

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Aylin İSKELE

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
OKULLARDAKİ YARATICI İKLİM ÜZERİNE ETKİSİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2009

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Aylin İSKELE

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
OKULLARDAKİ YARATICI İKLİM ÜZERİNE ETKİSİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2009

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TANIMLAR	xv
ÖZET	xvi
SUMMARY.....	xvii
ÖNSÖZ.....	xviii
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	6
1.1. ETİK KAVRAMI	6
1.1.1. Ahlak ve Etik	11
1.2. ETİĞE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR	15
1.2.1. Kültür	15
1.2.2. Değerler ve Olgular	16
1.2.3. Normlar.....	17
1.2.4. Tutumlar	17
1.3. ETİK TEORİLERİ VE DAYANDIĞI TEMELLER	18
1.3.1. Betimleyici etik.....	18
1.3.2. Normatif etik.....	18
1.3.3. Meta etik	20
1.3.4. Uygulamalı Etik.....	20
1.4. ETİK KODLAR	21
1.5. ETİK DAVRANIŞLARI ETKİLEYEN ETMENLER.....	23
2.5.1. Ahlaki Gelişim Süreci	23
1.5.2. Kişisel Özellikler	23

1.5.3. Örgütsel Faktörler.....	24
1.5.4. Endüstriyel Faktörler	25
1.6. ÖRGÜTSEL ETİK	25
1.6.1. Örgütsel Etiğin Özellikleri.....	30
1.6.1.1. Öğrenilebilir ve Kazanılır Olması	30
1.6.1.2. Paylaşılması ve Kapsaması.....	30
1.6.1.3. İçselleştirilmesi.....	31
1.6.1.4. Davranış Kalıpları İçermesi.....	31
1.6.1.5. Referans Niteliği Taşınması	31
1.6.1.6. Performans Değerlendirme ve Oto Kontrol Olanğı Verme	31
1.7. MESLEKİ ETİK.....	31
1.8. YÖNETSEL ETİK	35
1.9. ETİK LİDERLİK.....	40
1.10. OKULDA ETİK	47
1.11. EĞİTİM YÖNETİMİ VE ETİK	48
1.12. OKULDA ETİK LİDERLİK.....	52
1.13. ETİK LİDERLİK BOYUTLARI.....	55
1.13.1. Davranışsal Etik.....	55
1.13.2. Okul İklimi Oluşturmada Etik	57
1.13.3. Karar Vermede Etik.....	59
1.13.4. İletişim Sürecinde Etik	62
İKİNCİ BÖLÜM.....	65
2.1. YARATICILIĞIN TANIMI VE KAPSAMI	65
2.2. YARATICI DÜŞÜNCE VE ANALİTİK DÜŞÜNCE	70
2.3. YARATICILIK İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR	74
2.3.1. Yenilik	74

2.3.2. Buluş.....	74
2.3.3. Değişim.....	75
2.3.4. Taklit.....	75
2.4. YARATICI DÜŞÜNME MODELLERİ	76
2.4.1. Hazırlık	77
2.4.2. Kuluçka.....	78
2.4.3. Aydınlanma	78
2.4.4. Doğrulama	79
2.5. YARATICILIK ALANINDA KURAMSAL YAKLAŞIMLAR.....	82
2.5.1. Kendini Gerçekleştirme	82
2.5.2. Psikoanalitik Kuramlar	82
2.5.3. Hümanist Kuramlar	83
2.5.4. Davranışsal Kuramlar	83
2.5.5. Kavramsal Yaklaşım.....	83
2.6. YARATICI BİREYİN ÖZELLİKLERİ	84
2.7. YARATICILIĞIN ENGELLERİ	87
2.7.1. Bireysel Engeller:	88
2.7.2. Örgütsel Engeller:.....	88
2.7.3. Toplumsal Engeller:	89
2.8. ÖRGÜTSEL YARATICILIK.....	90
2.9. YARATICI ÖRGÜTÜN ÖZELLİKLERİ.....	93
2.10. ÖRGÜTSEL YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ	95
2.11. ÖRGÜTSEL YARATICILIĞI YÖNETMEK.....	96
2.12. YARATICILIĞI ETKİLEYEN YÖNETİM UYGULAMALARI.....	99
2.12.1. Zorluk – Kolaylık Derecesi	100
2.12.2.Özgürlük Tanıma	100

2.12.3. Kaynakların Tahsisi	101
2.12.4. Çalışma Grubu Özellikleri	101
2.12.5. Üst Yönetim Teşviki	102
2.12.6. Genel Örgüt Ortamı	102
2.13. YARATICI LİDERLİK	103
2.14. YARATICI OKUL	109
2.15. YARATICI EĞİTİM YÖNETİCİSİ	115
2.16. YARATICILIK VE ÖRGÜT İKLİMİ	116
2.17. YARATICI ÖRGÜT İKLİMİNİN BOYUTLARI	122
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	130
3.1. Etik Liderlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	130
3.2. Yaratıcı Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	136
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	142
İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKULLARINDAKİ YARATICI İKLİM ÜZERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA ...	142
4.1. Problem Durumu	142
4.2. Problem Cümlesi	144
4.3. Alt Problemler	145
4.4. Araştırmanın Önemi	145
4.5. Sınırlılıklar	146
4.6. Araştırmanın Yöntemi	146
4.6.1. Araştırma Modeli	146
4.6.2. Evren ve Örneklem	147
4.6.3. Veri Toplama Aracı	149

4.6.4. Verilerin Toplanması.....	149
4.6.5. Verilerin Analizi.....	149
4.7. Bulgular ve Yorumlar.....	156
4.7.1. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	156
4.7.1.1. Etik Liderlik Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	157
4.7.1.2. Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	163
4.7.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri.....	170
4.7.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	176
4.7.3.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	176
4.7.3.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	176
4.7.3.1.2 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	177
4.7.3.1.3 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin İklimsel Etik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	179
4.7.3.1.4 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin Karar Vermede Etik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	181
4.7.3.1.5 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin Davranışsal Etik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	183
4.7.3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	184
4.7.3.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	184

4.7.3.2.2 Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	186
4.7.3.2.3. Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	188
4.7.3.2.4 Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	190
4.7.3.2.5. Medenî Durum Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	194
4.7.3.2.6. Kadro Tipi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	195
4.7.3.2.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri İlişkin Bulgular ve Yorumlar	197
4.7.3.2.8. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	198
4.7.3.2.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	203
4.7.3.2.10. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	205
4.7.3.3. İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar... 208	
4.7.3.3.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaratıcı Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Genel Bulgular ve Yorumlar.....	208
4.7.3.3.2. Yaratıcı Okul İkliminin Girişkenlik ve Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	209
4.7.3.3.3. Yaratıcı Okul İkliminin Güven ve Destek Olma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	212
4.7.3.3.4. Yaratıcı Okul İkliminin Otonomi ve Üretkenlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve	

Yorumlar.....	214
4.7.3.3.5. Yaratıcı Okul İkliminin Görüşmeler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	217
4.7.3.3.6. Yaratıcı Okul İkliminin Engelleri Kaldırma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	218
4.7.3.3.7. Yaratıcı Okul İkliminin Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	220
4.7.3.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okulu Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	221
4.7.3.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	221
4.7.3.4.2. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	224
4.7.3.4.3. Alan Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	226
4.7.3.4.4. Yaş Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	228
4.7.3.4.5. Medenî Durum Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	233
4.7.3.4.6. Kadro Tipi Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	234
4.7.3.4.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	236
4.7.3.4.8. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	238
4.7.3.4.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	243
4.7.3.4.10. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	247

4.7.3.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Üzerine Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	251
BEŞİNCİ BÖLÜM	264
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	264
5.1. SONUÇLAR.....	264
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .	264
5.1.2.Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Sonuçlar	265
5.1.3. İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	269
5.1.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Sonuçlar	271
5.1.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	278
6.1. ÖNERİLER	280
6.1.1. Uygulamacılara Öneriler	280
6.1.2. Araştırmacılara Öneriler	282
K A Y N A K Ç A	283
EKLER	307
Ek 1. Anket Formu Örneği	308
Ek 2. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	315
Ek 3. Ercan YILMAZ'dan Alınan İzin Belgesi.....	316
Ek 4. Nuray SUNGUR'dan Alınan İzin Belgesi	317
Ek 5. ÖZGEÇMİŞ	318

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1.	Etik Yönetimde Etiksel Normlar, GÜdüler, Amaçlar, Hukuka Yönelim ve Strateji.....	39
Tablo 1.2.	Etik Liderliğin Özünü Oluşturan Temel Davranış ve Karakter Özellikleri ve Bunları İfade Eden Teorisyenler.....	45
Tablo 2.1.	Yaratıcı Düşünce ve Analitik Düşünce Arasındaki Farklar.....	73
Tablo 2.2.	Yaratıcı Düşünme Aşamaları ve Bu Aşamalara Özgü Davranışlar.....	77
Tablo 2.3.	Alan Yazında Bulunan Yaratıcı Düşünme Modelleri.....	81
Tablo 2.4.	Bireysel ve Örgütsel Yaratıcı Özellikler.....	94
Tablo 2.5.	Yaratıcı Bireylerin Örgüt Liderinden Başlıca Beklentileri.....	104
Tablo 2.6.	Klasik ve Yaratıcı Eğitimin Temel Özellikleri.....	110
Tablo 2.7.	Yaratıcı Olan ve Yaratıcı Olmayan Örgüt İkliminin Özellikleri.....	119
Tablo 4.1.	Seçilen Okulların Adları ve Öğretmen Sayıları.....	148
Tablo 4.3.	Uyum İyiliği (Goodness of Fit) Ölçütleri.....	152
Tablo 4.4.	Etik Liderlik Ölçme Aracı Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri.....	158
Tablo 4.5.	Etik Liderlik Ölçme Aracı Uyum İyiliği İndeksleri.....	162
Tablo 4.6.	Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracı Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri.....	164
Tablo 4.7.	Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracı Uyum İyiliği İndeksleri.....	169
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları.....	171
Tablo 4.9.	Branş Öğretmenlerinin Görev Alanı ve Cinsiyet Dağılımları.....	171
Tablo 4.10.	Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	172
Tablo 4.11.	Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları....	172
Tablo 4.12.	Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okuldaki Kadro Tiplerine Göre Dağılımları.....	173
Tablo 4.13.	Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları..	173
Tablo 4.14.	Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenim Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları.....	174
Tablo 4.15.	Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	175
Tablo 4.16.	Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okullarındaki Görev Süresine Göre Dağılımları.....	175
Tablo 4.17.	İlköğretim Öğretmenlerinin Etik Liderlik Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	176

Tablo 4.18.	İletişimsel Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	178
Tablo 4.19.	İklimsel Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	180
Tablo 4.20.	Karar Vermede Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	182
Tablo 4.21.	Davranışsal Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	183
Tablo 4.22.	Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	185
Tablo 4.23.	Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	187
Tablo 4.24.	Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 4.25.	Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	191
Tablo 4.26.	Medenî Durum Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	194
Tablo 4.27.	Kadro Tipi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	196
Tablo 4.28.	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	197
Tablo 4.29.	Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 4.30.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	203
Tablo 4.31.	Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	206
Tablo 4.32.	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaratıcı Okul İklimi Alt Boyutlarının Her Birine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	208

Tablo 4.33.	Girişkenlik ve Motivasyon Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	210
Tablo 4.34.	Güven ve Destek Olma Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	212
Tablo 4.35.	Otonomi ve Üretkenlik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	215
Tablo 4.36.	Görüşmeler Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	217
Tablo 4.37.	Engelleri Kaldırma Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	219
Tablo 4.38.	Risk Alma Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	220
Tablo 4.39.	Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	222
Tablo 4.40.	Görev Unvanı Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	224
Tablo 4.41.	Alan Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	227
Tablo 4.42.	Yaş Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	229
Tablo 4.43.	Medenî Durum Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	233
Tablo 4.44.	Kadro Tipi Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	235
Tablo 4.45.	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	237
Tablo 4.46.	Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	239
Tablo 4.47.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	244
Tablo 4.48.	Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	248
Tablo 4.49.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	253

Tablo 4.50.	Model 1 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Girişkenlik ve Motivasyon Değişkenine Etkisi.....	254
Tablo 4.51.	Model 2 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Güven ve Destek Olma Değişkenine Etkisi.....	256
Tablo 4.52.	Model 3 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Otonomi ve Üretkenlik Değişkenine Etkisi.....	257
Tablo 4.53.	Model 4 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Görüşmeler Değişkenine Etkisi.....	259
Tablo 4.54.	Model 5 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Engelleri Kaldırma Değişkenine Etkisi..	260
Tablo 4.55.	Model 6 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Risk Alma Değişkenine Etkisi.....	262

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Örgütsel Etik İçin Gerekli Unsurlar.....	27
Şekil 1.2. Meslek Ahlakını Etkileyen Faktör.....	34
Şekil 2.1. Analitik ve Yaratıcı Düşünme Biçimi.....	72
Şekil 2.2. Yaratıcı Düşünme Süreci.....	79
Şekil 2.3. Bireysel ve Takım Yaratıcılığının Bileşenleri.....	91
Şekil 2.4. Yönetmel Yaratıcılık Süreci.....	97
Şekil 4.1. Etik Liderlik İçin Önerilen Ölçüm Modeli.....	160
Şekil 4.2. Etik Liderlik Ölçme Aracının İkinci Mertebe Faktör Analizi.....	161
Şekil 4.3. Yaratıcı Okul İklimi İçin Önerilen Ölçüm Modeli.....	168
Şekil 4.4. Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracının İkinci Mertebe Faktör Analizi.....	169
Şekil 4.5. Regresyon Modelleri (1., 2., 3., 4., 5. ve 6. Modeller).....	252

KISALTMALAR LİSTESİ

AASA: American Association of School Administrators

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index

CCSSO: Council of Chief State School Officers

CI: Condition Index

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GFI: Goodness of Fit Index

ISLLC: Interstate School Leaders Licensure Consortium

MI: Modification Index

NFI: Normed Fit Index

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

SRMR: Standardized Root Mean Square Residual

TDK: Türk Dil Kurumu

UNPAN: United Nations Online in Public Administration and Finance

VIF: Variance Inflation Factor

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

TANIMLAR

Okul Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarını yönetmekle görevli okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır.

İlköğretim Okulu: Sekiz yıllık eğitim-öğretim sürecini kapsayan ve zorunlu olan ilköğretim kurumlarıdır.

Sınıf Öğretmeni: Resmi ilköğretim okullarında 1.-5. sınıflarda eğitim ve öğretimden sorumlu eğitim personelinin tümüdür.

Branş Öğretmeni: Resmi ilköğretim okullarında 6.,7. ve 8. sınıflarda eğitim ve öğretim etkinliklerinden sorumlu eğitim personelinin tümüdür.

Etik: Ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran, insanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaksal davranışları ile ilgili sorunları ele alıp inceleyen felsefe dalıdır (Akarsu, 1998, s.74).

Liderlik: Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin tümüdür (Eren, 1984, s.1-2).

Etik liderlik: Liderin etik değerlere sahip olması ve davranışlarını bu etik değerlerle ilişkilendirerek ifade etmesidir (Cuilla, 1998, s.4).

Yaratıcılık: Sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucunu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır (Sungur, 1997, s.18)

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini kazandıran, çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978, s.1-2).

Yaratıcı Örgüt İklimi: Bireylerin çalıştıkları ortamını yaratıcı veya yaratıcılığı destekleyici olarak algılamaları, yaratıcılık motivasyonuna ve yaratıcı davranışlar geliştirme arzusuna sahip olmalarıdır.

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliklerinin okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 163 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 4443 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada 1108 ilköğretim okulu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan anket formunun birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin öğrenilmesini sağlayan maddelere, ikinci bölümde Sungur (1997, s.224-230) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Okul İklimi Ölçeği” maddelerine, üçüncü bölümde ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, Yılmaz’ın (2006, s.87) “Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)” maddelerine yer verilmiştir. Yaratıcı Okul İklimi anketinin madde toplam test korelasyonu (Cronbach’s Alpha) $r= 0.987$, Etik Liderlik anketinin ki ise $r=0.975$ bulunmuştur.

Ölçekte Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık Sık, 5: Her zaman) kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinin tümünde $p \leq 0.05$ düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, pearson korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterli oranda etik liderlik davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlere göre okul yöneticileri en fazla "Karar Vermede Etik" boyutundaki davranışları, en az ise “İklimsel Etik” boyutundaki davranışları gerçekleştirmektedirler. Aynı zamanda, öğretmenlere göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler okulda yaratıcı bir iklim oluşturma ve geliştirme amaçlı davranışları da yeterli oranda sergilemektedirler. Öğretmenlere göre okul yöneticileri, yaratıcı okul ikliminin "Girişkenlik ve Motivasyon", "Güven ve Destek Olma", "Otonomi ve Üretkenlik" ve "Engelleri Kaldırma" alt boyutlarında yer alan davranışları sık sık; “Görüşmeler” ve “Risk Alma” alt boyutlarında yer alan davranışları ise bazen gerçekleştirmektedirler. Son olarak, yine öğretmen görüşlerinden elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yöneticilerin etik liderliklerinin okullardaki yaratıcı okul iklimi üzerinde çok önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

**THE EFFECT OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' ETHICAL LEADERSHIP
BEHAVIOUR ON CREATIVE CLIMATE IN PRIMARY SCHOOLS
SUMMARY**

The purpose of the study was to define the effect of school administrators' ethical leadership on creative school climate in primary schools. The study was modelled as a survey search. The population of the study consists of 4443 teachers working in state primary schools in the center of Antalya in 2007-2008 educational years. 1108 teacher questionnaires were evaluated in the study.

A questionnaire form was used for gathering data in the study. The questionnaire consists of three parts. The first part of the questionnaire aimed to collect data on the personal information of the participants. The second part included items of "Creative School Climate Questionnaire" which was developed by Sungur (1997, s.224-230). The last part included items of "Ethical Leadership Questionnaire" which was developed by Yılmaz (2006, s.87) for defining the degree of ethical leadership of primary school administrators. Within-items reliability test was done by using the Cronbach's reliability correlation analysis. The Cronbach's Alpha value of the creative school climate part was $r=0.987$. The Cronbach's Alpha value of the ethical leadership part was $r=0.975$.

A five point Likert Scale ranging from "never" to "always" was used in the study. The significant level of 0.05 was set for all the analyses. Specific descriptive analyses which were conducted to calculate the data included percentage, frequency, means, standard deviation, t-test and one-way ANOVA for unrelated sampling, Pearson's correlation coefficient, multiple regression analysis.

As the result of the study, ethical leadership skills of the administrators were found adequate according to the views of primary teachers. According to their views, primary school administrators performed "ethical decision making" behaviours at the most and they performed "ethical climate" behaviours at least. In addition to this, behaviours of designing and developing a creative school climate are done adequately by primary school administrators according to the views of primary teachers. According to these views, administrators often performed "Challenge and Motivation", "Trust and Support", "Freedom and Productivity" and "Eliminating Barriers" behaviours and they sometimes performed "Debates", "Risk Taking" behaviours. Finally, the results of multiple regression analysis gathered from teachers' views showed that the ethical leadership behaviours of school administrators were significant variables in defining the creative school climate.

ÖNSÖZ

Aileme ve tez hazırlama dönemimde ondan çaldığım zamanı yaşı küçük olmasına rağmen büyük bir anlayışla karşılayan canım oğlum Buğra'dan özür diliyor ve sevgilerimi sunuyorum.

Lisans eğitiminden bu güne kadar hem mesleki hem de bilimsel alanda büyük katkılar sağlayan, çalışmamın her aşamasında değerli desteklerini esirgemeyen, bana yol gösteren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAI'ya teşekkür ederim.

Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yetişmemde ve farklı bakış açıları kazanmamda etkisi olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU'ya, Yrd. Doç. Dr. Ali SABANCI'ya, Yrd. Doç. Dr. Türkan MUSTAN AKSU'ya, Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya ve Yrd. Doç. Dr. O. Cem GÜZELLER'e teşekkür ederim. Ayrıca, yoğun çalışma koşullarına rağmen, veri analizi aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen saygı değer hocam Prof. Dr. Ayşe KURUÜZÜM'e teşekkürü bir borç bilirim.

Anketlerin uygulanmasında bana büyük yardımları dokunan Antalya İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Ahmet Sezai İRTEM'e ve büyük bir sabır göstererek anketleri dolduran değerli öğretmen arkadaşlarıma yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Sıkıntılı ve stresli dönemlerimde benimle dertleşen, motive eden, büyük bir sabırla çalışmamı okuyarak önerilerde bulunan sevgili araştırma görevlisi arkadaşım Birsen SÖNMEZ TAŞKIRAN'a ayrıca teşekkür ederim.

GİRİŞ

Günümüzde değişim, dünya tarihinin hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı ve etkili bir şekilde yaşanmaktadır. Dünya ekonomik, teknolojik ve siyasal alanda hızlı bir değişim trendi içine girmiştir. Dünyadaki değişim trendi ve yeni değişim dinamikleri her alanda yeniden yapılanmayı zorlamaktadır (Aktan, 1999 b, s.1). Ulusal ekonomik gelişme ve rekabet stratejisini bilgi ekonomisine dayandıran ülkeler, bilim, teknoloji ve bilişim alanındaki mevcut örgüt yapılarını yeniden düzenlemekte ve bu çağın gereklerine uygun yeni örgüt yapıları oluşturmaktadırlar.

Yaşanan bu hızlı değişimin neden olduğu rekabet ortamında örgütlerin başarısı, ürün, hizmet veya süreçleri iyileştirmelerine, gerektiğinde yenilerini sunabilmelerine, değişimin önüne geçebilecek şekilde fark yaratmalarına bağlı hale gelmiştir. Bu yeni rekabet dönemi geleceğe ilişkin gerçek çığır açıcı fikirlerin oluşumunu da zorunlu kılmaktadır. Bunun sonucu olarak da yaratıcılık, örgütlerin sürdürülebilir rekabet gücünü artırmada çok önemli bir araç durumuna gelmiştir. Bugün ve gelecekte örgüt performans göstergelerine etki edecek ve örgüte rekabet avantajı kazandıracak nitelikte farklılıklar yaratabilme gücünü sağlayacak yaratıcı düşünme zemininin gelişmesi tüm örgütler için vazgeçilmez bir hal almıştır.

Varoğlu'na (1993, s.1) göre, örgütlerde verimliliği artırmanın en uygun yöntemlerinden biri, çalışanların sorun çözmeye yönelik yaratıcı düşünmeye teşvik edilmeleridir. Aslında kalite çemberleri, toplam kalite yönetimi, amaçlara göre yönetim gibi uygulamaların amaçlarından biri de çalışanların karar verme sürecine katılımlarını sağlayarak yaratıcı düşüncenin ortaya çıkarılmasıdır. Ancak geleneksel eğitim sistemleri, merkeziyetçi yönetim uygulamaları ve örgütsel kültürün bir parçası olabilen sınırlayıcı etmenler, insanların yaratıcı düşünmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Böylece çalışanlar yaratıcı düşünmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğu varsayımdan hareketle, varolan potansiyellerini dahî kullanmamaktadırlar (Yalazan, 2006, s.13).

Gelişen bilim ve teknoloji ağlarıyla çevrili olan modern yaşam bireylerin karmaşık bir biçimde ortaya çıkan toplumsal, bireysel, mesleki sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olabilecek yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarını gerekli ve zorunlu kılmaktadır (Öztürk, 2004, s.76). Çağımızda artık yaratıcılık örgütsel yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir. Yaratıcılık, işlerin yapımında, yeni ve etkili yol ve yöntemlerin geliştirilmesinde örgüte yardımcı olmakta ve onu yeterli bir düzeye getirmektedir (Şimşek, 2002, s.319).

Örgütler, günümüzde yaşanan hızlı değişimin getirdiği sorunları aşmak ya da fırsatlardan yararlanmak için yaratıcılığa en fazla gereksinim duyulan ortamlara dönüşmüşlerdir. Başarıyı arayan yöneticiler, geleneksel yaklaşımların aksine, örgütte çalışan bireylerin tek başına ya da grup olarak yeni düşünceler üretmelerini beklemeye başlamışlardır. Bu amaçla, öncelikle yaratıcı düşünceyi teşvik edecek bir örgüt iklimi oluşturulması için yeni strateji arayışları ortaya çıkmıştır (Sungur, 1997, s.231).

Yaratıcı düşünce ile ilgili bilimsel araştırmalar ve örgütsel ortam gibi değişkenlerle yaratıcılığın ilişkisini konu alan çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamasına rağmen çok kısa bir zamanda bilim adamları ve yöneticilerin ilgi odağı haline gelmiştir.

Yaratıcı bir örgüt için öncelikle yaratıcı bir lider gereklidir. Örgütün amaçlarına uygun olarak çalışanların yaratıcılığının eşgüdümlemesi, desteklenmesi, geliştirilmesi ve yönetilmesi yöneticinin görevidir. Bu nedenle yaratıcılık için uygun bir ortamın oluşturulmasında yöneticinin davranışlarının, tutumlarının ve bu davranış ve tutumlara etki eden faktörlerin anlaşılmasının önemi büyüktür.

Yaratıcı bir örgüt için gerekli ön koşullar, öncelikle yaratıcı bir lider ile yaratıcılığın ortaya çıkmasına, gelişmesine olanak sağlayan bir ortamın varlığıdır. Yaratıcılığa izin veren çalışma ortamları, hoşnutluğu artırır, uyumu geliştirir, verimi yükseltir ve kurumla özdeşleşmeyi yoğunlaştırır. Aynı zamanda yenilikçiliğe daha olumlu bakmasını sağlar, örgüt içi davranışların daha iyi değerlendirilebilmesine ortam hazırlar ve çalışma ortamını geliştirmek için sinerji etkisi yaratır (Gökbunar, Kayalı ve Aktaş, 2005, s.7).

Rosen'a (1998) göre, insanlar güven verici bir ortamda çalıştıklarını hissetmedikçe, yaratıcı yeteneklerini ortaya koyamazlar. Dolayısıyla, liderlerin başkalarının kapasitelerine güvenmesi ve yönettiği örgütün yaratıcılığını serbest bırakarak sorunları çözebileceklerine, yeni iş olanakları yaratabileceklerine inanmalarının önemi büyüktür. Liderler, insanların yaratıcılıklarını ifade etmeleri için gerekli koşulları yaratırlar, yaratıcı düşünceyi desteklerler, diyalogu ve aykırı düşünmeyi teşvik ederler, yaratıcı görüş aykırılıklarını ve bakış açılarının çokluğunu desteklerler, risk almayı ve yeniliklerin denenmesini özendirirler (Gökbunar ve diğerleri, 2005, s.7).

Geleceğin yaratıcı yöneticileri, yeni anlayış, bakış ve düşünceleri gerçekleştirirken, yüksek kaliteli bir görev, sadakat dolu bir sorumluluk, düşünce ve uygulama becerilerini çok daha kolay bir şekilde değerlendirebilmelidir (Marşap, 1999, s.87). Liderler, yaratıcılığı yok eden bütün sistemlere; hoyrat şeflere, korkuya, gözdağına ve bürokrasiye karşı tavır almalıdırlar. Rosen'a göre (1998) göre, iderler insanların yaratıcı yeteneklerini başkalarıyla paylaşmalarını engelleyen

“gözdağı” ve “didişme” faktörlerini ortadan kaldırmalı, güven verici ve adil bir iş ortamı oluşturmalarıdır (Gökbunar ve diğerleri, 2005, s.7).

Adalet bağlamsal bir olgu olarak ele alınırsa, adil bir ortam, bireylerin kendi işlerine odaklanabildiği, kararların nasıl verildiği veya bireylere nasıl davranıldığı konusunda endişe duymadığı bir ortamdır. Yaratıcılık açısından düşünülürse, çalışanların çalışma ortamlarını kararların adil olarak verildiği ve uygulandığı bir yer olarak algılamasının önemi büyüktür. İlgili yazın incelendiğinde, kararlara katılım, yargılanmadan veya alaya alınmadan kararlara girdi sağlayabilme gibi işlemsel adalete ilişkin kavramların yaratıcılık açısından önemini vurgulandığı görülür (Shalley ve Gibson, 2004, s.45; Anderson, Hardy ve West, 1992, s.18). Ayrıca çalışanların bireysel katkılarının tarafsız bir biçimde değerlendirilmesi yaratıcılık için olumlu bir örgütsel iklimin önemli bir özelliğidir. Yapılan ampirik bir çalışmada, çalışanların aldıkları ödüllerin onların örgütte tanıdıkları güç sahibi kişilere olan yakınlıklarıyla değil de, değerleri, yetenekleri ve performanslarıyla ilişkili olma derecesinin, örgütün yaratıcılık düzeyi ile güçlü biçimde ilişkili olduğu gözlenmiştir (Abbey ve Dickson, 1983, s.366). Tüm bunlar liderlerin adil, dürüst, güvenilir olma gibi kişisel özelliklerini ön plana çıkartmakta ve örgüt ortamında yaratıcılığın gerçekleşmesinde liderin etik ilke ve davranışlar sergilemesinin önemini ortaya koymaktadır. Yöneticilerin etik değerlerinin liderlik özellikleri üzerinde önemli bir yeri vardır. Etik liderlik yeni liderlik kuramları ve yaklaşımları arasına girerek daha fazla araştırılmaya ve tartışılmaya başlayan bir liderlik yaklaşımı halini almıştır (Erol Orbay, 2003, s.1; Gümüşeli, 2001, s.538).

Gerek bir bilim dalı gerekse bir felsefe dalı olarak etik, günümüzün toplum yapısında ve iş hayatında giderek daha çok tartışılan bir kavram haline gelmiştir. Tüm örgütsel süreçlerde ve örgüt paydaşlarının onayı ve desteği ile neyin doğru, neyin yanlış ve neyin iyi, neyin kötü olduğunun araştırılması, tanımlanması ve bunlara uygun istendik davranışların geliştirilmesinde etinin önemi büyüktür (Bolat ve Seymen, 2003 a, s.16).

Liderlik, bir grup insanı belirli bir amaç etrafında toplayabilme ve bu amacı gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme gücü ve yeteneklerinin tümü olarak tanımlanabilir. Lider ise, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç doğrultusunda harekete geçiren kişidir (Eren, 1984, s.1).

Kavramsal bakımdan lider önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinyip, bunları örgütleyen kişidir. Yönetici ise bir örgütün amaçlarını örgütün yapısını ve prosedürlerini

kullanarak gerçekleştiren bir insandır. Dolayısıyla lider yöneticiliğin ötesinde bir etkileme gücüne sahiptir (Gümüseli, 2001, s.5-6). Tanımı ve özellikleri gereği, geleneksel anlamda yöneticilikten önemli ölçüde ayrılan liderlik, örgütlerde etiğe uygun davranışların geliştirilmesi ve genel kabul görmesinde büyük ölçüde etkilidir (Bolat ve Seymen, 2003 b, s.70). Liderlik üzerine çalışan bilim adamları, etik ile etkili liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunurlar (Butcher, 2005, s.56).

Etik boyutunda liderlik, örgütlerde ortak amaçlara ve bunlara ulaşmak için izlenen tüm yollara ilişkin iyi, kötü, yanlış ve doğru tanımlamalarını yapmak ve bunların anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlamak üzere, örgüt paydaşlarını etkileme yönündeki bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (Bolat ve Seymen, 2003 b, s.72).

Klasik yönetim anlayışında temel amaç, üretim ve verimin artırılması iken, çağdaş yönetim anlayışında ise üretim ve verim kavramaları kadar işgörenlerin gereksinimlerinin karşılanması da temel amaçlar arasındadır. Artık işgörenlerin insan olmalarından dolayı kazandıkları haklar ve özgürlüklerini kullanmaları ve birey olarak saygınlıkları da dikkate alınmaya başlanmıştır. Çağdaş toplumun özgür bireyleri olarak işgörenler, artık çağdaş ve demokratik bir anlayışla yönetilmek isterler (Aydın, 2002, s.58). Bunu sağlayacak olan liderler ise etik ilkeleri benimsemiş olan liderlerdir.

Örgütlerin amaç ve süreçlerini tanımlayan yasalar, bir bakıma yöneticilerin ve diğer işgörenlerin nasıl davranması ve neyi yapıp neyi yapmamaları gerektiğini belirlemiştir. Ancak hukuk kurallarının var olması, her zaman onlara uyulması anlamına gelmemektedir. Eğer işgörenler etik değerler açısından yeterince gelişmemişlerse, yasalar ve politikalar işgörenlerin evrensel anlamda kabul edilebilir etik davranışlar göstermelerini sağlamaktadır. Ayrıca bazı davranışlar yasalara uygun olabilir ancak etik anlamda doğru kabul edilmeyebilirler.

Özellikle yaratıcılığın temellerinin atıldığı yıllar okulöncesi eğitim ve ilköğretim yıllarıdır. Eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, aklını çeşitli biçimlerde kullanmayı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmayı amaçlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim sisteminde yaratıcılığı etkin kılmak gereklidir.

Çağdaş yaşamın bir zorunluluk haline getirdiği; yenilik, değişim, üreticilik, sorun çözme vb. temeller üzerine oturtulan yaratıcılığın, örgütsel ortama yansımaları okul ortamı, öğretmenlerin yaratıcılığına; yeni yöntemler denemelerine; önerilerini özgürce söylemelerine; eleştirilerini açıkça bildirmelerine; sorunlarını çözmelerine olanak tanıyacak bir şekil almalıdır. Burada okul yöneticisine düşen önemli görevlerden biri örgüt ortamında etik bir liderlik anlayışıyla hareket

ederek örgütte yaratıcı ve demokratik bir ortam oluşturmak olmalıdır.

Bir yandan liderliği öğrenmek ve uygulamak sorumluluğunu yerine getirmeye çalışan okul yöneticisi, diğer yandan öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını arttırmak ve geliştirmek durumundadır. Okulda yaratıcı bir atmosfer oluşturma sorumluluğu okul yöneticisinin liderliğine yeni boyutlar eklemektedir. Bu yeni boyutlardan birisi de okul yöneticisinin etik liderlik rolüdür.

Etik dışı davranışlar ve skandallarla dolu bir ortamda, okul çalışanlarının yaratıcı davranışlar sergilemelerini sağlamak oldukça güçtür. Bu nedenle okul yöneticilerinin etik ilke ve kodlara uygun davranışlar sergilemeleri ve bu davranışları okuldaki diğer bireylere benimsetip uygulamalarını sağlamaları çok önemli görülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmada yaratıcı okul iklimi ve ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ele alınmış, eğitim örgütleri için pratik çözümler sunulmuştur. Bu amaçla çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışları sergileme düzeyleri ve ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklim düzeyi belirlenerek, alt boyutlar ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmelerinin yapılmasına çalışılmıştır. Son olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik yaklaşımının okullarda yaratıcı bir iklim oluşturulmasına etki düzeyi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma beş bölüme ayrılmıştır:

Birinci bölümde, etik ve etiğe ilişkin kavramlara, etik türlerine, örgüt ve okullarda etiğin yeri ve önemine, etik liderlik kavramına ilişkin tanımlamalara, etik liderlik ile ilişkisi olan bazı kavramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde yaratıcılıkla ilgili kavramlara, yaratıcı bireylerin özelliklerine, yaratıcılığın engellerine, örgütlerde ve okullarda yaratıcılığın gerekleri ve önemi ile yaratıcı iklim ve yaratıcı iklimin boyutlarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde etik liderlik ve yaratıcı örgüt iklimi ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarındaki Yaratıcı İklime Üzerine Etkisi İle İlgili Bir Araştırma” başlığı altında problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlıklar, araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, evren örnekleme ve verilerin toplanması, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin çözümü ve yorumu, bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise, araştırmanın sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde eğitim örgütlerinde etik liderliğin öneminin farkında olunması açısından etik ve etiğe ilişkin temel kavramlara, etik teorilerine ve dayandığı temellere, etik kodlara, etik davranışları etkileyen etmenlere, örgütsel etik ve özelliklerine, mesleki ve yönetsel etiğe, etik liderliğe, okulda etik ve etik eğitim yönetimine, okulda etik liderliğe ve etik liderliğin boyutlarına yer verilmiştir.

1.1. ETİK KAVRAMI

Etik, kökenleri 2500 yıl öncesine kadar uzanan bir psikoloji kavramıdır. Tarih boyunca, Sokrates, Plato ve Aristo gibi düşünürlerden başlayarak günümüze kadar farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan "etik" kavramının (Brickley, Smith ve Zimmerman, 2002, s.1821; Kılınç, 2000, s.94), bu alanda çalışan tüm filozoflar tarafından iyi-kötü, doğru-yanlış gibi konularla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Kırel, 2000, s.2; Aydın, 2002, s.10; Daft, 1991, s.135; Kılavuz, 2003, s.26; Hatcher, 2004, s.358; Pelit ve Güçer, 2006, s.96; Gül ve Gökçe, 2008, s.378; Yatkın, 2008, s.213).

Fromm (1995, s.7) etik sözcüğünün, Yunanca "karakter, ahlâk, gelenek ve alışkanlık" anlamına gelen "ethos" sözcüğünden türetildiğini belirtmiştir (Aydın, 2002, s.6). Yunanca'da "ta" ve "éthé" sözcükleri, örf anlamına gelmektedir. Latince'de de, mores, yine aynı kavramı, örfü anlatmak üzere kullanılmaktadır.

Türkçe'de "ethic" sözcüğüne karşılık olarak, Arapça "huy", "mizaç", "karakter" anlamına gelen ve "hulk" sözcüğünden türeyen "ahlâk" sözcüğü de kullanılmaktadır (Cevizci, 2002, s.3). Türkçe'de "ahlak" İngilizce karşılığı olan "morality" kelimesi ise Latince "moralis" sözcüğünden türetilmiş olup, görgü ve gelenek anlamlarına gelmektedir (Thompson, 1985, s.555).

Türkçe'de, etik hem sıfat, hem de isim olarak kullanılabilir. Sıfat olarak kullanıldığında, bir tavrın, bir davranışın kurallara uygunluk derecesini gösterirken; isim olarak kullanıldığında bir bilim dalını, bir disiplini anlatmaktadır (Keleş ve Hamamcı, 2002, s.232-233).

Etik kavramı konusunda kesin bir tanım yapılamamakla birlikte konu üzerinde bir çok düşünceler ortaya konmuş, sonuçta değişik tanım ve tariflere ulaşılmıştır (Aydın, 2002, s.3). İlgili alan yazın incelendiğinde, etik kavramının genellikle iki farklı noktadan yola çıkarak tanımlandığı görülmektedir. Bunlar, etiği ya "bir bilim dalı-disiplin olarak" ya da "bir felsefe-ahlâk felsefesi olarak" ele alan yaklaşımlardır (Bolat ve Seymen, 2003a, s.4).

Etiği bir bilim dalı olarak ele alan Honderich (1995), etik için ahlâkî kriterlerden yararlanarak insan davranışına yön verme bilimi ve insan davranışlarına yönelik kabul edilmiş değerler ve standartlar olarak ahlâk bilimi, şeklinde bir tanım yapmıştır (Key ve Popkin, 1998, s.331). Benzer şekilde Türkçe sözlükte etik, töre bilimi ya da ahlâk bilimi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998, s.739).

Hançerlioğlu (1982, s.317-318), etiği iyi ile kötünün ayrılabilmesi için ölçüler koyan bilim olarak tanımlamıştır. Bolay'a (1997, s.6) göre etik, kısaca ahlaki eylemin bilimi olarak tanımlanabilmektedir.

Etiği bir felsefe dalı olarak ele alan araştırmacılar tarafından bir çok tanımlamanın yapıldığı görülmüştür. Aristoteles, etiği kuramsal felsefeden (mantık, fizik, matematik, metafizik) ayırarak kendi başına bir felsefe alanı olarak ele alan ilk filozoftur (Pieper, 1999, s.29). Etiği, ahlâk felsefesi ya da ahlâkî konu edinen bir felsefe dalı olarak tanımlayan Nuttall (1997, s.15), etiğin kullandığımız ahlâk terimlerini ve ahlakî yargılarımızı incelediğini ve takındığımız ahlâkî tutumlarımızın ardında yatan yargıları ele aldığını belirtmektedir.

İnal (1996) etik kavramını, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini olarak tanımlamaktadır (Aydın, 2002, s.6). Akarsu'ya (1998, s.62) göre etik, felsefi anlamda değerlerin özünü ve temellerini araştıran, insanın bireysel ve toplumsal yaşamındaki değer ilişkileri ile ilgili sorunları inceleyen bir daldır.

Cevizci (2002, s.1-3), etik kavramını “Belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, çağı ve üyesi olduğu toplumun yaşayışını eleştiren, hatta mahkum eden, mevcut değerler silsilesi yerine alternatif değerleri koyan, yaşama kurallarını açık seçik tanımlayan, kısaca hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi, felsefe disiplini” olarak tanımlamaktadır.

Bir ahlak felsefesi olarak etik, toplumsal oluşumları irdelerken hep olması gerekeni ve/veya arzulananı incelemiş ve ilke haline getirmiştir. Bu arzulanana ulaşmak için ise oluşan ilkelerin eylemsel boyuta dökülmesi gerekmektedir. Eylem sahibi olan toplumu oluşturan bireylerin her birisinin üzerine düşeni yapması ve kendisi için öngörmesi beklentileri yerine getirecek olan tek araçtır (Gül, 2006, s.72).

Pieper (1999, s.29-30), felsefi bir disiplin olarak etiğin iki farklı kullanımı olduğunu belirtmiştir. İlk kullanımı, alışkanlık, töre, görenek anlamlarını taşımaktadır. İkinci kullanımı ise, aktarılan eylem kurallarını ve değer ölçülerini sorgulayarak, üzerinde düşünerek, talep edilen iyiyi

gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştürme biçimidir. Töre ve gelenek böylelikle kişilik anlamını da kazanmakta ve erdemli olmanın temel tavrı olarak pekiştirilmektedir.

Bir bilim dalı/disiplin ya da bir felsefe/ahlâk felsefesi olarak ele alınabilen etik kavramının, çeşitli yazarlarca farklı bakış açıları ile de ele alındığı görülmektedir.

Etik, bireylerin grupların ya da örgütlerin eylemlerini kuvvetle etkileyen davranış ilkeleridir (Peach ve Reddrick, 1986, s.3). Lamberton ve Minor'a (1995, 2.409) göre; geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerin anlatımıdır (Aydın, 2002, s.3).

Etik, bir toplum, bir kültür ya da grubun çeşitli etkilerle kabul görmüş davranış normlarını ifade eder (Aydın, 2002, s.8). Etik, bir prensipler ya da değerler kümesi olarak tanımlanabilir (Steiner ve Steiner, 1997, s.181-182).

Russell'a göre etik, bir topluluğun ortak isteklerini bireylere benimsetme girişimidir. Ayrıca etik, bireylerin isteklerinden bazılarını yalnızca kişisel değil, evrensel bir önem verilmesini de gerektirmektedir (Russell, 1993, s.159).

Etik, bazı yazarlar ve düşünürler tarafından bir düşünüş ve arayış şeklinde ifade edilmektedir (Bolat ve Seymen, 2003a, s.4). Aristo, etiği, insanın günlük hayatında yararlı olacak davranışların keşfi olarak tanımlarken; bugün bazı yazarlarca etik, insan hareketlerinin ahlâkî uygulamalar doğrultusunda düşünülmesi, şeklinde açıklanabilmektedir (Kılınç, 2000, s.94).

Jacques (1993, s.55) etiği, "doğru şeyi, doğru yapmak" şeklinde tanımlamıştır. Benzer bir yaklaşımla, Aydın (2002, s.8), etiğin, istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılması olduğunu ifade etmektedir. Bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılacağı ya da yapılmayacağı; neyin isteneceği ya da istenmeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı bilinmesidir (Aydın, 2002, s.8). Etik; her şeyden önce istenilecek bir yaşamın araştırılmasıdır (Yatkın, 2008, s.212).

Etik, insana ne yapması ya da ne yapmamasını öneren bir dizi değerler bütünüdür. Bu değerleri ödevler, erdemler, ilkeler ve toplumun çıkarları olarak dört kümede incelemek mümkündür. Ödev, kişinin işgal ettiği rolden beklenen davranışlardır. Erdem, iyi bir insanı tanımlayan özelliklerin tümüdür. İlke, davranışları biçimlendiren temel doğrulardır. Toplumun çıkarı ise toplumun genelinin yararına olan her türlü eylemdir (Svara, 2007, s.10).

Etiğin kendine özgü bir konusu vardır. Bu konu alanı, insanın tutumu ve davranışlarıdır. İnsan iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasında mücadele eden ahlaki (etik) bir varlıktır (Aydın , 2002, s.1). Etiğin ilgi alanı, bireyin bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır. Etik tartışmalarının temel konusu, bireyin eylemlerini ahlaki açıdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur (Aydın, 2002, s.6).

Etik, bireylerin, gerek topluluk içinde gerekse kendi özel yaşamlarında, amaçlarını ve bunlara ulaşmak için gerçekleştirdikleri faaliyetler ile takındıkları tutum ve davranışları araştırır. Etiğin başlıca amacı, insan davranışlarını ahlaki niteliği bakımından aydınlatma ve ahlaki eylemi insanın isterse gerçekleştirebileceği, istemezse vazgeçebileceği keyfi bir eylem olmadığı, aksine insan olarak varlığına ilişkin vazgeçilmez bir niteliğin ifadesi olduğunu gösterebilmesidir (Bolat ve Seymen, 2003a, s.5).

Pieper'e göre (1999, s.11-17), etiğin konu alanını sadece insanların davranışlarını araştıran bir eylem kuramı şeklinde ele almak hatalı olabilir. Gerçekte etiğin konusunu her türlü insan faaliyeti ve eylemi yerine; öncelikle ahlâkiliği vurgulayan, yani ahlâki olan eylemler oluşturur. Etik, bir eylemi ahlaki açıdan iyi bir eylem yapan niteliksel durumu sorgulamaktadır ve bu bağlamda, ahlak, iyi, ödev, gereklilik ve izin gibi kavramları ele almaktadır (Pieper, 1999, s.16-17).

Etik ile ilgili şu iki tespiti yapmak mümkündür: Birincisi, iyi insan olmanın gerektirdiği özelliklerin neler olduğu, ikincisi ise; bireyin davranışlarını belirleyen ve sınırlayan kuralların neler olması gerektiğine ilişkindir. Bir başka anlatımla etik; doğru-yanlış, ödev-yükümlülük ve toplumsal sorumluluk kavramlarını sorgulamaktadır (Yatkin, 2008, s.212).

İnsanların birey olarak herhangi bir toplum veya örgüt içerisindeki etkinliği, davranışları ve ahlaki algılayışları, daha önceden kazanmış olduğu değer yargıları ve normlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu ahlaki değer yargıları ve normlar bireyin gelişim gösterdiği toplumsal yapının bir ürünüdür. Her toplumsal yapı kendi değer yargılarını ve normlarını oluştururken, bireylerinin davranış kalıplarının gelişiminde büyük ölçüde belirleyici olmaktadır (Toplu, 2007, s.187). İnsanın içinde bulunduğu toplum tarafından belirlenen moral prensipler ve değerler kümesi, moral görev ve yükümlülüklerin, doğru ya da yanlışın, iyi ya da kötünün ne olduğu hususunda insanların yaşamına kılavuzluk etmektedir (Daft, 1991, s.135).

Bireylerin kişilik oluşumlarında etik değerlerin önemi yadsınamaz. Etik değerleri yeterince özümsemeyen bireyler, toplumsal anlamda da saygınlığını oluşturamazlar. Bireylerin toplumsal anlamda statüsünü, benliğini, güvenilirliğini, diğer bir ifadeyle onların toplumsal anlamda kabul

edilip edilmemesini, bireylerin etik anlamda sahip oldukları değerler belirlemektedir. Bu nedenle toplum halinde yaşamayı kabul eden tüm bireylerin, diğer toplum bireylerinin kendileri hakkında yargılarını ve düşüncelerini ciddiye almaları zorunludur. Bu zorunluluk, gerek bireyin kendisine saygısını ve özgüvenini kazanması, gerekse içinde bulunulan toplum tarafından kabul edilebilir bir birey olması ve kişilik oluşumu ile doğrudan ilişkilidir. Aksi bir durum ise, kişinin kendisine saygısını yitirmesi, ahlaki bilinci ile ortaya konan davranışı arasında devamlı bir çelişki halini ifade eder (Kılavuz, 2002, s.260-261).

Bireyin etik kavramının temelini felsefe, kültürleşme, bireysel inançlar ve görüşler oluşturur (Peach ve Reddrick, 1986, s.14). Etik davranışların belirlenmesinde adalet, insan hakları, faydacılık ve bireysellik ilkeleri kaynaklık eder (Gözütok, 1999, s.86). Etik, düşünce örüntüleri, tutumlar, bireysel ve grup eylemleri ve bireysel yanıtlar yoluyla yorumlanır (Peach ve Reddrick, 1986, s.14). Bu yorumlardan etik davranışlar dizisi oluşturulur.

Pieper'e göre (1999, s.6) ise, etiğin dayandığı temel koşul "iyi niyet" dir. İyi niyet burada, kişinin iyi olarak kabul edilen fiilen kendi eylemlerinin ilkesi haline getirmesi anlamına gelmektedir. Etik mevcut iletişim ve eylem biçimlerini sorumluluklarının bilincinde bir birey olarak ötekilerle birlikte insanca şekillendirmek ve iyileştirmek isteyen topluluk üyesi herkesi ilgilendirir.

Etik ve sorumluluk kavramları da çok yakından ilişkilidir (Goolsby ve Hunt, 1992, s.58). Etiksel kavrayış; eylemde bulunanın, kendi eylemi üzerinde aydınlanmasını ve sadece ahlâki yargılar verme yeteneği kazanmaktan da öteye; ahlâki yetkinlik ile toplumsal sorumluluk arasındaki temel ilkesel önemin ve anlamın kavranmasını ister (Pieper, 1999, s.151-152).Sorumluluk anlayışında geçmişte olup bitenlerin sorumlusu olmaktan çok, geleceğe dönük olarak alınması gereken önlemleri almak güdüsü söz konusudur (Keleş ve Hamamcı, 2002, s.235).

Ahlaklılık ya da diğer bir deyişle etik değerleri dışsal bir kabul olarak varsaydığımızda etik kurallar eğitim ve yönetim gibi iki sistemden doğar. Ahlaksal yargı, örnek bir durumdan ya da yasaların hükmünden kaynaklanır (Kant, 2003, s.22).

Toplumsal bir varlık olarak bireyin toplum içindeki ahlaki tutum ve davranışları, sorumlulukları etiğin çalışma alanını oluştururken, örneğin, yasalara uyup uymama konusundaki tavrı tamamen hukukun sorumluluk alanına girmektedir (Toplu, 2007, s.188).

Etik kuralların hukuk kuralları gibi zorlayıcılığı yoktur. Etik, birey kararlarını alırken belirli durumları dikkate alır. Bir değer yargısını diğerine tercih eder. Seçtiği kuralın uygulanmaması bir başkası tarafından engellenemez. Bu nedenle etikte tek taraflılık vardır. Aldığı kararın sorumlusu, bireyin kendisidir (Marşap, 2006, s.3).

Yasal belirlemelerde netlik ve açıklık varken, etikle ilgili konularda bu netlik ve açıklığın olduğu söylenemez (Pieper,1999, s.11). Ancak, günümüzde etik ilkeler mevzuat ve etik davranış kodlarında yazılı hale getirilip, yaptırımlara bağlanılarak sistemleştirdiği görülmektedir (Yatkın, 2008, s.212).

Etik kuralların açık ve belirli bir alana ilişkin yazılı kuralları içermesi beklenir. Örneğin, sanat etiği, siyaset etiği, tıp etiği, hukuk etiği, eğitim etiği, çevre etiği, biyoetik, medya etiği vb. alanlar için ortak ilkeler söz konusu olmakla birlikte bunlar daha çok kendilerine özgü ilkeleri içerirler. Bu ilkeler, uyması beklenen bireylerin özelliklerine göre değil evrensel kabul gören kavramlara dayalı olarak geliştirilirler (Aydın, 2002, s.8).

Etik kurallar, informal işleyişini karmaşıklaşan toplum yapısı içerisinde formal bir yapıya büründürmüştür. Zaman içerisinde mesleki etik, örgütsel etik, yönetsel etik gibi alt kavramlar olarak çeşitlenmiştir (Uğurlu, 2008, s.369).

1.1.1. Ahlak ve Etik

Yapılan alan yazın taramalarında “etik” ve “ahlâk” kavramlarının birbirinin yerine kullanılma eğiliminin var olduğu görülmüştür (Pieper, 1999, s.32; Bülbül, 2000, s.2; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001, s.398; Aydın, 2002, s.2; Cevizci, 2002, s.2; Haynes, 2002, s.19; Avcıkurt, 2003, s.77; Fırat, 2003, s.105; Bolat, 2006, s.18; Güney, 2006, s.138).

Ahlak sözcüğünün İngilizce karşılığının “ethics” olması nedeniyle ahlak, Türkçe’de etik anlamını da içerir şekilde kullanılmaktadır (Arda ve Pelin, 1995, s.324). Bazı araştırmacılar tarafından ahlakın sadece uygulamada geçerli olan ahlak anlamına gelen “morality-moralitas” terimine denk geldiğini ve birbiri yerine kullanılamayacağı ileri sürülürken (Şimşek ve diğerleri, 2001, s.398; Cevizci, 2002, s.2; Fırat, 2003, s.105; Kılavuz, 2003, s.26), bazıları ahlak teriminin hem morality hem de ethics anlamını taşıdığını ve birbiri yerine kullanılabileceğini belirtmektedirler (Bolat, 2006, s.18; Güney, 2006, s.138). Morality ile ethics arasında bir ayırım yapmak gerektiğinde “morality” kelimesinin karşılığı olarak ahlak, “ethics” kelimesinin karşılığı olarak da ahlakbilim ya da ahlak felsefesi terimlerini kullanabilir (Güney, 2006, s.138).

Latincedeki anlamıyla kullanıldığında ahlâk, görelî bir durumu ifade eder ve toplumdan topluma hatta aynı toplum içindeki farklı gruplar içerisinde farklı anlamlarda kullanılacağı ileri sürülür. Arapça da ise ahlâk “hulk” sözcüğünün çoğulu olup kelime anlamıyla huy, mizaç, yaradılış anlamına gelir ve insan ilişkilerinde uyulması gereken manevî ilkeleri, geleneksel olarak toplumun değerlerini ve davranış kurallarını anlatır. Türkçede genellikle Arapça anlamıyla kullanılmaktadır (Cevizci 2002, s.2-3).

Ahlak sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1998, s.48).

Ahlak, bireyin doğru ya da yanlış davranışlar arasında bir ayrım yapması ya da yapabilme becerisine sahip olması olarak da tanımlanmaktadır. Bu haliyle ahlaki davranış, bireyin, toplumun iyi ya da doğru saydığı kimi standartlara uygun davranması olarak değerlendirilmektedir (Wart, 2003, s.331). Geniş tabana yayılmış ahlak kavramı nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan standartları içerir (Gözütok, 1999, s.85). Etik etik ise biraz daha formal bir yapıya sahiptir (Çukacı, 2006, s.97).

Ülgen ve Mirze (2004, s.444), ahlâğı iyi ve doğrunun, kötü ve yanlışın ne olduğunu ortaya koyan davranışları oluşturmak için, yol gösterici bir işleve sahip olan kurallar demeti olarak tanımlamışlardır. Ahlak kuralları yol haritaları gibidir, yararlı ve vazgeçilmezdirler (Demir ve Songür, 1999, s.150)

Ahlak, genellikle insanların kendisine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, kurallar toplamı anlamına gelir, ahlaki değerler ise, kısaca, kendilerini iyi veya kötü olarak tanımlamamızın mümkün olduğu şeyler veya davranışlarla ilgili değerlerdir. Örneğin “yalan söylemek” nasıl bir şeydir sorusuna verdiğimiz cevap bu davranışa verdiğimiz değeri (“iyi” veya “kötü”) ifade etmektedir (Arslan, 2002, s.141).

Çoğu filozof “etik” sözcüğünü ahlakın felsefî olarak incelenmesi anlamında kullanarak etiği daha üst düzey bir felsefî düşünce haline getirmektedirler (Haynes, 2002, s.19). Patzig’e göre, dile yerleşen kullanımına göre ahlak sözcüğü, ahlaki normları, değer yargılarını ve kurumları tanımlamakta, etik sözcüğü ise, bir sorun alanı olarak felsefenin ahlak alanını inceleme konusu yapmaktadır (Bolat, 2006, s.18).

Ahlak insanın, “doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz umursamazlık, vicdan ve nihayet iyi ve kötü olarak nitelendirilen davranışları”yla ilgilidir. Etik ise, “ahlak felsefesi”dir. Ahlak, insan ilişkilerinin toplumsal yaşama yansımaları ve davranışların düşünsel bütünü ile ilgilidir. Etik ise, bir tür ahlak felsefesi olarak, ahlaki davranışların eleştiri sürecini geliştirmek ve davranışlara yön vermek amacını taşır (Şimşek ve diğerleri, 2001, s.398). Etik kavramı genel olarak ahlakı konu alan disiplini belirtir (Kotar, 1997, s.6). Etik aslında ahlâki olanın ne olduğunu, mevcut ahlakilik koşulları açısından insan davranışlarını ve ahlâki eylemin bir anlamının olup olmadığını araştırır (Pieper, 1999, s. 28).

Ricoeur ise, etiğin bir ahlak bilimi olmadığını, sorulara yanıt vermek ya da geniş kapsamlı bir davranış kuralları bütünü belirlemek iddiasında olmadığını; ancak iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla ahlakı incelediğini belirtmektedir (Haynes, 2002, s.20).

Ahlak, davranışların toplumsal kurallarından meydana gelirken; etik ahlakla ilgili insan davranışlarının neden ve gerekçeleri hakkındaki değerlendirmelerden oluşmaktadır. Ahlak kavramı, insan davranışlarının doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin toplumsal uzlaşma ya da belli bir toplumun geliştirdiği fikir birliği anlamına gelirken etik, hem ahlak hem de etik teorilerini kapsayan bir alandır (Aydın, 2002, s. 2).

Etik, daha çok kuramsal bir çerçevede, genel olarak törelere ilişkin bir üst bakışı ve felsefi bir yaklaşımı ifade ederken; ahlak, daha çok uygulamaya dayalı, somut, münferit, ve özel durumlarla ilgilidir. Etik, ahlak ilkesini ya da ahlakiliği öngören eylemleri yargılama ölçütünü sorgular, yada ahlaki norm ve değerlerin, geneli bağlayan nitelikteki koşullarını araştırır. Ahlak ise doğrudan yapılan eylemler ve bunların normlara uygunluğu ile ilgilidir (Pieper, 1999, s.32-33, Avcıkurt, 2003, s.77, Kılavuz, 2003, s.26) Ahlakın çıkış noktası, insan eylemlerinin toplumsal hayata zarar vermeden düzenlenmesi gibi pratik bir nedenden kaynaklanmaktadır (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005, s.146). Dolayısıyla etik ilkeler, toplumsal düzenin reçetesini düzenleyip, ahlaki tutumların kaynağını araştırarak bunlar üzerine düşünme etkinliğini geliştirmektedir (Gül ve Gökçe, 2008, s.378).

Billington’a (1997, s.45-47) göre, etik-ahlak arasındaki bağlam "teori ve pratik" çerçevesinde birbirinden ayrılabilir. Etik doğru ve yanlış davranış teorisi, ahlak ise onun pratiğidir. Etik bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgilidir, ahlak ise bunu hayata geçirme tarzıdır. Örneğin, Tıp etiği mesleğin gözetmeye çalıştığı ya da çalışması gerektiği, acının dindirilmesi gibi genel ilkelerle ilgilidir; bir doktorun ahlakı ise onun kendi kişisel davranışlarıyla ilgilidir (Fırat, 2003, s.105).

Bireyin doğuşundan genlerle beraber gelen özellikleri, yetiştirilme biçimi, aldığı eğitim ve daha sonra içinde bulunduğu toplum, bireyin ahlaki özelliklerinin şekillenmesinde önemli yer tutmaktadır (Çukacı, 2006, s.91). Ahlak toplumdan topluma değişebileceği gibi, aynı toplum içinde farklı grupların benimsediği ahlak grupları arasında da farklılıklar olabilmektedir. Bir toplum içinde farklı ulusal, dinsel, etnik, cinsel kimlikler olması farklı ahlak anlayışını gündeme getirmektedir (Aydın, 2002, s.83). Jamal ve Bowie'ye (1995) göre de bir toplumda kabul gören ahlaki değerler zaman içinde sosyal, ekonomik, hukuki ve politik olaylardan etkilenerek, değişikliklere uğrayabilmektedir (Chow, 2002, 260). Zaman ve koşullarda ki değişime bağlı olarak, önceden yasaklanan davranışlar, zaman içinde destek bulan ve hatta teşvik edilen davranışlar olabilirler. Temelde aynı olan bir eylemde, farklı ahlak anlayışları açısından değişik şekilde yorum bulabilmektedir.

Ancak, etiğe ilişkin ilkeler evrensel ve farklılık göstermezler. Etik, ahlaksal olanla ilgili bütün sorunları çok genel, ilkesel, dolayısıyla da soyut düzlemde tartışır. Bu nedenle etik, hangi somut amaçların tek tek iyi, tüm bireyler için ulaşılmaya değer amaçlar olduğunu belirlemez, daha çok ölçütleri belirler ve bu ölçütlere göre öncelikle hangi amacın iyi amaç olarak kabul edilmesinin bağlayıcı olabileceğini gösterir. Etik iyi olana değil, bir şeyin iyi olduğu hükmüne nasıl varıldığını söyler (Pieper, 1999, s.28).

Birbirleriyle yakından ilişkili etik ve ahlak kavramları arasındaki farklılıklar şöyle özetlenebilir (Sözen, 2003, s.43-44);

- Etik, ahlakı da içine alan bir kavramdır. Ahlak daha çok eylemler üzerinde dururken, etik bir ahlak felsefesi olarak kullanılan ahlak kavramlarını ve ahlaki yargıların arkasında yatanları araştırarak anlamaya çalışır.
- Farklı kaynaklara dayanan ahlak kuralları, çeşitli dönemlerde, kültürlerde ve toplumda farklılık göstermektedir. Buna karşılık etik ise tüm insanlar için geçerli olan evrensel doğruları araştırma ve bulma çabası içindedir.
- Ahlak, doğru-yanlış belirler ve bunlara uygun davranışların nasıl olması gerektiğini yazılı olmayan bir biçimde öğretmeye çalışır. Etik ise ahlaki kuralların bir meslek veya gruba ilişkin evrensel ilkelerini yazılı olarak belirlemeye çalışır.
- Ahlaki değerlerin sosyalleşme yolu ile kendiliğinden öğrenilmesi mümkün iken, etik değerler bilimsel ya da felsefi yaklaşımla üretildiği için bunların öğrenilebilmesi etik eğitimini gerektirir. Etik ilkeler zaman zaman toplumda ahlaki değerler ile çatışabilir.

- Ahlakın bireysel yaptırımı “suçluluk duygusu”, toplumsal yaptırımı da “ayıplama ve kınama” biçiminde olurken; etiğin yaptırımı ise çoğunlukla” meslek vb. gruplardan dışlanma” şeklinde olmaktadır.

Etik ve ahlak, günlük konuşma dilinde birbiri yerine kullanılabilirse de, yukarıda anlatıldığı üzere, hem kelime etimolojisi yönünden hem de anlam bakımından farklı iki kavramdır. Literatür incelendiğinde, bu iki kavram arasında kuvvetli bir ilişkinin var olduğu ve etiğin ahlaki kapsadığı söylenebilir.

1.2. ETİĞE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

Etik bir ahlak felsefesi olmakla beraber oluşumunda birçok öge ve anlam ile ilişki ve yakınlık içerisindedir. Kültür, değerler ve olgular, normlar ve tutumlar tek başlarına etik tanımının içerisinde yeterli olmamakla beraber, oluşum ve uygulama aşamasında etik felsefesi ile iç içedir (Gül ve Gökçe, 2008, s.379).

1.2.1. Kültür

Kültür, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetlerden ve insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yeteneklerden oluşmuş karmaşık bir bütün olarak tanımlanabilir (Dönmezer, 1984, s.116).

Toplumda bir grubun ve ya örgütün üyesi olmak o topluluğa uyum sağlamayı gerektirir. Uyum sağlamanın, grup ya da kuruluş tarafından benimsenmenin temel koşulu ise, ortak amaçlar, standart değerler ile alışkanlıklar, felsefe ve ideolojileri paylaşmaktır. Üyelerin benzer davranış tutum ve işbirliği içinde hareket edebilmeleri için bu bir gerekliliktir (Eren, 2000, s.135).

Kültürü oluşturan yapı taşları aynı zamanda etik kurallar besler. Topluların duygu ve düşünceleri, iyi ve kötü yargıları oluştururken hareketleri somut bir yansıma olarak ortaya çıkar. Semboller, değerler, tutumlar ve varsayımlar toplumsal hareket tarzlarını belirler (Gül ve Gökçe, 2008, s.380).

Yapılan çalışmalarda, kültürün bireyin etik algılama tutum ve davranışını etkilediği ortaya konmuştur. Çalışmalar ayrıca kültürün, kişilerin ahlaki problemler karşısındaki durumlarını belirlemede rol oynadığını ortaya koymaktadır. Dubinsky vd., 1991; Singhapakdi vd., 1994; Honeycutt vd., 1995; Okleshan ve Hoyt, 1996; Mc Donald ve Kan, 1997; Alderson ve Katabudse, 1994; Katabudse, 1994; Dolechek, 1987; Becker ve Fritzsche, 1987; Fritzsche, 1995; Swinyard vd.,

1990 gibi araştırmacılar etik tutum ve davranışlar ile etik problemlerin bireyce algılanmasında kültürün farklı etkileri olduğunu bulmuşlardır (Christie, Kwon, Stoeberl, Baumhart ve Raymond, 2003, s. 266).

1.2.2. Değerler ve Olgular

Değer, sözlük anlamı ile bir varlığın veya olayın insan için önemini belirleyen inançtır (Aydın, 2002, s.15-16). Değer hükmü, bir Şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifadelerdir. Değer; ahlaki anlamda ‐iyi‐ yi dile getirir (Hançerlioğlu, 1982, s.56).

İnsan, yaşamı boyunca içsel düşüncelerine duyarlı olarak ya da dış bir etken uyarınca tavır alma durumunda kalır. Her durum alış ise; bir değere, bir değer duygusuna dayanarak gerçekleştirilir. Geniş anlamda söylemek gerekirse, her türlü amaç ve hedefler, ilişki ve çıkarlar, tutkular, her türlü idealler, g ve iktidarlar, sevgi ve marifetler, inanma ve imkanlar, dostluklar, sadakat ve doğruluklar bir değer ifade ederler ve bir değere dayanırlar (Kıllıoğlu, 1988, s.50-51).

Sabuncuoğlu ve Tz (2001, s.44)'e göre taşıdıkları vurgulara ve yönelimle göre değerler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

- Kurumsal Değerler: Kritik ve rasyonel yaklaşımlar yolu ile geekliğin keşfedilmesine büyük önem verirler.
- Ekonomik Değerler: Yarar ve pratikliğe göre değerleme vurgusu taşırlar.
- Estetik Değerler: Biçim ve uyumun önemine yöneliktirler.
- Sosyal Değerler:İnsan sevgisi ve ilişkilerine dair taşınan değerlerdir.
- Politik Değerler: G kazanımına etki alanının genişletilmesine önem veren değerlerdir.
- Kutsal Değerler: Rasyonel dünya dışındaki oluşumları anlamaya ve açıklamaya yöneliktirler.

Değerler hiyerarşı bakımından araç değerler ve yüksek değerler olarak ikiye ayrılmaktadır. Araç değerler dendiğinde, fayda, ilgi, çıkar ve her türlü maddi değerler, tutkular, g, iktidar etkenleri, n, şan hırsı vb. gibi değer yargıları kastedilmektedir. Bunlar znel durumları, tavırları belirler. Yüksek değerler ise; idealler, inançlar, dürüstlük, dostluk, sadakat, saygı, sevgi ve nefret gibi değer yargılarından oluşmaktadır. Bunlar gerçek ahlaki ilkelerdir (Kıllıoğlu, 1988, s.50).

Değerler rgtsel düzeyde de gelişebilir (Aydın, 2002, s.15-16). Etik değerler örgütsel yaşamın önemli bir parçasıdır ve iyi tanımlanmış değerler yanlış davranışları azaltır. Örgütün kimliğine ilişkin verdiği sözler, çalışanlarının örgüte karşı güvenini artırır (Day, 2003, s.71)

Olayların bireysel açıdan arzu ve ihtiyaçlarla ilgili ölçülebilir ve fiziksel nitelik taşıması olguları tanımlarken, tüm bireylerin uyuşmak zorunda olmadığı ve onlar tarafından iyi-kötü olarak nitelendirilmesi mümkün olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu perspektifte olayların değersel niteliği ortaya çıkar (Arslan, 2002, s.107).

Olayların olgusal gerçekliğin ve bireylerin bu gerçekliği değersel yargılaması, etik için inceleme ve yargılama alanı oluşturmaktadır. Olgular değerlendirmeye tabi tutulurken etiğin toplumsal açıdan arzulanmış olduğu “istenilen iyi” kavramına ulaşmasında önemli bir kaynakça oluşturmaktadır (Gül ve Gökçe, 2008, s.380).

1.2.3. Normlar

Normlar, doğru yanlış ayrımı ile ilgili davranış beklentileridir. Normlar değerler sistemine bağlı olarak her toplumda bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar ve fikirler bütünüdür. Norm ve değerler arasındaki farklılık, değerlerin soyut ve genel kavramlardan meydana gelmesi, normların ise belirgin ve yol gösterici olmasıdır. Normlar genel olarak uyulması gereken kurallar biçiminde ifade edilirler. Kimi zaman açıkça dile getirilmezler, yazılı değillerdir ancak davranışlar üzerinde önemli etkiye sahiptirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.46).

Etik ilkelerin oluşmasında veya etik kararların alınmasında normlar birer tamamlayıcı unsur olarak ortaya çıkmaktadır. İşleyişi kolaylaştırmak, sağlıklı bir şekilde varlığı sürdürmek ve ayrılıkları deşifre etmek normların öncelikli amacıdır. Bu amaçtan yola çıkarak etik karar mekanizması için ivme kazandırıcı özellik taşır. (Gül ve Gökçe, 2008, s.380).

Normlar ödül ve ceza yöntemi ile korunurlar. Ödüllendirme normlara uygun hareket edilmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkarken, cezalandırma çoğu kez norm dışı davranışın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Normlar, öğrenilebilir nitelik taşır ve zamanla alışkanlık haline gelirler (Çelik, 2000, s. 41).

1.2.4. Tutumlar

Tutumlar, öğrenilmiş eğilimlerdir ve kalıtsal değildir. Tutumları oluşturan temel kaynaklar kültür, genelleştirme etkileri, sosyal roller, kanunlar, basın, askeri ve benzeri kurumlar okullar, aile ve benzer danışma grupları ve direkt deneyimdir. Belirli bir kültürün içinde yetişen kişi, bu tutumların geçerliliğini sorgulamadan, belirli tutumları kabul edebilir (Ay, 2005, s.33).

1.3. ETİK TEORİLERİ VE DAYANDIĞI TEMELLER

Etik davranışla ilgili olarak, bilginin doğası, ahlâk felsefesi ve tarihsel açıdan, aralarında belli ilişkiler bulunan dört ayrı etik teorisinden söz edilmektedir. Bunlar, betimleyici, normatif, meta ve uygulamalı etik şeklinde gruplanmaktadır (Cevizci, 2002, s. 6–9; Aydın, 2006, s.16).

1.3.1. Betimleyici etik

Bilimsel ya da tanımlayıcı yaklaşımın ahlâk alanına uygulanmasını ifade eder. Bu etik anlayış norm bildirmek yada kural koymak yerine, sadece insan eylemlerini gözlemleyerek, eylemlerin sonuçlarını betimler (Cevizci, 2002, s. 6).

Betimleyici etiğin konusu; insanların, kültürlerin ve toplumların ahlaksallığını tanımlamak ve bu konuda çalışmalar yapmaktadır (Pelit ve Güçer, 2006, s.98). Ayrıca bu yöntem, toplum ya da toplulukta geçerli olan, yani oradaki mevcut, olağan uygulamayı ve bu uygulamayı yönlendiren çoğunluğun bağlayıcı olduğunu kabul ettiği ahlaksal yasaların bütününe yönelik yargıları içerir (Pieper, 1999, s. 29).

1.3.2. Normatif etik

Normatif etik, ahlak standartlarının, ilkelerinin, kavramlarının, değerlerinin ve teorilerinin incelenme alanıdır (Toplu, 2007, s.189). Normatif etik, betimleyici etiğin tersine ahlaki eylemler için norm, standart, ortak değer ve düzenleyici ilkeler ortaya koyar (Haynes, 2002, s.251). Normatif etik, “nasıl eylemde bulunulmalı, nasıl yaşamalı ya da nasıl bir insan olmalı” gibi sorulara yanıtlar ararken, ahlaki talep ve normların betimlenmesinden çok, gerekçelendirilerek temellendirilmesini amaçlamaktadır (Pieper, 1999, s.224). Kant ve Bentham’ın kuramları, eylemlere rehberlik edecek yaklaşımları içeren normatif örneklerdir (Aydın, 2002, s.18).

Normatif etik, yapılmakta olanın, aslında nasıl yapılması gerektiği üzerinde duran ve etiği “normlar” veya “standartlar” ile ilişkilendiren bir bakış açısı getirir (Bolat ve Seymen, 2003a, s.6). Normatif etik, ahlak sisteminin temel değerleri ve temel ilkelerin haklılığı, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durur (Pelit ve Güçer, 2006, s.98). ‘Bize yapılmasını istemediğimiz şeyi başkalarına yapmamalıyız’ altın kuralı normatif etik için klasik bir örnektir (Fieser, 2006).

Literatür incelendiğinde normatif etik kuramlarını; teleolojik yaklaşımlar, deontolojik kuramlar yaklaşımlar, faydacı yaklaşım, hak yaklaşımı, iyilik ve adalet yaklaşımı ve değer yaklaşımı şeklinde gruplandırmak mümkündür (Tsalikis ve Fritzsche, 1989, s.696).

Teleolojik etik, ahlaki eylemin sonuçlarının eylemin değerini ve doğruluğunu belirleyen tek öge olduğunu savunan, ahlaki yasa, ödev, doğru davranış ya da ahlaki yükümlülüğü, iyiye ya da insan tarafından arzu edilene tabi kılan etik yaklaşımdır (Kılavuz, 2003, s.60-61). Teleolojik teoriler bireylerin hareket ve davranışlarının sonuçları üzerine odaklanır (Ay, 2005, s.34). Teleolojik yaklaşıma göre bir davranışın doğru ya da yanlış olduğuna, o davranışın sonuçlarına bakılarak karar verilir (Tsalikis ve Fritzsche, 1989, s.696-697).

Deontolojik yaklaşım ise, büyük ölçüde gerçekleştirilen faaliyetlerin sonuçlarından ziyade izlenen yol üzerinde durur. Deontolojik teoriler davranış veya hareketin temel doğruluğu ile ilgilenip, bireylerin spesifik hareket ve davranışları üzerine odaklanırlar (Ay, 2005, s.34). Bu yaklaşım, belirli kategorik zorunluluklar fikri üzerine kurulmuştur ve bu nedenle oldukça normatif özellikler taşır. Bu mantığa göre, sonuçlarının ne olduğuna bakılmaksızın örneğin yalan söylemek veya hırsızlık yapmak etik olmayan davranışlardır. Başka bir ifade ile, deontolojik yaklaşımda faaliyetlerin sonuçlarının doğruluğunun savunulması söz konusu değildir (Nantel ve Weeks, 1996, 12).

Faydacı Yaklaşım, etik hareketten etkilenenler için, azami yararın elde edilmesi önemlidir. Faydacı yaklaşımın etik konusuna bakış açısı, faaliyetlerin sonuçlarıyla yakından ilişkilidir. Bu yaklaşıma göre kişiler, mümkün olan en fazla olumlu veya en az olumsuz etkiyi ilgili insanlar için gerçekleştirecek faaliyetlere girişmeleri gerekmektedir (Nantel ve Weeks, 1996, 12).

Hak Yaklaşımı, bir kimsenin ne tür bir yaşam süreceği hakkında ahlaki hakları ön planda tutar.

İyilik ve Adalet Yaklaşımı, etik hareketin tüm insanlara eşit davranmasını önemser. Eşit olmayan bir davranış söz konusu olduğunda, bu eşitsizlik savunulabilir birtakım ölçütlere dayanmalıdır.

Herkesin İyiliği Yaklaşımı, hukuk, eğitim, sağlık vb. toplumun tümünü ilgilendiren konularda herkesin iyiliğinin göz önüne alınmasını önemser.

Değer Yaklaşımı, etik hareketin, tüm insanlığın gelişmesinde katkısı olan dürüstlük, cesaret, hoşgörü vb. değerlerle uyumlu olmasına ağırlık verir (SCU, 2009).

1.3.3. Meta etik

Meta etik, ahlakın nedenselliğini analiz etmektedir (Pelit ve Güçer, 2006, s.98). Felsefenin görevinin dilin mantıksal analizi veya kavram çözümlemesi olduğunu öne süren, yirminci yüzyılda dünyada oldukça etkili yeni bir felsefe tarzı olan analitik felsefenin etik alanındaki tavrını veya yaklaşımını ifade eder. Meta etiğe göre, bir filozofun görevi, ahlâk alanına giren kavramları ve yargıları analiz etmek, ahlâkî davranış ölçütlerini tartışmak ve bu kavramların anlamlarını açıklığa kavuşturmasıdır (Cevizci, 1999, s.18).

Meta etik, etik alanın içinin araştırılmasıdır. Etik kavramların anlamları ya da etiğin yöntemleri, etik bilginin ne yollarla olanaklı olduğu ya da etik eylemlerin gerçekleştirilmesinde aklın yeri konusunda sorulara cevap arayarak, ahlaki yargıları analiz etmeyi amaçlar (Haynes, 2002, s.251).

Meta etik, etik ilkelerin nereden geldiğini ve ne anlam taşıdığını araştırır. Başka bir deyişle bu ilkelerin, yalnızca sosyal yenilikler mi, yoksa bireysel duyguların ifadesi mi olduğu ya da bunların ötesinde anlamlar taşıyıp taşımadığı sorularının yanıtlarını araştırır (Cevizci, 1999, 17). Evrensel gerçekler, Tanrının iradesi, etik yargılarda nedenlerin rolü, etik terimlerin anlamları gibi sorulara odaklanır. (Fieser, 2006). Meta etiğin en önemli iki sorusu şudur: "Ahlak nesnel midir?" ve "Ahlaki yükümlülüklerimizi neden yerine getirmek zorundayız?" (Toplu, 2007, s.189).

1.3.4. Uygulamalı Etik

Yukarıda sıralanan teoriler dışında, belirli özel alanlarda ortaya çıkan sorunların tartışılması, ölçüt oluşturulması ve bu ölçütlerin insan davranışlarına uygulanması amacıyla, 1970'li yılların başında 'uygulamalı etik' olarak adlandırılan bir etik teorisi geliştirilmiştir (Aydın, 2006, s.18).

Uygulamalı etik, toplumda güncel tartışma konusu olan pratik ahlak sorunları ile ilgilenir. Diğer bir ifade ile etik, soyut kavramlara bağlı olarak, bu soyut kavramlardan somut bilgiler ortaya koymaya çalışır (Kılavuz, 2002, s.258). Kürtaj, hayvan hakları, çevresel konular, eşcinsellik, küreselleşme gibi, spesifik olarak dünya ölçeğinde tartışmalı olan konuları inceler. Ancak, bu konuların incelenmesinde meta etik ve normatif etiğin kavramsal araçlarından önemli ölçüde yararlanır (Cevizci, 1999, s.17).

Etik konular; doğru ve yanlış, etik veya etik olmayan olarak değerlendirilebilecek çeşitli faaliyetler arasından birey veya örgütlerin seçebileceği fırsatlar, durumlar veya problemlerdir. Etik konular temelde insanların içinde yaşadıkları toplum ve çalıştıkları örgütün tutum ve değerleriyle

bireylerin kendi değer ve ahlaki felsefeleri arasındaki çatışmalar nedeniyle ortaya çıkar (Kırel, 2000, s.18).

Uygulamalı etik, çeşitli mesleklerde ve belirli durumlarda ortaya çıkan etik çıkmazların, seçimlerin, standartların ve ahlak teorileri ile kavramlarının belirli bir konuya uygulanmasını inceler (Toplu, 2007, s.189). Uygulamalı etik alanının iş etiği, tıbbi etik, biyoetik, sosyal etik, iktisat etiği, mühendislik etiği, eğitim etiği, bilim etiği, ekoloji etiği, barış etiği gibi inceleme alanları vardır (Pieper,1999, s.86; Aydın, 2002, s.18).

Etik, kapsamı içindeki inceleme alanına göre ise, kozmolojik, teolojik, antropolojik, ve sosyolojik olarak birtakım temellere de dayandırılmaktadır (Cevizci, 2002, s.17).

- Kozmolojik Temellendirme, daha çok ilkçağın teolojik dünya görüşüne dayanır. Ahlâklılık olgusuna kozmolojik düzen açısından yaklaşılarak; evreni canlı, iyi ve düzenli bir bütün olarak görülür. İnsan ve doğanın diğer bütün unsurları, düzenli ve anlamlı bir evren içindeki yerlerine göre anlaşılır. İyi ve ahlaklı yaşam kozmik düzenle uyum içinde yaşamak olarak görülür.

- Teolojik Temellendirme, özellikle Ortaçağ'da, ahlâklılık olgusuna dini bir bakış açısından yaklaşır. 'İyi', Tanrının kutsal iradesi ile uyum içinde olan; 'kötü' ise Tanrının istemine aykırı düşen, onu unutup maddeye tapan olarak düşünülür.

- Antropolojik Temellendirme, insandan yola çıkılarak ahlâkî hayatın hümanist bir düzlemde insanın özüne uygun yaşamak olduğu görüşüne dayanır. İnsan, ruh ve beden düzenli ve ahenkli bir biçimde bütünlüğü; ve insanı bütün olarak değil de, ya akıl varlığı yada doğal bir varlık olarak değerlendiren ikili bir anlayış görülmektedir.

- Sosyolojik Temellendirme, ahlâkın kaynağı yada temelinde toplum sözleşmesi bulunur, ahlâklılık sosyal uzlaşımlara, insanın sosyalleşebilirliğine ve genel duygulara dayandırılır.

1.4. ETİK KODLAR

Herhangi bir yaşam alanında iyi olarak kabul edilen etik değerler kendilerini alışkanlık, kural, ilke ya da standartlar şeklinde gösterirler. Bir meslek ya da uygulama alanındaki etik değerler bir araya getirilerek "etik kod" adını taşıyan yazılı dizgeler oluşturulur. Bu kodlar bir işin nasıl yapılması gerektiği, nelere uyulması gerektiği gibi sorulara yanıt veren ilke ve kuralları ortaya koyar (Aydın, 2002, s.74).

Uygulamada etik kodların çeşitli işlevleri vardır. İş hayatında etik kod uygulamaları, genellikle deontolojik yaklaşımın biçimselleştirilerek işlerlik kazandırılmasına karşılık gelmektedir (Nantel ve Weeks, 1996, 14). Etik kodlar, profesyonellerin meslekleriyle ilgili sahip olmaları gereken idealleri tanımlamakta, mesleklerin daha meşru bir görünüm taşımalarına yardımcı olmakta, üyelerinin gerçekleştirecekleri uygulamaları düzenlemekte ve standart getirmekte, profesyonellerin kendi aralarındaki ve ilgili oldukları kesimlerle olan aralarındaki ilişkileri ana hatlarıyla belirlemeye yardımcı olmaktadır (Shenas, 1994, 27). Ayrıca, yetersiz ve ilkesiz meslek üyelerini diğerlerinden ayırma ve meslek içi rekabeti düzenleme fonksiyonlarını da gerçekleştirirler (Aydın, 2002, 72).

Etik kodlara sahip olmanın sağlayacağı yararlar şöyle sıralanabilir (Özkalp, 2004, s.239):

- Tüm yönetici ve işgörenlere doğru davranışın ne olduğunu gösteren, beklenen davranış standartlarını açıklayan, onların ahlaklı davranışlarını teşvik eden düzenleme ve kalıcı rehberle sahip olmak.
- Yöneticilerin çalışma hayatında karşılaştıkları etik sorunları, ikilemleri çözümlenerek, doğru ve iyi karar vermelerine yardımcı olmak.
- Toplumun güven ve saygınlığını kazanmak, iyi bir imaj ve üne kavuşmak.

Birçok araştırma sonuçlarına göre etik kodların varlığı, gerçek hayattaki uygulamaların daha etik olacağı anlamına gelmemektedir. Bu araştırmaların bulgularına göre, birçok yöneticinin etik kodların varlığını bilmelerine karşın, içeriklerini bilmedikleri ve uygulamadıkları belirlenmiştir (Nantel ve Weeks, 1996, 12). Etik kodlar, teorinin uygulamaya yönelmesinden ziyade, büyük ölçüde teorinin yalnızca kağıt üzerinde benimsenmesiyle sınırlı tutuldukları için kendi başlarına etik davranışlara neden olmazlar (Wood, 1995, s.33). Bu durum, etik davranışların sayısını ve kalitesini artıracak farklı bakış açıları ve mekanizmalara gereksinim olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Örgütlerde kullanılan kodların içerikleri bir farklılık göstermekle birlikte, temel ilkelerin aşağıdaki gibi olduğu gözlenmektedir (Gürlek ve Gürol, 1993, s.196);

- Önce insan,
- İnsan mutluluğunun araç değil amaç olması,
- Temelde dürüstlük ve yasalara bağlılık,
- Özeleştiri,
- Duygu ve değerlerin ortak kültürü,

- Güven ve karşılıklı saygı,
- Sürekti gelişim,
- Demokratik katılım,
- Tutarlılık,
- Bütünsel bakış açısı,
- Yaratıcılık ve uzmanlaşmayla sonuçlanan çıkar çatışmaları,
- Ürüne ilişkin olarak güvenirlilik ve kalite,
- İşyeri hijyen koşulları ve güvenliği.

1.5. ETİK DAVRANIŞLARI ETKİLEYEN ETMENLER

Bireylerin etik davranışlarını etkileyen bir çok faktör vardır. Araştırmacılar, bireyin ahlaki gelişim sürecinde bulunduğu aşama (Oyman, 2005, s.165), kişisel özellikler (yaş, cinsiyet, din, eğitim tipi ve süresi vb.) , örgütsel faktörler (örgüt büyüklüğü, örgüt kültürü vb.) ve endüstriyel faktörler (endüstri tipi ve rekabet yoğunluğu) gibi faktörlerin bireyin etik, algı, tutum ve davranışını etkilediğini ortaya koymaktadır (Ford ve Richardson, 1994, s.206-218).

2.5.1. Ahlaki gelişim süreci

Bir durum veya kararın doğru ya da yanlış olduğunun değerlendirilmesi, etik bir ikilem olduğuna işaret eder. Bireyin ahlaki gelişim düzeyinin hangi aşamasında olduğu önemli bir yönlendiricidir. Kolberg'e göre, birey ilk düzeyde doğru ya da yanlış değerlendirmelerini ceza, ödül vb. göz önüne alarak yapar. İkinci düzeyde bulunduğu ortam, grup ya da çevrenin beklentilerine uygun hareket eder, çoğunluğun kabul ettiğini doğru olarak görür. En üst düzeyde ise etik ilkelerle, çoğunluğun görüşüne bağlı olmaksızın mutlak değerler ve haklar aracılığıyla diğerlerinin haklarını da değerlendirerek kararını verir (Oyman, 2005, s.165).

1.5.2. Kişisel Özellikler

Kişisel özellikler etik yargılamayı dolaylı etkilemektedir. Öncelikle etiksel sorunun algılanmasını etkilemekte, daha sonra etiksel sorunun değerlendirilmesi, deontolojik ve teleolojik değerlendirmelerle birlikte etiksel yargılamalara rehberlik etmektedir (Ural, 2003, s.35-39).

Cinsiyet uygulamalı araştırmalarda en çok kullanılan demografik bağımsız değişkendir. Servined (1992) ve Dubinsky ve Levy (1985) cinsiyetin etik tutumlar üzerinde etkisi olmadığını söylerken, Arliw (1989), Whipple ve Swards (1992) bazı durumlarda kadınların daha etik

davrandıklarını bulmuş, Fritzsche (1988) ise erkekleri kadınlardan daha etik olduğunu öne sürmüştür. Hoffman (1988) yaptığı bir çalışmada, büyük Amerikan örgütlerinde çalışan kadın yöneticilerin güvenli olmayan ürünler konusunda, erkeklere göre daha etik davranırken ürünlerin yanlış tanıtımı konusunda farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Ford ve Richardson, 1994, s. 207-208; Peperas, 2002, s.43-44).

Yaşın kişinin ahlaki davranışlarında etkisi olmaktadır. Servinek (1992), yaşın ahlaki tutumu belirleyen en önemli unsur olduğunu bulmuştur. Longenecker, McKinsey ve Moore (1989), genç insanların ahlaki konularda daha keyfi davranabildiğini ortaya koymuştur. Pooner ve Smith (1984) yaş faktörünün etiksel davranışı pozitif yönde etkilediğini ve yaşça büyük olan kişilerin etiğe uygun davranma eğiliminin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Ural, 2003, s.35-59). Desphande (1999) yaşlı yöneticilerin bazı etik dışı davranışlardan gençlere göre daha fazla rahatsız olduklarını ortaya koymuştur. Peterson, Rhoots ve Vaught (2001) de yine yaşlandıkça örgüt yöneticilerinin daha etik davrandıklarını saptamışlardır (Peperas, 2002, s.43-44).

Diğer bir değişken ise dindir. Din ve kültür birbirini belirleyen yapıdadır. Din de kültür gibi üyelerinin değer sistemlerini etkilemektedir. Din davranışları değerlendirmede bir referans noktası olmakta ve ahlaki davranmaya neden oluşturmaktadır. Tüm dinsel geleneklerin ve buyrukların örgüt uygulamaları üzerinde bakış açısı olması nedeniyle dinin, bireylerin örgüt ahlaki tutumları üzerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Ay, 2005, s.35).

Eğitimin etiksel davranışa etkilerini belirleyen araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar zayıf bir ilişki bulurken (Munhall, 1980) bazıları etiksel yargı ile biçimsel öğretim arasında kuvvetli bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca Servineck (1992) öğretim ve etiksel algılama arasında kuvvetli bir ilişki bulamamış ve bunun nedenini örgüt topluluğunda herkesin öğretim düzeyinin genel nüfusa oranla daha homojen olmasına bağlamıştır (Ural, 2003, s.98).

1.5.3. Örgütsel Faktörler

Murphy (1992) etik davranış için en önemli belirleyicinin örgüt boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Vitell ve Festervend (1987) küçük örgütlerin rekabet edebilmek için etik olmayan davranışlara yönelik daha büyük bir baskıya maruz kalabildiklerini söylemektedir. Bu yazarların araştırmasına göre, küçük örgüt yöneticileri endüstriler içinde etik olmayan uygulamaların daha yaygın olduklarını belirlemişlerdir. Veit ve Micheal' in (1996) çalışmasına göre daha küçük örgütlerde çalışan yatırım analistlerinin büyük örgütlerde çalışanlara göre daha düşük ahlaki standardı göz önünde tuttukları ortaya konulmuştur. Diğer yandan Dalton ve Kesner

(1988) ise bunun tam tersini ortaya koymakta ve büyük örgütlerin küçük örgütlere göre daha az etik davrandıklarını vurgulamaktadırlar (Christie ve diğerleri, 2003, s.269).

Örgüt kültürü de etik davranış üzerinde son derece etkilidir. Güçlü bir kurum kültürü varsa ve yüksek etik standartlarını teşvik ediyorsa bu etiğe uygun karar vermeyi olumlu yönde etkiler (Oyman, 2005, s.166).

1.5.4. Endüstriyel Faktörler

Rekabet düzeyi ve endüstri alanı birbirleriyle yakından ilişkili değişkenlerdir. Sethr ve Soma (1988) etik veya etik dışı davranışta bulunma fırsatı ve isteğini büyük ölçüde rekabet düzeyine bağlanmaktadır. Hegarty ve Sims (1978) rekabetin etik karar verme davranışını azalttığını bulmuşlardır. Bununla birlikte Dubinsky ve Ingram (1984) böyle bir ilişkiyi çalışmalarında bulamamışlardır (Christie ve diğerleri, 2003, s.269).

1.6. ÖRGÜTSEL ETİK

Şimşek (2002, s.30), örgüt kavramını, insanların tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını diğer bireylerle bir araya gelerek grup halinde çaba, yetenek ve bilgilerini bütünleştirmek suretiyle gerçekleştirmelerine olanak veren işbölümü ve koordinasyon sistemi, düzen ya da yapı olarak tanımlamıştır.

Örgütler belirledikleri amaç ve sistemleri çerçevesinde gerek iç çevresine gerekse de dış çevresine karşı belirli bir sorumluluk içerisindedirler. Belli bir hizmet veya üretim karşılığında örgütlerin yaşamış olduğu çevreye zıt olmamaları gerekmektedir. Bu bilinç etik ilkelerin kurumsallaşması gerekliliğini gündeme getirmektedir. (Gül ve Gökçe, 2008, s.381).

Örgüt yöneticileri her gün çalışan davranışları ve sınırlı kaynakların dağıtımı gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkan etiksel sorunlarla boğuşmaktadırlar. Etiksel sorunlara bulunan çözümler kaliteye ve bireysel ve örgütsel performansa doğrudan etki ettiği için örgütte hayati bir önem taşımaktadır (Nelson, 2005, s.9).”

Bir örgütte etik gerekliliği olarak aşağıdaki sebepler gösterilebilir (Kılınç, 2000, s.96):

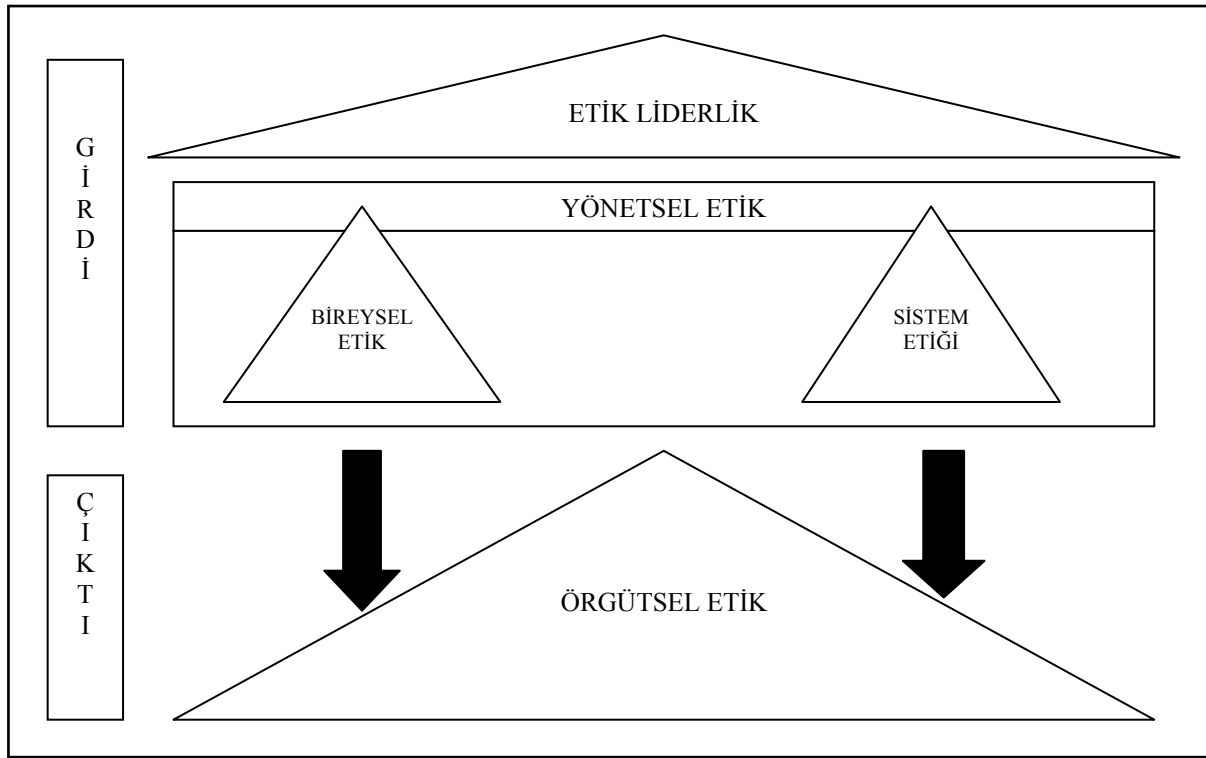
- Maddeciliğe aşırı yöneliş ve insanların ihtiyaçlarının ötesinde statü ve zenginlik kazanma istekleri ve bu nedenle ortaya çıkan açgözlülük,
- Rekabeti arttıran ve yöneticileri daha kolay ve ucuz yollara teşvik eden bazı endüstrilerin kural dışılığı,

- Etik dışı davranışlar doğrultusunda kişisel sorumluluğu sulandıran ve yayan örgütlerin artan sayısı,
- İnsanları başkalarına karşı sorumluluklarından çok, kendi mutlulukları ile ilgili olmaya yönlendiren bireyselleşmenin artması,
- Önemli insanlar arasında etik liderlik eksikliği ve açgözlülük nedeniyle etik gevşeklikle zenginleşen liderlerin kötü örnek oluşturması.

Örgütsel etik, etik prensiplerin örgütün faaliyetlerine uygulanmasıdır. Örgüt ortamında iyi ve kötü davranışları, yanlış ve doğruyu ayırt etme çalışmasıdır. Bartels'e göre etik örgüt eylemlerini doğru yada yanlış olarak yargılayabilmek için geliştirilmiş bir standarttır, sosyal bir müeyyidedir (Bartels, 1967, s.20-26).

Bir örgütün etiksel ilkeleri onun karar ve uygulamalarına yansıyan kabul görmüş ve yürürlükte olan algı ve anlayışlarıdır. Örgüt etiği tüm çalışanların değerlerin oluşumuna aktif olarak katılabilecekleri ve bu değerleri uygulamaya koyabilecekleri bir çevrenin yaratılmasıyla ortaya çıkmaktadır (Ray, 2006, s.442). Çalışanlara karşı adil davranmak, saygı göstermek ve takdir etmek, etik örgütün en önemli özelliklerindedir (Schroeder, 2002, s.264). Örgütsel etik, örgüt içinden ve dışından kaynaklanan sorunların çözümünde, örgüt ve iş görenlerin gereksinim duydukları bir çerçeve çizer. Bu çerçeve, işgörenleri etik ilkelere uygun davranmaya güdüleyici bir etkiye sahiptir ve aynı zamanda örgüt kültürünü de önemli ölçüde etkileyerek, örgüt içinde bireylerin gerçekleştirilmesi istenen davranışları tanımlar (Aydın, 2002, s.141).

Bir örgüt yönetiminde lider ve üst yöneticiler ahlaka uygun davranmazlarsa iş görenlerin de ahlaka uygun davranması söz konusu olmayabilir veya üst yönetim, iş görenlerin ahlaka uygun davranış ve eylemlerde bulunmalarını bekleyemez. Liderlik ve yönetim ahlakı, örgütsel etik için gerekli bir şarttır fakat yeterli değildir. Örgütsel etiği oluşturabilmek için; etik liderlik, yönetsel etik, sistem etiği (örgütte kuralların, normların, standartların etik ilkelere uygun olması), bireysel etik (örgütte tüm çalışanların etik ilkelere uygun davranışlarda bulunması)v.b. altyapıların bütün olarak örgütte mevcut olması gerekir (Aktan, 1999 c, s.6-7):



Şekil 1.1. Örgütsel Etik İçin Gerekli Unsurlar

Kaynak: Aktan, 1999 c, s.7

Etik bir örgüt, etik davranışlar gösteren bireylerin bulunduğu bir örgüt gerektirir. Bu, bireylerin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri ve sorumluluklarını yerine getirirken, örgütün etik havasını dikkate almaları demektir. Etik değerlerle örülmüş bir kişiliğe sahip olmayan bireyler buldukları örgüt ortamında çeşitli yasal sınırlamalara rağmen etik dışı davranabilmektedirler (McCurdy, 1998).

Etik kurallarının günlük iş hayatını kapsayacak şekilde formelleştirilmesi ve açıklayıcı hale getirilmesi, etik anlamları kurumsallaştırır. Örgütsel etiğin kurumsallaştırılmasında psikolojik sözleşme, örgütsel sözleşme ve etiksel yönelimli kültür, başarıyı etkileyen kilit öğeler olarak görülebilir (Çelik, 1999, s.95).

Özenle oluşturulmuş örgütsel etik ilkeler, farklı kültürlerden gelen örgüt çalışanlarını eylemsel tutarlılık içerisinde olmalarını sağlayacak ve ortak hedefte birleşmelerini sağlayacaktır. Örgütsel etik ilkeler sayesinde çalışanlar;

- Olaylara tarafsız yaklaşabilen,
- Sorumluluk bilincine sahip,
- Örgütsel bağlılığı gelişmiş,

- Sevgi ve hoşgörü sahibi,
- Vicdani ve psikolojik rahatlığa sahip olarak örgütsel açıdan verimli bir hale geleceklerdir

(Gül, 2006, s.77).

Yüksek etik standartlara sahip örgütlerde çalışanlar, etik standartlara bağlı olarak özgüven geliştirirler, bu özgüven örgüte bağlılığa sebep olur, dolayısıyla örgütün verimliliği artar. Bu durum iş sonuçlarının gelişmesine etki eder. Aynı zamanda örgütün; daha vizyoner ve güçlü yapısı, yüksek etik değerlere sahip donanımlı çalışanlarıyla daha büyük hedefleri gerçekleştirme eğilimlerini güçlendirmektedir (Mizuo, 1998, s.66).

Etik bir örgütte çalışmanın verdiği tatmin, etik çalışmalarının varlığının sürdürülmesi veya etik uygulamalarının bilinmesi, çalışanlar üzerinde kişisel tatmin oluşturur (Schroeder, 2002, s.265). Böyle bir örgütsel iklimde kişiler daha güvende ve rahat hareket etme ve iletişim kurma özgüvenine sahip olurlar.

Örgütsel etik sayesinde tüm örgüt çalışanları ortak bir dil kullanacaklar ve misyona ulaşmadaki ortak hareket arzusu kendiliğinden oluşacaktır. Önemli olan bu sihirli kavramın örgütlenme sürecinin başında ele alınması ve örgütlenmenin temel dinamikleri arasında varlığının kabul edilmesidir. Değişimin hızlı ve rekabetin beklendiğinden de acımasız oluşu daha fazla kaynaşmayı, hedefler açısından ortak hareketi zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk örgütsel etiği günümüzün önemli bir stratejik kavram haline getirmektedir. (Gül ve Gökçe, 2008, s. 388).

Kişiler gibi örgütlerin de ahlaki gelişim geçirdiklerini öne süren bazı etik uzmanları örgüt piramidi veya hiyerarşisini beş etik gelişme düzeyine ayırmaktadırlar. Örgütler bu beş gelişme düzeyinden birinde bulunmaktadır.

Lacznia ve Murphy'e (1993, s.44-46) göre, hiyerarşinin en düşük düzeyi olan birinci düzey temel olarak ahlak dışı düzey olarak adlandırılır. Bu tür örgütlerde yöneticiler tek önemli pay sahipleridir ve karı maksimize etme düşüncesi hakimdir. İkinci düzey örgütler yasaların uygulanmasına izin veren, ahlak dışı örgütlere göre bir kademe daha fazla etik olan örgütlerdir. Ancak bu düzeydeki örgütlerde sadece yasal yükümlülükler tanınır. Piramidin bir üst basamağında yer alan üçüncü düzey örgütlerin özelliği, etik ilginin gelişmeye başlaması nedeniyle örgütün dış çevreye tepki vermesidir. Bu düzeydeki örgütler için çok sayıda toplulukla iyi ilişkiler kurulması önemli olduğundan belirli sosyal sorumluluklar kabul edilir. Dördüncü düzey, örgütte etiği uygulamak için "etik kodları" ve "etik komiteleri" gibi düzenlemelerin başlaması nedeniyle etiksellik doğması olarak adlandırılır. Etik ile ilgili sorunlarda çalışanları etik yönde eylemlerde bulunmaya teşvik edecek belirli eylem dokümanlarının örgütte oluşturulması etik bir örgütün

ortaya çıkmasının işaretleri olmaktadır. En yüksek düzey olan beşinci düzeyde yer alan örgütler, etik sorunlar için kabul edilen ilkelere ve anlaşılır değer sistemlerine sahiptirler. Ancak, bu düzeye gelen ve etik ilkelere sahip örgütlerin sayısı çok fazla değildir (Özdemir, 2003, s.155).

Örgütün etiksel çevresi ve yapısı, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan ahlaki ideoloji ve değerleri içermektedir. Bu çevre bireylerin moral çıktılarının pek çoğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla örgütler, hem işgücünün ahlaki ikliminden hem de çalışanların kendilerine ahlaki bir model oluşturmalarından sorumludurlar (Valentine, Godkin ve Lucero, 2002, s.349).

Örgütte etkili bir etik uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki yaklaşımlar göz önünde bulundurulmalıdır (Gürlek ve Gürol, 1993, s.197);

- Yönetimin konuya ağırlık vermesi ve hiyerarşinin alt kademelerindeki uygulamayı izlemesi,
- Eleman alımında kişilerin etik konusundaki görüş ve düşüncelerinin ön plana alınması,
- Örgüt içi eğitimde etik konusunun ön plana alınması,
- Çalışanların bilgilendirilmeleri ve motivasyon amacıyla iletişim programlarının uygulanması
- Ücret ve terfi konularını da kapsamak kaydıyla ideal performansın ön plana çıkarılması ve ödüllendirilmesi,
- İşgören öneri ve şikâyetleri konusunda danışmanlık ve acil iletişim hattı oluşturulması,
- Standartlardan sapmaların belirli zaman aralıklarında kontrolü.

Etiği kurumsallaştırma yolları arasında; örgüt yönetim kuralları, etik komiteleri, şikayet büroları, yasal kurullar ve yazılı etik yasalarının geliştirilmesi de sayılabilir (Demir ve Songür, 1999, s.164).

Nalbant'a (2005, s.200) göre ise, ahlak kuralları aşağıdaki şekilde bir örgüt içine yerleştirilebilir;

- Örgütte iş ahlakı ve toplumsal sorumluluk konularında yazılı ilkeler belirlenerek herkesin bu ilkelere uygun davranmalarını sağlamak,
- Çalışanların önerilerini değerlendirmek,
- Çalışanlar arasında cinsiyet, ırk, dil, din gibi konularda ayrımcılık yapmamak,
- Özürlülerin çalışabilecekleri alanları arttırmak,
- Çalışanların gelişmelerini sağlamak için daha fazla eğitim vermek,

- Çalışma koşullarını daha uygun hale getirmek,
- Rakipler arasında rekabeti özendirmek,
- Rekabeti zedeleyecek hareketlerden kaçınmak,
- Endüstri casusluğu gibi konuları kabul etmemek
- Çalışanlarla insanca ilişkiler kuran kişileri tercih etmek,
- İlişkilerde dürüstlük ve güvene önem vermek,
- Çevreye zarar vermemek,
- Kültür ve sanat faaliyetlerini desteklemek,
- Eğitime maddi katkıda bulunmak,
- İstihdam yaratmak,
- Kaynakları etkin ve verimli kullanmak,
- Yasal olmayan işlerden kaçınmak,
- Çevreyi korumak,
- Kalkınmayı desteklemek.

1.6.1. Örgütsel Etiğin Özellikleri

Doğal ve sosyal denge içerisindeki her oluşum yapısı gereği bir takım özelliklere sahiptir. Örgüt içerisinde gerçekleştirilmesi hedeflenen etik ilkeler de, bu oluşumun doğal sonucu olarak bir takım kendine özgü özelliklere sahiptir (Gül ve Gökçe, 2008, s.382-384).

1.6.1.1. Öğrenilebilir ve Kazanılr Olması

Saptanmış bir amaca ulaşma gayesi ile hassasiyetle kendisini sistematize ederek norm ve değer yargılarını oluşturan örgütler açısından, bu oluşumların iş görenleri tarafından bir an önce öğrenilip kazanılmış olması son derece önemlidir. Bu sahada gerek bilim adamlarının araştırmaları gerekse de örgüt yöneticilerinin çalışmaları etik ilkelerin öğrenilebilir ve kazanılabilirliğini ispatlamıştır.

1.6.1.2. Paylaşılması ve Kapsaması

Oluşturulan örgütsel etik ilkelerin, tüm yönetici ve çalışanları eşit derecede kapsamaması ve tüm üyelerce öğrenilmesi, uygulanması, kazanılması ve bir sonrakine aktarılması, yani paylaşılması örgütsel etiğin önemini daha iyi tanımlamaktadır. Etik ilkelerin tüm fertleri kapsamaması paylaşılma zorunluluğunu da beraberinde getirir.

1.6.1.3. İçselleştirilmesi

İlke ve kurallar içselleştirildiği oranda kabul görürler. Örgüt çalışanlarının etik ilkeleri içselleştirmesi aynı zamanda onları “Daha iyiyi nasıl bulabilirim?” sorusuna cevap aramaya itecektir. Zira temelde örgüt, etik felsefesini kazanmalı ve özümsemelidir.

1.6.1.4. Davranış Kalıpları İçermesi

Örgüt çalışanlarının paylaşım içerisinde geçirmiş oldukları her bir örgüt gününde içselleştirdikleri örgütsel norm ve değerler, onları ortak ifadeler kullanmaya itecektir. Kullandıkları semboller ve ortaya koydukları davranış kalıpları benzeşecek ve biçimselleşecektir.

1.6.1.5. Referans Niteliği Taşımaları

Etik ilkelere uygun olmak örgütsel açıdan iç tutarlılık ve bütünsellik oluşturduğu gibi bu yapının dış çevreye yansımaları, tutarlılığın verdiği güvene dayalı referans sağlama şeklinde olur.

1.6.1.6. Performans Değerlendirme ve Oto Kontrol Olanakları Verme

Etik ilkeler yönetici, eğitimci ve işgörenin örgüt içerisinde yasaların haricinde bir yerde birbirlerini değerlendirmelerini sağlamaktadır. Böylece performans değerlendirmesi ve oto kontrolü birlikte sağlanmış olur.

1.7. MESLEKİ ETİK

Etik başlı başına bir kavram olarak ele alınıp çeşitli mesleki standart, uygulama ve ilkelere ayrı tutulmaya çalışılırsa etki alanından uzaklaşılabilir. Bu bağlamda her bir meslek grubu için mesleki bir takım ilkeler, uygulamalar, standartlar ve yasal zorunluluklar çerçevesinde etik kuralları geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur (Akyel ve Karaca, 2005, s.243). Meslek etiği, toplumsal işbölümünün ortaya çıkması ve dolayısıyla bazı işlerin bazı kişiler tarafından daha ustalıkla yapılabilmesi sonucunda gelişen meslekleşme süreci ile birlikte doğmuştur (Aydın, 2002, s.23).

Bir mesleğin toplumdan sağladığı avantajlarla toplumun o meslekten sağladığı avantajlar, bu meslek ile toplum arasında bir tür sosyal sözleşmenin varlığını gösterir. Bu sözleşme, bu meslek ile toplum arasındaki ilişkilerde ahlaki bir altyapı oluşturmakta ve meslek sahiplerinin topluma karşı özel bir ahlaki sorumlulukları olduğunu göstermektedir (Tutar ve diğerleri, 2005, s.151). Bir

uğraşının meslek olarak nitelendirilebilmesi için temel bazı şartları taşıması gerektiği üzerinde durulan konular; karmaşık ve sürekli gelişen bir bilgi yapısını içermesi, uygulamada karşılaşılan sorunların çözümünde mesleki yargıların kullanılması ve kamu yararına hizmet edecek mesleki bir sorumluk anlayışına sahip olması gibi hususlardır (Marşap, 1999, s.119). Bu konulardan yola çıkarak; etik yaklaşımların meslek alanlarında somutlaşarak biçimlendiği, tıp etiği, muhasebe etiği, hukuki etik gibi tanımlamalar geliştirilmiştir (Akyel ve Karaca, 2005, s.243).

Meslek etiği, etik disiplininin bir alt dalıdır. İnsan yaşamının büyük bölümünü oluşturan meslek yaşamının da kendine özgü bir etik anlayışı vardır. Bu anlayış çerçevesinde, meslek etiği, meslek yaşamındaki davranışları yönlendiren, neyin yapılacağı neyin yapılmayacağı konularında rehberlik eden etik prensipler ve standartların toplamıdır (İşgüden ve Çabuk, 2006, s.60; Selimoğlu, 1997, s.144-145).

Meslek etiği; bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerini belirli şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünlüğüdür (Aydın, 2002, s.4).

Mesleki etik kavramından söz edildiğinde, mesleki uygulamalarda kanunlara ve yönetmeliklere uygun işlemlerin yanı sıra toplumun değer yargılarına önem vererek güvenilir bilginin sunulması akla gelmelidir (Akyel ve Karaca, 2005, s.243).

Tanımda yer alan kavramların çok geniş anlamlar taşıması ve bir bölümünün subjektif değerler olması nedeniyle tamamını yasalarla belirlemek neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle meslek etiği hukukun koyduğu yasaların da üzerinde, uyulması zorunlu kabul edilen daha üst değer yargılarına dayandırılmaktadır. Mesleki davranışı belirleyen kurallar dizisi yasalardan daha geniş bir kavram olarak kabul edilmelidir (Güredin, 1997, s.116-117).

Meslek etiği, o meslekteki bireylerin bu kuralları korumada gösterdikleri çaba oranında yaşar ve gelişir. Meslek örgütleri ve o meslek elemanını yetiştiren eğitim örgütleri meslek etiği geliştirme ve korumada en az meslek üyeleri kadar sorumludurlar (Gözütok, 1999, s.86).

Otlu'ya (1999) göre, meslek etiği bakımından bir davranışın etik dışı bir davranış olup olmadığına dair aşağıda verilen soruların meslek mensubu tarafından yanıtlanması, söz konusu davranışın etik olup olmadığı konusunda ilgili kişiye genel bir fikir kazandırabilir (Pelit ve Güçer, 2006, s.100):

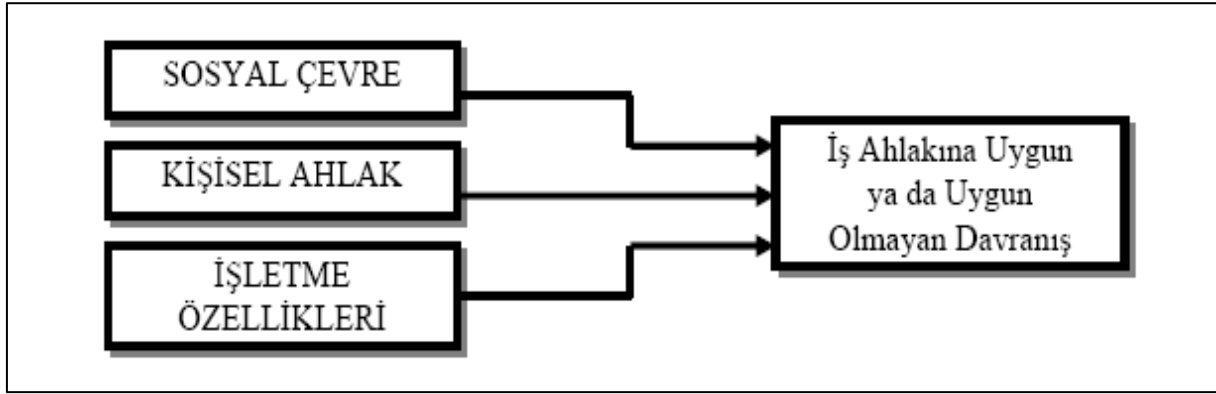
- Yaptığım şey doğru, adil ve yasal mıdır?
- Bu benim kendi işim olsaydı aynısını yapar mıydım?
- Bu yaptıklarımı rahat bir şekilde eşimle, arkadaş veya en yakınımdaki kişilerle paylaşabilir miyim?
- Bu davranışlarımla kimler, nasıl haksız yere zarar görebilir?
- Bu davranışım ortaya çıktığında mesleki saygınlığım ve itibarım bundan nasıl etkilenir?
- Bu davranışı başka bir meslektaşım yapmış olsaydı bunu nasıl karşılardım?

Her meslek, kendi meslek ahlâkını ya da ait olduğu grubun ahlâkını üretir ve üretilen bu normlar da bu mesleği seçen ve meslek olarak yürütenleri bağlar. Örneğin “Hipokrat yemini” doktoru, genel ahlâki talep çerçevesinde insanlara gerektiğinde yardım etmekle, iyi donatılmış bilgi ve sorumluluk ile hastaların kendilerini iyi hissetmelerini sağlamakla yükümlü kılar (Pieper, 1999, s.39).

Meslek etiği hangi meslekte olursa olsun kendi ahlaki kültürünü, kendi mesleki özelliklerine ve toplumsal sorumluluklarına uygun bir şekilde oluşturmakta veya oluşturmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda da dünyanın her yerinde meslek mensupları tarafından uyulmaya çalışılmaktadır. Meslek etiği genellikle meslek mensuplarının kişisel inisiyatifinde olan bir uygulama olduğu için, meslek mensuplarının yer aldıkları toplum, çevre ve mesleki eğitim sistemi de meslek etiğine verilen değerle önemli rolleri olan faktörlerdir. (Aymankuy ve Sarıoğlan, 2005, s.30)

Her mesleğin kendine özgü bir takım gereklilikleri ve nitelikleri olduğu açıktır. Burada dikkate alınması gereken husus, her meslekle ilgili, mesleği icra edenler tarafından bu gereklilikler ve niteliklerin bilinmesi gerekliliğidir. Bu konu, özellikle söz konusu mesleği icra edenler ya da icra etmeyi düşünenlerle o mesleğe ait gereklilikler arasındaki uyum derecesinin belirlenmesi açısından da önemlidir. Çünkü meslek etiği her şeyden önce, o mesleği sürdürenlerin mesleğin gerektirdiği nitelik ve özelliklere ne derecede sahip olup olmadığıyla yakından ilgilidir (Torlak, 2003, s.84). Meslek elemanının bireysel ahlak yapısı, kuşkusuz ki onun mesleki ahlakını etkileyebilecektir. Ancak, bireyin ahlaki niteliklerde çok iyi bir yapıya sahip olması, onun aynı zamanda meslek ahlakına da sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Yine de, bireysel ahlaka sahip olan ve o ilkeler dâhilinde hareket eden bireyin, mesleğe girdikten sonra meslek etik kurallarına da uyması kolay olacaktır (Çukacı, 2006, s.91).

Meslek ahlakının temelini bireysel ahlak, örgüt ahlakı ve toplumsal ahlak oluştururken; toplum, müşteriler, rakipler, hissedarlar, yasal ve siyasal çevreyi oluşturan kurumlar da meslek ahlakını etkileyen dış çevre etkenleri olarak ortaya çıkmaktadır (Selimoğlu, 1997, s.8).



Şekil 1.2. Meslek Ahlakını Etkileyen Faktörler

Kaynak: Selimoğlu, 1997, s.145

Meslek etiği farklı bakış açılarına göre ele alınıp incelenebilmektedir. Bu bakış açılarına göre ortaya çıkan yaklaşımlardan bazıları aşağıda verilmektedir:

- Etik Kod Yaklaşımı, kendini eleştirerek, geliştirmeyi amaçlar. Pek çok meslek grubu kendi etik kodlarına sahiptir.

Meslek etiği kodlarının genel olarak üç temel işlevi yerine getirmesi beklenmektedir. Bunların ilki mesleğin ideallerinin toplum ve meslek elemanları arasında paylaşılmasını sağlamak; ikincisi meslekteki etik davranışlara rehberlik yapmak; üçüncüsü beklenen standartların altındaki davranışları disipline etmek ve kabul edilir davranış standartlarının geliştirilmesini sağlamaktır (Aydın, 2006, s.27).

- İkilemli Yaklaşım, mesleki uygulamalar genellikle zıtlıkları da içerdiğinden, meslek etiğinin hem kötü mesleki uygulamaların eleştirisini, hem de belli bir meslek alanındaki önemli sorunları ve ikilemleri içermesi gerektiğine dayanır. İkilemli yaklaşım, en köklü sorun alanlarının örtüsünü kaldırıp derinlemesine incelemek ister. Bu nedenle bazen sorunun belirli bir noktasına takılıp kalma olasılığı bulunmaktadır. Ayrıca hiçbir meslek elemanı kendi çalışma alanına ilişkin olumsuz yorumlara yol açacak örnek olay çalışması konusunda istekli davranamayacağından mesleki etik eğitimi güçleşebilmektedir.

- Standart Yaklaşım, meslek yaşamında temel sorunlar üzerine odaklanmak yerine meslek etiği ile ilgili standartların geliştirilmesini vurgular.

Meslek etiği ile ilgili olarak ayrıca 'erdem etiği' olarak adlandırılan ve iyi bir yaşam üzerine odaklanan etik yaklaşımdan da söz edilmektedir. Bu yaklaşım ödev ve yükümlülükler yerine karakter ve erdemler üzerine yoğunlaşmaktadır (Aydın, 2006, s.24- 25).

Meslek etiği ilkelerinin etkinliğinin ve geçerliliğinin artırılması için öncelikle yetkin bir meslek örgütü ve bu meslek örgütünün de etik sorunlar üzerinde gereken dikkati vererek etik ilkeleri düzenlemesi ve tüm üyelerine duyurması gerekir. Bu bakımdan meslek örgütünün uygun üyelerince teşkil edilecek ve politikalar ile kuralları oluşturup, zamanla revize edecek bir etik kurul oluşturulması çok etkili olacaktır. Bunlara ek olarak ve belki de en önemlisi, meslek etiği ilkelerine uygun olmayan davranışlara etkin bir ceza sistemi getirilmesi, bu cezaların duyurulması ve gerekli durumlarda işlerlik taşıması; meslek etiği ilkelerine geçerlilik kazandıracak en önemli önlemlerdir (Pınar, 2002, s.8).

1.8. YÖNETSEL ETİK

Yönetim, bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip, eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1989, s.14). Tüm örgütlerin amacı varlıklarını sürdürmektir. Örgütü amaçlarına uygun yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmakla gerçekleşir (Bursalıoğlu, 2000, s.56). Çalışanlara, her ne pahasına olursa olsun sonuçlara ulaşılması gerektiğini söyleyen, işler kötü gittiğinde arayış içine girebilen ya da en iyi performansı gösteren çalışanlara işi bitirmelerini sağlamak amacıyla aşırı derecede iş yükleyen üst düzey yöneticiler, bilerek ya da bilmeyerek, astlarının ahlak-dışı uygulamalar gerçekleştirmesine yol açabilirler. Bir örgütte sonuçlara ulaşabilmek için üst düzey yöneticiler ahlaki davranışlara hem açık olmalı, hem de güçlü bir biçimde bağlı olmalıdır (Güney, 2006, s.146).

Yönetimde etik yaklaşımının ön plana çıkması ve yüzyılımızın son çeyreğinde buna şiddetle ihtiyaç duyulması, kendiliğinden olmamıştır. Yönetim alanındaki toplumsal değerlere aykırı davranış ve uygulamaların yaygınlaşması; yolsuzluk ve yozlaşmalarla doğrudan ilgili olarak her meslekte olduğu gibi yönetim kuram ve uygulamalarında da bir etik boyutun gerekliliğini tüm çiplaklığıyla hissettirmiştir (Balkır, 2005, s.204).

Yönetim alanında, hızlı değişim sürecinin yaşandığı günümüzde, yönetilenlerin beklentileri de değişim göstermektedir. Bu hızlı değişim, sonucunda mesleki ve toplumsal değişmeler, yöneticileri etik sorunlara daha duyarlı olmaya sevk etmektedir (Koçberber, 2008, s.67). Etik konusu yönetim uygulamalarının çok önemli bir parçasıdır (Certo, 2000, s.64). Yöneticilik ve liderlik insan durumlarına yönelik bir iletişim biçimidir. Dolayısıyla, “yönetme” her durumda etik sorunları içinde barındırır ve yönetim süreçlerinde ortaya çıkan uygulamaların bir insan felsefesiyle temellendirilmesi söz konusudur (Peker ve Akdağ, 2008, s.8). Etik düşünme ve davranmanın sadece yasalarla düzenlenemeyeceği düşüncesi göz önünde tutularak, dürüst ve etik

değerlere bağlı bir yönetim ortamı sağlayabilmek için örgütlerin, ahlak kavramına büyük önem veren çok daha yenilikçi, ahlak denetimini esas alan bir yönetim oluşturmaları gerekli bir hal almıştır (Yatkın, 2008, s.212).

Yönetsel etik meslek etiğinin bir alt bölümüdür. Yönetsel etik, göreceli bir kavram olan ahlakın, belli bir örgüt içerisinde, o örgütçe belirlenmiş kurullarla beslenerek ortaya çıkmış biçimidir (Bilgin, 1997, s.2). Yönetsel etik, yönetsel kararların verilmesinde tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmayı, bireylerin varlık ve bütünlüğüne saygıyı; herkes için en iyi olacak eylemlerin seçilmesini ve eylemlerde adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, sorumluluk, saygı, açıklık, sevgi, demokrasi, hoşgörü gibi evrensel değerleri temel almayı sağlayan, yöneticilere eylemlerinde yol gösteren davranış ilkeleridir (Aydın, 2002, s.41).

Thompson (1985, s.555), yönetsel etiği, yönetsel eylemlerde uyulması gereken ilkeler veya davranış kuralları olarak tanımlamaktadır. Bu yönü ile yönetsel etik; örgütlerdeki bireylerin ahlaki karar almalarını ve ahlaki kararların amaçlanmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla etik, doğru ve yanlış ayırt etme, karar süreçlerinde doğru olanı tercih etmeye yönlendirme görevini üstlenmektedir (Saylı ve Kızıldağ, 2007, s.233).

Yönetsel etik; göreceli bir kavram olan ahlakın belli bir örgüt içerisinde, o örgütçe belirlenmiş kurullarla beslenerek ortaya çıkmış biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Kılavuz, 2002, s.258). Bir bakıma örgüt kültürü ve örgütle çalışanların sahip oldukları değer yargılarına uygun davranışlara dayalı oluşumlardır (Yatkın, 2008, s.214).

Yönetsel etik, yönetsel alandaki çalışanlar ve yöneticilerin faaliyetlerindeki tüm ahlaki boyutları incelemektedir. Yönetsel etiğin temel görevi yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişkinin düzenlenmesini sağlamak, etik ihtiyaçları karşılayarak sosyal yapıya ait değerleri vurgulamak, yapıya uygun davranışlar geliştirmek olarak açıklanabilir (UNPAN, 2004, s.5).

Kowalski ve Reitzug'a (1993, s.368) göre, yönetsel etik üç bölümde ele alınabilir (Aydın, 2002, s.41-42):

1. Kişisel uygulamalar ve ahlaki sorunlar: Bu bölümdeki etik sorunlar, yöneticilerin yasa dışı olan ancak kişisel doyum veya kazançla sonuçlanan etik seçimlerini içerir.

2. Mesleki eylemler: Bu grup yöneticilerin mesleki konularla ilgili olarak yaptığı etik seçimleri içerir. Örneğin adam kayırma, sorun çıkmasını önlemek için ilgili tarafların baskılarına boyun eğme, işgörenlerin işten atılmaları bu tür örneklerdir.

3. Günlük yönetim işleri: Bu grup, gücün kullanımı, örgütlerin ve bireylerin şekillendirilmesi doğru değerlerin kararlaştırılması, gücün adil bir şekilde kullanılıp kullanılmadığının ve uygulanan seçimlerin haklılığının yargılanmasını içerir.

Etik yönetim, etik ilkelere ve kurallara bağlılığı sıkı sıkıya takip eder. Etik yöneticiler başarıyı amaçlarken, adalet, dürüstlük ve etik standartlar içerisinde görevlerini gerçekleştirirler. Etik yöneticiler yasa ve etik davranışlarla meşgul olurken aynı zamanda amaca ulaşma arzusuna da sahiptirler. Sadece yasalarda yazılı olanları değil, aynı zamanda yasaların ruhunu da takip ederler. Etik yöneticiler genellikle yasaların gerektirdiğinin üzerinde daha iyi çalışmalarını gerektiğini kabul ederler (Özdemir, 2003, s.157).

Etik yönetim anlayışının etiksel normlar, güdüler, amaçlar, hukuka yönelim ve strateji gibi örgütsel özellikler temelinde analizi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Kuratko ve Hodhetts, 1998, s.623- 627):

Tablo 1.1. Etik Yönetimde Etiksel Normlar, Güdüler, Amaçlar, Hukuka Yönelim ve Strateji

	ETİK YÖNETİM
Etiksel Normlar	Yönetimin faaliyetleri etiksel standarda ya da doğru davranışa uyumludur. Profesyonel standartlara uyum vardır. Etiksel liderlik olağan hale gelmiştir.
Güdüler	Yönetim eşitlik, adalet vb. gibi etiksel yönelimler içerisinde başarıya ulaşmak ister.
Amaçlar	Kanuni ve etiksel standartlar içerisinde karlılık amaçlanır.
Hukuka Yönelim	Hukuka ve hukukun ruhuna itaat söz konusudur.
Strateji	Yöneticiler yönetimi etiksel standartlarla gerçekleştirirler.

Kaynak: Kuratko ve Hodhetts, 1998, s.623- 627

Merkezi ve toplumsal değişmeler yöneticileri sürekli olarak etik sorunlarla yüze getirmektedir. Etik değerler ve ilkeler yönetici davranışlarının biçimlendirilmesinde sağlam bir temel oluşturur. Çünkü yöneticinin etik anlayışı örgütsel karar ve eylemlerini büyük ölçüde etkiler. Yöneticinin yönetsel davranışlarında uyması beklenen etik ilkeler ile etik dışı davranışlardan bazıları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Taymaz, 2000, s.19-20);

Yöneticinin Uyması Beklenen Etik ilkeler :

- Adalet
- Eşitlik
- Dürüstlük
- Tarafsızlık
- Sorumluluk
- İnsan hakları
- Bağlılık
- Hukukun üstünlüğü
- Sevgi
- Saygı
- Hoşgörü
- Tutumluluk
- Laiklik
- Demokrasi
- Hak ve özgürlükler
- Emegın hakkını verme
- Olumlu insan ilişkileri
- Açıklık
- İnsancıl çabalar
- Yasalara uyma

Etik Dışı Davranışlar :

- Ayrımcılık
- Kayırma
- Rüşvet
- İhmal
- Sömürü
- Bencilik
- Yıldırma - Korkutma
- İşkence - Eziyet
- Şiddet
- Yaranma

- Yolsuzluk
- Savurganlık
- Saldırganlık
- Hakaret
- Bedensel taciz
- Yetkiyi kötüye kullanma
- Dedikodu
- Zimmet
- Dogmatik davranış
- Yobazlık-bağnazlık

Sorumluluk, herhangi bir görevi yerine getirme yükümlülüğü veya zorunluluğudur. Belli bir görevin istenilen ve sınırları çizilen nitelikte yerine getirilmesidir (Yatkin, 2008, s.225). Sosyal sorumluluğa duyarlı olan örgütler çalışma yaşamlarını etik yönetim uygulamalarına ve kurallara önem vererek sürdüren örgütlerdir. Bu tür örgütlerde yöneticiler, sadece ahlaki anlamda doğru olanı yapmaya çabalamakla yetinmez, aynı zamanda işgörenlere yönelik olarak etiksel uygulamaları önemseyerek ahlaki bir işyeri oluşturmaya çalışırlar (Dessler, 2001, s.75-78; Certo, 2000, s.65-66). Bir örgütün çalışanları, yönetimin her türlü uygulamalarından doğrudan etkilenen bir gruptur. Genel olarak yöneticilerin çalışanlara karşı etik sorumluluklarını aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şimşek, 1999, s.69-82):

- Çalışma hakkına saygı gösterme sorumluluğu,
- Adil ücret ödeme sorumluluğu,
- Çalışanların özgür konuşma hakkını sağlama sorumluluğu,
- İşçilerin dernek, sendika kurma ve grev yapma hakkına engel olmama sorumluluğu,
- Özel hayatın gizliliği hakkında saygılı olma sorumluluğu,
- Güvenli ve sağlıklı koşullar yaratma ve çalışma hayatının kalitesini yükseltme sorumluluğu,
- Çalışanlar arasında ayrımcılık yapmama ve cinsel tacizden sakınma sorumluluğu,
- Çalışanların kararlara katılma hakkını sağlama sorumluluğu.

Yöneticiler yukarıda sıralanan sorumluluklarını yerine getirerek adil ve eşit ücret, güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamı, insan kaynaklarını geliştirme ve kullanabilme fırsatı ve örgütün içinde bütünleşmeye yönelik politikalar hazırlayarak, çalışma hayatını daha insani kılabilir. Bu durumun sonucu olarak (Dinçer, 1998, s.118-119); kendi hayatını etkileyen konularda çalışanların daha çok söz sahibi olmalarını olanaklı kılan bir örgüt, daha üst düzeyde bir işbirliği, yüksek üretim ve artan

karlılıktan herkesin yararlanmasını sağlayan ücret sistemi, çalışanların haklarını genişleterek daha iyi iş güvenliği ve çalışanların gelişme ve uyum şartlarına olanak tanıyan bir iş ortamı hazırlanmış olacaktır.

1.9. ETİK LİDERLİK

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin tümü olarak tanımlanabilir. Lider ise grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç doğrultusunda harekete geçiren kişidir (Eren, 1984, s.1-2).

Bütün dünyada, insanların birbirlerini önemseydiği, insanlara insanca muamele edilen ve onların kişisel gelişimlerine yardım edilen, çalışanlara ve müşterilere dürüst bir biçimde davranılan ve lidere, azınlıktan ziyade çoğunluğun ihtiyaçlarına hizmet etme noktasında güvenilebilen bir dünyaya duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır (Caldwell, Bischoff ve Karri, 2002, s.163).

Çağımızda örgütlerin bütünsel performansı, mal ve hizmet kalitesi ve beşeri ilişkilerindeki başarısı üzerinde, "etiğe uygun hareket etmek" önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır (Bolat ve Seymen, 2003b, s.70). Çıkarlara verilen önem, güven duyulabilecek liderlere duyulan ihtiyacın artmasına neden olarak çalışanların iş yaşamından ve liderlerinden beklediklerini değiştirmiştir. Bu dönüşüm sonucunda umut, iyimserlik, öz-bilinç ve esneklik özelliklerini taşıyan liderlere yönelim artmıştır. Bu noktada liderliğin ahlaki ve etik boyutlarının tartışıldığı, anlam üzerine yoğunlaşan liderlik yaklaşımları gündeme gelmektedir (Kesken ve Ayyıldız, 2008, s.730)

Örgütlerde etiksel davranış yönünde bir değişim ihtiyacının fark edilmesi, buna yönelik stratejilerin, amaç ve hedeflerin geliştirilmesi, örgütün bu yöndeki bir değişime tüm yönleri ile hazırlanması, oluşturulan bu yapının harekete geçirilmesi ve etiksel yöndeki mevcut uygulamaların örgüt kültürünün bir parçası haline getirilmesi, ancak etkin bir liderlik yardımıyla gerçekleştirilebilecektir (Bolat ve Seymen, 2003b, s.61).

Tanımı ve özellikleri gereği, geleneksel anlamda yöneticilikten önemli ölçüde ayrılan liderlik, örgütlerde etiğe uygun davranışların geliştirilmesi ve genel kabul görmesinde büyük ölçüde etkilidir (Bolat ve Seymen, 2003b, s.70). Etiksel etkinin temelinde altı ilke bulunmaktadır. Liderlerin bilmesi gereken etik ilkeler şunlardır (Çelik, 1999, s.93-94):

- Yüksek etiksel şifreli değerler ve inançlar, davranışları ve konuşma biçimini etkiler.
- Etiksel gelişmenin cesaretlendirilmesi, ileri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlar.
- Lider, örgütteki informal grupların varlığına gerek duymadan etiksel davranışların doğruluğunu öğrenebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışların gelişmesini önleyebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışlar üzerinde asla ısrar etmez ve bu davranışları uygulamaya çalışmaz.
- Etik ilkeler, liderin yaşamında sürekli başvurması gereken rehber ilkelerdir.

İzleyenlerin lidere güvenmesinin ve ona kendiliğinden bağlı kalmalarının bazı nedenleri vardır. Khuntia ve Suar'a göre (2004, s.14) bu nedenler; izleyenlerin örgütün vizyonuna göre liderin aktiviteleri aracılığı ile gereksinimlerinin tatmininin sağlanabileceğinin farkında olmaları, liderin izleyenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri ile ilgilenmesi ve son olarak liderin ahlaki erdemlerinin, kişisel özelliklerinin ve sosyal becerilerinin örnek niteliğinde ve öykünmeye layık olmasıdır.

Liderlerin izleyicilerini etkileyebilmesi için, dürüst ve etiksel davranışlar göstermeleri gerekir. Etik olmayan davranışlar sergileyen liderler, izleyicilerini etkileyemeyecek ya da vizyonlarını onlara benimsetemeyeceklerdir (Friedman, Langbert ve Giladi, 2000, s.10). Liderlik ahlakı oluşturulmayan bir toplumda bireylerin ahlaka uygun davranışları beklenemez. Liderlik ahlakının olmadığı herhangi bir örgütte, örgüt üyeleri de zamanla ahlaka uygun olmayan davranışlara yönelebilirler (Aktan, 1999 c, s.13). Hatta böyle durumlarda izleyiciler, liderin öne sürdüğü vizyonun kendilerine, örgüte ve topluma ne getireceğini bilemeyecekler ve bunu şüphe ile karşılayabileceklerdir (Friedman ve diğerleri, 2000, s.10).

Liderlik hakkında yazan, çoğu araştırmacı ve uygulayıcı, etik konusunun önemini kabul eder ve onun hakkında manevi bir derinlik içerisinde konuşur. Liderlik üzerine çalışan bilim adamları, etik ile etkili liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunurlar (Butcher, 2005, s.56). Liderlik ile ilgili yazılan hemen her kitapta etik, doğruluk ve güçlü etik değerlere sahip olmanın çok önemli olduğu hakkında birkaç paragraf, sayfa veya bir bölüm mutlaka vardır (Ciulla, 1998, s.3).

Bir etkileme gücü olarak tanımlanan liderlik üzerine çok fazla sayıda kuramsal ve deneysel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar farklı liderlik biçimlerinin tanımlanmasına yol açmış ve liderlerden beklenen davranışları çeşitlendirmiştir. Bu farklı liderlik çeşitlerinden biri de etik liderliktir (Turhan, 2007, s.10).

Etik boyutunda liderlik, örgütlerde ortak amaçlara ve bunlara ulaşmak için izlenen tüm yollara ilişkin iyi, kötü, yanlış ve doğru tanımlamalarını yapmak ve bunların anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlamak üzere, örgüt paydaşlarını etkileme yönündeki bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (Bolat ve Seymen, 2003b, s.72).

Sergiovanni (1992) etik liderliği, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta ve etik liderliğin en belirgin özelliğinin liderliğin güç kaynağının moral güce dayanması olarak ifade etmektedir (Çelik, 1999, s.88). Çağımızda, insanları etkilemek için bürokratik ve yasal otoriteden çok, değer, inanç, duygu ve güven temelli yeni bir liderlik biçimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminin temel güç ve etki kaynağı ahlaki ve etik otoriteye dayanmaktadır. Etik bir lider, moral ve bürokratik gücü kişiliğinde birleştirmiş, doğruyu tanımlamaya ilişkin bir değerler ve inançlar sistemi oluşturmuş dengeli bir liderdir (Fulmer, 2004, s.313).

Etik liderlik, liderin etik değerlere sahip olması ve davranışlarını bu etik değerlerle ilişkilendirerek ifade etmesidir (Cuilla, 1998, s.4). Etik liderlik, karakter üzerine odaklanmış ve ahlaki değerlerle bütünleşmiş liderlik biçimini yansıtmaktadır. Karakter bireyin ahlaki davranışlarının tümüdür. Etik liderliğin karakter üzerine odaklanması, bu liderlik biçiminde kişisel özelliklerin önemini ortaya koymaktadır.

Etik lider; örgüt çalışanlarının davranışlarını yönlendirmek için etik standartlar geliştiren, değerlerle etik standartları bütünleştiren ve bu etik standartları etkili şekilde uygulayan (Connock ve Johns, 1995, s.2), kendine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip; örgüte, topluma ve insanlığa karşı sorumluluklarının farkında olan; geçmişteki olaylardan ders çıkarıp bugünkü karar ve eylemlerine yansıtan ve geleceğe ilişkin bir vizyon belirleyen liderdir (Turhan, 2007, s.23).

Brown, Trevino ve Harrison (2005, s.120) etik liderliği, kişisel eylemler ve kişiler arası ilişkiler aracılığıyla normatif olarak uygun davranışın gösterimi ve çift yönlü iletişim, pekiştirme ve karar verme aracılığıyla takipçiler için bu tür davranışların geliştirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlamanın birinci bileşeni, (kişisel eylemler ve kişiler arası ilişkiler aracılığıyla normatif olarak uygun davranışın gösterimi), etik lider modeli olarak algılananların izleyenlerin normatif olarak uygun olmayı (örneğin, dürüstlük, güvenilirlik, adaletlilik ve özen) dikkate almalarını yönetmesini, lideri bir yasal ve inanılır rol modeli yaparak, ifade etmektedir. “Normatif olarak uygun” terimi kasten belirsiz bırakılmıştır, çünkü uygun davranış biraz bağlama bağımlıdır. Örneğin, bazı kültürlerde normatif olarak uygun davranış eylemlere karşı açıkça yüksek sesle konuşmayı içerebilir; diğer kültürlerde, böyle açık konuşma hakkı normatif olarak

uygunsuz olarak dikkate alınabilir. Tanımlamanın bir sonraki kısmı, “çift yönlü iletişim, pekiştirme ve karar verme aracılığıyla takipçiler için bu tür davranışların geliştirilmesi”, etik liderlerin sadece etiğe dikkat çekmelerini değil takipçileri ile etik hakkında açıkça konuşarak bunu sosyal çevre içinde belirgin hale getirmelerini ifade etmektedir. Tanımlamanın bir parçası olan “pekiştirme”, etik liderlerin etik davranışı ödüllendirme ve standartları takip etmeyenleri cezalandırma gibi etik standartlar oluşturduklarını göstermektedir. “Karar verme” ile ilgili olan tanımlamanın son bileşeni etik liderlerin kararlarının etik sonuçlarını dikkate aldıkları ve diğerleri tarafından gözlenebilecek ve öykünülebilecek ilkeli ve adil seçimler yaptıkları gerçeğini yansıtmaktadır (Brown ve diğerleri, 2005, s.120).

Örgütlerde etik liderlik kavramı yeni bir kavram değildir. İnsanlar yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu çalışmaya harcarlar. Yapılan işlerde ise çok çeşitli etik boyutlar bulunmaktadır. Dolayısıyla liderlerin verdikleri hemen hemen bütün kararlar etik bir boyuta sahiptir (Ryan, 2000, s.109-112). Etik liderlik örgütlerde etiğin yavaş yavaş öğretilmesinde ve aşılmasında kullanılan yöntemlerden biridir. Etik liderlik tarzı, bir yandan genel amaçların doğruluğuna odaklanırken, diğer yandan da örgüt için ahlak standartlarının oluşturulmasını sağlamaktadır. İnsanlar diğer insanlar tarafından etkilenen sosyal varlıklar olduğu için, liderler örgütte olumlu bir etik iklimin oluşturulmasında önemli rol modeli olmaktadır (Jose ve Thibodeaux, 1999, s.134-135).

Etkili liderliğin özünde etiğe bağlılık vardır. Çünkü genel ilgi ve farkındalık verilecek kararlar için liderlerin daha büyük sorumluluğunu gerektirir. Etik olmayan bir karar örgüte, tüketicilere, paydaşlara ve tedarikçilere zarar verebilir. Aynı zamanda, etik lider idealleştirilmiş davranış (karizma), telkin, zihinsel teşvik, bireyselleştirilmiş saygınlık, hizmet ve gelişimleriyle ilgilenme aracılığı ile kendini izleyenleri etkiler ve değiştirir (Khuntia ve Suar, 2004, s.14). Etik lider astlarının iş performansını, işe ilgisini ve duygusal bağlılıklarını artırmaktadırlar (Khuntia ve Suar, 2004, s.22).

Geleneksel liderlik düşüncesinin esas koşulu, hiyerarşik olarak yukarı doğru sadakat gösterilmesi ve aşağı doğru sadakat göstermenin zorunlu olmadığıdır. Aslında astlara karşı sadık olmak, bir liderin işlevi olarak görülmez; çünkü muhtemelen bu durum liderin otoritesini engelleyecektir. Oysa ki, etik lider astlara gösterilen sadakatin her zaman üstlere gösterilen sadakatten fazla olması gerektiğine inanır. Başka bir deyişle etik lider, üstlerinden çok astlarına karşı sadık olmak zorundadır. Çünkü etik liderin astları üzerinde güvenilir bir kişi olduğunu kanıtlaması gerekir. Etik liderlikte iyi bir karakter yapısına sahip olma, teknik yeterlikten daha çok önem taşımaktadır (Çelik, 1999, s.98).

Liderin kişiliği yanında sahip olduğu değerleri de örgütteki davranışlarını yansıtır. Etik yönelimi olmayan bir lider, etiksel bir örgüt oluşturamayacağı için kendini izleyenlere kabul ettirmede başarısız olur. Bir lider yaptığı bir şeye inanmadığı zaman, uygulamada izleyenlerine ilham veremez ve dolayısıyla etik ölçütlerin geliştirilmesinde etkili olamaz. Etiksel lider, eylem ve kararlarında etiksel sorumluluk almalıdır. Bu da liderin karar alırken ve iletişim kurarken üzerinde bulunan yetkiyi değil etkiyi kullanmasını gündeme getirmektedir (Çelik, 1999, s.91-92).

Brown ve Trevino (2006, s.601), sosyal öğrenme teorisine dayalı olarak etik liderlik, izleyen davranışlar ve örgütsel koşullara ilişkin 16 adet önerme geliştirmişlerdir. Buna göre;

1. Etik rol model olma, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
2. Etik davranışı destekleyecek bir ortam etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
3. Moral güç, etik ortam ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi güçlendirir.
4. Anlaşılabilirlik, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
5. Vicdanlılık, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
6. Sinirlilik, korku ve kuruntu etik liderlikle negatif yönde ilişkilidir.
7. Gücü başkalarının yararına kullanma, güç ihtiyacı ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi güçlendirir.
8. Baskı ve manipülasyon, etik liderlikle negatif yönde ilişkilidir.
9. Liderin moral muhakeme düzeyinin yüksek olması, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
10. Liderin verdiği kararlarda moral yargılamayı kullanması, moral muhakeme ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi yükseltir.
11. İç kontrol mekanizmasını kullanan liderler, dış kontrol mekanizmasını kullanan liderlere göre daha güçlü etik liderlik özellikleri gösterirler.
12. Öz değerlendirme, sosyal bağlam ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi uyumlulaştırır.
13. Etik liderlik, izleyenlerin etik karar vermesi ile pozitif yönde ilişkilidir.
14. Etik liderlik, prososyal davranış ile pozitif yönde ilişkilidir.
15. Etik liderlik, izleyenlerin anti-sosyal davranışlarıyla negatif yönde ilişkilidir.
16. Etik liderlik, izleyenlerin iş doyumunu, motivasyonu ve örgütsel bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilidir.

Genellikle etik liderlik çalışmalarında, kavramı yüceltme ve liderliği bununla daha becerili hale getirme olarak vurgulanır. Teorisyenler etik liderliği tanımlarken, etik değer sayılacak davranış ve karakteristik özelliklerden yola çıkmışlardır. Bu karakterler ve davranışlar bunları ifade eden teorisyenlerle birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir (Morgan, 2002, s.24-25).

Tablo 1.2. Etik Liderliğin Özünü Oluşturan Temel Davranış ve Karakter Özellikleri ve Bunları İfade Eden Teorisyenler

Özellikler	Teorisyenler
İyiliği yaymaya çalışmak	Plato
Başkalarının kişisel özelliklerine saygı göstermek	Gardner, Greenleaf, Plato
Dürüstlük	Bridge, Cullia, Nair, Noer, Ryan ve Oestrich, Schurtz, Senge, Kleiner, Roberts, Ross ve Smirth
Güvenirlilik, inanırlılık, samimilik	Kauzes ve Posner, Nair, Terry
Kişilerarası ilişkilerde beceri	Argyris, Senge
Demokratik karar alma ve katılımı destekleme	Habermas, Plato, Ricoeur
Anlayışlı, kibar olma	Kauzes ve Posner, Plato, Ricoeur

Kaynak: Morgan, 2002, s.24-25

Bu özelliklerin yanı sıra, etik liderlerin karakterleri; yüksek amaca bağlılık, sağduyu, gurur, sabır ve sebat içerir. Araştırmacılar etik liderlerin diğer erdemlerinin; doğruluk, azim, adaletlilik, alçak gönüllülük, hoşgörü, şevk/gayret, cesaret ve sorumluluk olduğundan söz ederler. Liderlerin karakterlerinin bu özellikleri izleyenleri tarafından öykünme için değerlidir (Khuntia ve Suar, 2004, s.15).

Harvey'e göre (2004) ise, etik liderliğin temel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Örgüt ortamında, işi yapma ilkelerini, etik standartlarla dile getirmesi, bunların anlaşılması ve uygulanması konusunda destek olması,
- Çalışanlarını etik davranması konusunda sorumlu tutması ve etik değerlerin ihlali karşısında hoşgörülü davranmaması,
- Başkalarına etik davranışlar kapsamında örnek olması,
- Karar alma sürecinde etik değerlere bağlı kalması ve kararların sonuçlarını etik açıdan sorgulaması,
- Örgüt ortamındaki kurallar ve politikalar etik temelli oluşturması
- Çevresindeki insanların doğru ve etik davranışlara sahip olmasına yardımcı olması,
- Kurumsal gelişmeyi istikrarlı bir şekilde gerçekleştirmesi,

- Çalışanlar görevlendirme sürecinde, etik davranışlara sahip olan insanlara öncelik vermesi,
- Etik davranış konusunda yol gösterici olmasıdır.

Howard (2005), etik liderin dört temel özelliği olması gerektiğini dile getirmiştir. Bunlardan birincisi liderin tüm yaşamında dürüst ve namuslu olmasıdır. İkincisi, geleceğe dönük güzel idealleri olmasıdır. Üçüncüsü, çevresindeki insanlara umut aşılması ve iyimser davranmasıdır. En son olarak ise, çevresindeki insanlara neşe saçmasıdır.

Şimşek' e göre (1999, s.315), liderin çalışanlara karşı, çalışma hakkına saygı gösterme, adil ücret ödeme, çalışanların özgür konuşma hakkını sağlama, işçilerin dernek (sendika) kurma ve grev yapma hakkına engel olmama, özel hayatın gizliliği hakkına saygılı olma, güvenli ve sağlıklı koşullar yaratma ve çalışma hayatının kalitesini yükseltme, çalışanlar arasında ayrımcılık yapmama ve cinsel tacizden sakınma, çalışanların kararlara katılma hakkını sağlama gibi etik sorumluluğu vardır.

Etik liderlikte, etik kararlar verebilme büyük önem taşımaktadır. Etik liderin verdiği kararların ahlaki açıdan doğruluğu, lidere olan güvenin belirleyicisi olmaktadır. Bu güven etik liderin güç kaynaklarından birini oluşturmakta ve otantik liderlik olarak isimlendirilmektedir. Etik liderin bir diğer güç kaynağı ise ondaki hizmet ruhudur. Hizmete yönelik lider olarak ifade edilen bu lider, kendini liderden önce bir izleyen ve hizmetçi olarak görmektedir. Ondaki bu hizmet ruhu, örgüt çalışanlarını etkilemekte ve onlarda hizmete yönelik çalışanlar olmaktadır. Etik liderin bir diğer güç kaynağını ise, etkili kişilik özellikleri ve bu kişilik özelliklerinin izleyenlere benimseteceği ilkeler oluşturmaktadır. Bu liderlik biçimi, ilke merkezli liderlik olarak ifade edilmektedir (Turhan, 2007, s.23). Etik liderlik diğer liderlik stilleriyle ve özellikleriyle ilişkilidir, ancak bunlardan hiçbiri etik liderin yaptığı her şeyi kapsamaması için yeteri kadar geniş değildir (Brown ve diğerleri, 2005, s.119).

Etik bir örgüt meydana getirmek isteyen bir etik liderin aşağıda belirtilen bazı faaliyetleri yerine getirmesi yararlı olabilir (Waldersee, 1997, s.262) :

- Öncelikle iş etiğinin uygulanmasına yönelik örgütsel stratejiler geliştirilmeli, bunlar hayata geçirilmeli ve paylaşılan değerler haline getirilmelidir;
- Etik lider, örgütsel uygulamalarda etiksel davranışların gösterilmesi konusunda model olmalı ve bu uygulamalarda görünür biçimde yer almalıdır;

- Etiksel uygulamaları teşvik etmek ve yaygınlaştırmak amacıyla sistematik bir ödül/ceza sistemi kurulmalı ve bu konuda tüm iletişim araçlarından yararlanılmalıdır;
- Performans değerlendirme sistemi, çalışanların etiksel davranışlarını değerlendirebilecek biçimde yeniden yapılandırılmalıdır;
- Etiksel uygulamalarla ilgili amaç ve hedefler belirlenmeli ve bunlara ulaşıp ulaşılmadığının tespitine yönelik ölçüm ve değerlendirmeler yapılmalıdır;
- Etik konularda, örgüt paydaşlarının yönetime katılması teşvik edilmelidir.

Örgütlerde, kamu kurumlarında, eğitim kurumlarında ya da hangi sektörde olursa olsun dürüst liderler, kamu yararı olan açık bir vizyona sahip olmalı ve bu yararı arttırmaya niyetli olmalıdırlar. Bunlar sağlandıktan sonra liderler bazı hedef veya amaçları gerçekleştirmek için insanlara rehberlik etmeyi düşünmelidirler. Amaç, kamu yararı olmalıdır. Temel olarak sadece tek liderlik tarzı vardır. Bu da “iyi” liderliktir. Liderliğin temel görevi etik olduğunda gerçekte doğru liderlik etik liderlik olacaktır (Arjoon, 2000, s.171).

Yöneticiler, etik liderlik becerilerini sergilemek zorundadırlar. Çünkü çalışanların görevlerini ve eylemlerini yerine getirmeye istekli olması için liderin, adaleti gerçekleştirmesi ve çevresindekilerin taleplerini karşılaması, onların haklarını koruması gerekir (Mendonca, 2001). Etik liderlik, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlarda etik ilkelere bağlı kalınmasını, yaşamın her alanında bunların ifade edilmesini gerektirmektedir. Etik liderlikten beklenen davranış tüm eylemlerin etik değerlere bağlı bir şekilde ifade edilmesidir (Yılmaz, 2006, s.34).

1.10. OKULDA ETİK

“Bilgi”nin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline gelmekte olduğu bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir (Drucker, 1994, s.237). Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim hizmeti sunmanın yanında kamu görevi sağlama sorumluluğu olan kamu görevlileridir. Son zamanlarda kamu güveninin yitirildiği, mesleki davranışların sorgulandığı örneklere diğer devlet kurumlarında olduğu gibi okullarda da rastlanmaktadır. Bu sorgulamanın sonucunda, okul personeli etik konusuna daha özenle bakar hale gelmiştir (Gözütok, 1999, s.89).

Hitt'e (1990) göre, sosyal yaşam içinde, değişme ve gelişmenin tüm toplum üyeleri için yararlı olabilmesi, sosyal uyum ve güvenin oluşturulması açısından eğitim ve etik birlikte olması gereken iki önemli unsur olarak görülmektedir (Özmen ve Güngör, 2008, s.143). Etik ve eğitim birbirleriyle yakından ilişkili iki kavram olup, birbirlerini karşılıklı tamamlamaktadırlar. Sokrates

için etik ve eğitim, ayrılmaz bir bütün oluşturur ve etik bilgiler eğitim anlayışını yönlendirir (Pieper, 1999, s.119). Etik, okulda ve okul sistemlerinde yaşamsal bir konudur. Etiğin uygulanması, eğitimin etkisini artırır; etiğin uygulanmaması ise eğitimin etkisini azaltmakla birlikte eğitime ve devlete olan güveni de sarsar. (Gözütok, 1999, s.89) Bu nedenle okulların etik ilke ve değerlere sahip kurumlar haline getirilmesi önemli görülmektedir.

Cunningham ve Cordeiro (2003, s.193-194), bir eğitim kurumunu etik hale getiren üç unsurun bulunduğunu ifade etmektedirler. Bu unsurlar özen, adalet ve eleştiri olarak belirtilmektedir. Özen etiği bireyler arası ilişkiler ve bu ilişkilere eşlik eden sorumluluklara ilişkindir. Adalet etiği, bireysel ve toplumsal seçimlerdeki adalet ve doğruluk ile ilgilidir. Eleştiri etiği ise, okuldaki bireyler arasındaki karşılıklı konuşmayı kolaylaştırır ve yapılan işlerin neden, nasıl, kim için vb. soruların sorulmasını sağlayarak okulda şeffaf ve etkili uygulamaları teşvik eder (Özmen ve Güngör, 2008, s.144).

Okulda bulunması gereken etik değerler ile ilgili yapılan diğer araştırmada ise, özellikle “sorumluluk, eşitlik, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat, başarı” gibi etik değerlerin öne çıktığı görülmektedir (Turan ve Aktan, 2008, s.234).

Eğitimde ve dolayısıyla okulda etik değerler konusu yeni bir yüzyılın başlangıcında eğitim yönetimi alanında temel öncelik taşıyan alanlardan birisi durumuna gelmiştir. Demokrasiye giderek daha fazla önem veren ve küreselleşen bir dünyada, okul müdürlerinin yapacakları çalışmaların demokratik değerlerle aykırı düşmesi ve evrensel etik ilkelerden uzak olması düşünülemez. Değer yargılarının eğitimin amaçlarının belirlenme ve gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğu gerçeği dikkate alınır, çağın okul müdürlerinin yönetim işlerini gerçekleştirmede etik ilkelerle tutarlı davranış sergilemeleri çok büyük önem taşımaktadır (Gümüşeli, 2001, s.544).

1.11. EĞİTİM YÖNETİMİ VE ETİK

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt alanıdır. Eğitim yönetimi ve bunun bir alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1994, s.43). Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, örgütün önceden belirlenen bu amaçlarını gerçekleştirmek üzere etkili örgüt, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran,1991, s.12).

Eğitim yönetiminin özel bir alana uygulanışı olan okul yönetiminde okul içi ve dışı bireylerin, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirilmesi için yöneticilerin eğitim yönetiminde olduğu kadar davranış bilimlerinde de yeterli olması gerekir (Bursalıoğlu, 2000, s.56). Okul yönetiminin başarılı olması için yönetici, diğer yeterlilik alanlarının yanında mesleki bir değerler sisteme sahip olmalıdır. Aksi durumda yöneticinin olan ile olması gereken arasındaki farkı görüp ona göre davranış göstermesi olanaklı değildir (Bursalıoğlu, 2000, s.15). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları gerekir.

Drake ve Roe (1994, s.38), okul yöneticisinin, eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi temsil ettiğini belirtmektedirler. Okul yöneticisinin liderlik biçimi ve her gün yüz yüze geldiği durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaki davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Günlük kararlarda bilinçaltında yer alan ahlaki eğilimler davranışları etkilemektedir. Dürüstlükten sapmalar, kısa sürede okuldaki diğer bireylerin de ahlaki bozulmaya uğramalarına ve okula yolsuzluğun girmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle yöneticilerin kendi etik ilkelerini geliştirmeleri ve davranışlarında bu ilkeleri bir yol gösterici olarak kullanmaları önem taşımaktadır. Etik ilkeler, okul yöneticilerinin tartışmaya açık eylem ve kararlardan uzak durmalarını, doğru olmayan ancak çekici gelen yaklaşımlardan kaçınmalarını sağlar. İş arkadaşlarının ve astların, yöneticinin etik değerlerini kabul etmesi, yöneticinin eylem ve işlemlerinde dürüstlüğünün tartışılması ve bazı imalardan korur (Aydın, 2002, s.157). Clabrese (1989), okul yöneticisinin, aşağıdaki ilkelere uygun davranarak, etik dışı davranışlardan kaçınabileceğini ve kendine güven duyulmasını sağlayabileceğini ifade etmektedir (Aydın, 2002, s.158-161):

- Eğitim felsefesine uygun bir vizyon geliştirilmesi
- Güçlü bir etik liderlik uygulanması
- Ayrımcılığın ortadan kaldırılması
- Etkili ğretimin bir dev olarak görülmesi
- Toplumla ilişkilerin geliştirilmesi
- Bütün grupların hakları arasında denge kurulması
- Herkes tarafından istenen kararın her zaman doğru karar olmadığının bilinmesi
- Kararlarda belirleyici olarak, okulun yeleri için doğru olanın alınması
- Etik konularda cesaretin, yöneticinin rollerinin ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi
- Etik davranış, doğruluk ve ahlaki eylemlerin bütünleşmesi

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinde istendik davranışlar kazandırmaya yönelik bir eğitim durumu olmasının yanında, aynı zamanda kişilerin etik değerlere sahip olmasını sağlayacak bir eğitim kurumu oluşturmak durumundadır (Peker ve Akdağ, 2008, s.11). Ancak, eğitim yöneticileri bunu gerçekleştirirken sahip oldukları gücü kullanarak kendi ahlak değerlerini öğrencilere ve okuldaki diğer personele empoze etmemelidir. Çünkü böyle bir kültür yerleştiği zaman, bu kültüre ait değerlerin silinmesi uzun zaman alır. Bundan hem o kurumda çalışan eğitimciler etkilenecek hem de o kurumdaki iyi bir eğitim alan öğrenciler etkilenecektir (Akbaba-Altun, 2003, s.14).

Genel olarak iş etiği çerçevesinde okul yöneticilerinin okulun ilişki içerisinde bulunduğu tüm guruplara yönelik etik sorumlulukları vardır. Ayrıca, Bursalıoğlu (2000, s.15)'nin da belirttiği gibi okul yönetiminin başarılı olması için yöneticinin mesleki bir değerler sistemine sahip olması gerekmektedir. Aksi durumda yöneticinin, olan ile olması gereken arasındaki farkı görüp ona göre davranış göstermesi olanaklı değildir. Okul yöneticileri çoğu zaman doğru değerler ve etik kurallara sahip olduklarını düşüncesindedirler. Ancak zamanla meydana gelen değişmeler sonucunda benimsedikleri değerler ve kurallar aşınır ve doğru yoldan saparlar. Doğru ilkelerden sapan bir okul yöneticisinin girdiği çıkmaz sokaktan çıkması, ayrı bir çabayı gerektirir. Etik kurallardan sapma, okul yöneticisini hayrete düşürebilir, bireysel ve okul düzeyindeki birçok soruna neden olabilir (elik, 1999, s.88).

Amarika'daki Devlet Okul Yöneticileri Birliği okul yöneticilerinin bir lider olarak sahip olmaları gereken özellikleri belirlemeye alışmışlarıdır. Geliştirdikleri 6 standarttan biri okul yöneticisinin etik davranışları ile ilgilidir. Birliğe göre, bir okul yöneticisi dürüst, adaletli ve etik bir tavırla hareket ederek tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitimsel liderdir. Bu nedenle okul yöneticisinin; eğitimin amacı ve modern toplumda liderliğin rolü, çeşitli etik sistemler, etikle ilgili bakış açıları, okulda yer alan farklı toplulukların değerleri ve mesleki etik kodlar hakkında bilgi ve anlayış sahibi olması gereklidir. Okul yöneticisi; herkesin iyiliği anlayışını idealleştirmeye, her öğrencinin bedava ve nitelikli eğitim alma hakkı olduğu yargısına, karar alma sürecine etik prensipler getirmeye, bir bireyin özel ilgisini okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmeye, bir bireyin ilkelerini ve eylemlerini desteklemek için gereğini yapmaya ve sorumlu bir okul topluluğu geliştirmeye inanmalı, değer vermeli ve kendini adanmalıdır (CCSSO, 1996, s.18).

Okul yöneticileri içinde buldukları toplumun değerlerini çok iyi analiz etmelidir. Etik yöneticilik, tarafsız ve hoşgörülü olmanın yanı sıra doğrularını benimseyip uygulamayı gerektirir. Bu amaçla yöneticiler, etik kodlar geliştirmeli ve bu kodlara göre davranmalıdırlar (Karaköse ve Oğuz, 2007, s.29). "ABD Okul İşletme Görevlileri Derneği", "Amerikan Personel Yöneticileri

Derneği” ve “Ulusal Kadın Eğitim Yöneticileri Konseyi” tarafından yöneticiler için bazı etik kodlar kabul etmişlerdir. Söz konusu konseyin geliştirmiş olduğu etik kodlar şöyledir (Aydın, 2002, s.163):

- Bütün karar ve eylemlerinde öğrencilerin iyiliğini temel değer olarak kabul ederler.
- Eğitim kurulunun eğitim politikaları ile yönetsel kural ve düzenlemelerini uygularlar.
- Mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirirler. Eğitim amaçları ile tutarlı olmayan yasa ve düzenlemelerin düzeltilmesi için uygun önlemlerin alınmasının yollarını ararlar.
- Bütün bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektirdiği gibi korur ve destekler.
- Yalnızca uygun kurumlardan alınmış akademik derece veya mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar.
- Yasalara uygun davranır ve doğrudan ya da dolaylı olarak devleti yıkıcı ve bozucu örgütlere katılmaz ve desteklemezler.
- Politik, toplumsal, ekonomik veya diğer tür kazançlar sağlamak için mesleki konumlarını kullanmaktan kaçınırlar.
- Mesleki etkililiklerini artırmak için sürekli araştırma yaparlar ve mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar.
- Bütün anlaşmalara, sona erinceye kadar ya da sona erdirilinceye kadar uygun davranır.

Eğitimde etik değerler konusu yeni bir yüzyılın başlangıcında eğitim yönetimi alanında temel öncelik taşıyan alanlardan birisi durumuna gelmiştir. Eğitimi yönetme, bir eylem biçimidir ve bu eylemin arka planında bir etik alan söz konusudur (Peker ve Akdağ, 2008, s.8). Demokrasiye giderek daha fazla önem veren ve küreselleşen bir dünyada, okul müdürlerinin yapacakları çalışmaların demokratik değerlerle aykırı düşmesi ve evrensel etik ilkelere uzak olması düşünülemez. Değer yargılarının eğitimin amaçlarının belirlenme ve gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğu gerçeği dikkate alınır, çağın okul müdürlerinin yönetim işlerini gerçekleştirmede etik ilkelere tutarlı davranış sergilemelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çağın gereklerini karşılamayı isteyen bir okul müdürü; dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya gayret etmeli, bir başka ifadeyle etik açıdan lider olmalıdır (Gümüseli, 2001, s.540).

1.12. OKULDA ETİK LİDERLİK

İster ilköğretim okulu, ister ortaöğretim okulu olsun, okulun başarısındaki en önemli kişi okul yöneticisidir. Okulların başarılı olabilmesi için güçlü bir lidere sahip olması gerekir. Bu lider de okul yöneticisidir (Sağnak, 2005, s.658; Yavuz, 2006, s.658).

Eğitim yöneticisi başlangıçta atama ile geldiğinden resmi yetkisinden güç almaktadır. Ancak öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer gruplar tarafından benimsendiğinde lider konumuna gelebilir (Bursalıoğlu, 2000, s.66). Bir okul yöneticinin lider olarak nitelendirilebilmesi için, okulda bulunan bireyleri ortak bir hedefe yöneltmeli ve onların değerlerini, beklentilerini ve duygularını da dikkate alan bir vizyon sağlamalıdır (Karip, 1998, s. 445).

Okul yöneticilerinin en önemli görevi, liderliğini yaptıkları okullarını amaçlarına ulaştırmaktır. Bu süreçte okul müdürlerinden beklenen roller liderlik kuramlarının varsayımları ile ilişkili olduğundan, farklı liderlik yaklaşımlarında belirtilen liderlik özelliklerini okul müdürleri de taşımaktadır (Yavuz, 2006, s.658). Bu yaklaşımlardan biri de etik liderliktir.

Okul müdürünün etik açıdan lider olabilmesi için de şu davranışları göstermesi gerekir (CCSSO, 1996, s.18-19) :

- Bireysel ve mesleki açıdan ahlaki standartlara uygun davranışlar sergileyerek çalışanlara ve okul toplumuna örnek olmak,
- Herkesi yüksek edime yöneltecek değer, inanış ve tutumları sergilemek,
- Yönetimsel uygulamaların çalışanlar üzerindeki etkilerini dikkate almak,
- Okul etkinliklerinin sorumluluğunu üstlenmek,
- Makamının etki ve gücünü kişisel çıkarlardan ziyade okulun çıkarları için kullanmak,
- Bireyler arası ilişkilerde duyarlı, saygılı, adil, eşit ve tutarlı olmak,
- Personel ve öğrencilerin hak ve mahremiyetlerini korumak,
- Okul toplumunu oluşturan farklı grupların görüş ve düşüncelerine değer vermek, onlara hassasiyetle yaklaşmak,
- Başkalarının yasal yetkilerini tanımak ve saygı göstermek,
- Okul toplumundaki hakim değerleri yakından gözlemek ve dikkate almak,
- Okul toplumunda yer alan herkesin bütünlük içerisinde ahlaki davranışlar sergilemelerini teşvik etmek,
- Okulu kamu denetimine açmak,
- Yasa, tüzük ve yönetmelikleri adil bir biçimde ve okulun amaçları doğrultusunda

kullanmak,

- Öğrenci ve personelin başarılarını kutlamak,
- Yasalardan ve sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini eksiksiz bir biçimde yerine getirmek.

Sergiovanni (1992) okulların etik değerlere sahip topluluklar olduğunu ve buraların yönetiminin ve liderliğinin, etik liderlikle yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. (Akbaba-Altun, 2003, s.11) Greenfield'e göre, etik bir okul lideri; öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak ahlaki bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişidir (Çelik, 1999, s.88).

Okul yöneticisinin, okulu, hedefler doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde yaşatabilmesi etik liderlik özellikleriyle yakından ilişkilidir. Etik liderlik rolünü yerine getirebilen yöneticiler okulun iç ve dış bölgeleri arasındaki uyumu sağlayabilir, olumlu bir iklim oluşturabilirler. Bunun için, okul yöneticilerinin etik değerleri kişiliklerinde içselleştirmeleri ve davranışlarına yansımalarının yanında: kendilerine, örgüte ve topluma karşı sorumluluklarını göz ardı etmeden hareket etmeleri gerekmektedir (Karaköse ve Oğuz, 2007, s.29).

Etik liderlikte üzerinde durulan diğer bir husus, izleyenlerin lidere bakış açısının nasıl örgütlendiğidir. Etik liderlikte otoriteye, hiyerarşiye ters bir çizgi söz konusudur. Etik lider izleyenlerin güvenini kazanmak ve kendisinin samimi olduğunu kanıtlamak için sadakat gösterme ihtiyacı hisseder. Bu bağlamda etik liderlik geleneksel liderlik anlayışından hiyerarşik açıdan da ayrılmaktadır. Etik lider, kişi kişi ilgilenmeyi ve onların sorunlarını gidermeyi kendi sorumluluğu olarak görür. Etik ya da etik lider olarak okul yöneticisi, okuldaki bütün öğretmen, öğrenci ve hatta öğrenci velileriyle ilgilenmeyi etik liderliğin bir gereği olarak görür (Çelik, 1999, s.108).

Çelik'e (1999, s. 100-101) göre, okul yöneticisinin bir etiksel lider olarak üç düzeyde sorumluluğu bulunmaktadır. Birincisi, okul yöneticisinin kendine karşı sorumluluğudur. Okul yöneticisi bir etik ilkeler ve kurallar sistemi geliştirerek bu kurallara herkesten önce kendi uymalıdır. İkincisi, örgütsel sorumluluğudur. Okul yöneticisi geliştirdiği bu etik ilke ve kurallar okul çalışanlarına benimsetmelidir. Üçüncüsü toplumsal sorumluluğudur. Okul yöneticisi kişisel ve örgütsel düzeyde benimsediği etik ilke ve kuralları okulun çevresine tanıtmalıdır. Bu sorumluluk, çevrenin okul yöneticisinden beklediği etiksel davranışlarla yakından ilgilidir. Etiksel lider olarak okul yöneticisi, toplumun etik kurallarını çok iyi yorumlamalı ve bu kuralları okulun etik ilkeleriyle bütünleştirebilmelidir.

Etik liderlik tarzlarını benimseyen okul yöneticisi etkin bir örgütlenme vasıtasıyla tüm okul çalışanları tarafından vizyona sahip çıkma, hesap verebilirlik, şeffaflık, tutarlılık, birliktelik, değerlerin paylaşımı, dürüstlük, katılımcılık, bağlılık, sevgi, duygulara önem verme, toplumsal sorumluluk ilkelerinin benimsendiği okullar yaratabilmektedir (Kesken ve Ayyıldız, 2008, s.749)

Okullar yöneticisinin etik liderliğinin bazı temel sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Çelik, 1999, s.102-114):

- Etik liderlik, okul yöneticisinin liderliğine yeni bir boyut kazandırmaktadır. Okul yöneticisi daha etkili bir okul oluşturmak için, okulun iş ahlakının temel yasalarını ortaya koymak zorundadır.
- Etik liderlik, etkili okul modeline, erdemli okul modelini eklemiştir. Erdemli okul, ideal düzeyde bir etik kültüre sahip olan okuldur. Etik bir lider olarak okul yöneticisi, erdemli okul oluşturmak, yönetmek ve yaşatmak zorundadır.
- Etik liderlik demokratik bir liderliği gerektirmektedir. Çünkü erdemli okulun doğasında demokratik davranış vardır. Etik liderin başarısı, etik değerlerin bütün okul personeli tarafından içselleştirilmesine bağlıdır.
- Etik liderlik, eğitim liderinin temel güç kaynağını etik ya da moral güç olarak kabul etmektedir. Etik liderlik kuramına göre liderin otoritesinin kaynağı etik değerlere dayanmaktadır.
- Etik liderlik, güçlü bir örgüt kültürüne dayanır. Okul yöneticisinin etik değerleri okul kültürüne yerleştirmesi, etiksel lider olarak etkililiğini gösterir. Bu bakımdan okul yöneticisinin etiksel liderlik davranışlarıyla kültürel liderlik davranışları arasında yakın bir ilişki vardır.
- Etiksel bakış açısına sahip olan okul yöneticisi, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken, amaca giden her yolu doğru olarak görmez. Okul yöneticisi örgütsel amaçlara ulaşmaya çalışırken, temel etik değerlere bağlı kalır. Etik liderin güçlü bir vicdani sorumluluğu vardır. Okul yöneticisi, etik değerlere uymanın aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğunu da bilir. Etik liderlik, okul yöneticisine ahlaki bir iç derinlik kazandırmaktadır.
- Etik liderlik, okul yöneticisinin okulun penceresinden dışarı bakmasını gerektiren bir liderlik biçimidir. Etik lider küresel, ulusal ve okul düzeyinde benimsenen etik değerler arasında bütünlük kurmak zorundadır. Bu nedenle etik liderlik, değişen dünyadaki etiksel değer değişimini çok iyi izlemeyi gerektirmektedir.
- Etik lider ahlaki davranışlar yönünden model olan kişidir. Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin etiksel davranış açısından model aldığı kişi olmalıdır.

- Etiksel lider, iyi bir değer eleyicisidir. Okul yöneticisi okulun kültürel değerlerine ve toplumsal değerlere ters düşen değerleri, okul ortamında yaşatmaz. Okulun etiksel değer ve ilkelere uygun bir özel çevre olmasına özen gösterir.

1.13. ETİK LİDERLİK BOYUTLARI

Okul yöneticisinin göstereceği etik liderlik davranışlarını, dört boyutta ifade etmek mümkündür. Bunlar okul yöneticisinin kendi bireysel davranışlarında, okul iklimi oluşturmada, karar verme ve iletişim sürecindeki etik davranışlarıdır (Yılmaz, 2005, s.810).

1.13.1. Davranışsal Etik

21. yüzyılın okul müdürlerinin bir yandan öğrenme ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, verilerle karar veren ve sorumluluk sahibi olan öğretimsel lider olmaları beklenirken; aynı zamanda toplumun da okulun rolünün önemini farkında olan, öğretmenler, toplum ve çevreyle liderliği paylaşan, aileler ve çevreyle yakın ilişkiler sürdüren, okulun gelişimi için kendini adanmış iletişim lideri olması, bununla birlikte ortaya koyduğu etik değerleri ile öğrencilerin en üst seviyede öğrenmelerini desteklemesi beklenmektedir (Usdan, McCloud, Podmostko ve Cuban, 2001, s.4).

Yönetim süreci sürekli olarak, başkalarını yakından ilgilendiren ve etkileyen kararlar almayı, karar ve politikaları örgüt ve örgütteki herkesin yararına olacak şekilde uygulamayı, örgütsel ve bireysel gereksinimlerin karşılanması, çatışmaların örgüt ve bireylerin yararlarını gözeterek şekilde çözümlenmesini, örgütte yapılması gereken görevlerin işgörelere adil olarak paylaştırılmasını, emeğin değerinin verilmesini, işgörelere yansız olarak değerlendirilmesini, örgütün kaynaklarının bir kişi veya grup için değil örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için kullanılmasını, hakların ve sorumlulukların adil olarak paylaşımını gerektirir (Güleş ve Ardahan, 1998, s.265-266). Bu nedenle çağın gereklerini karşılamayı isteyen bir okul müdürü; dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya gayret etmeli, bir başka ifadeyle etik açıdan lider olmalıdır (Gümüşeli, 2001, s.544)

Smith'e (1997) göre, bir lider olarak okul yöneticileri başkalarına özen göstermeyi gerektiren bir mesleğe sahip olmaları dolayısıyla mesleklerini icra ederlerken ,

- her bireye saygı göstermeli,
- dürüst ve doğru bir iletişim kurmalı,
- muhataplarının özgüvenlerini geliştirmeli,

- herkesin yararına olacak adil bir kültürel sistem oluşturmalıdırlar (Akbaba-Altun, 2003, s.11).

Okul yöneticilerinin bir lider olarak etik ilkelere titizlikle uymaları, iyi model oluşturmaları ve diğerlerinin de etik davranmalarını teşvik etmeleriyle okulda etik ilkeler yerleşecektir. Etik okullar oluşturabilmek, yöneticilerin okullarda özen etiği, adalet etiği ve eleştiri etiği gibi etiksel alanların geliştirilmesini zorunlu kılar. Özen etiği olarak, yöneticilerin okuldaki durum ve olaylara karşı duyarlı olması, sorumluluk üstlenmeleri, ortak çözüm yolları geliştirmeleri vb. sayılabilir. Adalet etiği, alınan kararların ve yapılan işlerin adil ve nesnel olmasına gayret göstermekle sağlanabilir. Eleştiri etiği ise, örgüt içinde, insanların çekinmeden, kokmadan düşüncelerini açıkça dile getirebilecekleri, düşüncelere önem verildiği, ortak kararların alındığı ortamların sağlanması ile gerçekleşebilir (Özmen ve Güngör, 2008, s.154).

Kendini var kılma ve gerçekleştirme süreci olan eğitimin yöneticileri başkalarının kişisel, entelektüel, sosyal ve siyasal yönden tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu nedenle doğru ve adil bir topluluk oluşturmalı ve bu topluluğu doğru ve adil olarak yönetmelidir (Akbaba ve Altun, 2003, s.12).

Okul yöneticisinin eylemleri, demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içerir (Aydın, 2002, s.157).

Okullarda etik davranışların sadece yazılı veya sözlü olarak ifade edilmesi yeterli değildir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin okulda çalışanlara karşı davranışlarında ve söylemlerinde tutarlı ve dürüst olması, ayrıca etik davranışların tüm sosyal paydaşlar tarafından yaşanarak içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yöneticiler öncelikle belirli ve açık standartlara göre davranış geliştirmeli, etiksel davranış kalıplarını benimsemeli ve etik davranmaya gönüllü olmalıdır (Karaköse ve Oğuz, 2007, s.29).

Okulda etik dışı davranış oluşması engellenemez ise bu durum okul kültürü ve iklimine yansır ve zamanla okulun bir parçası olarak okulun kimliği şekline dönüşür. Bu durum ise okul çalışanları arasında örgütsel güven duygusunun zedelenmesinden motivasyonun düşmesine; stres ve gerilimin artmasından okul yapısına bağlı olarak şiddetli ya da düşük yoğunluklu çatışmaların yaşanmasına kadar birçok olumsuz ortama zemin hazırlayabilir (Yaman, 2008, s.93). Bu çerçeveden bakıldığında okul lideri, karşı tarafın görüşüne saygı gösteren, olası kişisel hataları kabul eden, okul içindeki görüş ayrılıklarını saygıyla karşılayan bir anlayış sergilemelidir.

Dolayısıyla okul, farklı ve karşı fikirlerin ve beklentilerin olduğu demokratik iklime sahip bir yer olmalıdır (Akbaba-Altun, 2003, s.12).

1.13.2. Okul İklimi Oluşturmada Etik

Örgüt çevresi ve havası olarak da adlandırılabilen örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978, s.1-2). Her örgütün kendine has özelliklerini ve örgütün üyelerinden beklediği davranış şekillerini ortaya koymaktadır. Üyeler zamanla içinde buldukları örgütü tanımakta ve örgütün beklentileri doğrultusunda hareket etmektedirler.

Moran ve Volkwein'e göre (1992, s.20) örgüt iklimi bir örgütü diğerlerinden ayıran kalıcı özelliklerle, çalışanların özerklik, güven, birliktelik, destek, tanınma, yenilik ve adalet boyutlarında geliştirdikleri ortak algılamaları kapsamaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların etkileşimiyle oluşmakta; herhangi bir durumu yorumlarken temel alınmakta; geçerli normları, değerleri ve örgüt kültüründeki yaklaşımları yansıtmakta; davranış belirlemede bir etki kaynağı olarak işlev görmektedir (Aydoğan, 2004, s.213).

Örgüt iklimi, çalışanların davranışlarını çeşitli şekillerde etkileyen örgüt içindeki iş koşullarının bir toplamıdır. Örgüt içindeki koşullar bireyler tarafından farklı şekillerde algılanabileceği için örgüt iklimi algısalıdır. Kişinin iklimi destekleyici, cesaretlendirici olarak algılaması davranışlarını pozitif yönde etkilemektedir (Çekmecelioğlu, 2006, s.299). Schein (1992) örgüt iklimini çalışanların örgüt hakkındaki ortak algılamaları olarak tanımlamakta ve bu algılamaların çalışanların üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Aydoğan, 2004, s.213).

Örgüt ikliminin oluşmasında bütün personelin rolü vardır. Ancak yöneticinin yaklaşımı, örgüt ikliminin oluşmasında belirleyici bir öneme sahiptir. Liderlik biçimleri, örgüt ikliminin oluşmasında, yerleşmesinde ve belirgin bir nitelik kazanmasında önemli oranda etkili olmaktadır (Ertekin, 1978, s.19).

Olumlu örgüt iklimi, etik değerler üzerine kurulmaktadır. Etik iklim oluşturma, liderin en önemli rolü hâline gelmektedir (Yaman, 2008, s.82). Üst kademe yöneticileri, örgütü, üyelerinin etik ve yasa dışı davranışlarından koruyacak bir etik iklim yaratma ve koruma sorumluluğuna sahiptirler (Boatright, 2003, s.18). Liderin ahlaki gelişimi, çalışanların ahlaki gelişiminde her şeyin üstünde ve ötesinde bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, liderlerin örgütün etik ikliminin şekillenmesi üzerinde sahip oldukları etkinin farkında olmaları önem taşımaktadır (Schminke, Ambrose, Neubaum, 2005, s.137).

Etik iklim bireysel çıkarlar yerine grup çıkarlarının ön planda tutulduğu temel ve vazgeçilemez değerlere vurgu yapar. Böyle bir destekleyici iklimde hedef uzun vadede sürdürülebilir performanstır. Kaynaklar etiğe uygun faaliyetlerin gerçekleşeceği varsayılan durumlarda sağlanır. Çalışanlar örgütteki karar alma süreçlerini adil, tarafsız olarak algılar ve bu kararların onların ve diğer paydaşların yararına olduğuna inanırlar. Aksine inanırlarsa kendi haklarını savunma ve haksızlıklara karşı liderlerini uyarma hakkını kendilerinde görür ve bu hakkı savunabilirler (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2003, s.250-251).

Ayrıca etik iklim, kararları etkileyerek, etik sorunlar karşısındaki davranışlar üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Etik iklim çalışanların hangi problemleri etik ile ilişkilendirdiğini belirlemekle kalmayıp, üyelerin bu sorunları anlama, ölçme ve çözme konusunda hangi ahlak kriterlerini kullandıklarını da belirlemektedir. Bu süreç içerisinde örgütsel değerler, çeşitli çıktıları etkileyen eylemelere dönüşür. Bir örgütün etik iklimi, toplam ikliminin görünüşlerinden yalnızca birini oluşturmaktadır (Erondu, Sharland, Okpara, 2004, s.351).

Bir eğitim örgütü olan okullarda etik bir iklimin oluşturulmasında okul yöneticilerine çok önemli görevler düşmektedir. Yöneticilerin yerleştirdikleri politika ve uygulamalar etik iklimi şekillendirmekte ve örgütün var olan etik karakterinin zayıf ya da güçlü olmasını belirlemede önemli bir rol oynamaktadırlar (Wimbush, Shepard ve Markham, 1997, s.75; Kirel, 2000, s.244). Bir yönetici, okuldaki etik iklimin kurulmasında en temel belirleyicidir. Etik iklim, yalnızca ilkeler dizisi ya da yasalarla değil, eylemlerin sorumlulukla yürütüldüğü, dikkatli bir tutumla sağlanabilir. Yöneticilerin aldığı tüm kararlar, okulun etik iklimini etkiler. Eğer yönetici, okulda niteliksiz bir eğitim yapılmasına göz yumarsa, bu durum, toplumun ve öğrencilerin aldatıldığı bir iklimin kabul edildiği anlamına gelir (Aydın, 2002, s.159).

Lider olarak okul yöneticileri etik kodları oluşturma, hizmet-içi eğitimlerle öğretmenlerin bilinç düzeyini artırma, ahlaki uygulamaların önemine dikkat çekmek ve ahlaki uygulamaların daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi ve denetlenmesini sağlamak amacıyla resmi bir bölüm oluşturma, okulda bulunan herkesin, etik konusundaki tartışma ve araştırmalara katılımını sağlama ve bu tür uygulamaları yakından denetleme şeklinde örneklendirilebilecek yollarla okulun etik standartlara uygun bir biçimde yönetilmesine büyük katkılar verebilirler (Güney, 2006, s.147). Ödül ve cezalarda etik bir iklimin yaratılmasında kullanılabilir (Cullen, Victor ve Stephens, 1989, s.60).

1.13.3. Karar Vermede Etik

Karar verme belirli bir başlangıç noktası olan ve buradan itibaren değişik iş, faaliyet veya düşüncelerin birbirini izlediği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuçlanan bir süreçtir (Koçel, 1995, s.80-82). Karar verme örgüt için önemli unsurlardan biridir. Karar verme süreci; çok yönlü düşünmeyi, olasılıkları hesaplamayı, karardan etkilenecek kişilerin durumlarını dikkate almayı, grup görüşlerine başvurmayı gerektirir (Kıranlı ve İlğan, 2007, s.151). Karar verme yönetimin kalbidir. Yönetimin tüm değer nitelikleri karar vermeye bağlı ve karar verme için gereklidir (Aydın, 2000, 26).

Bir kararın doğru ya da yanlış olduğunun değerlendirilmesi etik bir ikileme işaret eder (Oyman, 2005, s.166). Örgüt yöneticileri, çalışanlar ve çevre ile ilgili birçok yönetsel karar vermek zorundadırlar. Karar vermede etiğe uygun davranmaya çalışsalar dahî, etik ikilemleri çözümlenmede oldukça zorlandıkları anların olması mümkündür (Kıranlı ve İlğan, 2007, s.157).

Türk Psikologlar Derneği (2004) etik karar verme sürecindeki aşamaları şu şekilde açıklamışlardır:

- Etik sorunun ve gerçekleştiği bağlamın belirlenmesi,
- Olası eylem seçeneklerinin belirlenmesi,
- Bunların her birinin kısa ve uzun erimli yarar ve zararlarının belirlenmesi
- Tüm ilke ve kuralları değerlendirip, eylem olasılıklarından birinin seçilmesi,
- Bu yönde harekete geçilmesi ve sonucun sorumluluğunun alınması,
- Bu eylemin sonucunun değerlendirilmesi ve
- Eğer sorun çözülmemiş ise diğer olasılıkların devreye girmesi.

Bireylerin sahip oldukları etik anlayış, onların algılama biçimlerini etkilemekte, örgütsel karar ve eylemlerini büyük ölçüde yönlendirmektedir. Bu nedenle, bireylerin etik anlayışları ile örgütte yerleşik etik anlayışın bir birini destekler nitelikte olması gerekir. Aksi takdirde amaçlar ve amaçları elde etme konusunda tercih edilen yöntem ve davranışlar arasında önemli farklılık ve çatışmalar görülebilir (Sayılı ve Kızıldağ, 2007, s.236). Yöneticinin değerleri, kararların belirlenmesinde etkilidir. Kararların rasyonel olup olmaması, yöneticinin değer, bilgi ve becerileri tarafından belirlenir (Turan ve Aktan, 2008, s.232). Lamberton ve Minor'a (1995, s.333) göre, bir yönetici belli bir konuda karar verirken aşağıdaki altı soruya cevap aramalıdır (Aydın, 2002, s.35):

1. Bu doğru mu? Bu soru doğru ve yanlışın açıkça değerlendirilmesini gerektirir. Bu ilke çerçevesinde verilen kararın ya da yapılması düşünülen eylemlerin doğruluğu tartışılmalıdır.

2. Bu adil mi? Bu sorunun yanıtı, altın kural olarak nitelenen bir başka soruda gizlidir. “Aynı durumda siz karşınızdakinin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Adil olduğunu düşünür müydünüz? Bu soruya “evet” diyemiyorsanız davranış ya da kararı gözden geçirmek gerekir.

3. Eğer birisi zarar göreceyse bu kim? Bu soru faydacılık kavramına dayanır. Bu sorunun diğer boyutu kim kazanacak? Sorusudur. Bunu izleyen soru ise bu kişinin kaybetmeyi mi, kazanmayı mı hak ettiğiidir.

4. Eğer verdiğiniz karar gazetelerin 1.sayfasında yer alsaydı kendinizi rahat hissedebilir miydiniz? Eğer bu sorunun yanıtı “hayır” ise, niçin? Sorusu sorulmalıdır. Bu soruya verilecek yanıt sorunun tanımlanmasına yardım edecektir.

5. Aileniz, çocuğunuz ya da akrabalarınıza bunu söyleyebilir misiniz? Vereceğiniz karar ve yapacağınız davranışlar çevre tarafından öğrenildiğinde rahatsızlık hissedilecekse yeniden gözden geçirmekte fayda vardır.

6. Olay nasıl görünüyor? Bu karar ya da davranışın olası sonuçlarının neler olabileceğine ilişkin sezgiler üzerinde dikkatle durulmalıdır. Duyarlı liderlerin bu sezgileri güçlüdür.

Bu altı soru etik sistemlerin hepsini içine almaktadır. Bu soruları gönül rahatlığıyla yanıtlayan bir yöneticinin aldığı karar etik açıdan doğru demektir.

Etik karar verme kişilere karşı sorumlu olmayı, kararsızlıkla baş edebilmeyi, kişisel yarar gözetmeksizin başkalarına yararlı olmayı, altın kurala uymayı gerektirir. Etik karar verme hem etiği, hem de karar vermeyi birleştirir. Karar verme sırasında çeşitli ikilemler ile karşılaşılması mümkündür. İkilemlerin çözümlenebilmesi için kişilere rehberlik edebilecek etik ilkelere sahip olunmalıdır. Her örgütün kendi içinde devamlı güncelleştirebileceği etik karar verme rehberi oluşturması çalışanlarının etik ilkelere uymalarına katkı sağlamaktadır (Kıranlı ve İlğan, 2007, s.160)

Liderler birçok konuda kararlar almak zorundadırlar. Etik liderin en önemli özelliği, verdiği kararların ahlaki açıdan doğruluğudur. Doğru ve yanlış birbirinden ayırabilen lider, örgüt içerisinde ona olan güveni sağlamlaştırmakta ve izleyenleri bu yolla etkilemektedir. Verdiği kararların etik açıdan doğru olduğuna inanılan lider, doğruluk, dürüstlük ve sadakat gibi sosyal değerlerin gelişmesini sağlayarak çalışanların örgüte bağlılığını artırmaktadır. Etik bir lider olarak

örgüt yöneticisi, verdiği kararların olası sonuçlarını dikkate alan ,karar verirken verilerle hareket eden, onları kanun, yönetmelik gibi yasal metinler ve standartların süzgecinden geçiren, toplumun değer yargılarını hesaba katan ve vicdanının sesini dinleyen kişidir (Turhan, 2007, s.18-19). Liderin verdiği etiğe uygun olan kararlar ise şu özellikleri taşımalıdır (Özdemir, 2003, s.160):

- İyi ve doğru olan karar, lider için değil örgüt için iyi olan karardır. Alınacak olan karar liderin kendisine hizmet etmemelidir.
- Yapılan açıklamalar tam, tutarlı ve açık olmalıdır.
- Açıkça doğru olmayan yerde yer alan gri bir alanla ilişkili bir konu olsa bile, alınacak karar doğru olmaya en yakın olan olmalıdır.
- Dürüstlük ve doğruluğun ruhuyla tutarlı ve gerçekleri temel alan dürüst bir karar olmalıdır.
- Örgütün ve kurumun ayakta kalması için değer ve ilkelerle tutarlı olmalıdır.
- İş arkadaşları ve diğerleri tarafından savunulan ve desteklenen bir karar olmalıdır.
- Grup için kısa ve uzun vadede en iyisi olacak olan karar olmalıdır.

Eğitim yönetimi, ahlaki ilkeler üzerine inşa edilmesi gereken uygulamalı bir alandır. Eğitimde karar sürecinin değer yargıları olmadan tamamlanabileceği kuşkuludur (Turan ve Aktan, 2008, s.232). Eğitim yöneticileri günlük rutin işlerini yaparken ahlakî seçimler yapmayla yüz yüze kalmakta ve çoğu zaman belli etik ilkeler olmadığından kendi ahlakî değerleri ile karar vermektedirler (Aydın, 2002, s.157). Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin bir takım etik ilkelere sahip olmaları gerekir (Akbaba-Altun, 2003, s.13).

Eğitim kurumlarında etik ilkelere uygun karar vermenin, toplumsal yapı, kurumsal yapı, kurum kültürü ve değerler, kurumsal ilişkiler, sosyal baskılar, kanunlar ve hükümet düzenlemeleri, kurumun etik kodları, fırsatlar, kişisel standartlar ile örgütsel gereksinimler arasındaki gerilim, bireylerin değerleri, bireylerin kendi çıkarları ile başkalarının çıkarlarını dengeleme gereksinimi, kurum politikaları gibi faktörlerden de etkilendiği muhakkaktır (Pelit ve Güçer, 2006, s.96).

Etik ilkeleri dikkate alan liderler, karar verirken işleri doğru yapmakla birlikte, ağırlıklı olarak doğru şeyleri yapmakla ilgilenirler. Greenfield (1991), okul yöneticilerinin her gün etik ikilemlerle karşılaştıklarını, topluma, mesleğe, yönetime, öğrencilere karşı sorumlulukları olduğunda; neyin doğru neyin yanlış olduğunu neyin yapılması gerektiğini, hangi görüşün etik açısından doğru olduğunun her zaman önceden belirlenemediğini belirtmektedir. Çok sayıda okul yöneticisi eğitimde etik problemlerle karşılaşmakta bunları çözme konusunda zorlanmaktadırlar. Aslında, herkes yalan söylemenin, aldatmanın, rüşvetin, istismarın, tacizin, sözünde durmamanın

yanlış olduğu konusunda aynı fikirde oldukları halde yine de bu tür davranışlarla karşılaşmaktadır (Kıranlı ve İlğan, 2007, s.157).

Okul yönetiminde karar verirken, gücün kötüye kullanımı, ayrımcılık, güveni kötüye kullanma, kişisel çıkarlar için politika yapma vb. kaygılar dile getirilebilir. Eğitim yöneticileri, kendilerine sık sık “Neler benim davranışlarımı ve kararlarımı etkilemektedir?” sorusunu sormalıdır. Verilen kararlar, birey ve örgüt yararına olmalıdır. Eğitim yöneticileri karar verirken, yetkiyi otoriteye dönüştürüp, bunu kesinlikle bireysel öç alma ve muhabata zarar verme şeklinde kullanmamalıdır (Akbaba-Altun, 2003, s.14).

Etik bir çerçevede yöneticiler, güçlü bireylere, gruplara veya karar vericilere hoş gelen politik kararlardan ziyade, toplumun, öğretmenlerin, öğrencilerin, ve genel olarak örgütün çıkarlarını dengelemeye çalışmalıdırlar. Dengeli karar verebilmek için, bir yöneticinin “Verilen karar yasal mıdır?”, “Karar dengeli midir?”, ve “Karar verici, verdiği karardan ötürü vicdani hesaplaşma yapmakta mıdır?” sorularını yanıtlaması gerektiği okul yöneticilerinin etik ilkelere titizlikle uymaları, iyi model oluşturmaları ve diğerlerinin de etik davranmalarını teşvik etmeleriyle okulda etik ilkeler yerleşecektir (Özmen ve Güngör, 2008, s.154).

1.13.4. İletişim Sürecinde Etik

Toplumsal yaşamın doğasında var olan ve örgütsel yapının özünü oluşturan iletişim; bireyler, gruplar ve örgütler arası ilişkileri amaçlayan bir olgudur (Yiğit, 2002, s.18). İletişim örgütlerin varlıklarını sürdürme biçiminin bir ürünüdür ve dolayısıyla örgütte meydana gelen her türlü değişme ve gelişmeden de kolayca etkilenen bir olgudur. Örgütsel iletişim örgüt sisteminin unsurlarını birbirine bağlayan ve bunların kendi aralarında uyumunu sağlayan süreçlerdir. Örgütsel iletişim örgüt içinde ve dışında gerçekleşir. Örgütlerde iletişim, kişilerarası, biçimsel ve biçimsel olmayan gruplar arasındaki iletişim şeklinde gerçekleşir (Tutar, 2003, s. 32).

Örgüt içinde örgütlenme biçimine bağlı olarak üç tür biçimsel (formal) iletişim kurulmaktadır. Bunlar; üstlerden astlara doğru kararların, emirlerin ve talimatların iletildiği, yukarıdan aşağıya iletişim ve, astlardan üstlere doğru bilgilerin ve sonuçların iletildiği, aşağıdan yukarıya iletişimden meydana gelen dikey iletişim; örgütlerde aynı düzeyde bulunan farklı bölümler arasında bilgi paylaşımı ve koordinasyon sağlanmasına yönelik yatay iletişim ve son olarak örgüt hiyerarşisinin farklı düzeyindeki departmanlar arasında basamaksal kanalların kullanılmadan gerçekleştirilen çapraz iletişimdir. Bununla birlikte, örgütün önceden belirlenmiş resmi kanallarından geçmeyen, belirli bir plan içinde gerçekleşmeyen, çalışanlar arasında kendiliğinden

oluşan doğal (informal) iletişimde bilgi aktarımında önemli bir kaynaktır (Tutar, 2003, s.126-133).

Günümüz teknolojisi ve yeni geliştirilen yönetsel zorunlulukların itici gücüyle giderek karmaşık hale gelen örgütler içinde bireylerin adeta kaybolduğu görülmektedir. Bu gelişmeler karşısında, bireyi yeniden kazanmanın etkili bir aracı olan iletişimden büyük ölçüde yararlanmak olasıdır. Örgütler geliştikçe; iletişim, örgütün üzerinde en çok durması gereken sorun haline gelmektedir. İletişim olmadan örgütten söz edilemez, çünkü planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetleme gibi yönetsel işlevler ancak etkili bir iletişimle gerçekleşebilir (Sabuncu ve Tüz, 2001, s.300). Yöneticiler özel bir iletişim sistemi olmadan çalışanları motive edemez ve çabalarının organizasyonunu sağlayamaz. İletişim etiksel standartlara rehberlik yapar ve örgütteki bölümler arasında birleşmeyi sağlayıcı eylemleri beraberinde getirir.

Etik ile ilgili konulardan bir tanesi de iletişimdir. Etik ve iletişim konusu birbirleriyle yakından ilgilidir. Çünkü iletişim sürecini olumsuz etkileyebilecek nedenlerden biri de etik davranışlardır. Özellikle bireylerin kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan olumsuz davranışlar çok önemlidir. Örneğin bireyin gerçek yüzünü göstermeme eğilimi, kendini izole etmesi, geri çekmesi, fikirlerini açıkça ifade etmemesi, bunun yanı sıra, etkin dinlememe, bireyin konsantrasyonunu bozacak hareketlerde bulunma (dalga geçme, kaş çatma, gülme, baş sallama vb.) gibi etik dışı davranışlar iletişim sürecini bozabilecek davranışlardır (Örkmez ve Şancı, 2003, s.295).

Her eğitim örgütü bir insan durumunu ifade eder. Eğitim yöneticisinin karşı karşıya olduğu “insan durumu” ile girdiği etik ilişki, yöneticinin insanın değerine ilişkin kabulüne dayanarak başlayan bir iletişim biçimini gösterir (Peker ve Akdağ, 2008, s.10). İletişim ve etik konusunda, okul yöneticisinin tutumu çok önemlidir. Yöneticinin aldatıcı bilgi vermesi, yalan söylemesi, hem örgüt içindeki hem de örgüt dışındaki iletişimin güvenini sarsabilmektedir (Örkmez ve Şancı, 2003, s.295)

İletişim konusunda en temel gereklilik "açıklık" ve "belli bir güven ortamı yaratılması" dır. Okulda etik konusundaki uygulama çalışanların yalnızca bu alandaki sapmalar konusunda yönetimi uyardıkları şeklinde kalmamalıdır. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin yönetimin çeşitli kademelerine iletilme ve bu düzeyde tartışılması amacıyla okul içerisinde yeterli iletişim kanalları oluşturulmalıdır (Gürlek ve Gürol, 1993, s.197).

Eğitim örgütlerinde; etkili bir iletişim gerçekleştirmek için açık iletişim kanalları oluşturulmasının yanında bu kanalların sürekli açık olması sağlanmalıdır. Bu şekilde olup bitenden okulda bulunan herkesin haberdar olması sağlanabilir (Aydın, 2000, s.148-149). Yönetici

kurum içinde iletişim kanallarını açık tutarak, etik olmayan uygulamaları önlemek için adımlar atabilir. Ücretsiz telefon hatlarıyla, etik komitelerine ya da etik danışmanlarına ulaşarak, çalışanları etikle bağdaşmayan uygulamaları bildirmeye yöneltmek vb. uygulamalar kullanılabilir (Oyman, 2005, s.167).

Okul yöneticisinin kişiliğini, etik karakterize etmeli ve yönetici etik değerler çerçevesinde davranmalıdır. Çünkü istekler, duygular, ifadeler ve kelimeler arasındaki ilişki çok önemlidir. Yöneticiler, çevresindeki insanları, davranış, duruş ve sözlü ifade tarzı ile etkiler. Liderin izleyenleri, iletişim sürecinde bunların etikle olan bağlantısını hissetmediği zaman liderin güvenilirliği, doğruluğu ve inandırıcılığı zayıflar (Yılmaz, 2007, s.40).

İyi liderler iyi iletişimcidirler. Türkmen (1994), liderlerin karşısındaki kişi ya da gruba duygu ve düşüncelerini açık olarak dile getirebildiğini, aynı şekilde karşısındakinin de kendisini ifade etmesine olanak tanıdığını ifade etmektedir (Yiğit, 2002, s.18). Okul yöneticileri lider olarak, okulun işleyişini sağlamak ve amaçlarını gerçekleştirmek için gerek okul içindeki bireyler ve öğeler, gerekse okul ve çevresi arasındaki bilgi ve düşünce alış verişini etik ilkelere dayandıran iyi bir iletişimci olmalıdırlar.

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde eğitim örgütlerinde yaratıcılığın ve yaratıcı okul ikliminin öneminin anlaşılabilmesi açısından yaratıcılığın tanımı ve kapsamına, yaratıcılık ile ilgili kavramlara, yaratıcı düşünme modellerine, yaratıcılıkla ilgili kuramsal yaklaşımlara, yaratıcı bireylerin özelliklerine, örgütsel yaratıcılığın önemine ve yaratıcı örgütlerin özelliklerine, yaratıcılığı etkileyen yönetim unsurlarına, yaratıcı liderliğe, okul ortamında yaratıcılığın önemine, yaratıcı eğitim yöneticisi ve özelliklerine, yaratıcı örgüt iklimine ve yaratıcı örgüt ikliminin boyutlarına yer verilmiştir.

2.1. YARATICILIĞIN TANIMI VE KAPSAMI

Yaratıcılık üzerine ilk bilimsel çalışmalar Guilford başkanlığındaki Amerikan psikoloji birliği tarafından 1950'li yıllarda başlatılmış, araştırmalar gittikçe geliştirilerek günümüze kadar uzanmıştır (Petrowski, 2000, s.305). Yaratıcılık birçok değişik yolla tanımlanmış kompleks ve ayrıntılı bir yapı göstermektedir. Farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kavramının bugün tüm araştırmacılar tarafından kabul edilmiş bir tanımına rastlamak mümkün olmasa da (Demirci, 2007, s.65), genelde benzer şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Eren ve Gündüz, 2002, s.65).

Yaratıcılık kavramı, Latince "Creativität", İngilizce "Creativity" ve Fransızca "Creer" fiilinden türetilen "Creativite" kelimelerinin karşılığı olarak Türkçe'ye çevrilmiştir (Budak,1998, s. 77).

"Yaratıcılık"ın sözlük anlamı yaratma yeteneği, "yaratmak" fiilinin sözlük anlamı ise varlık kazandırmak, bir şeyin olmasını sağlamak, neden olmak, hayal gücünü kullanarak üretmek ve tasarlamaktır (TDK, 1998, s. 2395- 2396). Daha önce hiç yapılmamış, düşünülmemiş veya yeni olan bir olguyu veya bir düşüncüyü ortaya koyan kişiye ise "yaratıcı" denir.

San' a göre (1979, s.177) yaratıcılık; her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir.

Torrance (1998) yaratıcılığı; sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır (Sungur, 1997, s.18)

Yaratıcılık, insanın problem çözme kapasitesi veya kendi kültüründe yeni ve kabul edilebilir bir ürün üretme kapasitesidir (Nickerson, 1999, s.392). Gilford (1967), yaratıcılığı “çok yönlü üretim” olarak tanımlamıştır (İlkbahar ve Tezel, 1992, s.13).

Rıza (2000, s.6) yaratıcılığı, varolan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şeyler bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıtı bulma olarak tanımlamıştır.

Leonard ve Swap’a (1999, s.7) göre, yaratıcılık faydalı olabilecek yeni düşüncelerin geliştirilmesi ve aktarılması sürecidir. Bu tanımlamanın dört önemli özelliği vardır.

Birincisi, yaratıcılık “İraksak Düşünme” (düşüncelerin birbirinden uzaklaşması) ile ilişkili olup, bir işi görürken ve yaparken belirlenmiş, tanınmış yolları kullanmadan farklı ve yeni fikirler üretmek anlamına gelir. İraksak Düşünme, yaratıcılık çabalarının ilk aşamasında, birden fazla çözüm bulmada önemlidir. Ancak çabalar bu aşamada bitiriliyorsa, zihin jimnastiğinden öteye geçilmez.

İkincisi, bu yeni fikirler tanımlanabilmeli ve başkalarına iletilebilmelidir. Bu, fikirler yeni veya orijinalliğinin saptanmasında kontrol vazifesi görür.

Üçüncüsü, “Yakınsak Düşünme” yani birden fazla fikirleri eleyip değerlendirerek belli bir fikrin üzerine odaklaşma sürecidir. Bu sistematik olarak tek bir cevaba yönelme anlamındadır.

Dördüncüsü, üzerinde değerlendirme yapılan seçenekler fayda sağlamalıdır. Yaratıcılık sürecin sonu, yenilikçiliktir. Yenilik; yeni, ilgili, değerli olarak görülen ürünlerin, süreçlerin veya işlevlerin bilimsel anlamda bir sentezi veya kombinasyonudur (Leonard ve Swap, 1999, s.7).

Yaratıcılık ayrıca, birçoğu önceden mevcut olan fikirlerin geliştirilmesi ya da orijinal bir bileşiminin yapılması sürecini kapsar (Eren, 1982, s.17).

Preti ve Miotta (1997) ise yaratıcılığa ürün yaklaşımı olarak odaklanmışlardır. Onlar, yaratıcılığı toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği olarak ele almaktadırlar. Bir diğer benzer tanımda yaratıcılık; üretmek, kavramsallaştırmak veya bireyler ve gruplar tarafından birlikte çalışılarak geliştirilen yeni ve yararlı süreçler ve prosedürler olarak ifade edilir (Shalley, Gilson ve Blum, 2000, s.216). Üretilen şeylerin tanınmaları ve takdir

görmeleri özgünlük veya önem derecelerine bağlıdır (Arık, 1987, s.13).

Bir şeyin yaratılmış olması için çevreye ve kişiye yeni olması gerekir. Yeni ise; henüz mevcut olmayan, varlığının ne olduğu bilinmeyen, bir bilimin çalışma konusu olan şeydir. Moreno; dünyadaki yeni şeyleri kapsama yeteneğini yaratıcılık kavramının içine almıştır. Bu husus, bir nesnenin biçimiyle ilgili olabildiği gibi, endüstride çok kullanılan kültürel ve maddi çevredeki değişiklikler de olabilir (Budak, 1998, s.77-78).

Psikologların ve eğitimcilerin genelde kabul ettikleri bazı özellikler yaratıcılığı süreç ve ürün olarak tanımlamaya yardımcı olabilmektedir. Bu özellikler Ülgen (1997) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır. Ürünün tamamı özgün olabileceği gibi, özgün ürünlerden yeni bir ürün de oluşturulabilir.
- Olgular arasında ilişki kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.
- Özgün ürünün oluşabilmesi için bireyin ilgilendiği alandaki (bilim, sanat vb.) sembol ve araçları çok iyi öğrenmiş olması ve birleştirmede etkili olması beklenir.
- İş, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde ilgi ve özenle yapılmalıdır. Amaç doğrultusunda işe yoğunlaşılmalıdır.
- Hayal kurulmamalı, ancak iş planlanırken hayal gücü yoluyla düşünülmelidir.
- Yaratıcı düşüncenin ne zaman ortaya çıkacağı bilinemez. Bu nedenle bireye yeteri kadar araç gereç, zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir. Özgün ürün birden bire ortaya çıkabilir.
- Yaratıcılık, algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür (Üstündağ, 2005, s.3).

Yaratıcılık üzerine yapılan tanımlardan biri de duruma yönelik tanımdır. Csikszentmihalyi'in (1996, s.36), yaratıcı duruma ilişkin tanımı şöyledir: "Yaratıcı kişiler, herhangi bir duruma, şartları ne olursa olsun, uyum sağlamakta olağan üstü yetenekleri ile hedeflerine ulaşabilen kişilerdir..."

Psikolog MacKinnon (1986) da yaratıcılığı, fikirlere ve değişimlere karşılık verebilme kabiliyeti olarak tanımlar. Yaratıcılığın mutlaka risk alma, spontanlık ve yenilikle birlikte kombine bir element olduğu göz ardı edilmemelidir (Jalan ve Kleiner, 1995, s.20).

İnsan aklı, yaratıcı düşünme kabiliyeti ile daha önce hayal bile edilemeyen tasarı, fikir ve görüşleri kavrama özelliğine sahiptir. Yaratıcılık insan aklının sekiz ana fonksiyonundan biridir ve mevcut durumda var olmayan yeni fikir ve görüşleri tasavvur edebilme özelliğidir. Akıl, hafızalara kaydedilen tecrübe, duygu ve görüşlerin hammaddelerini bir araya getirerek onlarla yepyeni fikirler ve görüşler üretir. Diğer bir deyimle akıl yaratır. Yaratıcılık özelliği sayesinde akıl, daha önce var olmayan şeyleri düşünüp ortaya çıkartır. İşte bu özelliği sayesinde insan sanat, bilim, iş hayatı ve kültürel hayatta önemli değişimler ve gelişmeler yapmada başarılı olabilmektedir. (Sungur, 1997, s.1)

De Bono'ya (2000) göre ise, insan beyni yaratıcı olacak şekilde tasarılanmamıştır. Bu nedenle yaratıcılık için doğal olmayan, beynin bilgileri işlemekten hoşlandığı yolun tam tersi yöntemler kullanılmalıdır. Beyin görmeye hazır olduğu şeyi görebildiğinden yeni fikirler ortaya koyamaz. Her şeyi farklı görmeyi sağlayan varsayımları ve kurguları üreten yaratıcılıktır. Yaratıcılık hep uçuk ve çılgınca fikirler olarak düşünülmüştür. Ancak, bilinçli yaratıcılığın gelişmesine engel olan bu yaklaşım aşılmalıdır. Ciddi yaratıcılık hakkında bilinmesi gereken başlıca temel bilgiler De Bona tarafından şöyle sıralanmıştır (De Bono, 2000, s.30-42):

1. Yaratıcılık kesinlikle öğretilen bir düşünce modeli olup, gerekli eğitim, yapılanma, sistematik teknikler sağlandığında yaratıcı yetenek seviyesi yükseltilebilir. Ancak yaratıcılık yarışında bazıları birinci gelirken bazıları da sonuncu olacaktır.
2. Yaratıcılık isyankar kişiliğe sahip insanlara özgü değildir. Belirli oyunları öğrenmede, bunları oynamada ve uyum sağlamada yetenekli olan uyumlu kişiler de yaratıcı olabilir.
3. Yaratıcılık birçok insanın düşündüğünün aksine, sanatçılara ve artistlere özgü olmayıp herkes de görülebilecek bir yetenektir.
4. Yaratıcı düşüncenin çılgınlığa dayandığı gibi kanısı yanlıştır. Çılgınlık kavramını takılarak, yaratıcılığın temeliymiş gibi anlatma yanılgıya neden olur.
5. Geleneksel beyin fırtınasında bir anda birçok fikir ortaya atılarak, yaratıcı bir fikir geliştirme beklentisi hakimdir. Ortaya atılan yeni fikirlerden kullanışlı bir yaratıcı fikir elde etmek mümkündür. Ancak yaratıcılığı buna dayandırmak son derece yanlıştır.
6. Belirgin yaratıcı düşünme için grup yerine bireyler tek başına çalıştıklarında grup çalışmalarından daha kapsamlı ve daha yaratıcı fikirler üretilebilir. Bireyler yeni yollar bulmada, yeni fikirler üretmede daha etkili olup, bu aşamadan sonra gruplar devreye girerek yeni fikirlerin geliştirilmesi ve yönlendirilmesinde etkinlik sağlanabilir.
7. Getzels ve Jackson'ın yapmış olduğu çalışmalarda 120 IQ zeka düzeyine kadar zeka ve yaratıcılık paralel etkinlik göstermektedir. 120 düzeyinden sonra zeka ve yaratıcılık düzeyi farklılaşmaktadır. Zeka zihinsel potansiyel olup, zihinsel reaksiyonun hızı ve düşünceleri

tarama hızı olarak ifade edilebilir. Düşünce yeteneği fazla gelişmemiş zeki insanlar olabilir. Daha az zeki insanın, daha iyi yaratıcı düşünme yeteneklerine sahip olması doğaldır.

8. İnsanlara özerklik verilerek, gevşek tutarak yaratıcı potansiyellerinin ortaya çıkacağına dair yanlış bir inanış vardır. Oysa yaratıcılıklarının gelişebilmesi için doğal olmayan sistematik teknikler öğretilmelidir.
9. Her yaratıcı fikrin sezgi safhasında olup bittiğini düşünerek, yapılabilecek hiçbir şey olmadığını değerlendirmek yanlıştır. Sezgi yaratıcılığa önemli katkılar sağlar. Fakat bu katkıları yatay düşünce tekniklerinin yanında sadece küçük bir ikramiye olarak düşünmek gerekir.

Sürekli değişim yaşanan günümüzde yaratıcılığa bakış açısı da tümüyle değişmiştir. Öncelikle pasif ve aktif bilgi sistemleri arasındaki fark belirginleşmiştir. Geleneksel pasif sistemlerde bilgi bir işlemci aracılığıyla bir yerden diğerine taşınırken, aktif bilgi sisteminde bilgi kendi kendini, diziler ve kalıplar şeklinde düzenlemektedir. De Bono'ya göre yaratıcılık bir mantık sürecidir, ama buradaki mantık pasif bilgi sistemlerinin geleneksel mantığı değil, öz düzenlemeli sistemlerin mantığıdır. Öz düzenlemeli sistemlerin davranışından hareketle yeniliklerin kendiliğinden oluşmasını beklemek yerine, yaratıcılık süreci bilerek kullanılmaya başlanmıştır. Doğal yeteneği olan kişilerde özel yöntemlerle yaratıcı beceriler arttırılabilir (De Bono, 2000, s.34).

Sungur (1997, s.45) ve Budak'a (1998, s.118) göre de, yaratıcı olmayan birey yoktur ve yaratıcılık, insanlığın genel bir özelliğidir. Yerleşmiş olan görüşün aksine, insanlar, yaratıcı olanlar ve yaratıcı olmayanlar olarak ayrılmaz. Yaratma yeteneği her yaştaki tüm bireylerde bulunan gizli bir güç olarak kabul edilebilir. Sadece farklı oranlarda olan, engellenmiş, dondurulmuş ve uzun ya da kısa süreli eğitime gereksinmesi olan bireyler vardır.

Yaratıcılık hayal gücüyle ilgili bir düşünme biçimidir, duygusal ve zihinsel süreçleri kapsar. Tüm zihinsel ve duygusal etkinliklerde, insan yaşamındaki tüm çalışma alanlarında yaratıcılığa rastlamak mümkündür. Yaratıcı düşünme yeteneği insan yaşamının ve gelişiminin ana öğelerinden biridir. Yaratıcı düşünme, insan yaşamının her dönemimde ortaya çıkan, her düzeyde var olan bir düşünme biçimidir. Günlük yaşamımızda karşılaştığımız problemlere çözüm üretmek de, bilimsel ya da sanatsal ürünler vermek de yaratıcılık gerekmektedir (Akat ve Budak, 1999, s. 389).

Yaşamın sorunlarına kaliteli çözümlerin bulunmasına yardımcı olan ve kişiye sahip olduğunun ötesinde bir dünya görüşü kazandıran yaratıcılık yukarıda genel hatları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu açıklamalara dayanarak yaratıcılık; bireyin dünyayı kendine özgü biçimde yorumlaması, şekillendirmesi, düzenlenmesi ve bir adım daha ileri götürmesi, kısaca bir yaşam tarzı olarak ele alınabilir.

2.2. YARATICI DÜŞÜNCE VE ANALİTİK DÜŞÜNCE

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen birbirinin yerine kullanılabilen iki kavram olma özelliği göstermektedir. Yaratıcılık hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırırken, yaratıcı düşünme sadece zihinsel etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık daha kapsamlı bir kavram olduğundan, yaratıcılık tanımlanırken dolaylı biçimde yaratıcı düşüncenin de tanımlandığı kabul edilmektedir (Doğan, 2007, s.168).

Yaratıcı düşünme, sezgi yoluyla kavramak, tasavvur etmek, soru-sormak, analiz ve sentezler yapmak, problem çözmek, eleştirmek, orijinal çözüm ve bilgi üretmek gibi düşünme süreçlerini kapsayan bir düşünce biçimidir (Kaya, 1994, s.4). Yurtseven (2001, s.39), yatay düşünce olarak da bilinen yaratıcı düşünme kavramını, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007, s.96). Yaratıcı düşüncede kişi; yeni, alışılmamış alternatifler ve fikirler düşünerek, yeni yaklaşımlar geliştirir. Değişik bakış açılarından probleme yaklaşarak olağan dışı orijinal fikirler yaratır. Daha fazla alternatifler ve fikirler üretmek için devamlı olarak çabalar (Arık,1987, s.70, Üstündağ, 2005, s.45).

Guilford (1950) yaratıcı düşünmeyi, “ıraksak düşünme” olarak tanımlamıştır. İraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek aşağıdaki gibi özetlenebilir (Sünbül, 2000, s.84):

- Probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme.
- Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir yürütebilme.
- Alışılmamış, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme.
- Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme.
- Sentez yeteneğine sahip olma.

- Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme.
- Değerlendirme yapabilme.

Iowa Üniversitesi Sanat Eğitim Bölümünde yeni sanat temelleri üzerinde çalışmalar yürüten araştırmacılar, yaratıcı düşünceyi sentezleme, olgunlaştırma ve tasarlama boyutlarından oluşan bir düşünce biçimi olarak tanımlamışlardır. Sentezleme boyutu, analitik düşünme, özetleme, hipotez kurma ve planlama davranışlarını; olgunlaştırma boyutu, düşünceyi genişletme, düşüncede değişiklikler yapma, düşünceyi yaygınlaştırma, düşünce kategorisini değiştirme ve somutlaştırma davranışlarını ve son olarak tasarlama boyutu ise akıcılığı, tahmini (kestirim), kurgulamayı, gözde canlandırmayı ve sergilemeyi içermektedir (NAB, 2000).

Jalan ve Kleiner'a (1995, s.20-23) göre ise, yaratıcı düşünme aşağıda belirtilen becerilere sahip olmayı gerektirir;

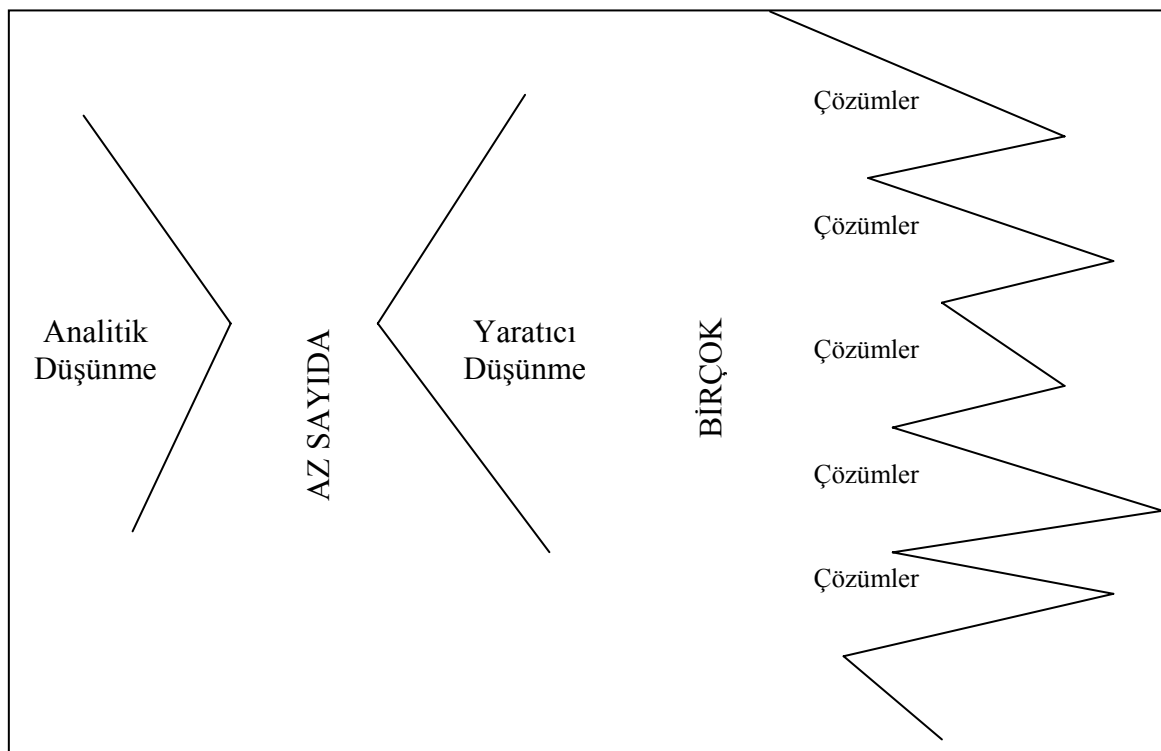
- Zıt kutupların uyumlaştırılmasını ya da tolere edilmesi yoluyla çatışmaların kabul edilmesini,
- Belirsizlikten, bilinmeyenden ya da karmaşık durumlardan korkmayan bir kapasiteye sahip olmayı,
- Yüksek düzeyde öz-disipline, sorunlara ya da olaylara yoğunlaşabilme özelliği ile başarılı olmak için yeteneklerini güven duymayı,
- Hırslı, sezgisel ve yerleşik fikirlerin ötesinde düşünebilmeyi,
- Rasyonel görünmeyen fikirlere açık olma, başkalarının düşünceleri ile dış çevreye duyarlı olmayı.

Analitik diğer ifadeleri ile yakınsak veya dikey düşünce ise, yalnız tek bir doğruya bağlı olarak ve mevcut bilgilerden çıkarılan, geleneksel sonuçlara götüren düşünce tarzıdır. Analitik düşünce mantıksaldır. Tek bir yanıtı ya da uygulanabilirliği olan az sayıda çözüme odaklanır (Üstündağ, 2005, s.77). Bütünüyle yalnız analitik düşünceye sahip bir kişi, büyük bir ihtimalle hayal gücü olmayan bir kişi olup, yaratıcı üretime pek az katkısı olacaktır (Arık,1987, s.70; Zachary, 2000, s.25; Yurtseven, 2001, s.39).

Analitik düşünen kişiler yalnız açıkça doğru olan cevabı arar. Buna karşılık ırsak düşünen kişilerin cevaplarında, aşağıdaki özellikler göze çarpmaktadır (Arık, 1987, s.70; Erlendsson, 1999):

- Akıcılık; bir probleme verdiği cevapta üretilen uygun düşünce sayısı veya problem için birçok alternatif geliştirme becerisi,

- Uyumlu esneklik; yorum ve yaklaşımların yeniden ve farklı bir şekilde yapılandırılması, farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği veya problem çözümünde yaklaşımları değiştirme,
- Ani esneklik; düşünmede tembelliğin olmaması,
- Özgünlük; üretilen fikirlerin yeniliği; eşsiz, rastlanmayan, akıllı düşünceler yaratma yeteneği ya da yeni özel çözümler getirme becerisi,
- Zenginleştirme; fikir ve çözümlerin geliştirilmesi, ayrıntılarına inilmesi, yanıtlar ekleme yeteneği .



Şekil 2.1. Analitik ve Yaratıcı Düşünme Biçimi

Kaynak: Üstündağ, 2005, s.78

Rawlinson (1995, s.17), yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için öncelikle analitik ve yaratıcı düşünce arasındaki farklılıkların gözden geçirilmesini önermektedir. Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere analitik düşünmede düşüncenin kesiştiği tek bir nokta görülür. Tek bir yanıt veya analitik düşünmek üzere az sayıda sonuç verir. Yaratıcı düşünme ise ayrışan bir yapıya sahiptir. Sorunun tanımından başlar ve onu çözmek için yaratılan pek çok sonuca varacak şekilde çatallanır. Aslında analitik düşüncenin çözümler, yaratıcı düşüncenin ise fikirler ürettiği söylenebilir (Yurtseven, 2001, s.39). Tablo 2.1'de bu iki kavramın ayrıntılı karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo 2.1. Düşüncenin İki Biçimi Olan Yaratıcı Düşünce ve Analitik Düşünce Arasındaki Farklar

ANALİTİK (DİKEY) DÜŞÜNCE	YARATICI (YATAY) DÜŞÜNCE
Dikey düşünce geleneksel ve devamlı bir düşünce şeklidir.	Yaratıcı düşüncede ise devamsızlık esastır.
Kanıt amacı vardır, seçicidir ve yargılayıcıdır.	Kanıt amacı gütmeyiz bunun yerine fikir üretici ve keşfedicidir; bir kavramdan diğerine hareketle daha iyisini arar.
Durağandır.	Değişim yani hareket esastır.
Cevaplar arar.	Sorular sorar.
"En iyi yol budur" diye düşünür ve doğru odaklıdır.	Alternatif odaklıdır ve "her zaman daha iyisi vardır" diye düşünür. Sürekli farklı yönler arar.
Anlamlar için bilgiyi kullanır ve evet hayır sorusunu sorarak doğruyu arar.	Doğrudan ziyade farklı olanları arar, bilgiyi yeni fikirler oluşturmak için kullanır.
Analitiktir ve doğru odaklıdır.	Alternatif odaklı ve kısırtıcıdır.
Bilginin öncesine (kaynağına) yöneliktir ve tanımlayıcıdır	Bilginin sonrasına yöneliktir ve sonuç yaratan özelliğe sahiptir.
Mantıksal sıçramalar vardır.	Provokatif sıçramalar vardır.
Eski fikirlerden kurtulmak için bir boşluk yaratılmaya çalışılır.	Boşluk huzursuzluk yaratır.
Sonuçlar kanıtlardan önce gelir.	Sonuçlar kanıtlardan sonra gelebilir.
İlgi duyulan fikre odaklanır ve diğerlerini eler, birbirine en çok benzeyen yönlerde hareket eder belirgin odaklıdır ve kapalı bir işlemdir.	Açık uçludur, birbirine en az benzeyen yönleri keşfeder, belirginlikten kaçınır, maksimum sonuç şansını artırırken belli bir garanti vermez yani yeni veya daha iyi fikir üretmeyi garanti etmeyen bir olasılık sistemidir.

Kaynak: Yalazan, 2006, s.24

Her ne kadar bu iki düşünce biçimi birbirinden farklı olsa da, biri diğerinin tamamlayıcısı olduğu için birbirlerine bağlıdırlar. Yaratıcı düşüncenin oluşturduğu düşünce dizisi içinden uygulanabilir olanları saptamak için, analitik yöntemlerin kullanılması gerekir. Analitik düşünce, düşünceleri ve uygulamaları birleştirir ve gelişme elde etmek için yaratıcı düşünce ile desteklenmesi gerekir (Yurtseven, 2001, s.39). Güncel hayatta insanlar yaratıcı ve analitik düşünceyi alternatif olarak kullanır. Yeni fikri oluştururken yaratıcı düşünce, bu fikri geliştirirken ise analitik düşünce kullanılır (De Bono, 1990, s.12).

2.3. YARATICILIK İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Yaratıcılığı tanımlamada en çok kullanılan kavramların bulmak, yenilik yaratmak, hayal gücünü kullanarak üretmek ve tasarlamak olduğu görülmüştür. Yaratıcılık beraberinde yenilik, buluş (icat), değişim ve taklit kavramlarını da gündeme getirmektedir. Aşağıda bu kavramların kısa açıklaması yer almaktadır:

2.3.1. Yenilik

Şimşek (2002, s.317), yaratıcılığı yeni bir düşünce ve fikir üretme, yeniliği ise üretilen bu fikrin yeni bir ürün, hizmet veya üretim yöntemi biçimine dönüştürülmesi şeklinde ifade etmiştir. Yaratıcılık, yeni bir şey ortaya çıkarmayı veya oluşturmayı, yenilik ise bu yeni şeyi uygulama alanına koymayı ifade eder. Yaratıcılık, herhangi bir konuda mevcut durumu geliştirmek ve herhangi bir düzeyde yenilik getirmek amacıyla kullanılır. Yaratıcılık yenilik getiren bir faaliyettir; yenilik ise yaratıcılığın görünen, somut ve cisimsel sonucudur.

Yenilik, fikirlerin yaratılmasından sonra bu fikirlerin somutlaştırılması ve kullanılmasıdır. Yaratılan yeni fikirlerin orijinal olduğu kadar kullanışlı olması da gerekmektedir. Yaratılan fikirler yalnız kullanabildiği ölçüde anlam kazanacaktır. Dolayısıyla bu fikirlerin yeni ve yararlı bir ürün veya hizmet haline getirilmesi ve sunulması yenilik olarak tanımlanır (Budak, 1998, s.20-37).

2.3.2. Buluş

Buluş birbirinden ayrı duran öğeler arasında somut sonuçları olan yeni bağlar algılamaktır. Buluş olmanın kriteri, orijinal fikrin pratik bir uygulamasının olması, eylemde bir yeniliğe yol açmasıdır. Buluş soruna değişik birçok açıdan bakmayı gerektirir (Arslantaş, 2001, s.19). Buluş, genellikle bir araştırmanın son ürünü olarak tanımlanır. Yenilik, buluşu izler ve başarılı bir geliştirme çabasının son noktasıdır; yeni bir fikir ve bilgi ortaya koyar. Buluşun meydana gelmesi sırasında geçirilen sürece "Yaratıcılık Süreci" denilmektedir.

Buluş, araştırmacının bir uyarı veya dürtü hissetmesi ile başlar, kavramların oluşması ve önerilerin geliştirilmesi aşamalarını kapsar. Bu aşamalar sonucunda fikir somutlaşır ve model oluşur. Genellikle bu aşamaya gelebilmiş fikirler patent konusu olabilmektedir. Yenilik ise; bu aşamada başlayan buluşun benimsenmesi, üretilmesi ve satılmasını içeren bir süreç olmaktadır (Eren, 1982, s.17).

Yeni fikirlerin ve buluşların geliştirilmesinde çok önemli bir konu da, buluşun yararlarının, yaratıcıları tarafından, başkalarına kanıtlanmasıdır. Geçmişte olduğu gibi, günümüzde de birçok yeni buluş, ekonomik bir değer taşımadan, kaybolup gitmektedir. Bunun en önemli nedeni, söz konusu buluşların sağlayabileceği yararın veya kolaylığının, yaratıcıları tarafından kanıtlanamamasıdır. Oysa, geçmişin önemli buluşlarından sayılan buhar makinesi, otomobil, uçak ve telefon gibi, birçok yeni buluş başlangıçta değersiz kabul edilmiştir (Alpugan, 1988, s.14).

2.3.3. Değişim

Değişim, basit ifadesiyle “belli bir durum esas alınarak, söz konusu durumda meydana gelecek farklılaşma” şeklinde tanımlanabilir (Demirbilek, 1993, s. 103). Değişim bir süreçtir; belli bir zaman diliminde bir halden başka bir hale geçme, farklılaşma durumudur. Bu farklılaşma durumu yavaş yavaş, bilinçli ya da kendiliğinden, evrimsel biçimde olabileceği gibi, aniden, dolayısıyla devrimsel de olabilir (Çınar, 2005, s.83).

Değişim ile yenilik kavramları çoğu kez birbirine karıştırılmaktadır. Yenilik de bir değişimdir. Ancak her değişimin yenilik olarak nitelendirilmesi mümkün değildir. Yenilikte meydana gelen değişim orijinaldir, daha önce bu nitelikte değişim olmamıştır, meydana çıktığı sistemin araçlarını daha etkili ve ekonomik biçimde yerine getirmeye yönelmiş olumlu ve özel bir değişimdir (Ülgen, 1990, s. 16).

Toplumsal değişim, toplumun yapısındaki değişikliklerdir. Örgüte ait değişim ise; örgütün çeşitli alt sistem ve öğeleri ile bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade eder (Dinçer, 1995, s.8).

2.3.4. Taklit

Sözlük anlamı olarak taklit; “birinin hareketinin veya şekil ve sûretinin aynısını yapma, benzemeye veya benzetmeye çalışmadır. Terim olarak ise taklit; “örnek alınmak istenen kişi ya da grupların söz, davranış veya tavırlarının başkaları tarafından aynen tekrarlanması” olarak tanımlanabilir (Sağlam, 2000, 557).

Kopyasını, bir benzerini, aynısını yapma, ya da özgün bir ürünü taklit etme yaratıcılık değildir. İster bilim, sanat, isterse düşüncede olsun, yaratıcı etkinlikte akıl yürütme yolları, duyuşsal ve kültürel özellikler birlikte sentezlenir. Yaratıcı süreç sonucunda bu sentezlemenin sonunda özgün, yeni, tutarlı bir ürün ortaya konur (Aktamış ve Ergin, 2000, s.78).

Yenilik ve taklit kavramları da birbirine çok karıştırılmaktadır. Yeniliği bir ya da birkaç örgüt başlatmakta ve diğerleri de yeniliği benimseyip uygulamaktadır. Yeniliğin başlatıcıları "Yenilikçi", onları izleyenler ise "Taklitçi"dir (Eren, 1982, s.21). Yeniliğin, uzun, zahmetli, masraflı ve riskli çabalar gerektirmesi, birçok örgütü korkutmakta, yenilik yerine taklidin yeğlenmesine neden olmaktadır. Yenilik yapmak ve uygulamak mümkün ise örgüt yenilikçilik yönünde harekete geçebiliyor demektir, değilse örgüt taklit ve tekrardan kurtulamaz.

2.4. YARATICI DÜŞÜNME MODELLERİ

Yaratıcı bir fikrin insan beyninde nasıl meydana geldiği, hangi duyguları uyandırdığı kesin olarak bilinmediği için yaratıcılık bir süreç olarak karmaşık bir yapı sergileyebilmektedir (Arık, 1987, s.130). Yaratıcılık süreci birçok bilim adamı tarafından değişik aşamaları ile açıklanmaya çalışılmış ve bu sürece yönelik birçok model geliştirilmiştir. Bunların en bilenenlerinden biri Wallas'ın oluşturduğu yaratıcılık sürecidir.

Aşağıda, birçok yazar tarafından kabul gören Wallas (1926) modeline göre yaratıcılık sürecinin aşamaları açıklanmaktadır (Doğan, 2007, s.172; Üstündağ, 2005, s.10; Özden, 2005, s.179-180; Yurtseven, 2001, s.39). Wallas modelinin yaratıcılık modeli aşamaları sırası ile; hazırlık (Preparation), kuluçka (Incubation), aydınlanma (Illumination) ve doğrulama (Verification) dır. Tablo 2.2.'de bu aşamalar ve bu aşamalara özgü davranışlar verilmiştir.

Tablo 2.2. Yaratıcı Düşünme Aşamaları ve Bu Aşamalara Özgü Davranışlar

Aşamalar	Yapılabilecek Davranışlar
Hazırlık	Soruna ilişkin okuma Sorunu saptama İlgili toplantılara katılma İlgili kişilerle görüşme İlgili haberleri takip etme İlgili bilgileri kaydetme Bilgiyi alma ve özümseme Kararlar verme
Kuluçka	Sorundan uzaklaşma Sorunla ilgili düşünme gerektirmeyen işlerle meşgul olma Sosyal aktivitelere katılma Zeka oyunları oynama Düzenli uyuma Dinlenme Rahatlama ve gevşemeye çalışma
Aydınlanma	Hayal kurma Rahat bir ortamda çalışma Aralarda dinlenme Gerektiğinde sorundan uzaklaşma Sorunla ilgili bilgileri kaydetme Düşünceler üretme
Değerlendirme-Doğrulama	Enerji ve motivasyonu arttırma Çalışmaları planlama Bilgileri paylaşma ve sonuçları tartışma Sezgisel düşünme Duyuları kontrol etme Önerilere dikkat etme Çözümü uygulama ve eksiklikleri belirleme Eksiklikleri giderme Çözümü değerlendirme ve benimseme

Kaynak: Doğan, 2007, s.172

2.4.1. Hazırlık

Bu dönemde sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır ve tanımlanır. Çözüm veya gereklilikler için bilgi ve malzemeler toplanıp çözümün geçerliliği işe yararlığı bakımından ölçülür (Özden, 2005, s.179; Üstündağ, 2005, s.10). Sorunun unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkisi belirlenmeye çalışılır. Soruna değişik açılardan bakılır ve diğer insanların sorun hakkında ne bildiği ya da düşündüğü öğrenilir (Yurtseven, 2001, s.39).

Başarılı yaratıcılıklar genellikle araştırma ve bilginin bir araya gelmesiyle oluşur. İlgili ve ilgisiz alanlardaki ilave araştırmaları da içerebilir. Hazırlık sürecinde, yaratıcı araştırmalar için çeşitli alanlarda okumak, profesyonel grup ve toplantılara katılmak, bilimsel seminerlere katılmak, yeni yerler görmek, konu hakkında insanlarla konuşmak, konuyla ilgili makale, magazin ve gazeteler okumak, literatür araştırması yapmak, küçük bir not defteri bulundurarak kullanışlı bilgileri kaydetmek, merak duyulan alanlara zaman ayırmak suretiyle çok sayıda altyapı oluşturabilecek bilgi edinilebilir (Kuratko ve Hodgetts, 1992, s. 40).

2.4.2. Kuluçka

Bu sürece seçenек üretme ya da toplama süreci de denilebilir (Yurtseven, 2001, s.39). Bu aşamada sorundan çıkılarak geriye gidilir, sorun zihnin irdelemesine ve incelemesine bırakılır (Üstündağ, 2005, s.10). Daha açık bir ifadeyle, hazırlık aşamasında konuya ya da soruna yönelik yoğunlaşma sağlandıktan ve tüm bilgiler toplandıktan sonra bunlar bilinçaltına itilir ve alt yönetimi devralır. Kişi yanlış sonuçlara varma endişesi ile konu üzerinde düşünmüyor görünse de, gerçekte konu ile ilgili uğraşısı devam etmektedir (Akat, 1999, s.373).

Araştırmacı ya da yaratıcı kişi, kuluçka aşamasında sürekli imgeler ve fanteziler yaratabilir. Böylece, bilinç alanı açılarak zihinsel sınırlamalar gevşer ve daha özgür hale gelebilir. Bu nedenle kişi, ne mevcut olandan ne de kendinden memnun olamaz. Zaman zaman soruna yaklaşırken, zaman zaman da sorundan uzaklaşır (Akat, 1999, s.373). Bu dönem dakikalarca, haftalarca hatta yıllarca sürebilir (Üstündağ, 2005, s.10).

2.4.3. Aydınlanma

Bu aşama ilham veya kavrama olarak da isimlendirilir. Sorunun çözümünde kullanılacak yeni yöntemin birden farkına varılır. Sorunun çözümünü oluşturacak parçaların bir araya geldiği ve bütünleştiği ani bir parlamadır. Düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak için zihinde belirirler. Sürekli gerilim içinde olan araştırmacı bir anda buluş ışığının zekâsını aydınlattığını ve çözüme ulaştığını fark eder. Bu sürece literatürde “ani pırıltı” veya “şimşek çakması” adları da verilmektedir. Düşünce sonuç-ürün parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilir. Bu noktada sorun çözüme kavuşmaktadır.

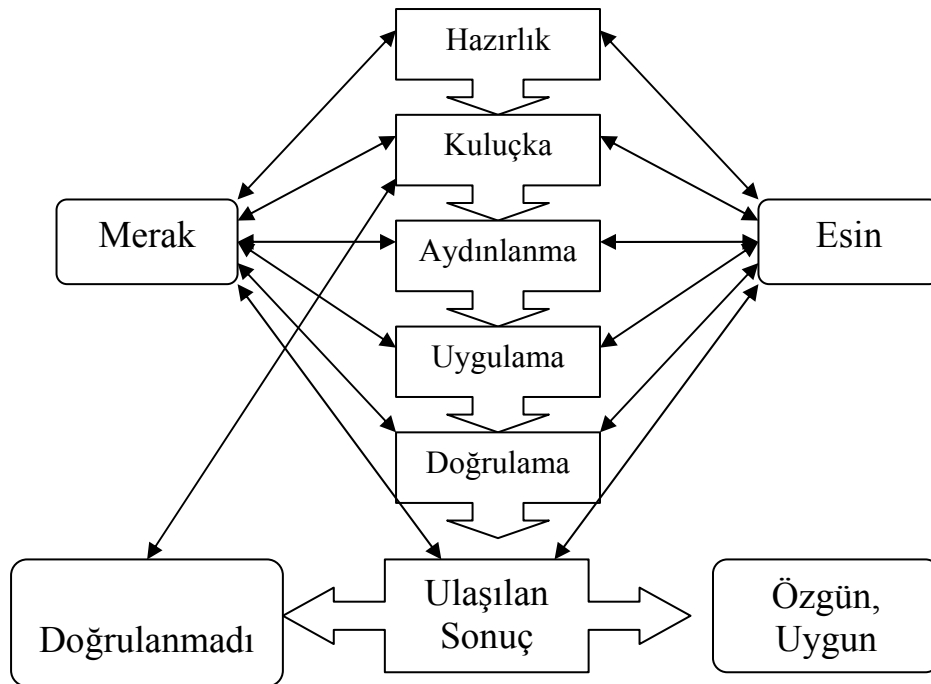
Bu aşama çoğunlukla anlıktır, içgörüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika veya birkaç saat sürer. İlham insana hiçbir uğraş vermeden gelmez, dikkatli ve kendini vererek çalışmanın bir ürünüdür (Arık, 1987, s.131; Üstündağ, 2005, s.10).

2.4.4. Doğrulama

Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliktir (Özden, 2005, s,180).

Bu basamakta, çözümün geçerliliği bilinçli bir şekilde gerçeğe ve problemin gereklerine karşı test edilmelidir. Çünkü bir anlık ilhamların etkisiyle parlak çözümler gibi gelen birçok fikrin, ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonunda çarpıcı aksaklıklara sahip olduğu görülmüştür (Arık, 1987, s.131).

Sorun için bulunan çözümün uygulanmaya başlanması ile sürecin bittiği düşünülmemelidir. Uygulanmaya konan fikir, uygulamada ortaya çıkan faktörler nedeniyle yeterli olmayabilir. Bu durumda çözümün yeniden ele alınıp etkileyici faktörlere göre uygulamadan sonra çözümün yeterli ve doyurucu olduğunun kanıtlanması gerekir. Ancak bu kanıtlandıktan sonra yaratıcılık süreci tamamlanmış olur (Yurtseven, 2001, s.39).



Şekil 2.2. Yaratıcı Düşünme Süreci

Kaynak: Doğan, 2007, s.173

Rossmann'ın (1931) yaratıcılık modeli ise diğer Waller modeline oranla daha genel ve açıklayıcıdır. Rossmann, yaratıcılık sürecini yedi temel adımda incelemektedir. Öncelikle yaratıcılığın oluşması için ilk tetikleyici unsur, bir ihtiyacın doğması veya bir zorlukla karşılaşılmasıdır. Daha sonra bu zorluğun veya ihtiyacın detaylı analizinin yapılması

gerekmektedir. Varolan bütün bilgi kaynaklarının kullanılması ve de bütün olası objektif çözümlerin oluşturulması gereklidir. Ortaya çıkan çözümlerin avantajları ve dezavantajları incelenerek yeni bir fikrin doğuşu oluşmaktadır. Son olarak da en verimli çözümün deneyselleştirilmesi yani varolan probleme en iyi şekilde cevap verebilmesi ve bu çözümün seçilmesi, yaratıcılıkta mükemmeliyeti ortaya çıkaracaktır (Plsek, 1996).

Alex Osborn (1953) ise yaratıcı düşüncedeki aşamaları; problemin hissedilmesi, problemin gerektirdiği materyallerinin sağlanması, çeşitli çözüm yollarının sınanarak değerlendirilmesi ve çözüm yollarının yorumlanması olarak ele almaktadır (Argun, 2001, s.22).

Parnes (1981) tarafından geliştirilen bir diğer yaratıcılık modeli ise problem çözme modeli olarak adlandırılır. Model beş basamaktan oluşmaktadır. Bu beş basamak; gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulmadır. Bu basamaklar bireye, her durumda hemen sorun hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığı kazandırarak daha kolay kullanılabilir hale getirmeye yardımcı olmayı amaçlar (Özden, 2005, s.181).

Alan yazında bulunan yaratıcılık modelleri aşağıdaki Tablo 2.3.'te özet olarak verilmiştir.

Tablo 2.3. Alan Yazında Bulunan Yaratıcı Düşünme Modelleri

Wallas (1926)	Rossmann (1931)	Osborn (1953)	Parnes (1981)
<p>Hazırlık; Problem veya ihtiyaç durumu, beyin fırtınası</p> <p>Kuluçka; fikirleri sindirme, düşünme sürecini gözden geçirme, bilgiyi düzenleme, bilişsel süreçleri kullanma ve bir noktaya ulaşma</p> <p>Aydınlanma; Yeni bir fikrin ortaya çıktığı an, bir fikir veya çözümün aniden şimşek çakması</p> <p>Doğrulama; Kontrol etme, eğer çözüm ihtiyaca uygunsa çözümün genellenmesi ve uygulanabilirliği</p>	<p>Bir ihtiyaç veya zorluğu gözleme</p> <p>İhtiyacı analiz etme</p> <p>Elde edilen bilgilerin incelenmesi</p> <p>Çözümlerin formüle edilmesi</p> <p>Çözümlerin avantajlarının ve dezavantajlarının analiz edilmesi</p> <p>Yeni fikrin doğumu, keşif</p> <p>En çok umut verici çözümü ve seçimi deneme ve somutlaştırma</p>	<p>Yönlendirme; Problemi gösterme</p> <p>Hazırlık; Uygun veriyi toplama</p> <p>Analiz; Konu ile ilgili materyali dağıtma</p> <p>Düşünce; Düşüncelerle alternatifleri yığmak</p> <p>Kuluçka; Aydınlanmaya izin verme, davet etme</p> <p>Sentez; Parçaları bir araya koyma</p> <p>Değerlendirme; Düşünceleri değerlendirme, yargılama</p>	<p>Gerçeği bulma; Problem hakkında bilinen her şeyi listeleme</p> <p>Problemi bulma; problem ve problemi oluşturan alt problemleri tanımlama</p> <p>Fikir bulma; Beyin fırtınası, olabildiğince çok düşünce üretme</p> <p>Çözüm bulma; Ortaya konan fikirlerin değerlendirileceği kriterleri belirleme</p> <p>Kabul bulma; Hareket planını hazırlama</p>

Kaynak: Doğan, 2007, s.172; Üstündağ, 2005, s.10; Özden, 2005, s.179-181; Argun, 2001, s.22; Yurtseven, 2001, s.39; Arık, 1987, s.130; Plsek, 1996

2.5. YARATICILIK ALANINDA KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Tarihsel gelişim içerisinde yaratıcılık ile ilgili olarak psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde ortaya çıkarılamamıştır (Demirci, 2007, s.65).

Yaratıcılık kavramıyla ilgili oluşturulan kuramları, beş ana grupta incelemek mümkündür:

- Kendini gerçekleştirme
- Psikoanalitik kuramlar
- Hümanist kuramlar
- Davranışsal kuramlar
- Kavramsal yaklaşım

2.5.1. Kendini Gerçekleştirme

Yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak ileri sürülen ilk temel yaklaşım, Maslow'un kendini gerçekleştirme ilkesidir. Bu yaklaşım, insanın doğuştan itibaren sahip olduğu yetenek ve becerilerini, tam ve verimli olarak kullanma gereksinimiyle ilgilidir. Kendini gerçekleştirme; diğerleri arasında kesin gerçeği anlamak ve kültürleri nesnel olarak karşılaştırarak, bunlara kendiliğinden ve içten sahip olmaktır (Yurtseven, 2001, s.41) .

Maslow'a göre, kendini gerçekleştirme, kişinin dokunduğu her şeye, her etkinliğe bireyselliğini yansıtması olarak görülebilir. Bu anlamda, yaratıcı bir ayakkabı tamircisi, marangoz ya da dükkân sahibi olabilir. Kendini gerçekleştirme, yaptığı iş ne olursa olsun, belli bir eylemi yapan bireyin, o eylemi kendi ruhunu ortaya koyarak yapmasıdır (Sungur, 1997, s.41).

2.5.2. Psikoanalitik Kuramlar

Psikoanalitik görüş, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülemeleri, sapmaları ve verimleriyle en çok ilgilenen görüştür. Sigmund Freud'un öncülüğünü yaptığı bu görüş, Ernest Kris, Lawrence Kubi ve Carl G. Jung tarafından genişletilmiştir (Yavuz, 2006, s.653-667). Psikoanalitik yaklaşıma göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar.

Bu kuramın temel savı; yaratıcı ürünün, önceden düşünülen zihinsel faaliyetlerin bir sonucu olduğudur. Beynimiz bilinçli düşüncelerimizin erişemeyeceği düzeyde bir bilgi süreci içermektedir. Yaratıcı birey çevresinin bilincindedir; önceden seçmeden bilgiyi alır ve kabul eder. Gerçekliği indirgemekten kaçınır. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık insanın olumsuz özelliklerinin bir ürünü olup, insanın içsel çatışmalarını toplumun kabul edebileceği ürünlere dönüştürmesidir (Ülgen, 1990, s.11).

2.5.3. Hümanist Kuramlar

Hümanistik yaklaşıma göre yaratıcılık, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin tekliği dışında gelişen karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların yaşantılarındaki koşulları oluşturması olarak savunmaktadır (Sungur, 1997, s.51).

Hümanist kuramlara göre yaratıcılık insanın olumlu yanları ile ilgili bir özelliktir. İnsanlar yaratıcılık gücüyle doğarlar ve bu güç her insanda zaman ve eğitimle geliştirilebilir. Bireyin kabul edilmesi ve onaylanması yaratıcılığı olumlu yönde etkilerken, onaylanmaması olumsuz yönde etkilemektedir (Doğan, 2007, s.171).

1.5.4. Davranışsal Kuramlar

Bu yaklaşıma göre yaratıcılık, nitelikli deneyimlere bağlı olarak öğrenilen davranışlardır. Maltzman ve Skinner'in kuramlarına göre; yaratıcı davranış da içinde olmak üzere, davranışlarımız çevresel uyarılara karşı verilen yanıtlar topluluğudur. Çevresel uyarıları benimsemek, yaratıcı davranışın artmasına neden olur. Yaratıcılığın gelişmesi çevrenin uygun şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Çevre uygun düzenlendiğinde yaratıcılık en üst düzeyde gelişebilirken, çevre düzeni uygun olmadığında var olan yaratıcılık ortaya çıkamaz (Ülgen, 1990, s.13; Doğan, 2007, s.171). Davranışçı kuramcılar yetenek, huy, utku, inanç, duygu gibi kavramları yok sayarak beynin tamamen istenildiği gibi şekillendirilebileceğini savunmuşlardır.

2.5.5. Kavramsal Yaklaşım

Kavramsal yaklaşıma göre yaratıcılık, eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünerek, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözümede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlüktür (Demirci, 2000, s.5).

Kavramsal yaklaşım kuramının öncüleri Champbell, Mednick ve Staats'tır. Bu yaklaşıma göre; yaratıcılık, alışılmadık ve yeni zihinsel kavramlar birliğinin oluşturduğu yeteneklerden kaynaklanır. Yaratıcı düşüncenin, insanın elde ettiği yeni bilginin genel sürecin bir sonucu olduğunu ve insanın dünyayı bu sayede tanıdığını ileri sürer. Bu sürecin ilk aşaması değişimin ürünü olarak sorunun zihinde yeni bir yöntemle toplanması ve yorumlanmasıdır. Yaratıcı insanlar, karşılaştıkları sorunlar hakkında daha geniş bir yelpazede ve çeşitlilikte düşünürler (Yurtseven, 2001, s.41).

2.6. YARATICI BİREYİN ÖZELLİKLERİ

Yaratıcılığı tanımlama kadar güç olan bir başka sorun da kimin ya da kimlerin yaratıcı olduğunun tespit edilmesidir. Bu konuda alan yazında değişik görüşlerle karşılaşılmaktadır (Ertenü, 2007, s.274). Yaratıcılık bireyler arasında eşit dağılım göstermemekte ve kimi kişiler diğerlerine göre daha yaratıcı özellikler taşımaktadırlar. Bununla birlikte, araştırmacılara göre yaratıcı kişinin özellikleri diğer insanlardan ayırt edilebilir (Yurtseven, 2001, s.46).

Yaratıcı kişilik özellikleri, yaratıcı kabul edilenlerin biyografilerinden yararlanılarak milattan önceye kadar gidilerek incelenmeye çalışılmıştır. Eski araştırmalarda, yaratıcı kişilerin değişik anormal davranışlar sergiledikleri ve diğer insanlara göre mantıklarının farklı bir sıra takip ettiği sonucuna varılmıştır.

Yaratıcı kişilerin, diğerlerine göre anormal davranışlar göstermesi, sistem yaklaşımı içinde ele alınabilir. Yaratıcılığa bir sistem olarak baktığımızda, yaratıcılık sistemini oluşturan alt sistemlerin (kişi, çevre, süreç v.b.) her birinin yaratıcı düşünmede etkili oldukları görülmektedir. Eskiden bu alt sistemlerden yaratıcı kişi haricindekilerin etkinliklerinin azlığı düşünülürse, kişilerin neden "anormal" diye kabul edilen davranış sergilediklerini anlaşılabilir. Günümüzde de durumun pek değiştiği söylenemez.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak olanaklıdır (Sungur, 1997, s.55; Yavuz, 2006, s.663):

- Çok sayıda fikri hızlı ve farklı olarak oluşturabilirler.
- Kavramsal esneklik sahibi olup yaklaşımlarını ve örneklemelerini kolayca değiştirebilirler.
- Belirsizliğe karşı toleranslıdırlar.
- Risk alabilirler.
- Duygu ve heyecanlara açıktırlar.

- İçsel motivasyon sahibi ve başarısızlık korkusundan uzaktırlar.
- Ön sezgileridirler.
- Hayal gücü kuvvetli, deney ve tecrübeye açık, meraklı ve yorumlayıcıdırlar.
- Karşıt fikirleri kabul ederek değerlendirebilirler.
- Yeni bir çözüme ulaşıncaya kadar var olan düzeni yıkıp, yeni bir düzen kurma eğilimindedirler.

- Eylemlerinde, düşünme ve karar vermede bağımsızdırlar.
- Bağımsız ve özerktirler.
- Özgüven sahibi, ısrarcı, baskın, saldırgan ve kendi kendine yeterli kişiliğe sahiptirler.
- Problemlere karşı duyarlı ve yapıcı olup, eleştirici kişiliğe sahip olması nedeniyle tatminsizdirler.

- Seçici, sabırlı, başarılı ve verilen işi tamamına erdiren kişilerdir.

Csikszentmihalyi (2002) yaratıcı bireyin özelliklerini şöyle sıralar (Üstündağ, 2005, s.31):

- Hem dopdolu bir enerjiye sahiptir, hem de sessiz ve rahattır.
- Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.
- Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
- Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
- Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.

- Hem alçak gönüllü hem de gururludur.
- Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.

- İşinde hırslı ve ateşliyen, diğer yandan öznel düşünebilir.
- Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurabilirler.

Bentley (1999, s.193-194) yaratıcı kişinin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Diğer insanlarla konuşmaktan ve beraber olmaktan zevk alırlar.
- Vazgeçmezler ve motivasyonlarını korurlar.
- Başarı için, belli bir alanda uzun ve zorlu bir yol kat ederler.
- Geçmişteki deneyimleri, araştırma ve deney yapma konusunda büyük bir serbestlikle doludur.
- Son derece iyi bir mizah anlayışları vardır.

Bu özelliklerin yanında Bentley (1999, s.194) yaratıcı kişinin bazı temel davranış biçimlerini de belirtmiştir. Bunlar:

- Kurallara uymamak,
- Ani tepkiler vermek,
- Eğlenceden hoşlanmak,
- Beş duyu konusunda oldukça hassas olmak,
- Diğerlerinin göremediklerini görmek,
- Eyleme yönelik olmak,
- Fazlasıyla farklı olmak,
- Yüksek derecede motive olmak,

Doğan'a göre (2007, s.176) yaratıcı bir kişinin sahip olması gereken özelliklerden bazıları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Orta düzeyde bir zekaya sahip olma (çok zeki olması beklenmez)
- Kısa sürede çok sayıda fikir üretme
- Yüksek ve olumlu benlik algısına sahip olma
- Empatik düşünme yeteneğine sahip olma
- Ayrıntılardan ziyade sorunun ana hatları, anlamı veya sonuçları ile ilgilenme
- Hayal kurmaktan hoşlanma
- Meraklı olma
- Kendini kanıtlama isteğine sahip olma
- Kuşkucu olma
- Şakacı ve güçlü mizah anlayışına sahip olma
- Sıra dışı bağlantılar kurma
- Parçalar arasındaki ilişkileri görebilme
- Bütünle parçalar arasındaki farkları görebilme.

Yaratıcı bireyin özelliklerine daha birçok madde eklenebilir. Yukarıda sıralanan özelliklerden anlaşılacağı üzere uzmanlar arasında, yaratıcı bireyin özelliklerinin sıralanması birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Ancak sayılan özelliklerin hepsinin tek bir insanda bulunması beklenemez. Hiçbir yaratıcı birey sayılan özellikleri bir arada göstermez, ancak birçoğunun yaratıcı bir bireyde bulunması büyük olasılık dâhilindedir (Üstündağ, 2005, s.33).

2.7. YARATICILIĞIN ENGELLERİ

Yaratıcılık doğuştan gelen bir özelliktir, ancak geliştirilmezse zamanla körelebilmektedir. Toplumsal yargılar, bireysel yapılar ve bazı alışkanlıklar yaratıcılığın gelişmesini engelleyecek unsurlarla doludur (Özden, 2005, s.199; Doğan, 2007, s.177).

Torrence'a (1962) göre yaratıcılığa engel olan faktörler şöyle sıralanabilir (Sünbül, 2002, s.190):

- Fantezi ortaya çıkarmayı engelleyici girişimler,
- Hünerliliği, ustalığı ve merakı sınırlandırma,
- Korkma ve çekinme ile sonuçlanan faktörler (özellikle akran gruplarının baskısı),
- Hataların önlenmesi üzerinde aşırı vurgular,
- Yetişkinlerin Sözel yetenek üzerine özellikle mekanik beceriler üzerinde aşırı durması,
- Fikirleri ortaya çıkarmak için kaynak eksikliği.

Davis (1986) yaratıcılığı engelleyen faktörleri algısal, kültürel ve duygusal olmak üzere üç grupta toplamaktadır.

Algısal engeller, karşılaşılan sorunun ya da kararın algısal, tanımsal ve doğrulama eğilimlerindeki yöntemlerden kaynaklanır. Algısal engelleme, kişinin bir problemi veya durumu idrak etme ve kavrayışını belli kalıplar içerisine sokarak o kalıba alışması ve başka şekilde algılayamaz hale gelmesi ile gerçekleşir. Yeni bir düşüncenin başlangıcında varolan bilgi ya da stereotipi, olayı doğru yargılamayı engelleyebilir. Bireyler sorunlara ve düşüncelere önceden empoze edilmiş sınırlamalarla bakabilirler. Bir sorun üzerine gösterilmesi gereken dikkatin, kesin kararlarla izole edilmesi ya da ayrıntılara gereğinden fazla odaklanmak da algısal engeller arasındadır. Sorunları farklı açılardan görmek de yaratıcı düşüncenin gelişmesi açısından önemlidir. Durumu başkalarının değer yargılarıyla değerlendirmemek ve tek yönlü olmamak gerekir.

Kültürel engeller, öğrenilen ve zaman içerisinde kazanılan alışkanlıklardır. Bireysel ya da örgütsel kararlar, toplumsal ve kültürel bir çevrenin içinde alınırlar. Gelenek ve görenekler, uyumlu olmaya yönelik baskılar, toplumsal beklentiler ve toplumdan farklı düşünme korkusu kültürel engeller arasında sayılabilir.

Duygusal engeller, kişisel güvensizlik duygusu ve anksiyete gibi hislerdir. Hata yapmaktan korkma, diğerlerinden farklı düşünme ve dışlanma korkusu, işi zamanında tamamlama baskısı, kendine güvensizlik ve üstlerden çekinme yaratıcılığı engelleyen duygusal engeller arasında sayılabilir (Yurtseven, 2001, s.60-62; Özden, 2005, s.199).

Sungur'a göre (1997, 249-253) yaratıcılığın bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde engelleri bulunmaktadır:

2.7.1. Bireysel Engeller:

Bu engeller geçmiş yaşantıda kazanılan tutum ve davranışlardan kaynaklanır. Bu alışkanlıkları atmak için şartlanmış duygu ve eylemlerden kurtulmak gerekir. Bu engeller (Sungur,1997, s. 275);

- Kendine güvensizlik,
- Hata yapma ve eleştirilme korkusu,
- Mükemmeli isteme ve uyum,
- Engellerden korkma,
- Bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü,
- Bilişsel çelişkilere direnç,
- Kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları olarak sıralanabilir.

2.7.2. Örgütsel Engeller:

Örgütte yaratıcılığın engeli, değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, üst düzeydekilerin astlarına güvensizliği ve kurulu düzene bağlılığıdır. Bu tür örgütlerde moda olan şey aşılması güç toplumsal uyumculuğun savunmasını yapan basmakalıp yargılardır. Örgütsel engeller aşağıdaki gibi sıralabilir (Sungur, 1997, s.276):

- Geriye dönük tutumlar,
- Önceden ve sürekli eleştiri,
- Deneyim ve teknik uzmanlık,
- Bireysel güvensizlik duygusu,
- Hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği,
- Otoriter yönetim,
- Kusursuz olma isteği,

- Ciddi işler yapma isteği.

Baskıcı, hiyerarşi ile donatılmış, bürokratik yaklaşımlı bir örgüt, yaratıcı bireylerin örgütten kaçmasına ya da yaratıcılıklarını iş dışında ifade etmelerine neden olacaktır (Sungur, 1997, s.277).

2.7.3. Toplumsal Engeller:

Bir toplumda, uyumlu olmaya değer verildiği zaman yaratıcılığa engel hazırlanmış demektir. Bu tür engeller ise şöyle sıralanabilir (Sungur, 1997, s.278):

- Fantezi ve hayal kurmanın zaman kaybı ve çılgınlık olarak görülmesi,
- Oyun oynamanın yalnızca çocuklar için olduğunun kabul edilmesi,
- Sorunların matematiksel düşünce ve daha çok para ile çözüldüğünün düşünülmesi,
- Sorunların tek ve doğru yalnızca bir çözümü olduğunun varsayılması,
- Akıl, mantık, sayılar ve başarının iyi; sezgi, heyecanlar, saçma düşünceler, yanılma ve başarısızlığın kötü olarak kabul edilmesi.

Yaratıcılığın önündeki engeller kaldırılabilir. Yaratıcılığın gerçekleştiği süreçte yaratıcılığın önündeki engellerle baş edebilme ve yaratıcılığı geliştirmek amacıyla bireysel olarak dikkat edilebilecek aşamalar aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Doğan, 2007, s.179):

- Aşırı engellemelerden kaçınma,
- Var olan bilgileri düzene koyma ve sonra değerlendirme,
- İncelenen olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve yeni ilişkiler kurma,
- Eldeki bilgilerdeki eksikleri tespit etme ve gidermeye çalışma,
- Verilere ilişkin tablo ve grafikler yaparak bilgileri özetleme,
- Parçalarla beraber bütünü de görme,
- Yeni sonuçlara varma,
- Sonuçları raporlaştırma ve bildirme.

Örgütlerde ise aşağıda sıralanan davranışlara dikkat edilerek yaratıcılığın artırabileceği sonucuna varılabilir (Sünbül, 2000, s.86-87):

- Cesaretlendirici bir hava yaratma,
- Değişme gerçeğini yerleştirme,
- Yaratıcı hissetmeyi-anlamayı teşvik etme,
- Üretici düşünmeyi ve değerlendirmeyi öğretme,

- Kendine güveni teşvik etme,
- Daha çok ödül vermeyi sağlayan yollarla başvurma.

2.8. ÖRGÜTSEL YARATICILIK

İnsan gereksinimlerinin sonsuz olmasından hareketle sürekli yeni gereksinimler yaratılmaktadır. Bu sayede bir yandan pazarın beklentileri gelişirken diğer yandan bu özellik bir çoğaltan etkisi yaratarak örgütleri daha yaratıcı olmaları yönünde uyarmaktadır. Çağdaş dünyada örgütler yenilik yapmak ya da yok olmak gibi iki seçeneğe sahip bir sloganı benimsemektedirler.

Örgütteki yüksek verimlilik ve etkinlik yenileştirilmiş yaratıcı yönetim çabalarıyla sağlanabilir. Kullanılan makine, malzeme ve teçhizat aynı olduğu halde daha iyi bir eğitim, örgütlenme, yönetimle bu varlıklardan daha fazla yararlanma olanağı yakalanabilir. Ayrıca elde edilen veya yaratılan yeni teçhizattan ve buluşlardan da sağlanacak avantajlarla verimlilik artırılabilir. Yeni bilimsel buluşlardan yararlanarak üretim düzenleri yenileştirilip daha yararlı bir şekilde tasarlanabilir. Bazen de standart teçhizat değiştirilmeden araştırmalarla edinilen bilgiler ışığında değişik malzeme, ısılar, işleme hızları, voltajlar üzerinde ayarlamalara gidilerek eskiye nazaran daha verimli ve etkin çalışılabilir. Tüm bu çabaların gerçekleşmesi örgütte yaratıcı çabaların varlığına bağlıdır (Akat ve Budak, 1999, s. 389).

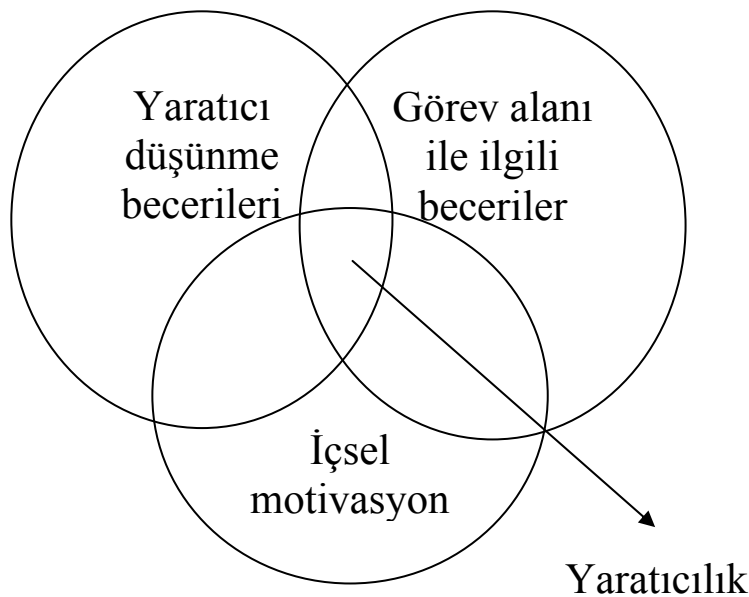
Yaratıcılık örgütlerde de tasarlanabilir. Örgütler ve örgütsel birimler, değişimi başlatmak ve yaratıcı olmak için organize olabilirler. Her birey uzmanı olduğu alanda yeni, orijinal ve yararlı fikirler üretebilir ve yaratabilir (Amabile, Conti, Lazenby, Herron, 1996, s.1154). Maria ve Burke, yaratıcı fikirleri, farklı metot ve durumlara başvurma kabiliyeti olarak görmüştür. Yaratıcı örgütler, bu şekilde fikirleri örgütün ihtiyaçlarına göre uygun bir şekilde yönlendirip organize eden örgütlerdir (Burke, 1994, s.8).

Farklı özelliklerde işgörene sahip, özgün ve farklı amaçları olan, özerk bir örgütsel yapıya sahip olan, yalnızca liyakate göre seçme ve yükselme koşulları bulunduran, yaratıcılığa uygun bir örgütsel çevreye sahip olan örgütler yaratıcı örgütlerdir (Yurtseven, 2001, s.58).

Yaratıcı bireyleri örgüt dışında aramamak gerekir. Her örgütün içinde örgütsel ortam ve koşullar elverişli olduğu ölçüde orijinal ve değişime meraklı, açık fikirli, araştırmadan bıkmayan, ısrarcı, sorun çözmeye odaklanmış, yeni fikirlere açık kimseler arzulan yaratıcılığı gerçekleştirecektir (Yurtseven, 2001, s.60). Örgütler için önemli olan bireyin içinde hapsedilmiş olan yaratıcı düşüncüyü ortaya çıkaracak ve örgütün tamamına yayacak bir ortam

oluşturabilmektir. Böylelikle yaratıcı düşüncenin ortaya çıkaracağı fırsatları kullanarak örgütsel başarıyı artırma imkânı elde edilecektir (Marşap, 1999, s.51).

Yaratıcılık örgütlerde güçlendirilmiş bireylerin yanında takım çalışanları ile de gerçekleştirilir. Bu çalışmaların etkinleştirilmesi için yaratıcılık için görevlendirilecek birey ve takımları seçerken göz önünde bulundurulması gereken üç bileşene dikkat etmek gereklidir. Bunlar; görev alanı ile ilgili beceriler, yaratıcı düşünme becerileri ve kişinin bu işi yapmaktan duyduğu içsel haz ve motivasyondur. Aşağıdaki şekilde görüleceği üzere yaratıcılık, birey ve takımların bu bileşenleri üst üste çakıştırdığı ölçüde artmaktadır (Greenberg, 2002, s.319)



Şekil 2.3. Bireysel ve Takım Yaratıcılığının Bileşenleri

Kaynak: Greenberg, 2002, s.319

Örgütsel yaratıcılık için, örgüt bireylerinde öncelikle, yaratıcılığın oluşması ve gelişmesinde önemli bir yere sahip olan; yüksek bir kültürel birikim, azim, cesaret, kararlılık, hoşgörü, özgür ve bütüncül düşünebilme, geleceğe yönelik vizyonel bakış açısı, tutum ve davranış bütünlüğü gerekli olmaktadır (Marşap, 1999, s.51).

Katı hiyerarşik disiplin ve kesin sınırlarla çizilmiş görev tanımlarının bulunduğu örgütsel ortamlarda yaratıcılık oluşturulamaz. Bu tip örgütsel nitelikler yaratıcılığın düşmanıdır. Yaratıcı örgütler, gevşek bir hiyerarşik yapı, görev tanımlarının katı ve kesin olmayıp, içice geçip kesiştiği müşterek çalışmaların özendirildiği ve takım çalışmalarının yapıldığı ortamlar gerektirir (Daft, 1991, s.368). Örgütsel yaratıcılık bireye örgüt içinde verilen özgürlük ve özerklik düzeyiyle ilgilidir (Yurtseven, 2001, s.60).

Örgütsel anlamda yaratıcılık “fikirlerin doğuşu”, “fikirlerin geliştirilmesi” ve “uygulama” olmak üzere, üç aşamalı bir süreçte oluşmaktadır (Gökbunar ve diğerleri, 2005, s.4-5);

(1) Fikirlerin Doğuşu: Bir örgütte fikirlerin ortaya çıkışı, çalışanlarla iç ve dış örgütsel çevre arasındaki bilgi akışına bağlıdır. Bu nedenle örgütler, yeni bir ürüne ya da hizmete yönelik talebin farkında değilseler veya mevcut ürün ve hizmetlerden müşterilerin memnuniyetsizliğini fark edemezlerse yeni ürünlerinin yaratılmasına, süreçlerin ve ürünlerin iyileştirilmesine odaklanamayacaklardır. Örgütün dış çevresi ile iletişim içinde olan çalışanlar, başka örgütlerden gelen çalışanlar ile örgüt dışındaki uzman ve danışmanlar, yöneticiler için önemli bir bilgi kaynağını oluştururlar. Bu konuda, kıyaslama (benchmarking) önemli bir araç olarak düşünülebilir.

(2) Fikirlerin Geliştirilmesi: Fikirlerin doğuşu genellikle örgüt dışından bilgi akışına dayalı bir süreç olarak düşünülmesine rağmen fikirlerin geliştirilmesi, daha çok örgüt kültürü ve süreçleri gibi iç faktörlere bağlıdır. Bununla birlikte, örgütün değerleri, süreçleri, yaratıcı fikirleri teşvik edebileceği gibi engelleyebilmektedir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı fikirler ancak riski tolere eden örgüt kültürü ortamlarında geliştirilebilir.

(3) Uygulama: Yaratıcı fikirlerin uygulama süreci, örgütsel sorunlara yeni çözüm yollarının uygulanması, yeni bir ürün ya da hizmetin sunulduğu yenilikçilik aşamasıdır. Yenilikçiliğin başarıya ulaşması için farklı örgütsel birimler arasında bütünleşmenin sağlanması büyük bir önem taşımaktadır. Katı örgütsel yapılanma içerisinde faaliyet gösteren örgütler, yeni örgütsel çözümlerin uygulanmasına ve yeni ürün ile hizmetlerin gerçekleştirilmesinde güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (Yıldırım, 2007, s.117-118).

Örgütsel yaratıcılığı oluşturan süreçler dikkate alındığında, örgütsel yaratıcılığı sağlamak konusunda yöneticiye büyük görevler düştüğü görülmektedir. Yöneticiler yeni ve yaratıcı önerileri örgütün her kademesinden beklediklerini açıkça ortaya koymalıdır. Yaratıcı kişiler örgütün mevcut evreninden farklı bir evrende yaşarlar. Enerjilerini örgüt işlevleri üzerinde toplamaları ve varlıklarını buna adanmaları yönetime bağlıdır (Akat ve Budak, 1999, s. 393).

Örgütlerin, çalıştırdıkları personelin yaratıcı yeteneklerini arttırarak, örgüt yapılarını yaratıcılığa uygun bir hale getirerek, yaratıcı karar alma teknikleri kullanarak çevrelerinde görülen belirsizlikleri ve olumsuz gelişmeleri diğer örgütlere oranla daha gerçekçi bir şekilde sezebildikleri ve uygun çözümler getirebildikleri görülmüştür (Haşit, 2003, 179-180).

2.9. YARATICI ÖRGÜTÜN ÖZELLİKLERİ

Bir örgütün yaratıcı ve yenilikçi özelliklere sahip olabilmesi için, önceden değinildiği üzere, örgüt çalışanlarının yaratıcılıklarının teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, yönetsel yaratıcılıkta önemli bir faktör de örgütün yaratıcı davranışa olanak sağlayacak bir yapıya kavuşturulmasıdır.

Yaratıcılık açısından önemli olan örgüt ortamının sahip olması gereken bazı özelliklerden söz etmek mümkündür. Bunlar; açık fikirliliğe önem veren, sezgi yeteneğini geliştiren, eşitliği koruyucu, geliştirici, cesaretlendirici ve açıklayıcı olma özellikleridir.

Açık Fikirlilik: Açık fikirlilik, farklı durumlara uyum sağlama yeteneğini ve yaratıcılığı da beraberinde getirir. Çalışanların yaratıcı teknikler ve farklı yöntemler denemelerine olanak tanır. Açık fikirliliğe önem veren bir ortamda yaratıcılık çabalarına da değer verilir. Yeni fikirler herhangi bir yargılamaya tutulmadan değerlendirilir.

Sezgi: Bir örgütün algısını, çalışanların algısının toplamı belirler. Bu nedenle, sezgisi kuvvetli çalışanları olan bir örgüt, çevresindeki tüm gelişmelerin farkına varır.

Eşitlik: Her insana, topluma kattığı çeşitlilik nedeni ile saygı duyulmalıdır. Önderlik teknikleri çalışanların farklı gereksinimlerini karşılayabilmek için bireyselleştirilmelidir. Ayrıca öne sürülen fikirlerde herhangi bir önyargı güdülmeden kullanıma sokulmalıdır.

Gelişim: Fikirlerin özgürce ifade edilmesi teşvik edilir. Eğitim etkinlikleri ve alıştırmaları aracılığı ile elde edilen bilgiler, yaratıcılığın gelişmesiyle ilgili temel oluşturur.

Cesaretlendirme: Çalışanlar, yaratıcı düşünme ve değişik yanıtlar üretme konusunda cesaretlendirilmelidir. Yaratıcı olma çabalarının ödüllendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Buna ek olarak bu çalışmaların oluşmasına olanak verecek zaman da sağlanmalıdır. Çalışanlara özgürlük ve kendini ifade edebilme fırsatı da verilmelidir.

Açıklayıcılık: İyi bir iletişim yaratıcı bir örgüt ortamı için son derece önemlidir. Yapılması gerekenin açıkça belirtilmesi ve yerinde eleştiriler, bir örgütün başarısının temelini oluşturur. Genel yapı ile yaratıcı ifade arasında bir denge kurulmalıdır (Bentley, 2004, s.30-40).

Hicks ve Gullett'e (1981, s.121) göre, yaratıcı bireylerde görülen özellikler, yaratıcı örgütlerde de görülmektedir. Bu özellikler aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir (Yurtseven, 2001, s.57):

Tablo 2.4. Bireysel ve Örgütsel Yaratıcı Özellikler

Yaratıcı Birey	Yaratıcı Örgüt
Kavramsal açıklığa sahiptir. Çok sayıda düşünceyi hızla üretebilir.	Düşünen insanlara sahiptir. İletişim kanalları açıktır. Ek bir sorumluluk getirmeden, öneri ve düşünce sistemleri işletir. Dış kaynaklarla ilişki kurmayı destekler.
Özgündür. Alışılmamış düşünceler üretir.	Farklı kişilik biçimlerinde insanlar çalıştırır. Sorun çözümlerinde uzman olmayanları ayırır. Alışılmamış yöntemlerin kullanılmasına izin verir.
Düşünceleri kaynağına göre değil, değerlerine göre göz önünde bulundurur. Sorunların çözümü için motive olur ve nerede olursa izler.	Objektif bir yaklaşım vardır. Düşünceler statüye göre değil, değerine göre göz önüne alınır. Seçim ve yükselme yalnızca liyakata göre yapılır.
Karar ertelemek. Erken bağlılık ve karar vermekten kaçınmak. Açıklama ve analiz yapmak için önemli zaman harcamak.	Temel araştırmaya katılım yapmak. Esnek ve uzun dönemli planlar oluşturmak. Yeni düşünceler konusunda analiz yapmadan ve araştırmadan hüküm vermemek. Her konuda değişim olacağı gerçeğini kabul etmek.
Otorite azlığı, esneklik, varolan dürtüyü kabullenme, yöntemsiz inceleme.	Kendi kendini yönetim. Hataları yok etmek için kaynak ve zaman sağlama. Risk almayı beklemek ve kabullenmek, hoş görmek. Aşırı katı olmamak. İşgörenin mutluluğunu sağlamak. Çalışma yaşamında seçim ve özgürlük. Düşünceleri tartışmada serbestlik.
Karar bağımsızlığına sahip ve az uyumlu olmak, sık sık kabul edilen düşüncenin dışına çıkmak ve kendini farklı görmek.	Özerk ve bağımsız. Özgün ve farklı amaçlara sahip olma.
Düşünce ve gerçeğin birlikte olduğu farklı bir yaşam.	Yaratıcı kişiye izin verme. Değerli düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlama. Üretim işlerinden yaratıcılık sağlama.

Kaynak: Yurtseven, 2001, s.57

2.10. ÖRGÜTSEL YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ

Örgütlerin yapılarında bulunan rutinlik, belirsizliği azaltma, tahmin edebilmeyi arttırma, işlevleri merkezileştirme, kontrol gibi doğal eğilimler yaratıcı düşünceye ters düşmekte ve onu engellemektedir (Yurtseven, 2001, s.63). Basadur'a (1996) göre örgütsel yaratıcılığın geliştirilmesi ve sürdürülmesi için yaratıcılığın çok yönlü olduğunun farkına varılması gerekmektedir. Çünkü, ölçümü zor ve kompleks olan yaratıcılığın üzerinde fikir birliğine varılmış tek bir tanımı olmadığı gibi, yaratıcılığın geliştirilmesine katkıda bulunan faktörlerin neler olduğu konusunda da görüş birliğine varılamamıştır (Çekmecelioğlu, 2006, s.296).

De Bono'ya (2000, s.163) göre, üst düzeyde yaratıcılık için örgütlerin dört yeteneğe ihtiyacı vardır:

1. Motivasyon,
2. Tutumlar,
3. Odak noktalan,
4. Yatay düşünce teknikleri

Bunu sağlamak ve yaratıcılık gereksinimlerini somutlaştırmak için "Yaratıcılık Hedef Listesi" hazırlanarak örgüt içinde yayınlanabilir, duyuru panolarına asılabilir ve insanların ceplerinde muhafaza etmeleri sağlanabilir. Bu liste yaratıcılıklarını göstermek isteyenler için hem bir meydan okuma ve motivasyon hem de bir fırsat olur. Yaratıcılık hedef listesindeki noktalar yeterince belirli olmalı, "Nasıl daha fazla kar ederiz?" gibi genel olmamalıdır (De Bono, 2000, s.163-170).

Yaratıcı iş ortamını geliştirmek için çalışanlara ve ilgililere faaliyet konusu dışında çeşitli alanlarda fikir sahibi olmalarına imkan verecek bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir. Çalışanların yaptıkları işlerinde içsel motivasyonları açısından daha çekici kılacak önlemler alınabilir. Üst örgütsel düzeylerde karar yetkisine sahip yöneticilere yaratıcılık konusunda seminerler verilebilir, bu kişilere kendilerine bağlı çalışanlarla takım halinde yaratıcı karar verme teknikleri, şeytanın avukatlığını yapma yöntemi öğretiler. Çalışanların nasıl güçlendirileceği konusu örnek olaylarla ve rol oynama yöntemleri ile gösterilip pekiştirilebilir. Asıl önemlisi, bireysel ve örgütsel düzeylerde çalışanlara ve yöneticilere kendi bireysel yaratıcı amaçlarını oluşturma imkanları hazırlanabilir (Greenberg, 2002, s. 321).

Bunların dışında; yaratıcı ortamda çevre karmaşık olmalıdır, bürokratik örgütlerde olduğu gibi aşırı düzen yaratıcılığı öldürür. Astlar amirlerine aşırı bağımlı olmamalı; görüşe, karşı görüşle yanıt verme alışkanlığı astlara kazandırılmalıdır. Yaratıcılık sürecinin zamana ihtiyacı vardır, yaratıcı fikrin uzun bir düşünme sürecinden sonra ortaya çıktığı unutulmamalıdır. Düşünce ve fikir oluşturma konularında yarışmak, yaratıcılığı arttırır. Bu nedenle yarışmaktan korkulmamalıdır (Budak, 1998, s.87-88).

Örgüt içerisinde her seviyede etkin iletişim sağlanmalıdır. Yaratıcılığın hayat kaynağı örgüt içi interaktif iletişimidir. Etkin iletişimi oluşturmak isteyen yöneticiler iletişim kanallarındaki yarıntıları temizler, engelleri aşar ve örgütün derinliklerine doğru bilginin iletilmesini sağlar. Etkin iletişim için dört yeteneğe ihtiyaç vardır. Bunlar sırasıyla etkili dinleme, etkili sunuş, bir fikir etrafında toplama yeteneği ve dürüst iletişimidir (Leonard ve Swap, 1999, s.171).

Örgütlerin yaşaması ve gelişmesi, bir yandan yaratıcı yeteneklere sahip bireylere sahip olamaya diğer yandan da yaratıcı yeteneklerden faydalanmaya bağlıdır. Yaratıcı güçleri bünyesinde toplamayan, zamanla harekete geçirmeyen bir örgüt kısa zamanda gerileyecektir (Yurtseven, 2001, s.80).

2.11. ÖRGÜTSEL YARATICILIĞI YÖNETMEK

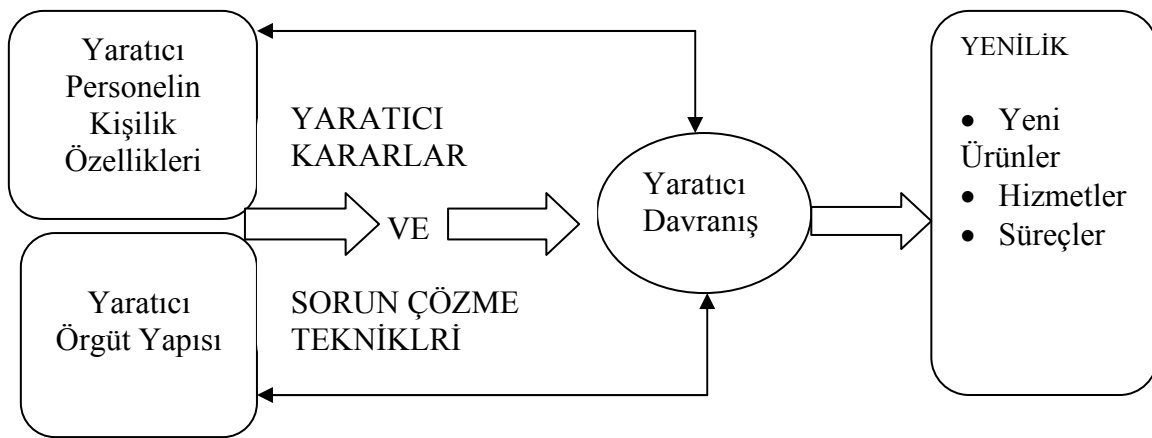
Günümüzde yönetim anlayışı hızlı bir biçimde değişmekte, geleneksel yönetim anlayışından, işgücüne önem veren, sorumluluk almayı teşvik eden ve gücü yaygınlaştırıcı anlayışa doğru yönelmektedir (Yurtseven, 2001, s.50). Yönetim sisteminde hızlı değişime uyum sağlayan; sürekli iyileşme ve gelişim anlayışı içinde yer alan; hem geri besleme, hem de geleceğe yönelik beslemeden üst düzeyde yararlanan; yaratıcılık, esneklik, kalite, verim ve sanat odaklı bir anlayış olan "dinamik yönetim sistem anlayışı" önem kazanmaktadır (Marşap, 1999, s.7).

Bu nedenle yönetici, değişen çevresel koşullar içinde yönetim işlevlerinin yerine getirilmesinde ve irdelenmesinde yaratıcı bir yaklaşımı benimsemek zorundadır. Tüm yaşayan varlıklarda olduğu gibi örgütler de kendilerini dinamik ve gelişen çevre ile uyumlu hale getirmek için yenilenmeye çalışırlar. Örgüt-çevre etkileşimini olumlu kılmak amacıyla yöneticiler ya doğrudan yaratıcı ve yenilikçi bir performans ortaya koyarlar ya da örgüt içinde yaratacakları uygun atmosferle türlü kademelerde yer alan yönetici ve personeli yaratıcılık ve yenileşmeye özendirirler (Budak, 1998, s.91).

Yönetmel yaratıcılığın açıklanmasında üzerinde durulması gereken üç önemli faktör vardır. Bu üç faktörün etkileşimi sonucu yönetmel yaratıcılığın ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Kao'ya (1991) göre bu üç faktör şu şekilde belirtilebilir (Haşit, 2003, s.176) :

1. Yaratıcı personelin kişilik özellikleri
2. Yaratıcı örgüt yapısı
3. Yaratıcı kararlar ve sorun çözme yöntemleridir.

Yönetmel yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili olan bu üç faktörün etkileşimi Şekil 2.4.'te görülmektedir.



Şekil 2.4. Yönetmel Yaratıcılık Süreci

Kaynak: Gundry ve Kickul,1994, s.29

İyi bir yönetici, ilk olarak yaratıcı bireyleri belirleyerek, ardından örgüt içerisinde yetkilendirip, belirli sorumluluklar vererek çalışmalarına destek olur. Bunun için yaratıcı bireylerin ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Ayrıca bireylerin ihtiyacı ve istekleri doğrultusunda yaratıcılıklarının artırılması için uygun ortam sağlamak durumundadır. İyi bir yöneticinin yaratıcı insanları belirlemesi kadar yaratıcı projelerde de önemli görevleri vardır. Bu projelerin tanımları yapıldıktan ve bireyler atandıktan sonra amaçlar ve hedefler belirlenmeli ve bitiş tarihi üzerine ısrarcı olunmaması gerekmektedir (Akın, 2001, s.60).

Yaratıcılık eski kalıpların kırılması anlamına geldiğinden çalışanların bir kısmı bu duruma direnebilmektedir. Böyle durumlarda kişisel uyuşmaların azalması, normlardan sapanların kınanması, eski normların öneminin abartılması, yenilik yanlısını küçük görme, yeni olan şeyleri önemsiz gösterme ve yeni uygulamaların getireceği risklerin abartılması gibi davranışlarla karşılaşmak mümkün olabilmektedir. Bu tür durumlarda yaratıcı bir yönetici araştırmayı ve

yeniliği teşvik etmeli, yeni durumların getireceği riskleri göze aldığını göstermeli, eleştirilere açık olmalı, bilgi alışverişi anlamındaki tartışmaları arttırmalı, iyi bir dinleyici olmalı, çalışanların hatalarını hoş görmeli, çalışanların merak ve ilgilerini desteklemeli, çalışanların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermeli, kendilerine karşı gerçekçi olmaları için uyarmalı ve başarısızlıklarını paylaşmalıdır (Doğan, 2007, s.188).

Yaratıcılık yönetimi, aynı zamanda, yetkinliklerin yönetimidir. Yetkinlik, bireysel gelişmeyle beraber düşünülür. Bu çerçevede, yönetim bireylerin yetenek ve yetkinliklerini geliştirmelerinde hangi psikolojik süreçten geçtiklerini, nasıl deneyim kazandıklarını ve ne tür geliştirme ve eğitim programlarına gereksinim duyduklarını, sürekli olarak araştırmak ve geliştirmek durumundadır (Düren, 2000, s.120).

Yıldırım (2007, s.116), yaratıcılığı etkin olarak yönetmek için yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır;

- Gelişmenin yaşanabileceği bir atmosfer yaratmak,
- Yaratıcılığı destekleyecek fiziksel çevreyi yapılandırmak,
- Örgüt üyelerinin davranışlarını değiştirme yönünde uyarıcı (itici güç) niteliğinde örnekler seçmek,
- Yeni fikirler üretmek için beyin fırtınası gibi yöntemler geliştirmek ve uygulamak,
- Personelden gelen yeni fikir ve tekliflere açık olmak ve değerlendirmeye almak,
- Fikirleri tartışmak, gerekirse fikirleri reddedebilme özgürlüğüne sahip olmak ve bütün bu eylemleri örgütün iyiliği için kullanmak,
- Çalışanları düşünmeye vakit bulamayacak şekilde sıkmamak, nefes almalarını sağlamak,
- Kendi kendini yöneten takımlar gibi yönetim sistemleri kurmak,
- Yeni fikirlerin oluşturulmasına rehberlik edecek yolları araştırmak,
- Her tarafa yayılan örgütsel bir değer olduğu için yaratıcılığı ödüllendirmek.

Yaratıcılık örgüt içinde liderler tarafından artırılabilir, fakat yöneticiler tarafından engellenebilir. Bu nedenle yönetici aynı zamanda örgüt lideri olabilmelidir. Yaratıcı eylemleri teşvik etmeli hatta bizzat başlatmalıdır (Sungur, 1997, s.90).

Yaratıcılığı teşvik eden bir yönetici aşağıdaki uygulamaları da yapmalıdır (Aytaç, 1999):

- Astlarının aldığı riskleri de üstlenebilmelidir.
- Çabuk karar vermeli, karşısındakini dikkatli ve iyi bir şekilde dinlemelidir.
- Yarı gelişmiş de olsa yeni fikirleri kabul etmeli, tecrübelerden yararlanmalıdır.
- Yeni, yaratıcı bir örgüt iklimi geliştirmelidir.
- Yaratıcılıkla ilgili başarı ya da başarısızlığı yaymalı ve tartışmalıdır.
- Küçük tartışma gruplarıyla sorunlara çözüm aranan bir eğitim ortamı yaratmalı, yaratıcı kişilerin diğerleri ile temas etmesini sağlamalıdır.
- Farklı eğitim düzeyindeki kişilerle beyin fırtınası grupları oluşturmalı, yaratıcı çözümleri tartışmalıdır.
- Yaratıcı özelliğe sahip kişileri işe almalıdır.
- Yeni görüşlerin açıklanacağı öneri sistemleri geliştirilmelidir.
- Örgüt içindeki yatay ve dikey iletişim kanalları açık olmalıdır.
- Örgütün tümünde güven ortamı oluşturulmalıdır.
- Yaratıcılığı toplam kalite politikasının bir parçası olarak kabul etmelidir.

Yaratıcı insan, sürekli öğrenmek ihtiyacı duyar. Öğrenme ihtiyacı karşılandığı ölçüde yetenek ve yetkinlikler gelişir. Örgütün rekabet üstü niteliği, insan kaynağının bu öğrenme ve kendini geliştirme ihtiyacına bağlıdır. Buna göre, yaratıcılık yönetiminin temel fonksiyonlarından biri eğitimidir. Yaratıcılık yönetiminde eğitimin temel amacı, çalışanlara yeni bilgi kaynaklarını kullanmayı ve bilgi paylaşımından pozitif sinerji yaratmayı öğrenecekleri uygun ortamı ve olanakları sağlamaktır (Yıldırım, 2007, s.115).

Yaratıcılık, en iyi şekilde dinamik ve özgür bir atmosferde gelişebilir. Yaratıcılığın teşviki ve yönetimi için yöneticilerin yaratıcılık sürecinin nasıl işlediğine ilişkin doğru bilgiye sahip olmaları, yaratıcı personeli nasıl seçeceklerini ve yaratıcılığın var olabileceği bir ortamın nasıl oluşturulabileceğini bilmeleri gerekmektedir (Şimşek, 2002, s. 290).

2.12. YARATICILIĞI ETKİLEYEN YÖNETİM UYGULAMALARI

Yaratıcı yönetim, değişim kavramını temel alarak, örgütsel yapıyı, yaratıcılık işleviyle bütünleştiren bir süreçtir. Değişim ve yenilik süreçlerinin tüm boyutlarını mikro ve makro düzeyde araştırma, bu sürecin en iyi nasıl yönetileceğini belirlemektedir (Yurtseven, 2001, s.3-6).

Yöneticiler çeşitli yönetim uygulamalarıyla, uzmanlık, yaratıcı düşünme ve motivasyon gibi yaratıcılık unsurlarının hepsini etkileyebilirler. Genel anlamda yaratıcılığı etkileyen yönetim faktörleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Amabile, 2000, s.12-24):

- Zorluk- kolaylık derecesi
- Özgürlük tanınması
- Kaynakların tahsisi
- Çalışma grubu özellikleri
- Üst yönetim teşviki
- Genel örgüt ortamı

2.12.1. Zorluk – Kolaylık Derecesi

Yöneticilerin yaratıcılığı harekete geçirmek için yapabilecekleri şeyler arasında belki de en etkili olanı, yanıltıcı biçimde basit görünen bir iştir. Yöneticiler, insanları uzmanlıklarına ve yaratıcı düşünme becerilerine uygun işlere verebilir ve içsel motivasyonu ateşleyebilirler. Kişi-iş uyuşmasının kusursuzluğu çalışanların becerilerini zorlar. Ne var ki, zorlama derecesi çok önemlidir. İşin zorluk derecesi, çalışanların sıkılmalarına yol açacak kadar az, yılmalarına ve kontrolü yitirme korkusu yaşamalarına yol açacak kadar da yıldırıcı olmamalıdır.

İyi bir eşleştirme için yöneticilerin çalışanlar ve mevcut işler konusunda zengin ve ayrıntılı bilgiye sahip olmaları gerekir. Bu tür bilgi derlemesi genellikle zor ve zaman alıcıdır. İyi eşleştirmelerin bu kadar seyrek olmasının nedeni de budur. Yöneticilerin yaratıcılığı yok etmesinin en temel nedenlerinden biri, çalışanlar ve işler arasında doğru bağlantılar kurmak için gerekli bilgiyi elde etmeye çalışmamalarıdır.

2.12.2.Özgürlük Tanıma

Özgürlük tanıma söz konusu olduğunda, yaratıcılığın anahtarı, insanlara araçlarla yani, süreçle ilgili özerklik vermektir; amaçlarla ilgili özerklik tanıma zorunlu değildir. Burada önemli olan, hedeflerin örgüt içinde gereğince açıklanması ve hedeflerin anlamlı bir süre boyunca değişmeden gündemde kalmasıdır. Hedefin sürekli değişmesi, hedefe yönelik yaratıcı bir çalışmanın gerçekleştirilmesini zorlaştırır.

2.12.3. Kaynakların Tahsisi

Yaratıcılığı etkileyen kaynaklar zaman, mekân, finansman, insan kaynakları ve diğer kaynaklar gibi makul ihtiyaçlardır. Yöneticilerin bu kaynakları dikkatle tahsis etmeleri gerekmektedir. Bir ekibe ya da bir projeye ayrılacak kaynaklara karar vermek incelikli bir yargı gücünün ürünü olup, yaratıcılığı destekleyebileceği gibi yok da edebilir.

Ürünün keşfi için zaman tanımayan ya da programlarında düşünme dönemlerine yer vermeyen yöneticiler, farkına varmadan yaratıcı sürecin önüne set çekmiş olurlar. Yöneticiler, bir ekibin bir görevi tamamlamak için gerek duyduğu finansman, insan kaynakları ve diğer kaynaklar gibi makul ihtiyaçları belirlemeli; ayrıca, örgütün o görev için makul ölçüler içinde ne kadar yatırım yapabileceğini bilmeli ve bunu çalışanlara bildirmelidir.

Yaratıcılık konusunda yanlış anlaşılan bir başka kaynak fiziksel mekandır. Yaratıcı ekiplerin açık, rahat ortamlara ihtiyaç duyduğu neredeyse gelenekselleşmiş bir bilgidir. Böyle bir ortam yaratıcılığı zedelemeyecek, hatta yaratıcılığa katkıda bulunacaktır; ama yaratıcılığı etkileyen başka yönetim girişimleri de bunun kadar önemlidir.

2.12.4. Çalışma Grubu Özellikleri

Yaratıcı fikirler geliştiren ekipler oluşturmak isteniyorsa farklı bakış açıları ve kariyer geçmişleri olan, karşılıklı olarak birbirini destekleyici gruplar oluşturulmalıdır. Ekipler işe ilişkin değişik entelektüel temellere ve yaklaşımlara yani farklı uzmanlık ve yaratıcı düşünme üsluplarına sahip insanlardan oluştuğunda, fikirler çoğunlukla heyecan verici ve yararlı biçimlerde birleşip ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca ekiplerin, örgütün hedefine ilişkin heyecanı paylaşma, zor dönemlerde ve başarısızlıklarda birbirlerine yardım etmeye istekli olma, diğer üyelerin gündeme getirdiği benzersiz bilgi ve bakış açısını tanıma gibi özellikleri de bir arada bulundurması gerekmektedir.

Bu faktörler sadece içsel motivasyonu artırmakla kalmaz, uzmanlık ve yaratıcı düşünme becerilerini de artırır. Ancak bu tür ekiplerin yaratılması, yöneticilerin çalışanlarına ilişkin ayrıntılı bilgisinin olmasını gerektirir.

Yöneticilerin türdeş ekipler oluşturarak yaratıcılığı yok edebilirler. Türdeş ekipler çoğunlukla "çözümler"e daha çabuk ve süreç içinde daha az sürtüşmeyle ulaşırlar. Ama türdeş ekipler uzmanlığı ve yaratıcı düşünmeyi artırmak için pek bir şey yapmazlar.

2.12.5. Üst Yönetim Teşviki

Her yeni fikir dikkate alınmaya değer olmayabilir. Fakat bu durum örgüt yöneticilerini alışılmış bir tutum sergileyerek yaratıcılığa zarar veren tepkiler göstermeye itmemelidir. Yöneticiler yeni fikri daha fazla irdelemek için gerekçeler aramak yerine bu fikirden yararlanmak için nedenler aramalıdır.

İşteki yaratıcı fikirlerin yeni ve yararlı olması zorunludur. Ancak burada bir ikilem söz konusudur. Hangi fikirlerin başarısız olacağını önceden bilmek mümkün değildir. Bununla birlikte başarısız sonuçlarda son derece aydınlatıcı olabilir. İşle ilgili birçok durumda, neyin işe yaramayacağını bilmek, neyin işe yarayacağını bilmek kadar yararlı olabilir. Çalışanlar sonuçta başarı getirmeyen projelere herhangi bir "başarısızlık değeri" tanındığını görmezlerse, deneylere girişme, keşiflerde bulunma ve işleriyle bireysel düzeyde bağlantı kurma olasılıkları giderek azalacaktır. İçsel motivasyonları yok olup gidecektir.

Üst yönetim, çalışanların yaratıcılığını kararlı bir şekilde teşvik etmelidir. Yöneticiler, örnek alınacak model işlevini görerek, zor sorunlar karşısında azimli olarak ve ekip içinde işbirliği ve iletişimi teşvik ederek yaratıcılığı desteklediklerini göstermelidirler.

2.12.6. Genel Örgüt Ortamı

Üst yönetim teşviki yaratıcılığı besler, ancak yaratıcılığın gerçekten geliştirilmesi bütün örgütün desteklemesiyle olur. Böyle bir desteği sağlamak, örgüt liderinin görevidir. Liderler, uygun sistemleri ya da yöntemleri uygulamaya sokmalı ve yaratıcı çabaların birincil öncelik olduğunu açıkça ortaya koyan değerleri vurgulamalıdır.

Yaratıcılığı destekleyen örgütler düzenli olarak yaratıcılığı ödüllendirir, ama yenilikçi fikirler getirmeleri için insanlara "rüşvet vermek" üzere parayı kullanmaktan kaçınırlar. Para ödülleri insanlarda sanki kontrol altında tutuluyorlarmış hissi uyandırdığı için bu tür bir taktiğin işe yarama olasılığı düşüktür. Buna karşılık, yaratıcılığın yeterince tanınmaması ve ödüllendirilmemesi de örgüt içinde olumsuz duyguların gelişmesine yol açabilir. İnsanlar kendilerini kullanılmış ya da en azından yaratıcı çabalarından ötürü takdir görmemiş hissederler. Bu durum da çalışanların içsel motivasyonlarını yok eder.

Örgüt ortamında, örgüt politikalarına ilişkin sorunların büyümesine izin vermek doğru değildir. Örgüt içi çekişmeler, hizipleşmeler ve dedikodu yaratıcılık açısından özellikle zararlıdır. Nedeni insanların işten uzaklaşmasına yol açmasıdır. İçsel motivasyon açısından son derece

önemli olan ortak amaç ve heyecan duygusu, çalışanlar arasındaki bu hizipleşmeler sonucunda kaçınılmaz olarak azalır.

2.13. YARATICI LİDERLİK

Günümüzde çağdaş yönetim için hızlı ve beklenmeyen çeşitli sorunlar karşısında; yaratıcı, esnek ve yeni çözümler üretebilme ve başarı ile uygulayabilme becerisini gösterebilmesi öncelikli olarak gelmektedir. Karmaşıklık, olay ve olguların sayısının hızla artması, belirsizlik, değişim, çeşitlilik, farklılaşan yeni gereksinim ve beklentiler, çevresel etkileşimler, yeni arayışlar, daha güzeli ve mükemmeli bulma çabaları, istikrarsızlık içinde yaşanan gelecek şoku, karşılaşılan yeni sorunlara "yeni bir vizyon ve bakış açısı ile bakma", hızlı, kaliteli, kalıcı ve uzun vadeli çözümler üretebilmek için "Yaratıcı problem çözüm odaklı liderlik yaklaşımını" gerekli kılmaktadır (Marşap, 1999, s.53).

Stonecipher'e (1998) göre yaratıcılığı örgüte lider yerleştirmektedir. Yaratıcılık örgüt içinde liderler tarafından artırılabilir, fakat yöneticiler tarafından engellenebilir. Bu nedenle yönetici aynı zamanda örgüt lideri olabilmelidir. Yaratıcı eylemleri teşvik etmeli hatta bizzat başlatmalıdır (Sungur, 1997, s.90).

Yaratıcı liderlik, örgütün yönetsel görevlerini yeniden organize ederek üstün bir yetenek ve başarı ile yönetme sürecidir. Yaratıcı liderlik için öncelikle yaratıcılığın oluşması ve gelişmesinde önemli bir yere sahip olan; yüksek kültürel birikim, azim, cesaret, kararlılık, hoşgörü, özgür ve bütüncül düşünebilme, geleceğe yönelik yepyeni ufuklar açabilecek geniş bir bakış açısı tutum ve davranış bütünlüğü gerekli olmaktadır (Marşap, 1999, s.51).

Liderin, örgüte sağladığı yaratıcı unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yurtseven, 2001, s.50-51):

- İşgücüne, hangi işi yapacağı ya da nasıl yapacağı konusunda karar verme özgürlüğünün tanınması: İş üzerinde duyarlılık kontrolü.
- Mücadele: Zor projeler ve önemli görevlerde sıkı çalışma duygusunun yaratılması.
- Yeterli kaynaklar: Başarı için gerekli olan finansman, materyalin, faaliyetlerin ve bilginin sağlanması.
- Yönetici teşviği: Amaçları belirleyen, işgücünü ve çalışma gruplarını destekleyen, onlara katkılar sağlayan ve örgüt içinde güven duyulan bir yönetici anlayışı.

- Çalışma grubu desteği: İyi işleyen bir iletişim sisteminin kurarak, insanların yeni düşüncelere açık, birbirlerine karşı yapıcı olmalarının ve birbirlerine güven duymalarının ve yardım etmelerinin sağlanması.
- Örgütsel teşvik: Yaratıcılığı açıklık ve olumluluk temeline dayalı olarak teşvik eden bir kültür, yaratıcı çalışmalar için ödül ve onay, yeni düşünceleri geliştiren ve bu vizyonu paylaşan mekanizmalar sağlamak.

Yaratıcı liderler, insanların bir kararın verilmesine katkılarını hissetme duygusu oranında o karara bağlılık hissettiklerini, insan doğasına ilişkin bir yasa olarak kabul ederler; kendini gerçekleştirme gücüne inanırlar ve onu kullanırlar. Yaratıcılığı uyarır ve ödüllendirirler. Kendilerini sürekli bir değişim sürecine adanmışlardır ve değişimi yönetme becerileri vardır. İçsel güdüleyicileri dışsal güdüleyicilerden daha çok vurgularlar, insanları kendini yönetir olmaya cesaretlendirirler.

Kuhn'a (1993) göre, yaratıcı liderler yaratıcı bireylerin beklentilerini karşılar, yaratıcı iş taleplerini yerine getirir ve örgütün amaç ve değerlerini yaratıcı çabalar ile bütünleşmesini sağlar. Yaratıcı bireylerin beklentileri bilişsel ve motivasyonel beklentiler olarak iki grupta incelenir. Tablo 2.5'te yaratıcı bireylerin liderlerden beklentileri yer almaktadır.

Tablo 2.5. Yaratıcı Bireylerin Örgüt Liderinden Başlıca Beklentileri

BİLİŞSEL BEKLENTİLER	MOTİVASYONEL BEKLENTİLER
Daha fazla zeka kullanımına fırsat tanınması	Sabırlı ve öz motivasyonlu yoğun çalışmalara fırsat tanınması
Yeni fikirlerin uygulanmasına imkan sağlanması	İlginç ve merak uyandıran fikirlere odaklanabilme imkanının verilmesi
Yeni bilgilere erişebilme fırsatı tanınması	Belirsizliğe karşı hoşgörü
Bireysel düşünme stillerinin kabul görmesi (Bütünleştirici, meydan okuyucu, vb.)	Bağımız karar verme ve çalışma koşullarında belirli düzeyde serbestliğin sağlanması
Problem tespiti ve çözümüne yönelik teşvik edilmeleri	Risk almaya yönelik destek ve hatalara karşı hoşgörü sağlanması
Analitik ve mantıksal fikirlerin yanı sıra sezgisel ve estetik fikirlere hoşgörü	İçsel (intrinsic) motivasyonun geliştirilmesi

Yaratıcı liderler; astların gelişmesini sağlamak için yaratıcı sorun çözüme ve kendilerini geliştirmede öncülük etmelidirler. Aynı zamanda yaratıcı liderler hatalara dahî büyük ve yüksek bir hoşgörü ve destek, anlayış ve üstün bir sabırlılıkla dayanıklılık gösteren kişilerdir (Marşap,1999, s.31).

Chernin'e (2003) göre, yaratıcı liderliğin üç ilkesi şunlardır:

1.İnsanlarda İlgi Yaratmak: Liderin, başka insanlarla bağlantılar kurabilmek için büyük bir adım atarak, kendi alanının dışına çıkması gerekir. Kendisine benzemeyen insanlara, ürünler, hizmetler ve fikirlerle ulaşabilmek için daha önce hiç bilmediği dünyalara girmesi ve hayata daha önce hiç aklına gelmeyen açılardan bakması gerekmektedir. Bu ürkütücü olabilir ancak elde edilecek sonuç, daha güvenli sınırlar içinde kalınarak ulaşılabilecek sonuçlara göre çok daha değerli ve kapsamlı olacaktır. Yaratıcı liderlik, kişinin kendi içine hapsolüp kalmak yerine, kendi dışına çıkarak başka insanlara ulaşabilme becerisine dayanır.

2.Yüksek Kalite Düzeyi Belirlemek ve Buna Bağlı Kalmak: Kalite standartları iyimserliğin en üst düzeyde ifade edilmesidir. İşin kalitesine ve insanların karakterine ilişkin büyük beklentilerin karşılanabileceği ve karşılanması gerektiği konusundaki bir inançtır. Liderin, kendisinde olsun başkalarında olsun mükemmellikten daha azına razı olması, hem eldeki olanaklar hem de gelecek potansiyeli konusunda kötümser olması demektir. Kötümserlik ise, yaratıcı liderliğin düşmanıdır. Yüksek standartlar ile büyük umutlar, yaratıcı liderliği besler. Liderin dünyayı fırsatlarla dolu görebilme yeteneği, çevredeki güçlü insanları, değerli dostları, azimli ve hırslı meslektaşları yakınlaştıracaktır. En iyi olma olasılığında ısrar edilmesi, hem bunun gerçekleşmesine hem de bu yöndeki çabalara yön verilmesine olanak sağlayacaktır.

3.Yapılan İşle, Özel ve Kişisel Bir Bağlantı Kurmak ve Kendini Ona Adamak: Lider, her türlü disiplin ve görev kaygısından ve beklentiden bağımsız olarak bir konuda kararlı olmaktır. Adanmışlık liderin kendi içinde başlamalı, kendi hızında ilerlemeli ve kendi hırslarının gücüne bağlı olarak gelişmelidir. Adanmışlık, başka insanlara ulaşma isteği, kendi yüksek standartlarını belirleme ve bunlardan ödün vermeyi reddetme kararlılığından kaynaklanır.

Eğer bir iş disiplin kaygısıyla ya da görev olduğu için yapılıyorsa, işten nefret edilme olasılığı yüksektir. Oysa, içten bir şevk ve kişisel bir kararlılık ile çalışılıyorsa, iş çalışana iş gibi gelmez. Şevk, en önemli unsurdur. Şevk, liderin çevresindeki herkesin kendisini daha zengin hissetmesini sağlar; lidere izleyiciler kazandırır.

Etkili liderlik, çalışma hırslı, bağımsızlık, amaç belirleme, özgünlük, esneklik, geniş ilgi alanı ve motivasyonu içeren yaratıcı özelliklerin bütünleştirilmesi ile mümkündür. Yaratıcı lider enerjik, tutkulu, özgüvenli, esnek ve vizyon sahibidir. Yaratıcı lider çevresine hizmet etmekte gönüllü, doğruların arkasında korkusuzca durabilen, yenilikçi, inisiyatif sahibi ve başladığı işi bitiren kimselerdir. Bu özellikler liderlerin cesur ve aynı zamanda motive edici niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Yaratıcı lider belirlenen amaçlar doğrultusunda etrafındakilere ve grup faaliyetlerine öncülük eder. Yaratıcı lider kesin kararlar verebilen ve bu kararlar doğrultusunda etrafındakileri yönlendirebilen, daha önce başarılmamış olanı deneyen girişimci bir kişiliğe sahiptir. Sonuç olarak yaratıcı lider geleceğin etkili ve eğitici lideridir (Akn, 2001, s.73).

Levinson'a (1980) göre, bir yaratıcı lideri karakterize eden özelliklerden en belirginleri şunlardır (Akn, 2001, s.177-179);

1. Soyutlama

- Farklı verileri anlamlı bir şekilde soyutlayabilir, kavramlaştırabilir, örgütleyip bütünleştirerek bir model haline getirebilir.
- Ansiklopedik bir sentezciliğe sahiptir. Çeşitli sanat ve bilim dallarından kaynaklanan ilkeleri, değerleri, kavramları ve bilgileri yaratıcı bir biçimde organize edip bütünleştirebilir.

2. Zamanlama

- Belirsizlikten tedirgin olmaz ve uzun bir süre katlanabilir.
- Uzun dönemli planların gerçekleşmesi için telaşa düşmez.

3. Pragmatizm

- Zekası yalnızca soyutlama değil aynı zamanda pratik olma kapasitesine sahiptir. Kitap ve kural dışı deneyimlerden de iyi bir şekilde yararlanabilir.
- Yargılama, değerlendirme ve zamanlama gücü yüksektir. Sonuç alabileceği zamanı çok iyi seçer.

4. Otorite

- Otorite pozisyonları için doğal bir görünüm verir.
- Sorumluluk ve inisiyatif yüklemeye ve bunları gerçekleştirmede etkindir.

5. Canlılık

- Yönettiği sistemin sorunlarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olup bunlara canlı bir şekilde yöneliktir.
- Sorunları stratejik açıdan ele alır, hedefleri iyi tanımlar. Uzun dönemli planlar yapıp, hedeflerine ağır ağır yaklaşır.

6. Başarı Eğilimi

- Kişisel önemsemeden çok örgütsel başarıya eğilimlidir.
- Yüksek pozisyonlara gelmeyi uzmanlığının ve değerinin tanınması olarak değerlendirir.
- Seçilmediği durumlarda hayal kırıklığına uğrayabilir fakat, taktir heveslisi değildir.
- Örgütün başarısını kişisel başarısı gibi benimser ve değerlendirir.

7. Duyarlılık

- Başkalarının duygularındaki ayrıntıları algılamada duyarlıdır ve bunlara önem verir.
- Yönettiği sistemin ihtiyaçlarına duyarlıdır ve işlerin gerçekleşmesine aktif olarak katılır.
- Çalışma sorunları ile sürekli olarak ilgilidir.
- Kendini örgütün ayrılmaz bir parçası olarak görür.
- İşgörenlerle karışır ve sorunları konusunda bilgi alır.

8. Olgunluk

- Otoriteye saygılıdır ve otorite sahipleri ile iyi anlaşır.
- Liderlik rolünü kaybettiğini düşünmeden kendisinden daha bilgili ve uzman kişilere geçici üstünlük tanıyabilir.
- Başkalarından gelecek bilgi, eleştiri ve işbirliğine açıktır.

9. Etkileycilik

- Kelime ve dilbilgisi geniş kapsamlıdır. Aşırı bir anlatım ve açıklama yeteneğine sahiptir.
- Dinleyicilerin duygularına duyarlıdır ve onların güvenini kazanır.
- Yer ve duruma uygun hikayeler anlatarak sıcak ve şefkatli mizahı ile gerilimi azaltır.
- Standartları yüksek olduğundan eleştirilerini ve iğnelemelerini kendisine de kolaylıkla yöneltebilir.

10. Enerji ve Dayanıklılık

- Zihin ve beden olarak sürekli ve yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptir.
- Her zaman iş için istekli ve hazır durumdadır.
- Gerilim yaratabilecek herhangi bir şeyden çekinmez ve beklenmedik aksilikler canını sıkmaz.

11. Sezgi ve Tahmin

- İyi bir tahmin yeteneği ve sezgiye sahiptir. Kendisi ve örgütü için durumun nasıl gelişebileceğini önceden kestirebilir.
- Potansiyel engeller görür ve onları aşma olanaklarını araştırır.
- İyimserliğini daima koruyarak çözüm yolları bulmaya çalışır.
- Kendisi ile örgütü arasındaki haberleşme ve koordinasyonu iyi sürdürür.

12. Tutarlılık

- Geçmişte çeşitli şekillerde iyi sınanmış değerler sistemine sahiptir.
- Yüksek ahlak standartlarına sahiptir ve kendi normlarına uymayı tercih eder.
- Çıkara ve maddi değere karşı eğilimi düşüktür. Bu yoldan etkilenmesi olanaksızdır.
- Çevresinden olan beklentileri ile kendisinden olan beklentiler arasında benzerlik bulunur. Çevresindekileri potansiyel liderler olarak değerlendirir.
- Davranışları ile örnek olur.

13. Sorumluluk

- Liderliği bir sorumluluk ve olanak olarak görür ve aktif bir liderlik gösterir.
- Liderlik kendisi için bir amaç değil çevresine yayalı olabileceği olanaklar sağlayan bir araçtır.

Yaratıcı liderlik, büyük ilerlemelerin temelini oluşturur. Fikirlerin ve hayallerin gücü ivedilikle gereklidir. Hayal toplumunda yaratıcı liderlik örgütleri koruyacak, örgütlere esin kaynağı olacak ve geleceği şekillendirecektir (Chernin, 2003, s.5).

2.14. YARATICI OKUL

Günümüzde; toplumların gelişmelerinin sağlanmasında nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmakta ve bu bağlamda nitelikli insan yetiştirmede asıl kaynak olan eğitim kurumlarının önemi de tekrar gündeme gelmektedir. Bilim ve teknolojiye ilerlemeyi hedefleyen yüzyılımızda, her alanda yenilikler ortaya koyabilen ülkeler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemi içinde özgün fikirli, açık, meraklı, kararlı, diğer bir ifade ile yaratıcı bireyler yetiştirilmesi, ülkelerin gelişim zincirinde yerlerini alabilmeleri açısından çok önemlidir (Cengizhan ve Genç, 2001, s.18).

Çağdaş ülkelerde zorunlu eğitime ve eğitim sistemine getirilen en temel eleştirilerden birisi yaratıcılığın geliştirilmesinin engellenmesi ile ilgilidir. Okullardaki klasik eğitimde genellikle öğrencilere ezbere dayalı bilgi öğretilmektedir (Saygın, 2003, s.31). Bütün öğrencileri aynı kalıba sokma eğilimi eğitsel geleneklerimiz arasındadır (Baymur, 1985, s.24). Örgün eğitim yaratıcılığın en önemli boyutu olan iraksak düşünmenin tümüyle karşısında ve geleneksel olarak basmakalıp düşünceyi sürdürüyor görünmektedir. Oysa yaratıcılık bir süreç olarak eğitimle gelişebilir bir özellik taşımaktadır (Tarman, 1999, s.12; Doğan, 2007, s.181).

Eğitim düzeyi arttıkça, yaratıcılık düzeyi de artmaktadır. Ancak ileri dönemlerdeki formal eğitim, bireyin yaratıcılık açısından başarı çizgisini düşürebilmektedir. Bu dönüm noktası orta öğretim ve lise sırasında gözlenmektedir (Sungur, 1997, s.181). Oysa, eğitimin amacı, diğer kuşaklarının yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmaktır (Sungur, 1997, s.41). Dolayısıyla, okullarda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi gerektiği gerçeği üzerinde önemle durulmalıdır.

Eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, aklını çeşitli biçimlerde kullanmayı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmayı amaçlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim sisteminde yaratıcılığı etkin kılmak gereklidir. Özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığın dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir (Öztürk, 2004, s.79). Eğitim kurumları, bireydeki yaratıcılığı köreltmek yerine yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye çalışmalıdır. Bu nedenle her seviyede yaratıcılığa sahip bireylerin bulunduğu okullarda yaratıcılığı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Özden, 2005, s.187).

Okulun değişen görevi bireye çok şey öğretmek değil, bireyin öğrenme kapasitesini geliştirmektir. Öğrenciler sınıflarda pasif bir durumda oturarak öğretilmek istememektedirler. Klasik eğitim sistemine yapılan eleştirilerin hemen hemen tümü bu noktadan kaynaklanmaktadır.

Yaratıcılığı bireyler açısından sınırları kaldırmak ve en orjinal fikre ulaşmak olarak ele alınırsa klasik eğitim sistemi ile yaratıcı eğitim arasında çelişen bazı noktalar olduğu görülecektir. Aşağıdaki tabloda iki eğitim sisteminin bazı çelişen özellikleri sıralanmıştır (Sünbül, 2002, s.184);

Tablo 2.6. Klasik ve Yaratıcı Eğitimin Temel Özellikleri

Klasik Eğitim	Yaratıcı Eğitim
*Varolan bilgiyi aktarmayı hedefler.	* Bilgiyi yeni üretimler için kullanır.
*Öğretmen kural koyan ve disiplinden tek sorumlu kişidir.	*Sınıf disiplininin sağlanmasında her birey sorumludur.
*Öğretmen otoritedir.	*Öğretmen liderdir.
*Tek doğruya götüren düşünce yapısı (analitik düşünce) hedeflenir.	*Birden fazla çözüme götüren düşünce yapısı hedeflenir.
*Sertifika diploma gibi belirleyiciler önemlidir.	*Özgün bir yapıt ortaya çıkması önemlidir.
*Dıştan denetimli bireyler yetiştirilir.	*İçten denetimli bireyler yetiştirilir.

Kaynak: Yanık, 2007, s.28

Yaratıcı okul, örgüt yapısı, temel felsefesi ve çalışanları bakımından diğer okullardan oldukça farklı okuldur. Okul gençlerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerinin geliştirilmeye çalışıldığı sosyal örgütlerdir. Her girdi sıfır hata ile mükemmele dönüştürülmek üzere hedeflendiği gibi, okullarda girdilerini istenen, aranan ve arzu edilen niteliklere ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu hedeflerden birisi de yetişen gençlerin yaratıcı gençler olmalarıdır (Töremen, 2003).

Yaratıcı bir eğitim sürdürebilmek için, okulların, çok pahalı ve detaylı araçlarla donatılmış olmalarındansa, çok temel bazı gereçlerin el altında bulundurulması gerekir. Konularla ilişkili dergi, magazin, kitap ve her tür doğru bilgi içeren malzemeler, çocukların boylarına uygun açık kitap rafları, ürünlerini sergileyebilecekleri panolar tavandan sarkan çengeller ve benzeri malzemeler çocukların yaratıcılıklarını geliştirir. İhtiyaç duyulduğunda bazı eşyaların farklı şekilde kullanması da yaratıcılığı geliştirici bir uyarıcı olur. Temel felsefe olarak yaratıcılıkta sınırları kaldırmak, alışlagelmişin dışında olanı çocuğa hissettirmeyi ve öğretmeyi hedeflemek gerekir (Yanık, 2007, s.27).

Forsth ve Nordvik'e (2002) göre daha yaratıcı bir okul aşağıdaki uygulamaların gerçekleştirilmesiyle elde edilebilir (Üstündağ, 2005, s.71):

- Daha yaratıcı öğretmenlere sahip olmak.
- Öğretmenlere daha çok olanaklar vermek.
- Öğretmenlere öğretim etkinlikleri bilgisi ve yeterli materyalleri sağlamak.
- Yaratıcılığı öğretmek için "Neredeyiz?" ve "Hangi durumdayız?" sorularını okuldaki herkesle birlikte sormak.
- Yaratıcılığı arttırmak için çok sayıda uyarıcı geliştirmek.
- Yaratıcılığa engel olan etkenleri ortadan kaldırmak.
- Eğitim ortamında, yaratıcılığı oluşturacak materyalleri bulundurmak.

Eğitim kurumları bilgi birikiminin getirdiği sınırlamalar olsa da bireylerdeki yaratıcı potansiyeli köreltmek yerine ortaya çıkartmaya ve geliştirmeye çalışmalıdır. Bunun için üstün zeka ve yaratıcılık potansiyeline sahip olanların bulunduğu okul ve sınıflardan, her seviyedeki öğrenci ve öğretmenin bulunduğu sınıf ve okullara kadar tüm okullardaki eğitim, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik programlar içermelidir (Özden, 2005, s.187).

Yaratıcılığın büyüyüp gelişebileceği bir okulun eğitim programları, çok yönlü bakış açısına göre düzenlenmiş ve her öğrenciye uygun özelleştirilmiş ders içerikleri sunar. Bu programlar; eski ile yeniyi, iraksak olanla yakınsak olanı, uzmanlaşma ile disiplinler arasını uzlaştıran bir nitelik taşır (Sungur, 2001, s.42).

Yaratıcı okulun programlarında yer alan eğitsel ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Sungur, 2001, s.59). Ancak sıralan bu özelliklerin günümüz okullarının çoğunda anlam bulamadığı bilinmektedir (Üstündağ, 2005, s.72):

- İnsanlığa ve kendine saygı.
- Bireyin büyümesine sınırsız destek verme.
- Kişilerarası bağlılık.
- Öznelliğe değer verme.
- Zamanı etkili kullanma.
- Dostluk, kendini sevme.
- İşbirliği, takımla çalışabilme.
- Geleceğe güvenme.
- Aileyi koruma.

- Demokrasiyi koruma.
- Özerkliğe değer verme.
- Nezakete değer verme.
- Yanılma özgürlüğüne değer verme.
- İyi bir tüketici olma.

Öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde eğitim dünyasında bulunan herkese büyük görevler düşerken, en büyük görev öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarında yatmaktadır. Yaratıcı ve özgün bireylerin kendilerine ve topluma katkılarının uyumlu ve itaatkâr olanlara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcılık konusunda bilgilenmiş ve bazı konularda duyarlılık kazanmış olmaları öğrencilere ve dolayısıyla topluma katkı sağlanabilmesi açısından önemlidir (Özden, 2005, s.173).

Chambers'a (1973) göre yaratıcılığı geliştiren öğretmen özellikleri şöyledir (Sungur, 1997, s.33) :

- Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma,
- Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
- Öğrencilere model olma,
- Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
- En iyiyi bekleme ve ulaşılabileceğini gösterme,
- Heyecanlı olabilme,
- Öğrencileri eşit kabul edebilme,
- Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
- Öğrenciye ilgi gösterme,
- Sürekli okuyan kişiler olabilme,
- İkili ilişkilerde kolay iletişim kurma.

Yaşam yaratıcılıkla değiştiğine göre, yaratıcılık her alanı kapsar. Bu nedenle gününün çoğunu okulda geçiren öğrencilere hitap eden öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Katılık, aşırı tekrar, söz hakkı tanımama gibi tavırlar öğretmenlerin öğrenciyi köreltmesine, gerilemesine, sınırlamasına neden olacaktır. Esneklik, öğrenciye söz hakkı, düşündüğünü söyleme şansı verilmelidir. Öğretmene düşen yönetme, müdahale etme değil, yönlendirme, organize etme, yaratıcılığı ortaya çıkartacak davranış biçimi, konuşma tarzı olmalıdır. Öğretmen öğrenciyi farklı yollarla aramaya yönlendirme, doğru yanıtları söylemek yerine onu düşünmeye, araştırmaya sevk ederek yaratıcı süreç içine sokmalıdır (Sünbül, 2002, s.187-188).

Yaratıcılığın gelişmesi, sağlıklı uygun bir sınıf ortamı kadar; yaratıcılığa engel olan koşulların kaldırılmasına da bağlıdır. Bunu gerçekleştirmenin yolu ise önce bu koşulların bilinmesine bağlıdır. Öğrencilerin ifade hürriyetini, bağımsızlığını, merakını, kendine güvenini sınırlayan herhangi bir durum veya faaliyet yaratıcılığın gelişmesini engeller (Arık, 1987, s.90). Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri ise şöyle sıralanabilir (Sungur,1997, s.34):

- Öğrencinin cesaretini kıran,
- Güvensiz,
- Aşırı eleştiren,
- Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen,
- Heyecanı olmayan,
- Düz okumayı vurgulayan,
- Dogmatik ve katı,
- Alanla ilişkisini sürdüremeyen,
- Genelde yetersiz,
- Dar ilgileri olan,
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan.

Yaratıcı gençler yetiştirebilmek için, eğitimcilerin, öğrencilerin zihin sınırlarını zorlayabilecek sınıf ortamları yaratmaları gerekmektedir. Öğretmenin yalnızca doğru cevap beklediğine inandırılmış, yargılarına ve düşüncelerine gülüneceğine inanan öğrencinin yaratıcı olmasına imkân yoktur (Özer, 1991, s.50).

Yaratıcılığı kolaylaştıran ve zorlaştıran öğretmen özelliklerine ilişkin olarak öğretmenin hazırladığı eğitim ortamı içerisinde öğrenci kendini özgür hissedebilmeli ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelidir. Öğretmen mantığa ters düşen fikirlerin de destekçisi olmalıdır. Yeni düşünce üretmeye engel olan kültürel normların etkisini azaltıcı etkinliklerde bulunmalıdır (Özden, 2005 s.119-120).

Özgür bir ortamda ve yönetimin desteklemesi durumunda baskı altına alınan kişiliklerin dahî değiştiği ve bunun yalnız eğitim kurumları için değil, tüm örgütler için geçerli olduğunu, aksi durumda ise bireylerin yaratıcılıklarından söz edilemeyeceği De Vito, Kellog, Weigand gibi araştırmacı ve bilim adamlarınca da doğrulanmıştır (Yahyagil, 2001, s.13).

"Soru sormayı öğretmek" bir başka önemli eğitim noktasıdır. Bilinmeyen bir şeyi araştırmak için çok sayıda, birbirinden farklı ve orijinal sorular sormak gerekir. Bu her eğitim basamağı için ve her ders türü için uygulanabilecek bir aktivitedir. Olaylar hakkında analiz yapma ve sentezleme, eğitimle, bir bireye mutlaka kazandırılması gereken bir beceridir. Bütün bu sözü geçen zihinsel eğitimin oluşturulabilmesi için uygun duygusal iklimin, eğitim ortamında sağlanması gerekir (Yanık, 2007, s.28).

Özetle yaratıcı bir okul şu öğelere sahip olmalıdır (Töremen, 2003);

1. Korkunun Uzaklaştırılması, Cesaretlendirme: Yaratıcılık, korkunun olmadığı, insanların kendilerini rahat hissettikleri ve hata yapmaktan korkmadıkları bir ortamda gelişebilir. Yaratıcı çabaların cesaretlendirilmesi yaratıcılığın önündeki engelleri kaldıracaktır.

2. İletişim Kanallarının Açılması: Okullarda iyi bir iletişim ağının varlığı insanların birbirlerini anlamaları, düşünce, görüş ve ürünlerini paylaşarak geliştirme çabasına katkıda bulunmaları açısından kritik bir öğedir. İletişim kanallarının açık olması, doğal bir ödüllendirme sisteminin de işlemesine yol açacağından, yaratıcılığın ödüllendirilmesinin sonuçlarını görmek mümkün olacaktır.

3. Yaratıcı Okul Çalışanlarının Belirlenmesi: Yaratıcı örgütlerin özelliklerine bakıldığında, bu örgütlerin önemli beyin adamları olduğu görülür. Onlar eliyle yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasına ve bu fikirlerin uygulanmasına çaba gösterilir. Bu örgütlerde bulunan herkesin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve tartışmalarına izin verilir. Bu amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan her bireyden en üst düzeyde yararlanılır.

4. Öğretmenlerin Bireysel Yaratıcılık Özelliklerinin Artırılması: Eğitim çıktıları üzerinde büyük etkileri olan öğretmenlerin bireysel çabaları, özellikle öğrencinin kendisine duyarlılığının ve öz güveninin gelişmesi, motivasyonu ve öğrenme tercihleri konularında derin etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, sahip oldukları eğitim inançlarının, öğrenci üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler yarattığının farkında olmaları ve kendilerinin de yaratıcı olmayı öğrenmeleri gerekir.

5. Öğretmenlerin İmkân ve Fırsatlarının Artırılması: Yaratıcı bir okul için öğretmenlerin imkân ve fırsatlarının artırılması gerekmektedir.

6. Öğretim Yolları ve Öğretim Materyallerinin Bilinmesi: Yaratıcılığın gelişebilmesi için ortam, öğrencilerin zengin ve değişik materyallere çalışabilecekleri ve yaratıcılıklarının ortaya çıkarılabileceği biçimde hazırlanmalı ve alışlagelmiş düşünce yerine yeni düşünceler desteklenmelidir. Yaratıcı düşüncenin desteklenmesi için, buluş yoluyla öğrenme, araştırma ve tam öğrenme stratejileri, örnek olay, gösteri yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, drama, yaratıcı drama, yaptırma, deney, gözlem, beyin fırtınası, workshop, problem

çözme gibi teknikler eğitim ortamında uygulanabilir.

7. Yaratıcılığı Öğretmeyi Öğrenmek: Yaratıcılığın gelişmesine rehberlik edecek öğretmenin her şeyden önce kendisinin bu özelliklerle donanık olarak yetiştirilmesine; yaratıcı özellikleri öncelikle kendisinin taşımasına ihtiyaç vardır.

2.15. YARATICI EĞİTİM YÖNETİCİSİ

Yaratıcı potansiyelin geliştirilmesinde yaratıcılık bilincinin yerleşmesi ve yaratıcı tutumların kazanılması çok önemlidir. Yaratıcılığın gerçekleşebilmesi için önce yaratıcılığın özendirildiği ve ödüllendirildiği bir ortamın yaratılması gereklidir. Yaratıcı düşünce ve eylemlerin ödüllendirilmesi bu tür düşünüş ve davranışların alışkanlık haline dönüşmesine yardımcı olmaktadır (Özden, 2005, s.188-189). Okullarda da yaratıcılığın gelişmesi isteniyorsa bu bilince sahip yöneticilerinin iş başına getirilmesi gereklidir.

Okullarda yaratıcılığın gelişmesi okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin tümünün katkısıyla mümkün olabilir. Yaratıcı okul yöneticisi, okulu bürokratik yapıdan uzaklaştırarak demokratik yönetim havası oluşturmak, önyargılardan kurtularak herkesin görüş ve önerilerine açık olmak, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan hataları hoş görmek, yaratıcılığı teşvik edecek takımları oluşturmak ve etkin kılmak, okulda imkan ve fırsatları artırmak, öğretmen ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurmak, onların ilgilerini belirleyerek ilgilerinin programa yansımaları sağlamak, yenilikler yapmak ve yeniliklere açık olmak, ihtiyaç duyulan kaynakları temin etmek, yaratıcılığın önündeki yapısal ve psikolojik engelleri kaldırmak ve yaratıcılık özellikleriyle örnek teşkil etmek gibi bir takım sorumluluklara sahiptir (Sungur, 2001, 145-147).

Yaratıcı bir okul geliştirmek için yönetici var olan şeylerle yetinmemeli sürekli gözlemci ve araştırmacı olarak yanlış olaylar ve eylemler hakkında soru sormalı, nedenleri, olası sonuçları, olası çözümlere ilişkin kestirimlerde bulunmalıdır. Torrence'a (1962) göre, yaratıcı okul yöneticisinin yerine getirmesi gerekenler şöyle sıralanabilir (Sungur, 1997, s.29-30):

- Okuldaki diğer yöneticileri ve öğretmenleri yaratıcı düşünceye saygı gösterdiğine inandırmalı,
- Okul çalışanlarının ve öğretmenlerin düşüncelerini almak için düzenli bir toplantı sistemi geliştirmeli,
- Okul sisteminde onur duygusunu geliştirmeli,
- Düşüncelerin, kadercilik olmaksızın denemesini sağlamalı,
- Araştırma için fırsat ve kaynaklar sağlamalı,

- Bütün okul sorunlarını kurallara bağlamamalı,
- Kendi düşüncelerine uyulması için zorlamaya başvurmamalı, diğer düşüncelere de değer vermeli,
- Çalışanlar arasında ayırım yapmamalı, yapılan tüm yaratıcı çalışmalarını değerlendirmeli, tüm çalışanların yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri ortamlar sağlamaya çalışmalı,
- Öğretmenlere yeni düşünceler üzerinde çalışmak ve onları sınamak için zaman vermeli,
- Uzun vadeli planlama için sürekli programlar yönetmeli,
- Öğretmenler arasında gerçekten yaratıcı olanları açıklamaktan kaçınmalı,
- Öğretmenlere yeni fikirler üzerinde çalışmak ve onları sınamak için zaman vermeli,
- Eğitimin her yönünde bir çekicilik bulmalı,
- Başka ilgi alanları ile kendi yeteneklerini geliştirmelidir.

Töremen (2003)'e göre ise yaratıcılığın örgütlerde özendirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla okul müdürlerinden şu davranışları göstermeleri beklenir: Yaratıcı bireylerin cesaretlendirilmesi, yaratıcı örgüt atmosferinin beslenmesi, yaratıcı bireylerin teşvik edilmesi, yaratıcı bireylere zaman ve psikolojik destek verilmesi, düşünce kaynaklarının üretilmesi, ödüllendirme (dışsal ve içsel ödüller) yapılması.

Yönetici okul içerisinde özgürlüğü engellemek yerine teşvik eden bir yapı yaratmalıdır. Amaçları gerçekleştirmek için çalışanlarda var olan yaratıcılık yeteneklerini ortaya çıkarmalıdır. Okul ortamında değişime karşı direnen bir kültür yapısı varsa bunu değiştirmelidir. Okul yöneticisi yaratıcılık için gerekli olan ortak düşünce yeteneği ve kültürünü geliştirmelidir (Yurtseven, 2001, s.51).

2.16. YARATICILIK VE ÖRGÜT İKLİMİ

Örgüt iklimi, bireylerin iş çevrelerine ilişkin algıları ve bunun bilişsel-duygusal sonuçları olarak tanımlanmıştır. İklim kavramında sosyal psikoloji etkileri gözlenmekte olup, kavram bireylerin davranışlarını sergilediği psikolojik çevreyi tanımlar. Bireylerin davranışa ilişkin örgütsel beklentiler ve davranışın potansiyel sonuçları konusunda aldığı işaretleri temsil eder (Scott ve Bruce, 1994, s.582).

Örgüt iklimi örgütün nesnel özelliklerinin çalışanlar tarafından nasıl görüldüğünü belirten, çalışanların iş ortamındaki olaylara ve çeşitli faktörlere ilişkin algılarını ifade eden oldukça kapsamlı bir kavramdır. Örgüt hayatını karakterize eden hissiyatlar, yaklaşımlar ve davranış tipleri örgüt iklimi olarak tanımlanabilir (Özçer, 2005, s.69). Örgüt iklimi, örgüt üyeleri tarafından

algılanır; durumun yorumlanmasına temel olarak hizmet eder ve faaliyetin yönetilmesinde baskı kaynağı olarak hareket eder (Abbey ve Dickson, 1983, s. 362).

Litwin ve Stringer (1968) ise örgüt iklimini, çalışma ortamında çalışanlar tarafından dolaylı veya dolaysız olarak algılanan ve çalışanların motivasyon ve davranışlarını etkilediği kabul edilen, ölçülebilir özellikler seti olarak tanımlamaktadırlar (Yüksel, 2004, s.55). Örgüt iklimi örgütün amaçları, yapısı, motivasyon sistemi, liderlik tarzı, ödül sistemleri, sahip olduğu kaynaklar, bireyler ve takımın özellikleri gibi unsurlardan oluşmaktadır (Eren ve Gündüz, 2002, s.68-69).

Pritchard ve Karasick, (1973) örgüt iklimini, örgütü diğerlerinden ayıran içsel çevresinin niteliği olarak tanımlamıştır. Örgüt iklimi, örgüt çalışanlarının iklime ilişkin algılarını etkileyen pek çok uygulama ve prosedürden oluşan çok boyutlu bir yapıdır (Çekmecelioğlu, 2006, s.299).

Örgüt iklimi, örgütü kuşatan atmosfer olarak da tarif edilebilir. Bu atmosfer örgüt üyelerinin moral düzeyini etkilediği kadar, örgüte duydukları iyi niyetin, hislerin ve aidiyetlerinin kuvvetini gösterir. İklim, işgörenlerin kendi işlerindeki performansını, kişisel ilişkilerini vb. tutumlarını etkiler, ancak diğer yandan örgüt çalışanlarının sahip oldukları yüksek moral, motivasyon veya örgüte duydukları bağlılık duygusu, sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşmasına katkıda bulunan faktörler arasında yer alır (Mullins,1993, s.651).

Kao'ya (1989) göre, örgüt iklimi yaratıcılığın olduğu yerdir. Örgütsel yapılar, işin niteliği, görev tanımları, yönetimin tutumu, insan kaynakları uygulamaları ve grup kültürü gibi birçok unsur örgüt ikliminin doğasını oluştururken, yaratıcılığı da etkiler. Yapılan birçok araştırma örgütlere rekabet avantajı sağlayan yaratıcılığın bireysel özellikler ile ilişkili olduğu kadar içinde bulunulan örgüt iklimi koşulları ile de ilişkili olduğunu göstermektedir (Çekmecelioğlu, 2005, s.25).

Artan rekabet, sürekli değişen teknolojik ve ekonomik koşullar örgütlerin başarılı olmak için daha hızlı, daha esnek, daha girişimci ve daha yenilikçi olmasını gerektirmektedir. Günümüz değişim ve rekabet ortamında örgütler için yaşamsal öneme sahip olan bu gereklilikleri yerine getirmenin yolu ise çalışanların yaratıcılıklarını destekleyen bir örgüt iklimi yapılandırmasıdır. İşgörenlerin, kendilerini gerçekleştirebilecekleri, yaratıcı fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, hedeflere ulaşmada yöntem belirleyebilecekleri ve gereksinim duydukları kaynakları elde edebilecekleri, hepsinden önemlisi yaptıkları işi anlamlı ve önemli bulabilecekleri bir örgüt ikliminde yaratıcı fikir ve ürünlerde artış oluşmaktadır (Çekmecelioğlu, 2005, s.23).

Modern yaklaşım, tüm bireylerin normal kapasiteleri olduğunu ve buldukları ortamda yaratıcı çıktılar üretebileceğini kabul ederek, bireyin yaratıcılığında sosyal çevrenin önemini vurgular. Örgüt iklimi ya da iş çevresi olarak adlandırabileceğimiz örgütsel ortam birey davranışının belirleyicisidir. Genellikle kişinin örgüt iklimini destekleyici, ödüllendirici ve yaratıcılığa kaynak sağlayıcı olduğunu algılaması onun yaratıcı davranışını arttırmaktadır (Scott ve Bruce, 1994, s.583). Bu noktadan hareket eden birçok araştırmacı örgüt ikliminin yaratıcılık üzerindeki rolünü incelemiş ve yaratıcılığı destekleyici bir örgüt ikliminin yaratıcılık üzerinde pozitif etkilere sahip olduğunu bulgulamıştır (Amabile ve diğerleri,1996, s.1154).

Yaratıcılığın geliştirtmesinde diğer bir görüş ise stresten uzak ve rahat bir ortam yaratmak olarak dile getirilmiştir. Stres insanın sonuca ulaşmasını engelleyebilir. İnsan zihni rahat kalırsa, hayal gücünü ve yaratıcılığını özgürce kullanabilmektedir (Üstündağ, 2005, s.52). Olası risklerin örgüt çalışanları tarafından göze alınması, kısıtlı bir zaman diliminde yeni çözümlerin üretilmesi, takım çalışmalarının etkinliği, uzmanların yada takım liderlerinin diğer çalışanları desteklemesi ve bilgi açısından yararlı olmalarına örgüt çapında olanak verilmesi gibi unsurlar da örgüt ikliminin yaratıcı niteliğini artırıcı unsurlar olmaktadır (Kanter, 1985, s.48; Amabile ve diğerleri, 1996, s.1155).

Yöneticiler, örgütte disiplin ve maliyet denetiminin olumsuz biçimde etkileneceği kaygısıyla özgür bir iş ortamının yaratılmasına yönelik çabalara zaman zaman şüpheyle bakabilirler (Şimşek, 2002, s.295). Yaratıcı bir faaliyet için serbest kalan zaman miktarı ve kısıtlamanın olmaması, araştırılması istenen konular arasından seçme özgürlüğünün bulunması ve yeni düşüncelerin yönetim kademelerince karşılanma biçimi ve verilen destek çok önemlidir (Kovancı, 2001, s.245).

Bir örgütte yaygın, katılımcı ve gelişim hızı yüksek yaratıcılık, ancak mükemmel bir yaratıcı iklim ve çevrenin, kaliteli bir biçimde oluşturulması ile mümkün olmaktadır. Örgütsel yaratıcılığın gelişimi için gerekli örgütsel iklim çok az yöneticinin kabul edebileceği veya hoşgörü gösterebileceği bir iş ortamı niteliğini gösterir (Şimşek, 2002, s. 291). Geleceğin yaratıcı yöneticileri, yeni anlayış, bakış ve düşünceleri gerçekleştirirken, yüksek kaliteli bir görev, sadakat dolu bir sorumluluk, düşünce ve uygulama becerilerini çok daha kolay bir şekilde değerlendirebilmelidir (Marşap, 1999, s.87).

Sosyal, kültürel ve fiziksel çevre yaratıcı davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu gibi engel de olabilir. Bu nedenle yaratıcılığın oluşumu ve geliştirilmesi için örgüt ikliminin yaratıcılığı teşvik edecek şekilde düzenlenmesi gereklidir (Sünbül, 2000, s.84). Sungur (1997, s.281) yaratıcı örgüt iklimini oluşturacak temel varsayımları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- İş ortamında fiziki ve zihni çabaların harcanması oyun ya da dinlenme kadar doğaldır.
- Dışarıdan yönetim ve ceza ile korkutma, çabayı örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol değildir.
- Amaçlara bağlılık onların elde edilmesiyle ilgili ödüllere bağlıdır.
- Uygun koşullar altında, sıradan bir kişi sorumluluğu sadece kabul etmeyi değil fakat aramayı da öğrenir.
- Örgütsel sorunların çözümünde nispeten büyük ölçüde imge, ustalık ve yaratıcılık kullanma yeteneği, insanlar arasında geniş ölçüde yaygındır.
- Çağdaş endüstri yaşantısının koşulları altında normal bir insanın yeteneklerinin sadece bir kısmından yararlanılmaktadır.

Yukarıda sayılan özelliklere sahip örgütler rekabetçi üstünlükler kazanacak ve başarılı olacaklardır. Bu nedenle yöneticiler yaratıcı ve yenilikçi bir örgüt iklimi oluşturmalıdır. Yaratıcılık her ne kadar yaratıcı kişinin farklı kişiliği ve eylemlerinin bir sonucu olsa da yaratıcılık esas olarak örgüt iklimi koşullarının negatif ve pozitif özelliklerinin etkisi altındadır. Yaratıcı davranış bir durum olmadan ortaya çıkmaz (Eren ve Gündüz, 2002, s.68-69). Yaratıcılık, en iyi olarak, yeni fikirlerin ortaya konulmasını ve yeni üretim yöntemlerinin geliştirilmesini teşvik eden hoşgörülü bir iklimde beslenip gelişebilir (Şimşek, Çelik ve Akgemci , 2001, s.294).

Tablo 2.7. Yaratıcı Olan ve Yaratıcı Olmayan Örgüt İkliminin Özellikleri

Yaratıcı iklim	Yaratıcı olmayan iklim
Eğlenceli ve enerjik	Yabancılaşmış ve ilgisiz
Heyecanlı şekilde meşgul	Sıkıcı şekilde yavaş
Mutlu, neşeli	Sıkıcı-duygusuz, ciddi
Anlayışla tartışma	Savaş-mücadele
Güvenilir, başarısızlık kabul edilir	Kuşku dolu, başarısızlıkları cezalandırma
İnsanları dinleme	Kritik, negatif yorumlar
Bağımsız girişimler	Pasif, kurala bağlı
Tartışmalı fikirleri dile getirme	Az miktarda soru sorma
Yeni fikirler için hareket etme	Detaylı ve komiteye bağlı

Kaynak: Şimşek, Çelik ve Akgemci , 2001, s.294

Çalışanların daha yaratıcı olabilmeleri için örgütsel ortamda aşağıdakilerin yapılması veya mevcut olması gerekir (Koçel, 1995, s.65; Barker, 2001, s.71):

- Yaratıcı davranışı destekleyen bir ortam ve örgüt kültürünün varlığı,
- Otokratik yönetim tarzından uzak durmak,
- Çalışanları, yeni fikirleri denemeye ve en azından kabul etmeye teşvik etmek,
- Çalışanlara, kendilerini kişisel olarak geliştirdiklerine inandıkları bir iş vermek,
- Çalışanların karşılaştıkları sorunları kendilerini geliştirme fırsatı olarak görmelerini sağlamak,
- Savunmacı davranışlardan uzak bir çalışma ortamı yaratmak,
- Alışılmamış, çok ters gelen, hatta anlamsız görünen fikirlerin tartışılmasına imkan vermek; bunlardan işle ilgili sonuçlar çıkarmak,
- Kişileri, işin daha iyi yapılması doğrultusunda alışılanın dışına çıkmaya teşvik etmek,
- Yaratıcı ve yenilikçi davranışları ödüllendirmek,
- Alışılanın dışındaki fikirleri peşinen reddetmemek,
- İnsanları hata yapmak korkusundan uzaklaştırmak.
- İnsanların birbirlerine aktardıkları enformasyon,
- Gerçek ve mekanik belleklerde toplanan bilgi,
- Dışsal bir ortamın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetlerde yetkinlik,
- İlimli bir düzenlemeye sahip bir finans sistemi,
- Duyulan ihtiyaçlarla varolan imkanlar arasında bir dengesizlik,
- Kültürel bakımdan çeşitlilik gösteren bir topluluk,
- İyi bir iletişim.

Yönetici bu varsayımların farkına vardığı ve çalışanlarının özelliklerini görebildiği sürece onların yaratıcılıklarından faydalanabilir. Bu nedenle bunu sağlayacak bir örgüt iklimi oluşturmalıdır. Örgüt yöneticilerinin çoğunluğu, yeniliğin ayrılmaz bir parçası ve hatta temelini oluşturan sürekli değişim sürecinden rahatsızlık duyarlar. Yaratıcı düşünce, ilgili kişilerin nitelikleri ve örgüt ikliminin bir fonksiyonudur. Kötü iletişim olanakları, uygun olmayan bir örgütsel iklim, insanın riske girmesini engelleyen tutum ve durumlar yaratıcılığın ölümüdür (Kovancı, 2001, s.245).

Yöneticiler, örgütlerin bütününe kapsayacak şekilde yenilik, buluş ve orijinalliğin destek gördüğü bir ortam yaratmalı ve bu durumu özendirmelidirler. Yaratıcı ortamı sağladıkları kadar, yaratıcılığı aktif olarak ve örnek olacak biçimde desteklemelidirler. Yaratıcılık türleri olan;

yenilik, sentez, genişletmek, kopya etmek veya bunların çeşitli kombinasyonlarını ortaya çıkarabilecek geniş olanakları sağlıklı, öncelikli ve geleceğe yönelik olarak yeniden düzenleyebilmelidirler (Marşap, 1999, s.80). Böylelikle, örgütlerin en değerli varlığı insan geliştirilirken, diğer taraftan da yaratıcı ortamın gereği olan düzenlemeleri yaparak ve yaratıcı düşünmeyi özendirmek için eldeki mevcut diğer olanaklarında bilimsel ve sistematik kullanmalıdırlar (Çavuş, 2006, s.137).

Örgütlerin etkinliği ve yaratıcılığını belirleyen en önemli unsurlardan birisi de iletişim unsurudur. İletişim sürecini kullanarak insanlar birbirleri ile ilişki kurarlar. Doğru ilişkilerin kurulması ve insanların birbirlerini anlaması aralarındaki iletişimin kalitesine bağlıdır. Bir örgüt ortamında yöneticinin çalışanlara istediklerini yaptırması onun doğru iletişim kurması ile mümkündür. O halde, bu denli önem taşıyan iletişim kavramını tanımlamak ve nasıl olması gerektiğini üzerinde durmak gerekmektedir. İletişim kanallarının açık ve akıcı olduğu bir örgütte çalışanlar gereksinim duydukları veri ve haberleri kolaylıkla elde edecek ve bu da onların yaratıcı fikirler geliştirmelerini ve bunları uygulamalara dönüştürmelerini sağlayacaktır (Eren ve Gündüz, 2002, s.74).

Yaratıcı örgütün dikey, yatay ve çapraz iletişim kanalları açıktır, fikir ve teklif sistemleri bulunur, ayıca örgüt, dış kaynaklarla olan ilişkileri teşvik eder. Yaratıcı kişiler hem örgüt içi hem de örgüt dışından sağlanacak bilgilere gereksinebilirler. İletişim ağı yeterli olgunluğa erişmemiş bulunan yada gereksiz bilgilerle fazlasıyla yüklenmiş bulunan iletişim sistemleri amaca hizmet edemezler (Budak, 1998, s. 93).

Yaratıcılığın sergilenmesi açısından, çalışanların çalışma ortamlarını kararların adil olarak verildiği ve uygulandığı bir yer olarak algılamasının önemi büyüktür. Kararlara katılım, yargılanmadan veya alaya alınmadan kararlara girdi sağlayabilme (katılım güvenliği) gibi örgütsel adalete ilişkin kavramlar yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır (Shalley ve Gibson, 2004, s.45; Anderson, Hardy ve West, 1992, s.18).

Ayrıca çalışanların bireysel katkılarının tarafsız bir biçimde değerlendirilmesi olumlu bir örgütsel iklimin önemli bir özelliğidir. Çalışanların aldıkları ödüllerin onların örgütte tanıdıkları güç sahibi kişilere olan yakınlıklarıyla değil de, değerleri, yetenekleri ve performanslarıyla ilişkili olma derecesinin, örgütün yaratıcılık düzeyi ile güçlü biçimde ilişkili olduğu gözlenmiştir (Abbey ve Dickson, 1983, s.366).

Yaratıcı eylemi etkileyen örgüt ikliminin unsurlarının bireylerin bir algılayışıdır ve örgüt ikliminin unsurlarının çalışanlarca algılanışının yaratıcılığa önemli etkilerin vardır (Eren ve Gündüz, 2002, s.69).

2.17. YARATICI ÖRGÜT İKLİMİNİN BOYUTLARI

Yaratıcı örgüt iklimi hakkında birçok araştırma yapmış ve “yaratıcı iklim ölçeği”ni geliştirmiş olan Ekvall’a (1996, s.107-108) göre yaratıcı bir örgüt ikliminin 10 boyutu vardır. Bunlar;

1. Girişkenlik ve motivasyon
2. Özgürlük ve otonomi
3. Fikir desteği
4. Görüşmeler
5. Çatışmalar
6. Risk alma
7. Fikir zamanı
8. Dinamizim
9. Şakacılık ve mizahtır.

1-Girişkenlik ve Motivasyon

Örgüt elemanlarının günlük çalışmalarla ve uzun dönem hedeflerle meşgul olma derecesidir. Yüksek girişkenlikte iklim insanları örgüte katkıda bulunmaya içten güdülenmişlerdir, işleri onlar için anlamlıdır, işlerini yaparken neşe bulurlar ve çok enerji sarf ederler. Düşük girişkenlik ise yabancılaşma ve ilgisizlik anlamına gelir. Ortak duygu ve tutumlarda iş ve örgüte karşı duyarsızlık ve ilgisizlik görülür.

Örgütlerde yaratıcılığın en önemli şartlarında birini ise motivasyon faktörü oluşturur. Bireyler dışsal taleplerden ziyade içsel isteklerin etkisiyle motive olduklarında yaratıcı düşünce ve eylemlerin ortaya çıkma ihtimali yükselir. Dolayısıyla bireyin içsel takdir duygusu yaşayabileceği bir örgüt ortamı oluşturularak bireyin yaratıcılığa yönelik motivasyonu artırılabilir (Ahmed, 1998, s.31). Kişiyi kontrol edildiği hissini veren baskı altında tutan, ödül ve rekabet gibi dışsal motivasyon araçları ise yaratıcılığı engelleyici bir özelliğe sahiptir, fakat kişiyi bilgilendirici özelliğe sahip olan veya yetki sağlayan dışsal motivasyon içsel motivasyonu dolayısı ile yaratıcılığı engelleyici olmayacaktır (Collins ve Amabile, 1999, s.304).

2-Özgürlük ve Otonomi

Özgürlük örgütteki insanların sarf ettikleri davranıştaki bağımsızlık olarak tanımlanır. Özgürlüklerin çok olduğu bir iklimde, insanlara kendi işlerinin çoğunu tanımlamada otonomi verilmiştir. İşgörenler birbirleriyle ilişki kurarlar, bilgi alışverişinde bulunurlar, problemleri ve alternatifleri tartışır, plan yaparlar, çeşitli şekillerde inisiyatif kullanırlar ve kendi kararlarını verirler. İnsanlar günlük işlerinin içinde sağduyu kullanırlar. Aksi tutumların hakim olduğu bir iklimde ise işgörenler pasiftir, kurallara bağımlıdır ve belirlenmiş sınırların dışına çıkmaktan çekinirler.

3-Fikir Desteği

Fikir desteği, yeni fikirlerin ele alındığı yolları içerir. Destekleyici bir iklimde, fikirler ve öneriler yöneticiler ve iş arkadaşları tarafından kibar, nazik, özenli ve destekleyici bir şekilde kabul edilir. İnsanlar birbirlerinin dinler ve girişimleri destekler. Yeni fikirleri deneme olanakları yaratılır. Ortam yapıcı ve pozitifdir. Fikir desteği düşük ise örgütte “hayır” hakimdir. Her öneri doğrudan doğruya bir karşı kanıtla çürütülür. Kusur bulma ve engel ileri sürme fikirleri yanıtlamanın olağan biçimleridir.

4-Güven ve açıklık

Güven ve açıklık ilişkilerde duygusal güvenle ilgilidir. Kuvvetli bir güven ortamı varsa, örgütteki herkes düşüncelerini ve fikirlerinin kolayca ileri sürer. Misilleme ve başarısızlık durumunda alaya alınma korkusu olmadan inisiyatif alınabilir. İletişim açıktır ve bir şey gizlenmez. Güven kaybolduğunda, işgörenler birbirlerinden şüphelenirler ve hata yapmaktan kaçınırlar. Ayrıca, sömürülmekten ve iyi fikirlerinin çalınmasından korkarlar.

5-Tartışmalar/Görüşmeler

Tartışmalar/görüşmeler bakış açıları, fikirler ve farklılaşan deneyim ve bilgiler arasındaki karşılaşmaları, değiş tokuşları veya karşı karşıya gelmeleri içerir. Tartışan bir örgütte birçok ses duyulur ve kişiler fikirlerini ileri sürmeye çok heveslidirler. Tartışmalar olmadığında, insanlar soru sormadan otoriter kalıpları izler. Tartışmalar konulara ve fikirlere odaklanır.

6-Çatışmalar

Çatışmalar örgütte kişisel, kişiler arası veya duygusal gerilimlerin (tartışmalar boyutundaki fikir gerilimlerine karşıt olarak) var olması ile ilgilidir. Çatışmanın derecesi yüksek olduğunda, gruplar ve tekil olarak bireyler birbirlerini sevmezler veya birbirlerinden nefret ederler ve örgüt iklimi “savaş” tarafından karakterize edilebilir. Entrikalar ve tuzaklar örgütsel yaşamın doğal parçalarıdır. Suikastlar ve tuzaklar yaygındır, dedikoducu ve iftiracılar ortaya çıkar. Aksi durumda, bireyler daha olgun bir tavırda davranırlar. Psikolojik içgörü sahibidirler ve dürtüleri kontrol ederler.

7-Risk Alma

Risk alma, iş ortamında kuşku ve belirsizlik oluştuğunda risk alma toleransıdır. Risk almanın yüksek olduğu iklimde, sonuçlar bilinmese dahî, cesur ve yeni girişimlerde bulunulabilir. Kararlar ve faaliyetler hemen ve hızlı bir şekilde yerine getirilir, ortaya çıkan yeni fırsatlar değerlendirilir ve detaylı araştırma ve analiz için somut deneyimler tercih edilir. İnsanlar sanki bazı fikirleri üzerinde “kumar oynaya bilirler” gibi hisseder. Kişiler çoğu kez yeni fikirler ileri sürmek için “zor ve tehlikeli bir durumda gitmeyi” arzu ederler.

Risk almaktan kaçınan bir iklimde ihtiyatlı ama kararsız bir düşünce tarzı vardır. İnsanlar “güvenli taraf”ta olmayı denerler. “Kararı ertesi güne bırakma”yı tercih ederler. Komiteler kurarlar ve kendilerini bir karar vermeden önce çeşitli şekillerde gizlerler. Örgütsel problemlere çözümler üretilebilmesi için yaratıcılık ve yeni düşüncenin denenebilmesi uğruna risk alma yeteneği gereklidir (Yurtseven, 2001, s.40).

8-Fikir zamanı

Fikir zamanı insanların yeni fikirleri detaylandırmak için kullanabileceği zamanın miktarıdır. Yüksek fikir zamanı tanınan durumlarda, planlanmamış veya görev atamalarını içermeyen dürtüleri ve taze önerileri tartışma ve test etme olasılıkları mevcuttur ve insanlar bu olasılıkları kullanmaya eğilimlidirler. Tersisi durumda ise, her bir saniye belirlenmiş ve ayırılmıştır.

9-Dinamizm ve Canlılık

Dinamizm ve canlılık örgütsel yaşamın olaylarla dolu ve hareketli olmasıdır. Yüksek dinamik durumda, ortam canlıdır, her zaman yeni şeyler meydana gelir ve düşünme yolları arasındaki değişimler olur. Atmosfer yaşam ve pozitif enerjiyle doludur. Aksi durum ise sürprizlerin yaşanmadığı yavaş bir “ağır hareketlilik” ortamıdır. Hiçbir yeni proje ve farklı plan

yoktur. Her şey olması gerektiği şekilde ilerler.

10-Şakacılık ve Mizah

Şakacılık ve mizah sergilenen kendiliğinden olma ve rahatlık anlamına gelir. Şakacılık ve mizah yüksek olduğunda, örgütü şakalar ve gülüşmelerle rahatlatılmış bir ortam karakterize eder. Aksi halde örgüt ciddiyet, vahamet ve ağırbaşlılıkla karakterize edilir. Atmosfer katı, kasvetli ve sıkıcıdır. Şakalar ve gülüşler uygunsuz olarak addedilir.

Amabile ve çalışma arkadaşlarına göre ise yaratıcı bir iklim 8 boyuttan oluşmaktadır (Amabile ve diğerleri, 1996, s.1159-1162):

1. Örgütsel cesaretlendirme ve teşvik
2. Yönetimsel teşvik
3. Çalışma grubu desteği
4. Yeterli kaynaklar
5. İşin zorluğu
6. Özgürlük
7. Örgütsel engeller
8. İşyükü baskısı.

1. Örgütsel cesaretlendirme ve teşvik:

Örgütsel cesaretlendirme ve teşvik değişkeni çalışanların risk almasının, yeni ve farklı fikirler geliştirilmesinin cesaretlendirilmesidir ve yaratıcılığı teşvik eden değişkenler arasında yer alan önemli unsurlardan birisidir. Örgütsel cesaretlendirme ve teşvik, örgütün baştan aşağı tüm basamakları ile yaratıcılığı teşvik edecek bir örgüt iklimi yaratılmasına yönelik eylemlerin bütünüdür (Eren ve Gündüz, 2002, s.70).

Örgütsel cesaretlendirme ve teşvik, 4 temel faktörün düzenlenmesinden oluşmaktadır (Amabile ve diğerleri,1996, s.1159):

1- Örgütsel cesaretlendirme için, ilk olarak risk almanın ve fikir yaratmanın cesaretlendirilmesi ve yönetimin en üst basamağından en alt basamağına kadar yeniliğe önem verilmesi gerekmektedir.

2- Yeni fikirler destekleyici bir şekilde değerlendirilmelidir. Fikir geliştiren insanların tehdit ile karşılaşacaklarına ilişkin beklentileri ve fikirlerin çok ciddi ve katı bir şekilde değerlendirilmesinin yaratıcılığı engellediği saptanmıştır. Üstelik alan araştırmaları destekleyici, bilgilendirici bir değerlendirmenin içsel motivasyonu yani yaratıcılığın en önemli belirleyicisini arttırdığını göstermektedir.

3- Ödül ve yaratıcılık tanınmalı ve farkına varılmalıdır. Fakat faaliyetin sadece ödül için yapılması yaratıcılığı azaltabileceken, yaratıcılığın artırılması kişinin ödül beklentisi tarafından yönlendirilecektir.

4- Örgütte baştanbaşa ortak bir işbirliğine dayalı fikir akışı, katılımcı yönetim ve karar alma sağlanmalıdır.

2. Yönetmel teşvik:

Çalışanlarına destek olan bir yönetici; iyi bir model olarak hizmet eden, uygun bir şekilde hedefler belirleyen, çalışma grubunu destekleyen, bireysel katkıları takdir eden ve grup çalışmasında güven veren kişidir. Üst ile açık etkileşim gerçekleştiğinde, çalışanların yeniliğe yönelik iç motivasyonlarına zarar verecek olan olumsuz eleştirilere maruz kalma korkusu azalacaktır (Amabile ve diğerleri, 1996, s.1160). Çalışanın üstü ile iyi ilişkiler geliştirmesi örgüt içinde güvene ve bağlılığa yol açacaktır; çünkü çalışanlar üstlerinin kendilerine yardım ettiğini ve örgütte kendilerine değer verildiğini hissedecektir (Suliman, 2001, s.55).

Yönetimin, proje düzeyinde gerekli becerilere sahip olması, kişiler ile açık iletişim kurması, özgürlüğü ve kontrolü dengeleyebilmesi, takım üyelerinin farklı becerilere ve bakış açılara sahip olması, örgüt çalışanlarına özgürlük ve otonomi vermesi, ilginç ve iddialı işlerin vermesi, örgütün stratejik hedeflerinin açıkça belirtmesi ve farklı özellik ve becerilere sahip bireylerden oluşan takımlar kurması gibi özellikler üzerinde durulmaktadır (Çekmecelioğlu, 2005, s.24-25).

Araştırmalar, yöneticinin çalışanlarını teşvik etmesinin ve çalışanları arasında açık bir etkileşimin sağlanmasının, yaratıcılığı arttırdığını göstermektedir (Shalley ve diğerleri, 2000, s. 216). Yaratıcılığı destekleyen bir örgüt ikliminin oluşturulmasında yönetimin rolü çok önemlidir. Yönetim çalışanların değerlendirilme beklentisi olmadan korkusuzca fikir geliştirdiği hoşgörüyeye dayalı bir iklim yaratarak yaratıcılığı destekleyebilir (Amabile ve diğerleri, 1996, s. 1160).

Yönetimin yaratıcılığın geliştirilmesinde üç önemli rolü vardır (Amabile ve diğerleri, 1996, s.1160):

- Açık hedefler saptamak
- Çalışanlar ile açık iletişim
- Çalışanların ve takımın fikirlerini desteklemek.

Özellikle ilk yöneticilerin çalışanların fikir üretmeleri karşısında cesaretlendirici ve destekleyici bir tutumunun olması, yöneticilerin çalışmaları ile örnek teşkil etmesi, yönetici-çalışan arasındaki iletişimin kuvveti, yöneticilerin planlama ve sosyal becerilere sahip olması çalışanların yaratıcılıklarını pozitif yönde etkilemektedir (Çekmecelioğlu, 2005, s.23).

3. Çalışma grubu desteği:

Yaratıcılık için bir örgüt ikliminin oluşturulmasında ele alınması gereken bir diğer unsurda çalışma grubu ve bu grubun özellikleridir. Yaratıcılığı, takım veya grup üyelerinin özellikleri, birbirleri ile iletişimi ve üyelerin birbirine olan bağlılıkları çok yakından etkilemektedir. Woodman, Sawyer ve Griffin (1993), grup yaratıcılığının, grup üyelerinin çeşitliliği tarafından teşvik edileceğini savunur. Aynı şekilde grubun yaratıcı performansı grubun bağlılığı tarafından da pozitif olarak etkilenecektir. Grup yaratıcı performansını arttıran diğer unsurlar da yüksek katılımcı yapılar ve kültürlerdir (Eren ve Gündüz, 2002, s.72).

Takım desteği, takımı oluşturan üyelerin özellikleri, tutumları ve birbirlerine olan bağlılıkları ile ilgilidir. Farklı özelliklerden oluşan, birbirlerinin yeni ve farklı fikirlerini destekleyen, hedefe ve bir birine bağlı olan üyelerden oluşan bir takım destekleyici bir takım davranışı sergiler. Bu denli yararlar sağlayan takım çalışması, yaratıcılığın sağlanmasında da örgüt ikliminin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Birbirlerine destek olan çalışma grubu; insanların birbiriyle iyi iletişim kurduğu, yeni fikirlere açık, birbirlerinin işiyle yapısal olarak yarışan, birbirlerine güvenen ve yardım eden ve yapmakta oldukları işe karşı sorumluluk duyan kişileri barındıran çok çeşitli becerilere sahip bir çalışma grubudur.

4. Yeterli kaynaklar:

Yaratıcılığın gerçekleşmesi için örgütün işte kullanılacak her türlü araç ve kaynağa sahip olması ve bunu çalışanlara sunması gerekmektedir. Örgütle yaratıcı bir iklim oluşturulabilmesi için, para, araç gereçler, olanaklar ve bilgiyi içeren uygun kaynaklara erişim sağlanmalıdır. İş hayatında pek çok yeni fikir ve düşünce pratik ya da yararlı olmayan durumlar şeklinde

sonuçlanabilir. İleriye gören yöneticiler, yeni fikirlerin denenmesine harcanacak zamanın ve kaynakların her zaman pratik ve olumlu sonuçlar vermeyebileceğini önceden kabul eder (Şimşek, 2002, s.309).

5. İşin zorluğu:

Yaratıcılığı teşvik eden örgüt iklimi özelliklerinden birisi de yapılan işin kendisiyle ilgilidir. Yapılan iş ne kadar iddialı, cezbedici, zor ve karmaşık olursa, kişi o kadar motive olacak ve yaratıcı performans artacaktır. Bunun nedeni, kişinin önemli projelerde çalıştığını hissetmesi ve görevlerini yerine getirmek için çok sıkı çalışma içine girmesidir (Eren ve Gündüz, 2002, s.74).

İşin iddialı olması, zor ve karmaşık olması, yapılması için otonomi ve özgürlük gerektiren bir iş olması anlamına gelmektedir. Bu tip işler, rutin işlerden farklı olarak sorumluluk ve inisiyatif kullanmayı gerektiren işlerdir. Bu nedenle iddialı işin yaratıcılığı ve içsel motivasyonu artırdığı saptanmıştır (Çekmecelioğlu, 2006, s.301).

Çalışanların yaptıkları iş daha zor olduğunda çalışanlar daha fazla motive olmakta, tatmin duymakta ve daha verimli olmaktadır. Daha zor iş çalışanların daha fazla yaratıcı olmaya cesaretlendirmektedir. Zor iş çalışanların baştanbaşa işin tüm parçaları üzerindeki sorumluluklarını ve önemini görmelerini sağlamakta, işin ne zaman ve nasıl yapılacağına ilişkin uygulamalarda özerklik vermekte ve işteki gelişmelerin izlenerek geri besleme almalarını sağlamaktadır (Cummings ve Oldham, 1997, s.27).

6. Özgürlük:

İşgörenlerin hangi işi yapacaklarını veya işi nasıl yapacaklarını belirlemede sahip oldukları serbestliktir. Çalışanlara yaptıkları iş ile ilgili bazı özgürlük alanlarının tanınması onların hareket serbestiyetini arttıracak ve yaratıcı düşüncelerinin eyleme geçmesini sağlayacaktır. Bu nedenle, yaratıcılık için bir örgüt iklimi oluşturulurken çalışanlara otonomi ve özgürlük tanınmasına önem verilmelidir (Eren ve Gündüz, 2002, s.673). Çalışanlara daha fazla özerklik sağlanması, daha fazla kişisel ve profesyonel gelişim fırsatları sunulması, bunlar için zaman verilmesi ve idari yüklerin azaltılması sayesinde çalışanların içsel takdir algıları artabilir ve bu durum yaratıcılık sürecini destekleyebilir (Mumford, 2000, s.318).

Amabile (1997) yaratıcılık için insanlara hedeflere ulaşma konusundaki araçlara ilişkin özgürlük verilmesi gerektiğinin vurgular. İnsanlara amaca nasıl ulaşacaklarına ilişkin, yani sürece ilişkin özgürlük tanınmasının onların içsel motivasyonlarını arttıracaklarını ve bu yolla

yaratıcılıklarının da artacağını ifade eder. Ayrıca özgürlük veya özerklik konusunda, yöneticilerin hedefleri açık ve net bir biçimde saptamaları, bunları çalışanlara iletmeleri, gerektiğinde ise hedefleri çalışanlarla birlikte saptamaları gerekmektedir (Eren ve Gündüz, 2002, s.673).

7. Örgütsel engeller:

Yaratıcı örgüt iklimi oluşabilmesi için örgütün içinde yer alan politik problemler, yeni fikirleri hakkında olumsuz eleştiriler, yıkıcı içsel rekabet, risk almaktan kaçınma ve mevcut duruma aşırı önem verme (değiştirmek istememe) aracılığıyla yaratıcılığı engelleyen bir örgütsel faktörün bulunmaması gerekir.

8. İşyükü baskısı:

Bazı araştırmacılara göre iş yükü baskısı yaratıcılığı engellerken bazı araştırmacılar ise baskının bazı derecelerinin aciliyeti sağlamakta olduğunu, bunun da problemin kendisine entelektüel bir bakış sağlayarak, yaratıcılığı pozitif olarak etkileyeceğini savunurlar.

Benzer olarak Andrews ve Farris (1972) genellikle zaman baskısının bazı arzu edilmeyen yüksek seviyeleri dışında yüksek yaratıcılık sağladığını bulmuşlardır. Bu çalışmada baskı, aşırı iş yükü baskısı ve zaman baskısı olmak üzere iki farklı şekilde ifade edilmiştir. Bunlardan ilki, yaratıcılığı negatif etkilerken ikincisinin de yaratıcılığı pozitif etkileyeceği varsayılmaktadır.

Bu konuda yapılan araştırmalar, işin yapılması için yeterli zamanın olmasının yaratıcılığı arttırdığını göstermektedir. Zaman baskısı özellikle aciliyeti olan projelerde işle ilgili bir iddiayı gerektirdiğinden, yaratıcılık ve içsel motivasyonla bağlantılı olarak görülmekte ve buda bazı durumlarda yaratıcılığı arttırmaktadır. Örneğin, önemli ve acil projelerde zaman baskısının işin daha zorlayıcı olarak algılanmasına yol açtığı ve yaratıcılığı geliştirdiği tespit edilmiştir (Shalley ve diğerleri, 2000, s.216).

Bazı araştırmalar aşırı denebilecek iş yükü baskısının yaratıcılığı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ancak, sorunun acil olduğu algılandığında ve sorun, doğası gereği zihinsel olarak zorlayıcı ise, belli ölçüde baskının olumlu bir etki bırakabileceği öne sürülmüştür (Amabile ve diğerleri, 1996 s.1161). Özellikle, baskının dış kaynaklı olması ve dışarıdan gelen bir kontrol mekanizması olarak algılanması durumunda, iş yükünün fazla olması ve zamanın az olmasının getirdiği baskı yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyecektir (Eren ve Gündüz, 2002, s.74-75).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde etik liderlik ve yaratıcı örgüt iklimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Etik Liderlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Aydın (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yönetimde uyulması gereken etik ilkelerin neler olması gerektiği ve Bakanlık müfettişleri, lise müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin bu ilkelere ne derece uygun davrandıklarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 66 resmi genel lisenin müdürleri ve öğretmenleri ile bu okullarda denetim yapan bakanlık müfettişleri oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini 40 lise müdürü, 374 öğretmen ve 45 müfettiş olmak üzere toplam 459 kişi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda oluşan boyutlar sırasıyla; hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Lise müdürlerinin hoşgörü boyutundaki davranışları; müfettişler yetersiz ve genellikle, öğretmenler genellikle, okul müdürleri ise her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

2. Lise müdürlerinin adalet boyutundaki davranışlara; müfettişler ve öğretmenler genellikle uyduklarını belirtirken, okul müdürleri ise bu davranışları her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

3. Lise müdürlerinin sorumluluk boyutundaki davranışları; müfettişler yetersiz ve genellikle, öğretmenler genellikle gerçekleştirdiklerini ifade ederken, okul müdürleri ise her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

4. Lise müdürlerinin dürüstlük boyutundaki davranışlara; müfettişler genellikle, öğretmenler genellikle ve her zaman uyduklarını belirtirken, okul müdürleri ise bu davranışları her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

5. Lise müdürlerinin demokrasi boyutundaki davranışlara; müfettişler bazen ve genellikle , öğretmenler genellikle gerçekleştirdiklerini ifade ederken, okul müdürleri ise her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

6. Lise müdürlerinin saygı boyutundaki sorulara müfettişler genellikle, öğretmenler genellikle ve her zaman gerçekleştirdiklerini ifade ederken, okul müdürleri ise yine her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (Aydın, 2002, s.190-198).

Moorhouse (2002), tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, delphi tekniği kullanılarak dört farklı örgüt tipinde etik liderde bulunması gereken etik değerleri belirlemektir. Araştırma sonucunda, kurumlar için beş etik değer ve okul yöneticilerde bulunması gereken yedi etik beceri tespit edilmiştir. Kurumlar için beş etik özellik şunlardır. Kurumun güvenilir, dürüst, adaletli olması, yüksek ahlaki standartlara bağlı kalması ve en son kurumun yaptığı işlerin amaçlarıyla ilişkili olmasıdır. Okul yöneticilerinde bulunması gereken yedi etik beceri ise, ahlaki davranışlarıyla örnek olma, güven atmosferi oluşturma, dürüst olma, öğretmenleri karar alma sürecine katma, takım oluşturma, etkili iletişim kurabilme ve vizyon oluşturabilmedir.

Sağnak'ın (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmasının amacı, ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin “insanları önemseme”, “yasa ve ilkeler”, “kurallar”, “araç” ve “bağımsızlık”tan oluşan etik iklim türlerine ilişkin algılarını ve doyum düzeylerini saptamaktır. Araştırma evreni, 1998-1999 öğretim yılında Bolu ilinde merkez ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim okullarında görevli 50 yönetici ve 350 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Viktor ve Cullen tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, yönetici ve öğretmenlerin insanları önemseme, yasa ve ilkeler, kurallar etik iklim türlerine ilişkin algılarının, araç ve bağımsızlık etik iklim türlerine ilişkin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin yasa ve ilkeler, kurallar, araç, bağımsızlık etik iklim türlerine ilişkin doyum sağladıkları, insanları önemseme etik iklimine ilişkin doyum sağlamadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kurallar, araç ve bağımsızlık etik iklim türlerine ilişkin doyum sağladıkları, insanları önemseme, yasa ve etik ilkeler iklim türlerine ilişkin doyumsuzlukları saptanmıştır. Sonuçta etik, örgütsel ve yönetsel etik konularında bilgilerin artırılması ve yönetsel ve mesleki etik ilkelerin açıklığa kavuşturulması gereği ortaya çıkmıştır.

Brown, Trevino ve Harrison (2005), tarafından yapılan çalışmada, etik liderliği sosyal öğrenme kuramı ile açıklamayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, etik liderliğin; dürüstlük, güvenilirlikle, karşılıklı adaletle, danışmanlıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Yine bu çalışmada; etik liderliğin, çalışanların iş doyumuna, kendini işe adanmasına, işle ilgili problemlerini çözmeye etkisi olduğu bulunmuştur.

Kınay (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel etik ilkelere bağlılık düzeylerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği bulunmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Şanlıurfa ili resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkeleri uygulama düzeyleri ölçülmüş; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olamadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evreni olarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilindeki 361 ilköğretim okulunun müdürleri ve öğretmenleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini ise random tekniğı ile seçilen 36 ilköğretim okuludur. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Okul müdürleri okul müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkelere genellikle uygun davranmaktadırlar.

2. Okul müdürlerinin hoşgörü, adalet, dürüstlük ve demokrasi boyutlarındaki etik ilkelere uyumu konusunda erkek öğretmenler görüşleri kadın öğretmenlere göre daha olumludur.

3. Okul müdürlerinin etik ilkelere bağlılıkları konusunda sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında bir farklılık gözlenmemiştir.

4. Okul müdürlerinin hoşgörü, adalet ve sorumluluk boyutlarındaki etik ilkelere bağlılıkları konusunda 42-48 yaş ve 49+ yaş grubu; dürüstlük ve demokrasi boyutlarındaki etik ilkelere bağlılıkları konusunda ise 49+ yaş grubu öğretmenlerin görüşleri daha olumlu iken, okul müdürlerinin saygı boyutundaki etik ilkelere bağlılıkları konusunda öğretmenlerin yaşlarına göre bir farklılık gözlenmemiştir.

5. Okul müdürlerinin hoşgörü, adalet ve sorumluluk boyutlarındaki etik ilkelere bağlılıkları konusunda 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri diğer öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu iken, okul müdürlerinin dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkelere bağlılıkları konusunda öğretmenlerin kıdemlerine göre bir farklılık gözlenmemiştir.

Yılmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini ve aynı zamanda okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını bulmak amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılandırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2004-2005 tarihleri arasında Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışan 378 665 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1144'ü bayan, 1288'si erkek olmak üzere toplam 2432 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Etik Liderlik Ölçeği" ve "Okulda Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri ile yakından

ilişkili olduğu; özellikle yeniliğe açıklık boyutunun en fazla liderliğin iletişimsel etik boyutuyla açıklandığı; bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre örgütsel güven düzeyini daha yetersiz gördükleri; öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, okuldaki güven düzeyini daha yetersiz buldukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Küçükkaraduman (2006) yapılan araştırmanın amacını, ilköğretim okul müdürlerinin okuldaki işlerinde ve davranışlarında hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı gibi etik davranış ilkelerine ne ölçüde uygun davrandıklarının ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Aydın'ın (1998) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara İli Mamak İlçesi'nde 94 ilköğretim okulunda görev yapan 1816 branş ve 1057 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Mamak İlçesi'nde görev yapan 2873 öğretmenden şans yöntemiyle seçilen %10'u oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Okul müdürleri okul müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkelere çoğunlukla uygun davranmaktadırlar.

2. Okul müdürlerinin hoşgörü, adalet ve sorumluluk boyutlarındaki etik ilkelere uyumu konusunda erkek öğretmenler görüşleri kadın öğretmenlere göre daha olumludur.

3. Okul müdürlerinin etik ilkelere bağlılıkları konusunda branş öğretmenlerinin görüşleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumludur

4. Okul müdürlerinin etik ilkelere bağlılıkları konusunda 56 yaş ve üzeri öğretmenlerin görüşleri daha olumlu iken, 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerin görüşleri diğerlerine göre daha olumsuzdur.

5. Okul müdürlerinin ilkelere bağlılıkları konusunda 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri diğer öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu iken, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ise diğerlerine göre daha olumsuzdur.

Kara (2006) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmanın amacı; temel okulların örgütsel kültür yapılarının belirlenmesi ve örgütsel kültür yapılarının, okul yöneticilerinin etik davranışları ile ne gibi ilişki içerisinde olduğunun belirlenmesi iken, diğer alt amaçlar ise; okul yönetiminde uyulması gereken etik ilkelerin neler olması gerektiğinin ve okul yöneticilerinin bu ilkelere ne derece uygun davrandıklarının saptanmasıdır. Okulların örgütsel kültürünün güçlü ve zayıf yönleri ele alınmış ve örgütsel kültür rol, destek, başarı, güç olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Okul yöneticilerinin etik davranışları ise hoşgörü, dürüstlük, adalet ve sorumluluk olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da Avrupa Yakasında bulunan resmi ve özel liselerde görev yapan 70 lisenin okul müdürlerine ve 182 müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Araştırmada;

1. Okulların kültür yapılarının güçlü ve zayıf olması ile okul yöneticilerinin etik davranışları arasında bir ilişki vardır ve okulların kültür yapılarının güçlü olma düzeyi arttıkça, okul yöneticilerinin olumlu etik davranışlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

2. Okul yöneticileri hoşgörülü, dürüst, adaletli ve sorumluluk sahibi kişi olarak davrandıklarında, okulların kültür yapısının da güçlü olacağı sonucuna varılmıştır.

3. Bayan yöneticilerin, erkek yöneticilere göre daha hoşgörülü oldukları sonucuna varılmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4. Müdür yardımcıları, okul müdürlerini değerlendirmesi sonucunda okul müdürlerinin, müdür yardımcılarına göre daha dürüst, daha adaletli ve yüksek sorumluluk sahibi kişiler olduğu sonucuna varılmıştır.

5. Özel okul yöneticilerinin, resmi okul yöneticilerine göre daha hoşgörülü, dürüst, adaletli ve sorumluluk sahibi kişiler olduğu sonucuna varılmıştır.

6. Okullarda 1-5 yıl ve 5-10 yıl arası görev yapan yöneticilerin, 10-15 yıl görev yapan yöneticilere göre daha hoşgörülü oldukları sonucuna varılmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

7. 25 ve 25 yaş altı grubundaki yöneticiler, diğer yaş gruplarındaki yöneticilere göre dürüstlük davranışı bakımından düşük puan almışlardır.

8. Mesleki kıdemi 1-5, 5-10-10-15 yıl arası olan yöneticilerin, 15-20 yıl olan yöneticilere göre daha hoşgörülü davrandıkları sonucuna varılmıştır.

Kentsu (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin farklı kişilik özellikleri göz önünde bulundurularak, örgüt üzerinde etiksel boyutta arasındaki ilişkinin rolünün ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul ili ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan 200 eğitim yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ACL sıfat tarama ölçeği ile Aydın (1998) tarafından geliştirilen etik ölçeği kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin etik davranışları hoşgörü, dürüstlük, adalet ve sorumluluk olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Erkek okul yöneticilerinin hoşgörü, adalet ve sorumluluk boyutlarındaki etik ilkelere uyumu konusundaki görüşleri kadın okul yöneticilerine göre daha olumlu iken dürüstlük boyutunda bir farklılık gözlenmemiştir.

2. Okul yöneticilerinin etik ilkelere bağlılık konusundaki görüşleri cinsiyetlerine, resmi veya özel kurumda görev yapıyor olmalarına, kıdemlerine, müdür veya müdür yardımcısı olarak

görev yapmalarına, öğrenim gördükleri eğitim derecesine, branşlarına ve mezun oldukları okul göre farklılık göstermemektedir.

Demir (2007) tarafında yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin benimsedikleri karar verme stratejileri ve bu stratejilerin geliştirilmiş olan etik ilkelere uygunluklarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde resmî ve özel okullarda görev yapmakta olan 614 adet öğretmen ile 100 adet yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin benimsedikleri etik ilkelerini belirlemeye yönelik olarak Aydın (1998) tarafından geliştirilmiş olan hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarından oluşan Etik İlkeler Listesi, yöneticilerin karar verirken uyguladıkları stratejileri belirlemek amacıyla da Kuzgun tarafından geliştirilen sezgisel, bağımlı, mantıklı, acelesi ve kararsız olma boyutlarından oluşan Karar Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır.

1. Okul yöneticilerinin karar verme stratejileri arasında yöneticilerin okul yürü, cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; kıdem, mezun olunan okul ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı farklar gözlenmemiştir.

2. Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu yöneticilerin okul yürü, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; kıdem, mezun olunan okul ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklar gözlenmemiştir.

3. Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri okul yürü, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; görüşlerde branş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Turhan (2007) tarafından yürütülen bir diğer araştırmanın genel amacı, genel ve mesleki lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisini belirlemek olmakla beraber; okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile okullardaki sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri de çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Iğdır, Kahramanmaraş, Malatya ve Tunceli illerindeki genel ve mesleki eğitim veren liselerde görev yapan 82 okul yöneticisi ve 1195 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Okul yöneticileri etik liderlik rollerini başarı ile gerçekleştirdiklerini düşünürken, öğretmenler etik liderliğin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme ve güvene dayalı liderlik boyutlarında okul yöneticilerini tam olarak yeterli bulmamaktadır.

2. Okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda sosyal adaletin sağlandığına, öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

3. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasında çok yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre, okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını ne kadar yüksek düzeyde gösterirlerse, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyinin o kadar arttığı söylenebilir.

3.2. Yaratıcı Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Abbey ve Dickson (1983) örgüt iklimi ile yenilik arasındaki ilişkiyi değerlendirirken örgüt iklimini, iletişim, ödül, yapı ve başarı oryantasyonundan oluşan birkaç boyutta incelenmişlerdir.

Sungur (1988) tarafından yapılan “Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği” adlı çalışmada, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü’nde okuyan 51 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; EYP Bölümü öğrencilerinin, uygun ortamlarda yeterince güdüledikleri ve ancak psikolojik güvenlik içinde olduklarını anladıkları zaman, kendilerine ve çevrelerine ilişkin sorunları tanımlayabilecekleri, sorunlara özgün çözüm önerilerini duygu ve düşünce boyutunda ifade edebilecekleri, çözüm önerilerini sınama olanaklarını arayacakları, diğer bir deyişle yaratıcı güçlerini ortaya koyabilecekleri belirtilmiştir.

Amabile, Conti, Coon, Herron ve Lazenby (1996) tarafından yapılan ve örgütler için önemli bir rekabet avantajı olan yaratıcılık ve iklim arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada yaratıcılığın oluşabileceği iklimi ölçmek KEYS: Assessing the Climate for Creativity adı verilen amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Örgütsel iş ortamı içinde yaratıcılığın uyarıcıları ve engelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, KEYS ölçme aracı kabul edilebilir faktör yapısına, iç geçerliliğe, test-tekrar test güvenilirliğine ve yakınsak ve diskriminant geçerliliğine sahiptir.

Oldham & Cumings (1997), çalışanların yaratıcı katkılarının arttırılması için çalışanların nasıl yerleştirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini bulmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında yaratıcı kişilik özelliklerine sahip bireylerin destekleyici bir yönetim anlayışı ve kompleks bir iste

çalışmaları durumunda daha fazla yaratıcı olduklarını bulmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışanların yaptıkları yaratıcı katkıların sayısını ve bu katkıların kapsamlı yaratıcılığını en yüksek düzeye çıkarmak için yöneticilerin 2 faktörlü bir yaklaşıma ihtiyaçları vardır. Birincisi, yöneticilerin çalışanların tipini dikkate almaları gereklidir. İşgörenlerin karakteristik yapıları yaratıcılıklı spesifik olarak ilgilidir. Yöneticilerin çalışanların yaratıcı potansiyellerinin besleyen bir çevre ile kuşatılmış olmasından da emin olmaları gerekir.

Ahmed (1998), yaratıcı ve yenilikçi bir örgütte olması gereken kültür ve iklim üzerine yaptığı teorik değerlendirmede yaratıcılık ve yeniliği etkileyen temel faktörleri örgüt, yönetim ve birey bazında ortaya koymuş ve bunların aksak yönlerinin düzeltilmesi için önerilerde bulunmuştur.

Amabile ve Conti (1999), bir yüksek teknoloji örgütünde küçülme öncesi, küçülme sırasında ve sonrasında yaratıcılığın ne şekilde etkilendiğini araştırdıkları 724 kişinin katıldığı çalışmada; küçülme sürecinde yaratıcılığın azaldığını fakat ilerleyen zamanda tekrar yükseldiğini ortaya koymuşlardır.

İş çevresi, yaratıcılık ve iş tatmini ilişkilerini inceleyen Shalley, Gilson & Blum (2000), 2200 kişi üzerinde yapmış oldukları araştırmada, yaratıcılık gerektiren işleri tamamlayacak bir örgüt ikliminin özelliklerini inceleyerek, içsel iş özelliklerinin algısal ve objektif olarak ölçülen işin yaratıcılık seviyesini dışsal iş özelliklerinden daha güçlü etkilediğini saptamıştır. Araştırmaları sonucunda, işin otonomi sağlaması, zor olması ve talep edilen bir iş olmasının işteki yaratıcılık düzeyini arttıracığına ilişkin hipotezini sınamış ve iş çevresindeki otonomi, örgütsel destek ve talep edilen işin yaratıcılığı pozitif etkilediğini, örgütsel kontrolün ise, yaratıcılığı negatif etkilediğini bulmuşlardır. Aynı zamanda araştırmada, iş çevresinin işin yaratıcılık gereklerini tamamlayacak şekilde düzenlenmesi durumunda, iş tatmininin pozitif yönde, çalışanların işten ayrılma niyetinin ise negatif yönde etkilendiği saptanmıştır.

Akın (2001)'in kamu ve özel sektör kuruluşlarında görev alan çalışanların, yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına ilişkin yaptığı araştırma sonuçlarına göre;

1. Örgütsel başarıya ulaşmada bireysel inisiyatif kazandırma, yönetimde engel ve kısıtların azaltılması ve çalışanların bireysel yeteneklerini geliştirmek için zaman ayrılması konularında her iki sektör yöneticilerinin de yeterince etkili olmadığı saptanmıştır.

2. Kültürümüze uygun olan liderlik stili, makine örgütün öngördüğü gibi sonuç noktasında değil, tersine süreçte yoğunlaşan, işe ve çalışan insana yakın duran, astları bakıp büyütme, kollamaya yatkın, hamilik yaklaşımını öne alan liderlik davranışı ve stilidir. Dolayısıyla,

yöneticilerin yönlendirme ve çatışma yönetiminde Türk kültür yapısını da göz önüne alan uygun yönetim stilleri geliştirmelerinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

3. Amirlerin otorite kaynağı ile yaratıcı yönetici tutumları düzeylerinin ilişkisi incelendiğinde; uzmanlık, bilgi ve ödüllendirme cevabını verenlerin, ceza ve makam statü cevabını verenlere oranla, yaratıcı örgüt kültürü düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4. Yönetimsel yaratıcılık için otorite kaynağı seçiminde yöneticilerin uzmanlık, bilgi ve ödüllendirmeye dayalı yönetim anlayışını uygulamaya koyduğunda örgütsel yaratıcılığın yükseleceği değerlendirilmektedir.

5. Yaratıcı yönetici tutumları algılama düzeyleriyle, çalıştığı kuruma göre, demografik değişkenler arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı örgüt kültürü oluşturmada demografik özelliklerden çok yapısal ve yönetimsel özelliklerin önem kazandığı söylenebilir.

6. Kamu yapılarında yaratıcı örgüt kültürü yaratmak için yapısal ve bireye dönük çabaların, mutlaka yönetici tutumlarının değiştirilmesi sürecinden sonra öngörülmesi gereken aşamalar olduğu değerlendirilmektedir. Üst yönetimin tutumları yeni bir örgüt iklimi yaratacak şekilde yaratıcılığa yöneltildikten sonra yetki devri, denetim niteliğinin değiştirilmesi, iletişim süreçlerinin düzenlenmesi, performans değerlendirme sisteminin yenilenmesi, gibi yapısal düzenlemelere gitmek ve çalışanları eğitmek daha etkili olacaktır. Aksi takdirde örgütsel yaratıcılık azalacağı gibi, çalışanların performansında düşüşler ve hatta örgütten ayrılmalar görülebilir.

Eren ve Gündüz'ün (2002), iş çevresinin yaratıcılık üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla Türkiye'nin en büyük 500 örgütünde yer alan 126 örgüt yöneticisiyle yaptıkları çalışmada yaratıcılık ile örgüt iş çevresi arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptanmıştır. İş çevresi değişkenleri olan örgütsel cesaretlendirme ve teşvik, otonomi ve özgürlük, iş grubunun desteği, işin önemli ve iddialı olması gibi unsurların yaratıcılık üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu ve bu değişkenlerin örgütsel yaratıcılığı artıracağına sonucuna ulaşılmıştır. İletişim değişkenini ise yaratıcılığı negatif yönde etkilediği saptanmıştır. İşin önemli ve iddialı olması ile iş grubunun yaratıcılığı desteklemesinin yaratıcılık üzerinde pozitif yönde çok büyük bir etkisinin vardır. Yaratıcılığın sağlanması ve geliştirilmesi için en belirleyici koşul kişileri ilgileri ve yeteneklerine uygun işlere yerleştirmek ile kişinin içinde bulunduğu takım yada iş grubunu yaratıcılığa yöneltmek olacağı belirtilmiştir.

Amabile, Schatzel, Moneta ve Kramer'ın (2004), yaptıkları çalışmada yaratıcılığın liderlik ve iş çevresi ile olan ilişkisini ele almışlardır. Çalışmalarını yedi örgütteki 26 proje takımında yer alan bilgi çalışanları ile yüzyüze görüşme yöntemi ile gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak hissedilen lider desteğinin yaratıcılığı artırdığı, bunun ise performansı yükselttiği tespit edilmiştir.

Çekmecelioğlu'nun (2005) yaratıcılık için düzenlenmiş, yaratıcılığı destekleyen bir örgüt iklimi ve bu iklimin tatmin ve ayrılma niyeti üzerindeki etkileri incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, iklimin örgütsel cesaretlendirme, yönetim desteği, takım desteği, işin iddialı olması gibi yaratıcılığı teşvik edici değişkenlerin tatmin ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yaratıcılığı destekleyen bir örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerinde bazı etkileri olduğunu göstermektedir. Yaratıcılığın pozitif olarak desteklendiğinin algılandığı bir iklimde iş tatmininin arttığı ve işten ayrılma niyetinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülel'in (2006) sınıf öğretmeni adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bayan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin bay öğrencilere göre daha yüksektir.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul, ortaokul ve lise akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak üniversite akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.
3. Sınıf öğretmeni adaylarından enstrüman çalmayanların, çalanlara göre daha yaratıcı oldukları bulunmuştur.

Çekmecelioğlu'nun (2006) yaptığı bir diğer araştırmada ise bireyleri yeni ve farklı fikirler geliştirmeye cesaretlendiren, yönetsel destek sağlayan bir örgüt ikliminin örgütsel bağlılık unsurlarından duygusal bağlılık ile yaratıcılık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, örgüt ikliminin örgütsel cesaretlendirme, yönetimin desteği, takım desteği ve işin iddialı olması değişkenlerinin yaratıcılığı pozitif yönde etkilediğini saptanmıştır. Bireylerin yaratıcılığını cesaretlendiren bir örgüt ikliminin yaratıcılık üzerinde pozitif etkilere sahip olduğunu saptadığı kadar bu tip bir iklimin aynı zamanda duygusal bağlılığı da pozitif yönde etkilediğini bulgular arasındadır.

Yalazan'ın (2006) araştırmasında, genel liselerde yaratıcı örgüt kültürü oluşturmada okul yöneticilerinin rollerinin değerlendirilmesi konusu incelenmiştir. Araştırmada yaratıcı örgüt kültürünün boyutları olan açık fikirlilik, sezgiyi kullanma, eşitlikçi olma, geliştirici olma, cesaretlendiricilik, açıklayıcı olma boyutlarının okul yöneticileri tarafından ne kadarının gerçekleştirerek okul içinde yaratıcı örgüt kültürünü oluşturabildikleri araştırılmıştır ve yapılan analizler sonrası şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcı örgüt kültürünü görev yaptıkları okulda oluşturma düzeyleri hakkındaki algılarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında cesaretlendiricilik boyutu dışında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

2. Yas, branş ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenine bakıldığında ise algı puanlamalarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

3. Mesleki kıdeme göre bakıldığında daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulması sürecinde açık fikirlilik, geliştirici ve açıklayıcı olma rollerini yerine getirme düzeyleri açısından okul yöneticilerini daha başarılı bulmaktadırlar.

4. Öğretmenler okul yöneticilerinin en çok sezgiyi kullanma boyutunda başarı gösterdikleri düşüncesini paylaşmaktadırlar.

5. Okul yöneticisinin; yaratıcı çalışanlarını, işbirliği ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen gereksiz tepkilerden ve mesajlardan uzak tutarak, girişkenlikle saldırganlık arasındaki çizgiyi ayırt ederek yaratıcılığı azaltan risk faktörlerini ortadan kaldırmaya çalıştığını düşünmektedirler. Ancak okul kültüründeki ürün, hizmet ve değerleri yenileme, gerektiğinde örgüt dışından profesyonel yardım alma davranışlarını göstermede okul yöneticilerinin yetersiz kaldıkları görüşünde birleşmektedirler.

Selvi (2007) ilköğretim kurumlarını yaratıcı örgüt kültürü açısından değerlendirmek, yöneticilerin tutumlarını, yeterlilik ve yetersizliklerini belirlemek ve öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden yararlanarak çözüm önerileri geliştirmek amacıyla 2006–2007 öğretim yılında, Erzincan Merkez İlçe sınırları içinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Yöneticiler yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için dışarıdan yeterince uzman temin edilmediği görüşünderken öğretmenler bu tarz eğitimlerin hiç yapılmadığını belirtmektedirler.

2. Yönetici ve öğretmenler, okul yöneticileri tarafından kurum içinde yenilikler ve değişim için mali desteğin yeterince sağlanmadığını, başarılı personelin takdir, prim, terfi, maaş artışı gibi maddi ve manevi ödüllerle çok nadir mükâfatlandırıldığını, uzun dönemli programların ve planların şekillendirilmesinde çalışanların katılımın yeterince sağlanmadığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

3. Erkek ve kadın katılımcılar okul yöneticilerini yaratıcı yöneticilik tutumları açısından “orta” düzeyde başarılı bulmuşlardır. Katılımcıların cinsiyetleri algılarını etkileyen bir değişken olmamıştır.

4. Araştırma sonucunda daha fazla mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler arasında yaratıcı yönetici tutumları açısından farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

5. Öğrenim durumu açısından incelendiğinde, ön lisans mezunu katılımcıların, doktora mezunu katılımcılara göre yaratıcı yönetici tutumları açısından okul müdürlerini daha başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6. Yöneticiler kendilerini yaratıcı yöneticilik tutumları açısından çok başarılı bulurken öğretmenler bu başarının orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Tanıt'ın (2007), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da okul yöneticileri ile yaptığı araştırmasında eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin yaratıcılıkları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yapılan kurum, gelir düzeyi, kademe, branş, mesleki ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir ve eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Akyüzek (2008) örgütlerde, özellikle güçlü rekabetin olduğu hizmet sektöründe yaratıcı düşüncenin önemini vurgulamak amacıyla bir kamu bankasında yaptığı araştırmasında yaratıcı düşünce örgütler için rekabet avantajı elde etmede önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKULLARINDAKİ YARATICI İKLİM ÜZERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlıklar, araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, evren örneklem ve verilerin toplanması, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin çözümü ve yorumu, bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Problem Durumu

Kalaycı'ya (2001) göre, bilgi çağında etkin olabilecek bireyler; düşünülecek şeyin 'ne' olduğunu değil; 'nasıl' olduğunu merak eden, çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, yapıcı, mantıklı, analitik düşünen, bilginin nasıl kullanılacağını bilen, bireysel ve grupla iletişim halinde çalışan, benlik kavramı gelişmiş, problem çözebilen, yaşam boyu eğitimin sürekliliğine inanmış bireylerdir (Selvi, 2007, s.2).

Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler modern okulun, üçyüzyılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline gelmekte olduğu bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından okullara yaratıcı bireyler yetiştirme sorumluluğunu da yüklemektedir (Drucker, 1994, s.237). İlerlemeci ve onun uzantısı olan yeniden yapılandırmacı felsefelerin etkisiyle eğitim ve okul değişimi, demokrasinin ve toplumu yeniden yapılandırılmasında en önemli faktör görülmeye başlanmıştır. Okula yüklenen, sadece bilgi verme, geleneksel kültür normlarını kuşaktan kuşağa aktarma gibi sıradan işlevlerin yerini; yaratıcı ve eleştirel düşünme, iş birliğine yöneltme, problem çözme, gerçek yaşamda var olma ve gelişme becerilerini kazandırma almıştır.

Eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, aklını çeşitli biçimlerde kullanmayı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmayı amaçlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim sisteminde yaratıcılığı etkin kılmak gereklidir. Özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığın dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir (Öztürk, 2004, s.79).

Örgütsel ortam ve öğretmen nitelikleri öğrencilerin yaratıcılığını belirlemede veya ortaya çıkarmada azımsanmayacak bir öneme sahiptir. Bürokratik örgüt yapısındaki eğitim örgütleri yaratıcılığın gelişmesinden çok uyumsallığı destekleyici yöndedir. Bu durum okuldaki bireylerin düşüncelerini ve yeni ürünler ortaya koymalarını desteklemekten öte onları sadece kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmayı telkin etmektedir. Bu nedenle eğitim ortamları bireyin yaratıcı davranışlarını geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Yaratıcı davranışların geliştirilmesi, yaratıcılığı geliştiren programlarla, yaratıcılığı özendirilen, ödüllendiren öğrenme ortamları ve öğretmen davranışları ile mümkün olabilir. Okullarda bu ortamı yaratmada en büyük görev okul yöneticisine düşmektedir.

Okulların değişen bu toplumsal ekonomik şartlarda başarılı olması programlarda, eğitim anlayışında, teknolojiye yenileşmeyi ve yaratıcılığı ön plana çıkartmayı gerektirdiği gibi daha etik bir örgüt ortamını da gerektirmektedir. Eğitim kurumları, insan merkezli ve hizmet üretilen kurumlardır. İnsan ve hizmetin ağırlıklı olduğu bu kurumların yönetiminde iyi, uygun ve tutarlı kararlara varılabilmesi, yöneticinin yönetime ilişkin bilgi ve becerileri kadar, insanlar hakkındaki görüş ve beklentileri ile sahip olduğu iyi, doğru ve güzel anlayışı ile de ilgilidir (Aydın, 2002, s.156).

Eğitim örgütlerinde, örgüt üyelerinin birbirleriyle iletişiminin, etkileşiminin ve bu ilişkilerin algılanmasının, istenilen düzeyde yaratıcı örgüt verimi ve performansında önemli etkisi vardır. Uzunçarşılı ve Özdayı'ya (1997) göre örgütsel ortam, tüm örgüt üyelerinin davranışlarını etkilemektedir. En yaratıcı insanlar bile yeni fikirlere karşı duygusuz ya da düşmanca davranışlarda bulunan çevreyle karşılaştıklarında kendilerini zayıf görmekteirler (Yaman, 2008, s.90).

İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle hızlanan ve toplum yapılarında önemli değişimleri beraberinde getiren küreselleşme, iş hayatında, politikada, medya da olduğu kadar eğitim alanında da ciddi etik sorunların oluşmasına yol açmıştır. Okul yönetimine de yansıyan bu sorunlar, başta okul yöneticisi ve öğretmenin, dolayısıyla öğrenci ve toplumun bir etik baş dönmesi yaşamasına yol açmaktadır (Çelik, 2000, s.87-88).

Etik, okulda ve okul sistemlerinde yaşamsal bir konudur. Etiğin uygulanması, eğitimin etkisini artırır; etiğin uygulanmaması ise eğitimin etkisini azaltmakla birlikte eğitime ve devlete olan güveni de sarsar (Gözütok, 1999, s.89). Bu nedenle okulların etik ilke ve değerlere sahip kurumlar haline getirilmesi önemli görülmektedir.

Yoğun bir değer bunalımı ve etik çıkmazların yaşandığı günümüzde, okulların toplumsal sorumlulukları ve bunları yerine getirme düzeyleri tartışılmaya başlanmıştır. Öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmadan başka, etik açıdan doğru davranış kalıplarını ve ahlaki ölçütleri kazandırma sorumluluğunu yerine getirmesi, okulların yönetimi ile yakından ilişkilidir. Bu anlamda, okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir.

İnsan ile yaşam arasında bir köprü durumunda olan eğitimin, toplumdaki değişim ve gelişme hızına paralel olarak hizmet sunabilmesi, insana istedik davranışlar kazandırmada ve biçimlendirmede, dolayısıyla toplumun geleceğini belirlemede etkin rol oynayabilmesini sağlamaktadır. Eğitim sistemine giren madde ve insan kaynaklarının amaca en uygun biçimde kullanılabilmesi liderlik niteliklerine sahip yöneticilerin iş başına getirilmesiyle mümkündür.

Liderlik hakkında şimdiye kadar yapılan araştırmaların eleştirileri, en genel anlamda liderliğin manevi boyutunun ihmal edildiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Liderliğin teknik-rasyonel yönünden çok etik-ahlaki boyutuna önem veren çalışmalar ve geliştirilen kuramlar, gücünü etik değerler ve ahlaki ölçütlerden alan, izleyenleri bu yolla etkileyen ve örgüt içerisinde etikbir ortam oluşturma sorumluluğunu taşıyan yeni bir liderlik biçimini ortaya koymaktadır. Bu liderlik biçimi etik liderlik olarak ifade edilmektedir (Turhan, 2007, s.6).

Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından, neyin doğru neyin yanlış ve neyin öğretmede öncelikli ve önemli olduğunu vurgulamada eğitimcilerle rehberlik edecek ilkelerin olması gerekir. Okul yöneticilerinin, çalışanların özgüvenlerini geliştirmeleri ve adil ve etik davranışlar sergilemeleri; onların güçlerini etik olmayan yönlerde, baskı aracı olarak kullanmalarını ortadan kaldıracığı gibi, daha yaratıcı çalışmaların çıkmasına fırsat ve olanak sağlayacaktır. Burada okul yöneticisine düşen önemli görevlerden biri örgüt ortamında etik bir liderlik anlayışıyla hareket ederek örgütte yaratıcı ve demokratik bir ortam oluşturmak olmalıdır (Akbaba-Altun, 2003, s.11).

Yapılan literatür taramalarında eğitim yöneticilerinin etik liderlikleri ile okullardaki yaratıcı iklim düzeyinin incelenmesi konusunda yapılmış yerli ve yabancı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yöneticilerin etik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkilerinin incelenmesi amacını taşıyan bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür.

4.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve yaratıcı okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.3. Alt Problemler

Yukarıdaki probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulları yöneticilerinin etik liderlik davranışları ilköğretim okulu öğretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ilköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, kadro tipi, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, kıdem, okulundaki görev süresi, görev unvanı ve branşına göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarındaki yaratıcı örgüt iklimi ilköğretim okulu öğretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?
4. İlköğretim okulundaki yaratıcı iklim düzeyine ilişkin görüşler ilköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, kadro tipi, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, kıdem, okulundaki görev süresi, görev unvanı ve branşına göre farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullarındaki yaratıcı örgüt iklimi üzerine bir etkisi var mıdır?

4.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma:

1. İlköğretim okullarında etik davranışın önemine ve okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin etik kurallarına uygun davranışlar sergilenmelerinin önemine dair yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini etkileyebilmesi,
2. Okul yöneticilerinin yaptıkları etik dışı davranışların neler olduğunu görebilmeleri ve bu davranışları gerçekleştirmekten vazgeçmelerinin sağlanabilmesi,
3. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışları hakkında öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesi,
4. Eğitim yöneticilerinin etik değerlerinin nasıl şekillendiğini ortaya koyması,
5. Öğrencileri etik değerlere sahip vatandaşlar olarak yetiştirmede okullarda sergilenmesi gereken etik davranışlara dair yönetici ve öğretmenlere rehberlik edebilmesi,
6. İlköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin önemini ortaya koyarak okullarda ne derece var olduğunun belirlenmesi,
7. İlköğretim okullarında yaratıcı örgüt ikliminin oluşmasında yaratıcı yönetimin önemini vurgulayarak okullarda yöneticilere ve öğretmenlere yol göstermesi,

8. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışların okulun yaratıcı iklimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi,
9. Çalışmada ulaşılan sonuçların, araştırmanın evreni olan Antalya il merkezindeki resmi ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerine genellenebilmesi,
10. Bu alanda yapılabilecek araştırma ve çalışmalara kaynaklık edecek görüşlerin tespit edilmesi ve bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yol gösterebilmesi açısından önem taşımaktadır.

4.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezindeki 33 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

4.6. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracının geliştirilmesi ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.6.1. Araştırma Modeli

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okulun yaratıcı iklimi üzerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma “tarama modeline” göre düzenlenmiştir. Tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını, ve/veya derecesini belirleme amacıyla yapılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002, s.77-81).

Genel Tarama Modellerinden ilişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Gay, 1987, s.251; Karasar, 2002, s.81; Gall, Gall ve Borg, 1999, s.178). İlişkisel tarama modeli, bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Balcı, 2000, s.265).

4.6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 163 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 4443 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evren içindeki tüm ilköğretim okullarına anket uygulanması planlanmış, ancak maliyetin yüksekliği ve zaman darlığı nedeniyle evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme yoluna gidilmiştir.

Örneklem grubunun oluşturulmasında tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Balcı, 2001, s.107). Bu nedenle Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulan 11 eğitim bölgesi evrenin tabakaları olarak tanımlanmıştır.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısının en az 20 olması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle her bir tabakadan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle öğretmen sayısı 20'nin üzerinde olan 3 okulun örnekleme girmesi kararlaştırılmıştır. Her eğitim bölgesinden farklı okulların ele alınması, örneklemdaki okulların heterojen bir yapı göstereceği öngörüsünden kaynaklanmıştır. Sonuç olarak 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 11 farklı eğitim bölgesinden seçilen 33 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 1426 ilköğretim okulu öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (Tablo 4.1). Öğretmenlere gönderilen anketlerin 1246 tanesi geri dönmüş (% 87) ve incelendiklerinde 1108 (%78) tanesi araştırma kapsamına alınabilecek nitelikte bulunmuştur. Bu sayı sağlıklı yorum yapabilmek için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005, s.140).

Tablo 4.1. Seçilen Okulların Adları ve Öğretmen Sayıları

Okulun Adı	Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
NAMIK KEMAL İ.Ö.O.	8	14	22	16	60
FARUK TUGAYOĞLU İ.Ö.O.	7	3	10	9	29
FATMA GÜL ÖZPINAR İ.Ö.O.	12	10	22	16	60
İSTİKLAL İ.Ö.O.	11	17	19	16	63
BAŞÖĞRETMEN ATATÜRK İ.Ö.O.	21	16	27	31	95
HACI HAFİZE - HAKKI SAYGAN İ.Ö.O.	8	5	8	3	24
MELAHAT FARAŞLAR İÖO	6	9	17	3	35
ATATÜRK İ.Ö.O.	9	11	22	12	54
HANIM ÖMER ÇAĞIRAN İ.Ö.O.	15	4	19	3	41
ÇAKIRLAR İ.Ö.O.	8	2	5	6	21
DR.CAHİT ÜNVER İ.Ö.O.	14	7	18	8	47
KONYAALTI İ.Ö.O.	17	12	21	10	60
TURGUT REİS İ.Ö.O.	14	5	15	5	39
FİKRET HALUK SARAÇOĞLU İÖO	12	10	12	7	41
100.YIL İ.Ö.O.	19	13	20	5	57
H.AVNI ÇÖLLÜ İ.Ö.O.	12	8	19	22	61
HÜSEYİN AK İ.Ö.O.	14	14	18	15	61
ASLANLAR İ.Ö.O.	21	5	13	7	46
BEŞKONAK İ.Ö.O.	7	10	9	6	32
ALİRIZA ALTINTAŞ İ.Ö.O.	17	13	13	13	56
BARAJ İ.Ö.O.	12	16	11	9	48
VARSAK İ.Ö.O.	9	11	16	6	42
VARSAK SAKARYA İ.Ö.O.	8	15	8	6	37
VARSAK ŞELELE İ.Ö.O.	10	8	2	9	29
AKSU İ.Ö.O.	8	7	8	8	31
ÇALKAYA 75.YIL CUMHURİYET İ.Ö.O.	7	12	9	4	32
YURTPINAR GAZİ İ.Ö.O.	6	5	4	3	18
YENİKÖY İ.Ö.O.	13	13	14	10	50
YEŞİLBAYIR İ.Ö.O.	9	7	8	7	31
ÇIĞLIK İ.Ö.O.	6	5	5	1	17
GÜZELOBA İ.Ö.O.	12	3	6	7	28
ÜLKÜ SEYFİ KANDEMİR İ.Ö.O.	7	5	12	4	28
RAMAZAN SAVAŞ İ.Ö.O.	10	13	19	11	53
TOPLAM	369	308	451	298	1426

4.6.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. (Ek-1) Araştırmada kullanılan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde ankete katılanların cinsiyet, yaş, medeni durum, kadro tipi, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, kıdem, okulundaki görev süresi ve branş dağılımları öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunun ikinci bölümünde Sungur (1997, s. 224-230) tarafından Radsepp'in (1988) makalesinden esinlenilerek geliştirilen “Yaratıcı Okul İklimi Ölçeği” maddelerine ve üçüncü bölümünde ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, Yılmaz'ın (2006, s.87) “Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde kullandığı “Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)” maddelerine yer verilmiştir. Çalışma için kendilerinden izin alınmış ve izin formları Ek-3 ve Ek-4’te verilmiştir.

4.6.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket formları, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde onaylandıktan sonra 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Merkez İlçe sınırları içinde bulunan toplam 33 İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’ndan 24.04.2008 tarih ve 13076 sayılı yazısı ile “Araştırma Uygulama İzni” alındıktan (Ek-2) sonra örnekleme bulunan katılımcı sayısı kadar çoğaltılmıştır. Daha sonra 2008 yılı Mayıs ayında örnekleme alınan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmak üzere Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile gönderilmiş ve toplanmıştır.

4.6.5. Verilerin Analizi

Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık Sık, 5: Her zaman) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik çalışması için Açıklayıcı Faktör Analizi (Birinci Mertebe Faktör Analizi) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (İkinci Mertebe Faktör Analizi), ölçme araçlarının güvenirlik çalışması için ise İç Tutarlılık Analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. (Avşar, 2007, s.5; Yener, 2007, s.80). Büyüköztürk (2001, s.474-475; 2003, s.117)'e göre; açımlayıcı faktör analizi sosyal bilimlerde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemede sıklıkla uygulanan bir istatistiksel analizdir.

Faktörleştirme de ise temel bileşenler analizi (Principle Component Analysis) kullanılmıştır. Temel Bileşenler analizi, uygulamada en sık kullanılan, görelilik olarak da yorumlanması en kolay faktörleştirme tekniği olan ve çok değişkenli azaltma ve anlamlı kavramsal yapıları elde etme amacını taşıyan bir çok değişkenli istatistiktir (Balcı, 2000, s.297; Küçükönder ve diğerleri, 2004, s.551). Analiz ölçme aracının genel faktörünün açıklanmasına katkı sağlar. Birinci temel bileşen, değişkenlerin çoğu üzerinde geniş pozitif yüklerle sahip ise genel faktör olarak adlandırılır. İlk temel bileşenin genellikle genel faktör olması yöntemin getirdiği özelliktir. Genel olarak özdeğeri 1 ve daha büyük olan faktörler önemli faktörlerdir (Büyüköztürk, 2001, s.480). Özdeğer (eigenvalue), hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Özdeğer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyans da yükselir. Genel olarak özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2003, s.120, Büyüköztürk, 2001, s.481).

Açımlayıcı faktör analizi için gerekli denek sayısına ilişkin olarak farklı düşünceler ileri sürülmektedir. Örneklem büyüklüğü için denek sayısının değişken (madde) sayısına oranının 10/1 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.480). Ayrıca, örneklem genişliğine ilişkin olarak 50'den az gözlem sayısı ile faktör analizinin yapılmaması; tercihen örneklem genişliğinin 100 ve yukarısında olması önerilmektedir. Ancak, genel bir kural olarak denek sayısının ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği; ya da denek sayısının ölçekteki madde sayısının 10 katı olmasının daha kabul edilebilir bir oran olduğunu vurgulanmaktadır (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.98-99).

Öncelikle verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2003, s.120) ve Hair ve diğerlerine (1998, s.99) göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett-Testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Çalışmada yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden de faydalanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir faktöriyel yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılır (Yener, 2007, s.60).

Doğrulayıcı faktör analizi faktör yapılarının geçerliliğinin sınanması amacıyla gerçekleştirilen bir testtir. Bu analiz ile kuramsal bilgilere dayalı olarak belirlenen soruların (gözlem değişkenlerinin) gizli faktörlerle, gizli faktörlerin de kendi aralarında birbirleriyle ilişkili olduğu kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu ilişkilerin tanımlanması amacıyla da yapısal eşitlik veya ölçüm modelleri kurgulanmaktadır (Şencan, 2005, s.408-412).

DFA daha çok açımlayıcı faktör analizinden sonra uygulanan bir yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapıları doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmaktadır. Sağlam bir teorik temele sahip olmayan çalışmaların açımlayıcı faktör analizi sonuçları çok iyi olsa da, doğrulayıcı faktör analizinde olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Bu noktada doğrulayıcı faktör analizinin açımlayıcı faktör analizine oranla çok katı bir istatistiksel test süreci olduğu söylenebilir (Şimşek, 2007, s.4-5).

Doğrulayıcı faktör analizi Yapısal Eşitlik Modelleme türlerinden biridir. Doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmek istenen modelin uygun olup olmadığının belirlenmesi için diğer yapısal eşitlik modeli türlerinde olduğu gibi uyum iyiliği belirteçleri kullanılmaktadır. Araştırmalarda en çok kullanılan uyum iyiliği indeksleri; ki-kare (χ^2), ki-kare/serbest dağılım (χ^2/sd), uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (adjusted goodness of fit index), normalleştirilmiş uyum indeksi (normed fit index), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual) indeksleridir (Yılmaz, 2004, s.81; Haşlamam, 2005, s.54; Şehribanoğlu, 2005, s.13; Avşar, 2006, s.50; Boysan, 2006, s.25-26; Çelik, 2006, s.76; Ünal, 2006, s.34-35; Erdemir, 2007, s.164,).

Ki kare (χ^2), oluşturulan modelin veri tabanına mutlak uygunluğunu değerlendiren önemli bir testtir (Bollen ve Long, 1993, s.192) ama ki kare testi örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve örneklem sayısı 200'ün üstüne çıktığında genellikle güvenilir sonuçlar vermemektedir (Schumacker ve Lomax, 1996). Bununla birlikte ki kare'nin sık kullanılan bir ölçüt olması nedeniyle, χ^2/df oranının 2'nin altında olması model uygunluğunu gösteren önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 1998, s.378).

Uyum iyiliği indeksi (GFI); göreceli varyans ve kovaryans miktarının bir göstergesidir ve 0 ve 1 arasında değer alır ve bu değer 1'e yakınlığı modelin uygunluğunun daha iyi olduğunu gösterir (Hair ve diğerleri, 1998, s.635).

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI); örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. N'in özellikle büyük olduğu durumlarda AGFI daha temsili bir uyum indeksidir. AGFI değerleri de 0 ile 1 arasında değişir. .95 ve üzeri mükemmel uyum .90 ve üzeride tatminkar düzeyde uyum olarak kabul edilir.

Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI); temel bağımsız model üzerindeki yüzdesel uyum gelişimidir. NFI 0 ile 1 arasında değer almakta ve 0.90'nın üzerindeki değerler iyi bir uyumu göstermektedir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA); örneklemde gözlenen değişkenler arasındaki kovaryansla modelde önerilen parametreler arasındaki farkın, diğer bir deyişle hatanın derecesi temelinde geliştirilmiş olan mutlak uyum indeksidir. GFI ve AGFI'nin tersine "0" a yakın değerler beklenir. .05'e eşit ya da daha küçük olan değerler mükemmel, .08 ve altındaki değerler de model karmaşıklığı dikkate alınarak kabul edilen değerler olarak görülebilir.

Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR); gözlenen ve üretilen kovaryans matrisleri arasındaki farkların ortalamasının kareköküdür. LISREL ortalama hataların karekökünü standart bir şekilde yorumlar ve SRMR adını verir. "0" ile "1" arasında bir değer verir, .05' e eşit ya da daha küçük olan değerler kabul edilebilir (Kline, 2005, s.138-145).

Tablo 4.3. Uyum İyiliği (Goodness of Fit) Ölçütleri

Uyum İyiliği Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
AGFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$

Kaynak; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, s.30

Yapısal Eşitlik Modeli analizlerinde uyum indeksleri yanında en çok incelenen bir başka değerler grubunu da Modifikasyon indeksleri (MI) oluşturur. MI gösterge ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin ayrıntılı olarak modifikasyonlar önerir. Modifikasyonlar göstergeler ya da gizil değişkenler arasında önerilen yeni bağlantılardan, bu değişkenler arasında eklenmesi önerilen hata kovaryanslarına kadar bir çok parametreyi kapsar (Haşlaman, 2005, s.54-56).

Araştırmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen faktörlerin güvenilirlik düzeyleri, iç tutarlılıklarını belirlemek suretiyle hesaplanmıştır. Bu amaçla ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere iç tutarlılığın formüle edilmiş hali olan “Cronbach’s Alpha” değeri kullanılmıştır (DeVellis, 2003, s.27). Cronbach’s Alpha, elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır (Şencan, 2005, s.358). Ölçme aracı içindeki maddelerin iç tutarlılığının ve homojenliğinin bir göstergesidir. Ölçeğin alfa katsayısı ne kadar yüksekse, ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği ölçen maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır (Şencan, 2005, s.360). Test, homojen altyapılardan oluşuyorsa, her alt yapı için ayrı ayrı içtutarlık katsayısı hesaplanmalıdır.

Cronbach’s Alpha Katsayısı aynı zamanda bir güvenilirlik analizidir. Cronbach’s Alpha değeri 0-1 arasında değişen bir değer alır (Balcı, 2000, s.119).Değerlendirme kriterlerine göre alfa değeri 0.60-0.79 arasında ise ölçek oldukça güvenilir, 0.80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmektedir (Akgül, 2003, s.311, Özdamar, 2002, s.412; Hair ve diğerleri, 1998, s.88).

Araştırmada yukarıdaki analizlerin yanı sıra; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s.129; Büyüköztürk, 2001, s.34; Büyüköztürk, 2003, s.39-44). Ancak bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin 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 (Büyüköztürk, 2001, s.34-35).

Araştırmada yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testinde Levene testinin belirlenen anlamlılık düzeyinden büyük olması durumunda iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı yaklaşım; küçük olması durumunda ise eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s.172; Büyüköztürk, 2003, s.39). Varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla varyans analizi sonrası yapılan ve grupların 2'şerli olarak karşılaştırıldığı 'Scheffe Testi' ve "Dunnett C Testi" kullanılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin etik liderliklerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin analizinde cinsiyet, görev unvanı ve medeni durum için ilişkisiz örneklemeler için t-testi; alan, yaş, mezun olunan okul, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi için Tek Yönlü Varyans Analizi; kadro tipi ve öğrenim durumu için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

İlköğretim okullarındaki yaratıcı iklim düzeyine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin analizinde de cinsiyet, görev unvanı ve medeni durum için ilişkisiz örneklemeler için t-testi; alan, yaş, mezun olunan okul, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi için Tek Yönlü Varyans Analizi; kadro tipi ve öğrenim durumu için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Son olarak ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin etik liderliklerinin okullardaki yaratıcı iklim düzeyini hangi oranda etkilediğini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki yada daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişken olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Bu analiz, bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı da verir (Büyüköztürk, 2003, s.91-92)

Regresyon analizinde, bir bağımlı değişken ve bir bağımsız değişken bulunduğu durumlara basit doğrusal regresyon, birden fazla bağımsız değişken olduğu durumlara ise çoklu doğrusal regresyon analizi denir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.154-155).

Çoklu regrasyon analizinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazılarının standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir. Standart yaklaşımda, bağımlı değişkendeki açıklanan varyansa anlamlı bir katkısı olup olmamasına bakılmaksızın tüm değişkenlerin eşitliğe alındığı ve burada asıl amacın tüm yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkilerinin incelenmesi olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2003, s.95). Araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizi için standart yöntem (entry yöntemi) kullanılmıştır.

Rogerson'un (2001, s.132) Kitchen- Sink Yaklaşımı adını verdiği bu yöntem, modeldeki tüm bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki performansı hakkında genel bir fikir vermesi bakımından önemlidir.

Bir çoklu regresyon modelinin kullanılabilmesi için bu modelin altında yatan varsayımların yerine getirilmesi gerekir. Ancak, çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının (Akgül ve Çevik, 2003 s.335-336) sağlanması durumunda analize devam edilmiştir. Regresyon analizi yapıldıktan sonraki en önemli aşama kurulan modelin doğruluğunu, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmektir.

Otokorelasyon, regresyon katsayılarının varyansının tahmin edilmesini etkileyerek, katsayıların önemliliği üzerine olumsuz etki yapar (Rogerson, 2001, s.154). Özellikle zaman serisi ve mekansal verilerde yaygın şekilde görülen bu sorunun araştırma verilerindeki değerler arasında olup olmadığını test etmek için Durbin-Watson testi (D-W) kullanılmıştır. D-W test istatistiği 0 ile 4 arasında bir değer alır. 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, Sipahi ve diğerleri, 2006, s.158).

Çoklu regresyon analizinin en önemli varsayımlarından biri bağımsız değişkenlerin birbiriyle yüksek korelasyon göstermemesi gerektiğidir. Bir çoklu regresyon modelinde, iki veya daha fazla bağımsız değişken arasında güçlü bir korelasyon olduğu zaman ortaya çıkan soruna çoklu doğrusallık veya çoklu doğrusal ilişki (multicollinearity) adı verilir (Albayrak, 2005, s.74; Sipahi ve diğerleri, 2006, s.155-156).

Çoklu doğrusal bağlantı probleminin saptanmasında kullanılan birkaç yöntem bulunmaktadır (Gujarati, 1999, s. 335-339). Bu yöntemlerden birincisi basit korelasyon matrisinin incelenmesidir. Korelasyon analizi, regresyon analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık olup olmadığını ortaya koyan bir ön teşhis testidir. En basit şekilde, iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının 1'e yakın olması (yaklaşık 0.80'in üzerinde olması) çoklu bağlantı olabileceğini düşündürür. (Kaçko, 2007, s.11) Buna rağmen, her zaman anlamlı korelasyon çoklu bağlantı problemine yol açmamaktadır (Gujarati, 1999, s. 335). Analiz yapıldıktan sonra regresyon modelinin çoklu doğrusallık içerip içermediği esas olarak çoklu doğrusallığı teşhis testlerinin (collinearity statistics/diagnostics) sonuçlarına göre incelenir. Beş çoklu doğrusallık teşhis testi/değeri olmasına rağmen araştırmada bunlardan Varyans Arttırıcı Faktör (variance inflation factor-VIF) ve koşul indeksi (Condition Index- CI) kullanılmıştır.

Çoklu doğrusal bağlantının saptanmasında en yaygın kullanılan yaklaşım bağımsız değişkenler için VIF değerlerinin hesaplanmasıdır. VIF, bir bağımsız değişkenin diğer bağımsız değişkenler ile güçlü bir ilişkiye sahip olup olmadığını ortaya koyan bir istatistiktir. Fakat bu yaklaşımla da çoklu doğrusal bağlantı kesin olarak saptanabildiği iddia edilememektedir. yüksek bir VIF değeri, her zaman yüksek varyansların veya standart hataların elde edilmesi için gerekli ve yeterli bir neden değildir. Yine de, VIF değeri 10'a eşit veya daha büyük ($VIF \geq 10$) ise, anlamlı çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğu söylenebilir (Gujarati, 1999, s.338-339).

Çoklu doğrusal bağlantının saptanmasında kullanılan bir diğer yaklaşım koşul endeksi (CI = Condition Index) değerlerinin hesaplanmasıdır. CI değeri 10 ile 30 arasında ise orta, 30'dan büyükse çok güçlü çoklu doğrusal bağlantı problemini gösterir (Gujarati, 1999, s.338, Sipahi ve diğerleri, 2006, s.156). araştırmada yapılan çoklu doğrusal regresyon analizlerinde yukarıdaki ölçütler temele alınmış ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında "SPSS for Windows 13.0" paket programından ve verilerinin analizinde "SPSS for Windows 13.0" paket programı ve "Lisrel 8.54" istatistik programından yararlanılmıştır. Ayrıca, verilerin oluşturulması ve kontrol edilmesi sürecinde, tablo oluşturmada ve bazı grafiklerin hazırlanmasında, Word ve Excel 2007 Ofis programından da yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri LISREL 8,54 (Jöroskog ve Sörbom, 1993) öğrenci demosu kullanılarak yapılmıştır. Tüm LISREL analizlerinde maksimum olabilirlik tekniği (maximum likelihood) kullanılmıştır.

Bu çalışmada istatistiksel çözümlenmelerdeki anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada da yukarıdaki ölçütler temele alınmış ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir.

4.7. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bulgular, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlemesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların yorumu, öne çıkan bulgularla sınırlandırılmıştır.

4.7.1. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik çalışması için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi, güvenilirlik çalışması için ise İç Tutarlılık Analizi yapılmıştır.

4.7.1.1. Etik Liderlik Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Dört faktörden oluşan Etik Liderlik ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz (2005) tarafından yapılmıştır. Buna göre, 4 faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 61 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. İletişimsel etik boyutunda açıklanan toplam varyans % 22, Cronbach's Alpha değeri .95'dir. İklimsel etik boyutunda açıklanan toplam varyans % 14, Cronbach's Alpha değeri .92'dir. Karar vermede boyutunda açıklanan toplam varyans % 14, Cronbach's Alpha değeri .94'tür. Davranışsal etik alt boyutunda ise açıklanan toplam varyans % 11, Cronbach's Alpha değeri .90'dır (Yılmaz, 2006, s. 87-88).

Verilerin toplanmasından sonra, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Etik liderlik ölçme aracı ile elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO=.975, Bartlett's Test of Sphericity = 946 ($p < .00$) bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçekte kaç faktör olması gerektiği ve maddelerden hangilerinin hangi faktörle üst düzeyde ilişkili olduğunu belirleyebilmek amacıyla Promax analiz metodu uygulanmıştır. Maddelerin kaç faktör altında toplandıklarını ve madde yüklerinin uygunluklarını belirleyebilmek için temel bileşenler sonuçlarına bakılmıştır. Bu amaçla "Total Variance Explained" tablosu incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan faktör sayısının 4 ve bu 4 faktörün, toplam varyansın %57,506'sını açıkladığı görülmüştür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 4 faktörün toplam varyans değerleri: %21,683, %19,525, % 18,250 ve %9,588 olarak tespit edilmiştir.

Faktör yük değerinin yüksek olması maddelerin daha iyi ölçülmesi anlamına gelmesi nedeniyle bu çalışmada 1108 anket için faktör yük değerinin .40 olarak alınmasını kararlaştırılmış ve değerlendirmeler buna göre yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2003, s.119).

Yapılan döndürmede işlemleri sonucunda faktör yük değeri .40'ın altında olan ve farklı faktörlerdeki faktör yük değeri arasında .10'dan daha az fark bulunan 8 madde (6-7-10-13-16-20-25-33) ölçme aracından çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplamda, ankette bulunan madde yükleri kavramsal değerlere uygun olan 36 maddenin ankette yer almasına karar verilmiştir.

36 madde üzerinde yapılan faktör analizi sonrasında ölçekte kalan maddelerin 4 boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçekte, Kaiser-Meyer-Olkin test değeri, .971, Barlett's Test Sphericity sonucu ise 42840,698 ($p < .000$) olarak tespit edilmiştir. Bu dört boyutlu 36 madde toplam varyansın %57,057'sini açıklamaktadır. Varyansların yüzdelik değerlerinin ise sırasıyla, %17,811, %15,207, %14,358 ve %8,374 olduğu gözlenmiştir.

Faktör analizi sonucunda etik liderlik ölçme aracının 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçme aracını oluşturan bu boyutlar aslına uygun olarak isimlendirilmiştir. Etik Liderlik ölçme aracının 1. boyutuna, okul liderinin kişilerarası iletişimde saydam olması, dürüst olması, içten olması, doğru olması, din, dil, ırk, statü, gelir, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi özellikler ne olursa olsun herkese hoşgörülü ve saygılı olunması özelliklerini içeren (Acar, 1998) "İletişimsel Etik"; ölçme aracının 2. boyutuna okul liderinin çalışanların ve öğrencilerin iyi geçiminden doğan yüksek moral ve birbirlerine karşı olan güven, saygı ve ilginin mevcut olduğu bir havada oluşturmasını içeren (Ensari, 1993, s.47) "İklimsel Etik"; ölçme aracının 3. faktörü okul yöneticilerinin karar alırken etik özellikler sergilemesini içeren (Beckner, 2005, s.102) "Karar Vermede Etik"; ölçme aracının 4. boyutuna okul yöneticisinin davranışlarına, etik değerler yön vermesi anlamında olan (Czaja ve Lowe, 2000, s.11) "Davranışsal Etik" adı verilmiştir.

Tablo 4.4. Etik Liderlik Ölçme Aracı Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri

Madde No	Anket Maddesi	İletişimsel Etik	İklimsel Etik	Karar Vermede Etik	Davranışsal Etik
14	Alçak gönüllüdür.	,886			
12	Sabırlıdır.	,801			
16	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.	,782			
17	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.	,754			
32	Merhametlidir.	,740			
20	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.	,735			
18	Tüm koşullarda gerçeği söyler.	,734			
11	Dürüst davranır.	,732			
10	Doğru sözlüdür.	,719			
33	Öğretmenlere içten davranır.	,705			
15	Herkese eşit davranır.	,680			
36	Davranışlarının sınırlarını bilir.	,622			

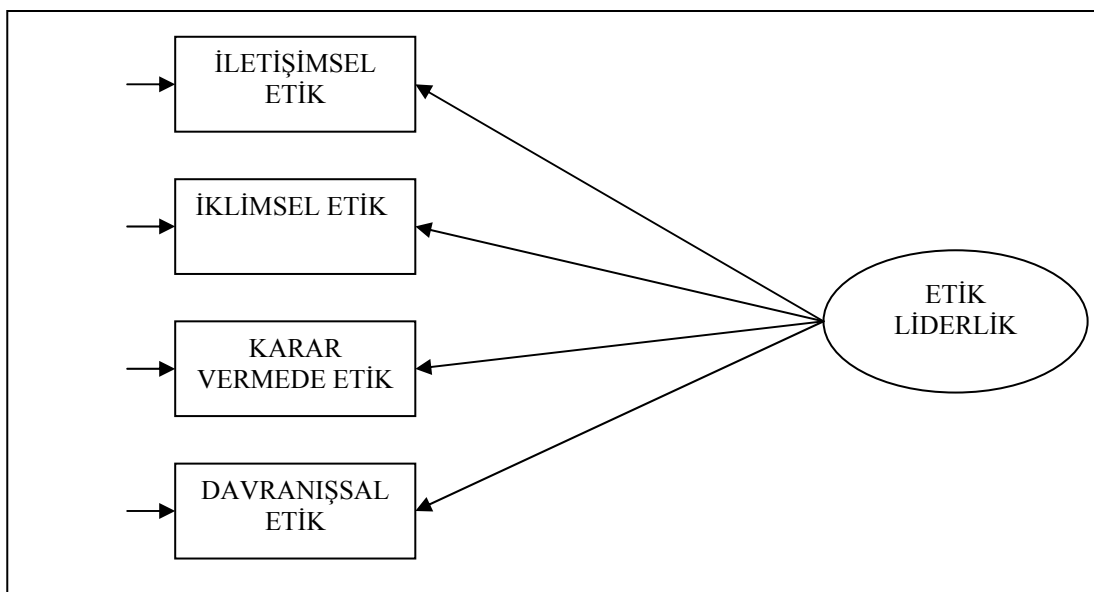
Madde No	Anket Maddesi	İletişimsel Etik	İklımsel Etik	Karar Vermede Etik	Davranışsal Etik
21	Bireysel hakları korur.	,494			
35	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.	,424			
6	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.		,824		
1	Öğretmenleri teşvik eder.		,803		
13	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.		,786		
3	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.		,684		
8	Çözüm üretmede sistemli davranır.		,681		
9	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.		,573		
7	Öğretmenlere adaletli davranır.		,565		
2	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.		,559		
5	Kendi kendini değerlendirebilir.		,490		
4	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.			,718	
26	Mesleki sorumluluklarını dürüstçe yerine getirir.			,703	
28	Mesleki etkililiğini artırmaya yönelik çaba içerisindeydir.			,693	
27	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.			,672	
29	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.			,622	
22	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.			,607	
19	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.			,494	
25	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlarda bulunmaz.				,953
24	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.				,931
23	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.				,818
31	Öğretmenler arasında ara bozucu değildir.				,811
30	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.				,756
34	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz.				,570
Faktörlerin toplam özdeğerleri		20,541	3,024	1,619	1,309
Varyansların açıklanan yüzdeleri (%)		17,811	15,207	14,358	8,374
Cronbach's Alpha		,968	,951	,938	,907
Toplam Varyansı Açıklama Oranı		%57,057			
Toplam Cronbach's Alpha		,975			

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, Etik Liderlik ölçme aracının birinci boyutunun 14 maddeden, ikinci boyutunun 9 maddeden, üçüncü boyutunun 7 maddeden ve dördüncü boyutunun 6 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,886 ile 0,424, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,824 ile 0,490, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,718 ile 0,494 ve dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,953 ile 0,570 arasında olduğu saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ile Etik liderlik ölçme aracını oluşturan gizli değişkenler yani faktörler keşfedilmiştir. Ancak henüz “İletişimsel Etik”, “İklimsel Etik”, “Karar Vermede Etik” ve “Davranışsal Etik” olarak belirlenen bu faktörlerin etik liderliği ne derece açıkladığı belirsizdir. Bu nedenle açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan 4 faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

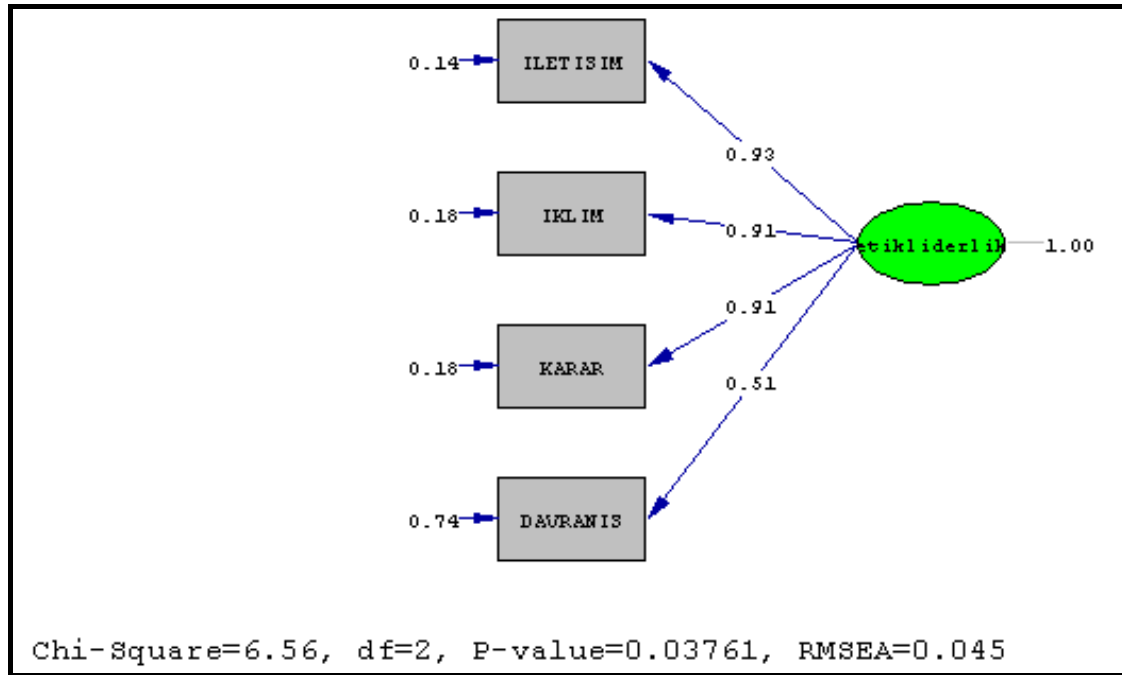
Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir. Açıklayıcı faktör analizi hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek için kullanılırken, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizinden faydalanılır (Kuruüzüm ve Çelik, 2005, s.139).

Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi aşamasında belirlenen faktör yapıları path diyagramlarından yararlanılarak ölçüm modeli biçiminde tasarlanmıştır. Bu amaçla kurulan ölçüm modeli Şekil 4.1'de görülmektedir.



Şekil 4. 1. Etik Liderlik İçin Önerilen Ölçüm Modeli

Modelde yer alan iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik isimli dört faktör bağımsız gözlenen (observed) değişkenleri, etik liderlik ise bağımlı gizli (latent) değişkeni ifade etmektedir. Gözlenen değişkenler arasında yönü belirsiz bir ilişki olduğu varsayılmıştır. Buna ek olarak her bir gözlenen değişken için hata katsayıları da modele dâhil edilmiştir.



Şekil 4.2. Etik Liderlik Ölçme Aracının İkinci Mertebe Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde gözlenen değişkenlerinin ait oldukları gizli yapıyı tek başlarına ve tam olarak değil, diğer değişkenlerle birlikte açıkladığı varsayılmakta ve bu nedenle her ilişki için bir hata payı da hesaba katılmaktadır.

Birinci mertebeye faktör analizi sonuçlarının daha iyi değerlendirilmesi ve Etik Liderlik boyutlarının özetlenebilmesi amacıyla yapılan ikinci mertebeye doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dört faktörlü modelin veriye istatistiksel olarak iyi uyum sağladığını göstermektedir (Hair ve diğerleri, 1998, s.634).

Araştırmada LISREL programından faydalanılarak yapılan ikinci mertebeye faktör analizi (doğrulayıcı faktör analizi) sonucunda, standardize edilmiş birinci mertebeye faktör yüklerinin uygun ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Modelde uygunluk kriterleri olarak Ki-kare, Ki-Kare/serbestlik derecesi, RMSEA, SRMR, NFI, GFI, AGFI endeksleri değerlendirilmiştir.

Tablo 4.5 Etik Liderlik Ölçme Aracının Uyum İyiliği İndeksleri

	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	NFI	GFI	AGFI
Model	6,56	3,28	0.045	0.0083	1,00	1,00	0.99

Tablo 4.5 incelendiğinde, Ki-kare değeri 6.56 ($p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Ancak Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilendiği için diğer uygunluk kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. RMSEA=0.045 ve SRMR=0.0083 değerlerinin iyi uyum sınır olan 0.05’den küçük olması, NFI=1,00; GFI= 1.00 ve AGFI=0.99 değerlerinin iyi uyum sınırı olan 0.10 ve bu değere çok yakın olması modelin kabul edilebilir özellikte olduğunun göstergesidir (Hair ve diğerleri, 1998, s. 634). Bu değerlere bakılarak dört faktörlü modelin veriler için uygun bir model olduğu söylenebilir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003, s.30).

Elde edilen faktör yükleri birinci mertebeli faktör modelinde verilmektedir (Şekil 3.1.). Birinci mertebeli faktör analizi sonucunda oluşan faktörlerden iklimsel etik boyutu 0,89’luk yükü etik liderliğe etki eden en önemli boyuttur. Etik liderliği daha az etkileyen boyutlar sırasıyla 0.87’lik yükü iletişimsel etik ve 0.80’lik yükü karar vermede etik boyutlarıdır. İkinci mertebeli faktör analizi sonucunda etik liderliğe en az etki eden boyut ise 0.60’lik yükü davranışsal etik boyutudur.

Etik liderlik ölçme aracının faktör yapısı belirlendikten sonra, ölçme aracının güvenilir olup olmadığı incelenmiştir. Aracın güvenilirlik düzeyi iç tutarlılıklarını belirlemek suretiyle hesaplanmıştır. Bu amaçla ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere “Cronbach’s Alpha” testi kullanılmıştır. Bu teste göre birbirleriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin alfa (α) katsayıları yüksek olmaktadır. α katsayısı ne kadar yüksek olursa bu ölçekte bulunan maddeler, birbirleriyle o derece tutarlı ve aynı özelliği ölçmeye çalışan maddelerden oluşmaktadır (Tezbaşaran, 1997, s.46). Alfa katsayısı için 0,70 değeri kabul edilen alt sınırdır (Hair ve diğerleri, 1998, s.120).

Ölçme aracının güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla, anketim tümü ve her faktör için Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Anketin tümünün güvenilirlik düzeyi .975’dir. İletişimsel Etik alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .968, İklimsel Etik alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .951, Karar Vermede Etik alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .938 ve Davranışsal Etik alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .907’dir.

4.7.1.2. Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sungur (1997) tarafından hazırlanan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçme kaç faktör olması gerektiği ve maddelerden hangilerinin hangi faktörlerle üst düzeyde ilişkisi olduklarını belirleyebilmek için çok yönlü faktör analizi tekniklerinden açıklayıcı faktör analizi (explanatory factor analysis) metodu uygulanmıştır. Faktörleştirme de ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır.

Yaratıcı okul iklimi ölçme aracı ile elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test” analizleri yapılmış; KMO= .985, Bartlett's Test of Sphericity = 4950 ($p < .00$) bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçekte kaç faktör olması gerektiği ve maddelerden hangilerinin hangi faktörle üst düzeyde ilişkili olduğunu belirleyebilmek amacıyla Equamax analiz metodu uygulanmıştır. Maddelerin kaç faktör altında toplandıklarını ve madde yüklerinin uygunluklarını belirleyebilmek için temel bileşenler sonuçlarına bakılmıştır. Bu amaçla “Total Variance Explained” tablosu incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan faktör sayısının 9 ve bu 9 faktörün, toplam varyansın %53,932'sini açıkladığı görülmüştür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 9 faktörün toplam varyans değerleri: %8,358, %8,159, %8,143, %7,766, %7,621, %7,542, %7,522, %7,101, %6,535 olarak tespit edilmiştir.

Hair ve diğerlerine (1998, s.112) göre .05 anlamlılık düzeyinde yapılacak olan bir çalışmada anket sayısı 350 ve yukarısında olanlar, faktör yük değerini .30 olarak alabilmektedir. Fakat, faktör yük değerinin yüksek olmasının, maddelerin daha iyi ölçülmesi anlamına gelmesi, bu çalışmada 1108 anket için faktör yük değerinin .45 olarak alınmasını daha geçerli kılmış ve değerlendirmeler buna göre yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2003, s.119).

Yapılan döndürmede işlemleri sonucunda faktör yük değeri .45'in altında olan ve farklı faktörlerdeki faktör yük değeri arasında .10'dan daha az fark bulunan 31 madde (9-13-24-25-28-30-31-33-34-35-42-50-51-52-53-54-55-56-57-62-63-66-75-76-77-78-79-80-81-82-100) ölçme aracından çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplamda, ankette bulunan madde yükleri kavramsal değerlere uygun olan 69 maddenin ankette yer almasına karar verilmiştir.

69 madde üzerinde yapılan faktör analizi sonrasında ölçekte kalan maddelerin 6 boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçekte, Kaiser-Meyer-Olkin test değeri, .984, Barlett's test sphericity sonucu ise 75977,130 ($p < .000$) olarak tespit edilmiştir. Bu altı boyutlu 69 madde toplam varyansın %54,423'ünü açıklamaktadır. Varyansların yüzdelik değerlerinin ise, sırasıyla, %12,926, %12,532, %12,020, %12,013, %9,911 ve %8,634 olduğu gözlenmiştir. Bütün bu değerler ölçme aracının geçerliliği açısından kabul edilebilir düzeydedir (Hinkin, 1998, s.112).

Faktör analizi sonucunda oluşan bu 6 boyut varyans açıklama oranlarına göre sırasıyla; Girişkenlik ve Motivasyon, Güven ve Destek Olma, Otonomi ve Üretkenlik, Görüşmeler, Engelleri kaldırma ve Risk alma olarak isimlendirilmiştir. Faktörler ve faktörlerde yer alan maddelerin yük değerleri ve geçerlik katsayıları, Tablo 4.6.'da alt boyutlar halinde verilmiştir.

Tablo 4.6. Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracı Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri

Madde No	Anket Maddesi	Girişkenlik ve Motivasyon	Güven ve Destek Olma	Otonomi ve Üretkenlik	Görüşmeler	Engelleri Kaldırma	Risk Alma
4	Yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarını yoğunlaştırır.	,673					
2	Başkalarının yaratıcılığını destekler ve onu bu konuda özendirir.	,668					
3	Yaratıcılığın düzeyini yükseltmek için yeni örgütlenme biçimleri dener.	,662					
9	Yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip bunu çalışanların tümüne görsel biçimde anlatır.	,642					
5	Birlikte çalıştığı kişilerden yaratıcılık beklediğini açıkça ortaya koyar.	,642					
1	Yenilikçi bir okul iklimi için bireysel sorumluluk alır.	,634					
11	Geçmişin ürün, hizmet ve değerlerini sürekli yeniler.	,621					
12	İşgörenleri yeni düşünce ve deneyimleri kabule hazırlayabilmek için sürekli eğitir.	,591					
6	Açık iletişimi olan ve bireylerin kendilerini ifade edebileceği bir okul iklimi geliştirir.	,588					
15	Her bireyin motivasyonunu ve özel amaçlarını belirleyerek yeni özendirme sistemleri getirir.	,576					
10	Yaratıcı çözüm gerektiren sorunları sürekli vurgular.	,573					
18	Bireylere başarı duygusu veren proje ve görevler ortaya atar.	,570					
20	Değerlendirme yapmak amacıyla sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştirir.	,542					
17	Kişisel ve mesleksi büyüme için uyaran iş ortamları sağlar.	,534					
14	Okul projelerini bireylerin doğal ilgisine uydurarak katılımı sağlar.	,531					

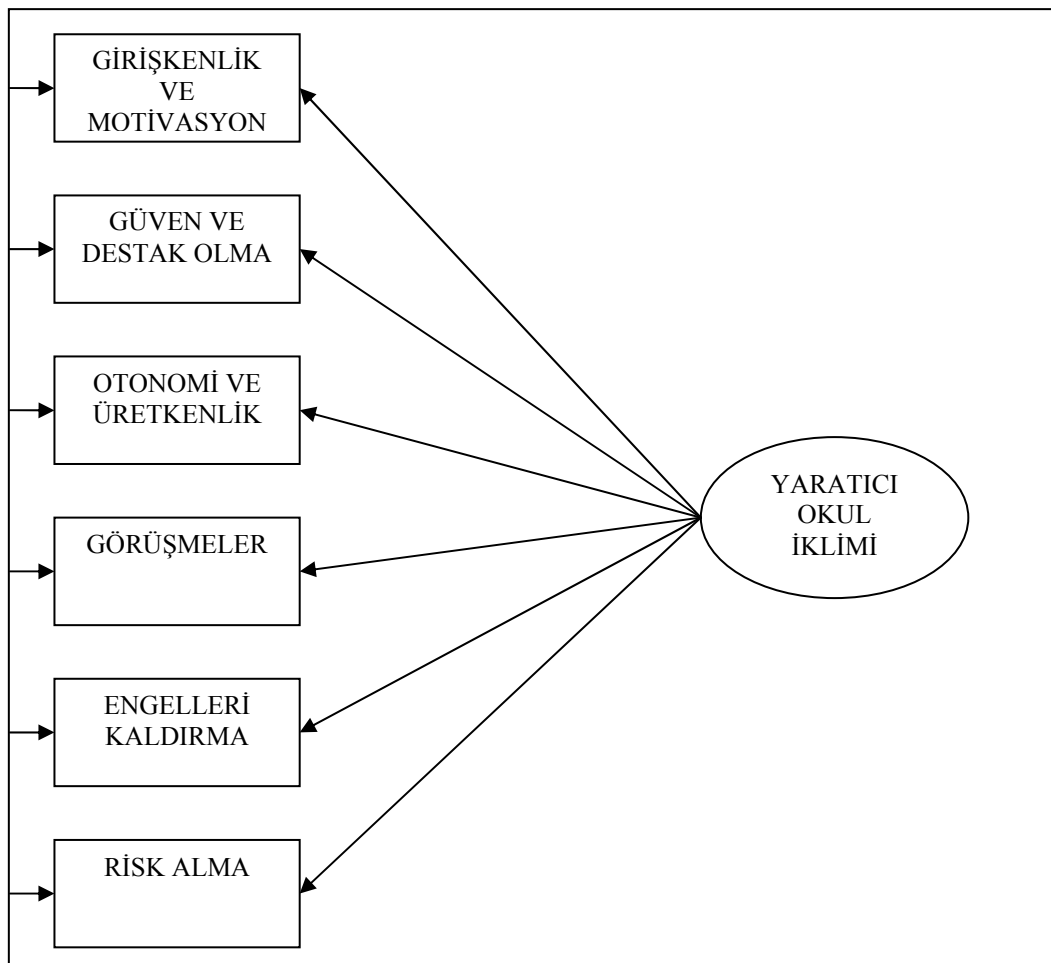
Madde No	Anket Maddesi	Girişkenlik ve Motivasyon	Güven ve Destek Olma	Otonomi ve Üretkenlik	Görüşmeler	Engelleri Kaldırma	Risk Alma
19	Öğretmenlere iş yaşamını anlamlı kılacak iş ortamı sağlar.	,508					
16	Okulda, sorumlu ve olgun birey olmayı özendirir.	,501					
61	Patron olmaktan çok kolaylaştırıcı kişi olur.		,679				
63	Öğretmenlerini etkili biçimde dinler ve onlarla birlikte güler.		,679				
64	Girişkenlik ve saldırganlık arasındaki ince çizgiyi ayırt eder ve öyle davranır.		,673				
60	İşbirliği ortamını engelleyen güç gösterilerinden sakınır.		,658				
67	Yetki aktarımını artırır ve paylaşımını özendirir.		,620				
62	Öğretmenlerine sadık olmayı öğretir; onlara sadık kalır.		,610				
59	Öğretmenlerin korku, savunma ve ketlenme (engelleme) duygularını ortadan kaldırmaya yardımcı olur.		,601				
53	Hata ve yanlışları bir öğrenme aracı kabul eder.		,577				
65	Gerçekten katılımcı nitelikte bir karar süreci geliştirir ve uygular.		,575				
57	Ketleyici (engelleyici) birey olmak yerine kolaylaştırıcı birey olur.		,568				
66	Uzun dönemli örgütsel planlara (okulun planlarına) öğretmenlerin katılımını sağlar.		,567				
68	Kişisel girişimleri özendirir ve geliştirir.		,552				
69	Öğretmenlere okulun amaçlarını tanıtır ve hangi aşamada bulunduğu sürekli olarak duyurur.		,549				
54	Hata yapılabilecek alt ve üst sınırları belirler ve açıklar.		,523				
55	Yanlışlık ve hataları, yapıcı eleştirinin gereği olarak gelecekteki bir çözüm önerisi olarak ele alır.		,520				
56	Yapıcı eleştiriyi bile küçük dozlarda kullanır.		,493				
58	Kendisinin diğer bireylerce nasıl görüldüğünü araştırır.		,477				
28	Öğretmenlerde içsel değerlemeyi sağlayarak özdisiplin ve sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.			,651			
27	Proje geliştirmenin her aşamasında, öğretmenlerde kaliteyi arama tutumunu geliştirir.			,635			
35	Fikir geliştirmek ve olgunlaştırmak için zaman tanır.			,614			
32	Amaçların çerçevesini çok açık biçimde çizer ancak; farklı yaklaşımların kullanımına izin verir.			,600			
38	Yaratıcı bireylerin düşünmek için zamana gereksinme duyduklarını bilir.			,580			
36	Öğretmene özyönetimi gerçekleştirebileceği ortamlar yaratır.			,578			
30	Özel alanlarda yaratıcılığı olan bireyleri tanırlar ve okul için yönlendirir.			,572			

Madde No	Anket Maddesi	Girişkenlik ve Motivasyon	Güven ve Destek Olma	Otonomi ve Üretkenlik	Görüşmeler	Engelleri Kaldırma	Risk Alma
31	Sorun çözmeye yönelik sorun tanılama çalışmaları yapar.			,565			
26	Öğretmenlere yüksek standartlar koyarak yenilikçi fikirleri özendirir.			,555			
25	Yaratıcılığı personel politikasının bir parçası olarak kabul eder.			,553			
23	Yeni sonuçlara ulaşabilmek için öğretmen, kaynak ve yöntemleri farklı biçimde yönlendirir.			,537			
24	Yaratıcı etkinliklere üst kademelerden yanıt verilmesini sağlar.			,517			
29	Okulda gelişmiş beyinlere sahip kişiler için bir merkez oluşturur.			,475			
48	Yaratıcılığı artırmayı planlayan etkinliklerin materyallerini hazırlar.				,666		
50	Yeni kaynaklar bulabilmek için yüz yüze toplantılar düzenler.				,638		
46	Farklı kaynaklardan yetişmiş bireyleri bir araya getirir.				,633		
47	Yaratıcılığı artıracak beyin fırtınası toplantıları düzenler.				,631		
49	Bireyleri iletişimde, kaynak kişi olmaya özendirir.				,628		
45	Yaratıcılığı engelleyen örgütsel engel (bürokrasi) ve uyarıları çözümler.				,619		
43	Değerli katkı, proje, patent ve icatları yeni ürün, harcama azaltacak çalışmaları paralel olarak ödüllendirir.				,609		
51	Okulun zihinsel yapısını daha esnek ve çok yönlü olmaya yönlendirir.				,609		
52	Nereden gelirse gelsin düşünsel çeşitliliği özendirir.				,583		
44	Yaratıcı başarıyı kutlayan üst yönetici mektubu, onur sembolleri ve ödülleri kullanır.				,565		
41	Eski gelenekleri değiştirip yeni değer sistemi oluşturur.				,518		
42	Öğretmen değerlemede yaratıcılık boyutunu kullanır.				,492		
8	Aşırı yönetim, aşırı gözlem ve aşırı rapor vermeden kaçınır.					,726	
37	Öğretmenleri sorunlarla aşırı biçimde yüklemez.					,666	
13	Güçlü ve güçsüz yanlarıyla her bireyin tekil karakterini kabul edip herkese hak ettiği değeri verir.					,521	
7	Okulda başat olan yalnızlık, kırgınlık ve küsmeye duygularını değiştirmeye çalışır.					,519	
22	Durumsal liderliğin gereklerini kullanarak tek bir liderlik tipine takılı kalmaz.					,469	
33	Kimi zaman, yapılanmamış ortamlar, sorunlar ve karışıklığa izin verir.						,758
21	Okul içi sorunları, bireylere meydan okuma fırsatı olarak gösterir.						,701
34	Açık uçlu ve daha az yapılanmış yaklaşımları özendirir.						,626

Madde No	Anket Maddesi	Girişkenlik ve Motivasyon	Güven ve Destek Olma	Otonomi ve Üretkenlik	Görüşmeler	Engelleri Kaldırma	Risk Alma
40	Okulda hata yapma için güvenli ortamlar yaratır.						,578
39	Hata yapma olasılığında psikolojik kırıklık eşiğini yükseltir.						,518
Faktörlerin toplam özdeğerleri		37,55	2,652	2,524	1,689	1,448	1,081
Varyansların açıklanan yüzdeleri (%)		12,92	12,53	12,02	12,01	9,91	8,63
Cronbach's Alpha		,969	,967	,963	,959	,793	,750
Toplam Varyansı Açıklama Oranı		% 54,423					
Toplam Cronbach's Alpha		,987					

Yaratıcı okul iklimi ölçme aracının birinci boyutunun 17 maddeden, ikinci boyutunun 17 maddeden, üçüncü boyutunun 13 maddeden, dördüncü boyutunun 12 maddeden, beşinci boyutunun 5 maddeden ve altıncı boyutunun 6 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0.673 ile 0.501, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0.679 ile 0.477, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0.651 ile 0.475, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0.666 ile 0.492, beşinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0.726 ile 0.469 ve altıncı faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0.758 ile 0.518 arasında olduğu saptanmıştır.

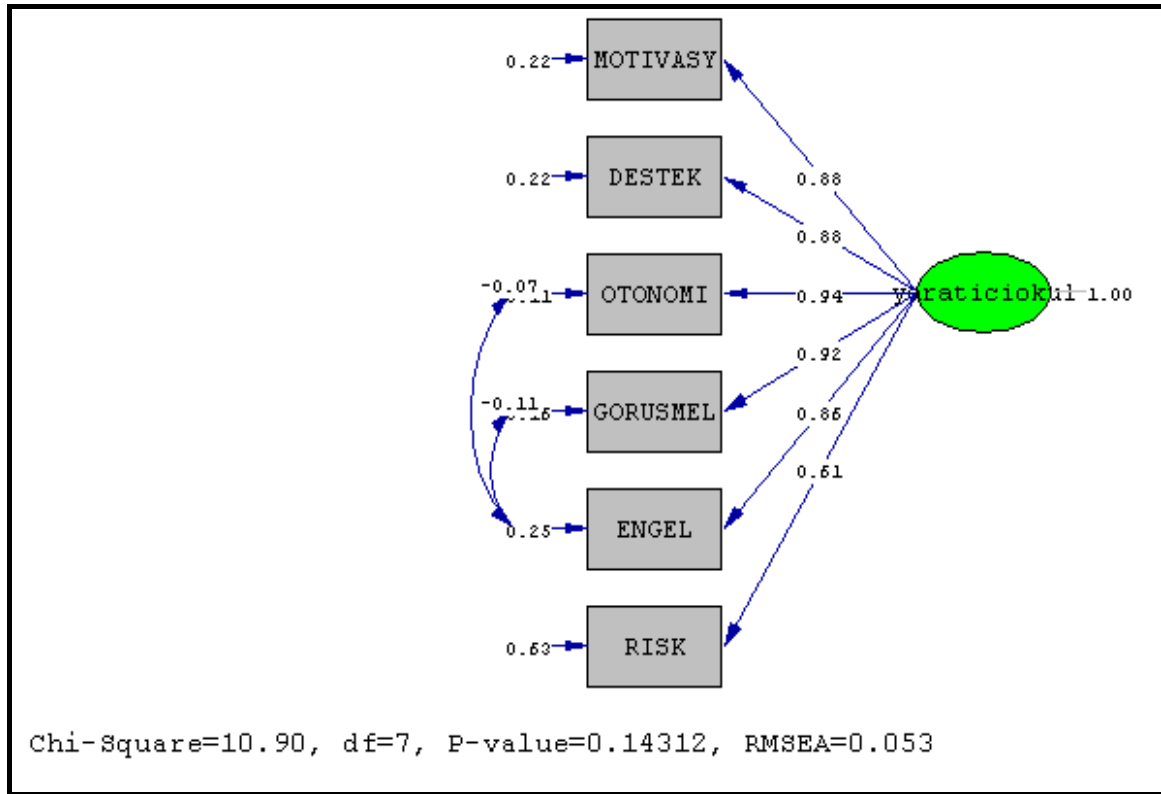
Ölçme aracına açılımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu nedenle açılımlayıcı faktör analizi aşamasında belirlenen faktör yapıları path diyagramlarından yararlanılarak ölçüm modeli biçiminde tasarlanmıştır. Bu amaçla kurulan ölçüm modeli Şekil 4.3'te görülmektedir.



Şekil 4.3. Yaratıcı Okul İklimi İçin Önerilen Ölçüm Modeli

Modelde yer alan girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma isimli altı faktör bağımsız gözlenen (observed) değişkenleri, yaratıcı okul iklimi ise bağımlı gizli (latent) değişkeni ifade etmektedir. Gözlenen değişkenler arasında yönü belirsiz bir ilişki olduğu varsayılmıştır.

Birinci mertebe faktör analizi sonuçlarının daha iyi değerlendirilmesi ve yaratıcı okul iklimi boyutlarının özetlenebilmesi amacıyla ikinci mertebeden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan ikinci mertebe faktör analizi sonucunda $\chi^2=37,08$; $\chi^2/sd=4,12$; $RMSA= 0,125$; $SRMR= 0,026$; $NFI=0,98$; $GFI= 0,94$ ve $AGFI=0,84$ değerleri elde edilmiştir. Denenen 1. modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde sınanan modelin verilerle daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indekslerinin dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Modifikasyon indekslerinin incelenmesi sonucu bazı maddelerin hataları arasında korelasyon düzeyleri dikkate alınmış ve bu doğrultuda revizyon yapılmıştır.



Şekil 4.4. Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracının İkinci Mertebe Faktör Analizi

Modifikasyon indeksleri sabit bir parametrenin eklenmesi (serbest bırakılması) ya da yeni parametrenin eklenmesi sonucu Ki Kare değerinde elde edilecek düşmeyi (modelin ne oranda iyileşeceğini) göstermektedir (Sümer, 2000). Bu amaç doğrultusunda engelleri kaldırma boyutu ile görüşmeler boyutu ve yine engelleri kaldırma boyutu ile otonomi ve üretkenlik boyutu arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır. Modifikasyon öncesinde ve sonrasında elde edilen değerler tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7 Yaratıcı Okul İklimi Ölçme Aracının Uyum İyiliği İndeksleri

	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	NFI	GFI	AGFI
Model 1	37,08	4,12	0,12	0,026	0,98	0,94	0,86
Model 2	20,53	2,56	0,053	0,018	0,99	0,98	0,95

Yukarıda bahsedilen modifikasyonlar yapıldıktan sonra tekrar doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Tablo 4.7’ye göre, sınanan 2. modelden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde ki-kare değeri 20,53 bulunmuş, ancak Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilendiği için ki-kare / serbest dağılım oranı dikkate alınmıştır. Ki-kare / serbest dağılım= 2,56 değerinin kabul edilebilir sınır olan 3’ten küçük olması, RMSEA=0.053 değerinin kabul edilebilir sınır olan 0,08’den küçük olması, SRMR=0.018 değerlerinin iyi uyum sınır olan 0.05’den küçük olması, NFI= 0,99 GFI=

0,98 ve AGFI=0.95 değerlerinin 0,95'e eşit ve büyük olmaları modelin kabul edilebilir özellikte olduğunun göstergesidir (Hair ve diğerleri, 1998, s. 634). Bu değerlere bakılarak altı faktörlü modelin veriler için uygun bir model olduğu söylenebilir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, s.30).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan faktörlerden 0,94'luk yükle otonomi ve üretkenlik boyutu yaratıcı okul iklimine etki eden en önemli boyuttur. Şekil 4.4'te, yaratıcı okul iklimine görüşmeler boyutunun 0,92, girişkenlik ve motivasyon ile güven ve destek olma boyutlarının 0,88, engelleri kaldırma boyutunun 0,86 oranında etki ettikleri görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yaratıcı okul iklimine en az etki eden boyutun 0.61'lik yükle risk alma boyutu olduğu anlaşılmıştır.

Yaratıcı okul iklimi ölçme aracının faktör yapısı belirlenip doğrulandıktan sonra, faktörlerin güvenilirlik düzeyleri, iç tutarlılıklarını belirlemek suretiyle hesaplanmıştır. İç tutarlılık, her bir değişkenin ya da göstergenin aynı yapıyı ölçmesi anlamına gelmektedir. Bu amaçla ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere "Cronbach's Alpha" testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, her faktör için ayrı ayrı ve anketin tümü için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Yaratıcı okul iklimini ölçme aracının genel güvenilirlik düzeyi .987 olarak tespit edilmiştir. Girişkenlik ve Motivasyon alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .969, Güven ve Destek Olma alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .967, Otonomi ve Üretkenlik alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .963, Görüşmeler alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .959, Engelleri Kaldırma alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .793, ve Risk Alma alt ölçeğinin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .750'dir.

4.7.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri

Bu bölümde araştırma kapsamına giren ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablolar sunulmuştur.

Öğretmenlerin görev yerleri, yaş, cinsiyet, hizmet süreleri, bitirdikleri okul türleri ve okul yerlerine ilişkin dağılımları Tablo 4.8., Tablo 4.9., Tablo 4.10., Tablo 4.11., Tablo 4.12., Tablo 4.13., Tablo 4.14., Tablo 4.15. ve Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları

Görev Unvanı	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Sınıf	299	53,4	262	46,7	561	100
Branş	328	60,0	219	40,0	547	100
Toplam	627	56,6	481	43,4	1108	100

Ölçme aracının birinci bölümünden elde edilen verilere göre, araştırmaya 1108 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Tablo 4.8.'e göre, Antalya il merkezinde görev yapan ve örneklem kapsamında yer alan 561 sınıf öğretmenin 299'u kadın (% 53,4), 262'si erkektir (% 46,7). Örneklem kapsamında bulunan 547 branş öğretmenin ise 328'i kadın (% 60), 219'u erkektir (%40). Sınıf ve branş öğretmenlerinin 627'si kadın (%56,6), 481'i ise erkektir (% 43,4).

Tablo 4.9. Branş Öğretmenlerinin Görev Alanı ve Cinsiyet Dağılımları

Branş Alanı	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Sözel Alan	149	59,1	103	40,9	252	100
Sayısal Alan	90	53,9	77	46,1	167	100
Özel Yetenek Alanı	43	53,1	38	46,9	81	100
Diğer Alanlar	46	97,9	2	2,1	47	100
Toplam	328	60,0	219	40,0	547	100

Antalya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin % 46,1'i (n=252) Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği, Rehberlik, Yabancı Dil Öğretmenliği gibi sözel alanlarda; % 30,5'i (n=167) Matematik Öğretmenliği, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği gibi sayısal alanlarda; % 14,8'i (n=81) Görsel Sanatlar/Resim Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, El Sanatları Öğretmenliği gibi özel yetenek alanlarında, % 8,6'sı (n=47) ise Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Sınıf Öğretmenliği gibi alanlarda görev yapmaktadır.

Sözel alanlarda görev yapan öğretmenlerin % 59,1'i (n=149) kadın, % 40,9'u (n=103) erkektir. Sayısal alanlarda görev yapan öğretmenlerin % 53,9'u (n=90) kadın, % 46,1'i (n=77) erkektir. Özel yetenek alanlarda görev yapan öğretmenlerin % 53,1'i (n=43) kadın, % 46,9'u (n=38) erkektir. Diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin ise tamamına yakını (%97,9) kadındır.

Tablo 4.10. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

Görev Unvanı	30 ve daha az yaş		31-40 arası yaş		41-50 arası yaş		51 ve üzeri yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf	53	9,4	197	35,1	261	46,5	50	8,9	561	100
Branş	128	23,4	197	36,0	157	28,7	65	11,9	547	100
Toplam	181	16,3	394	35,6	418	37,7	115	10,4	1108	100

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, Antalya il merkezinde görev yapan ve örneklem kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerinin, 53'ü (% 9,4) 30 ve daha az yaş grubunda; 197'si (%35,1) 31-40 yaş arası grubunda; 261'i (% 46,5) 41-50 yaş arası grubunda; 50'si (% 8,9) ise 51 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Örneklem kapsamındaki branş öğretmenlerinin, 128'i (%23,4) 30 ve daha az yaş grubunda; 197'si (% 36) 31-40 yaş arası grubunda; 157'si (% 28,7) 41-50 yaş arası grubunda; 65'i (% 11,9) ise 51 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Örnekleme kapsamın görev yapan tüm öğretmenlerin, % 16,3'ü (n=181) 30 ve daha az yaş grubunda; %35,6'sı (n=394) 31-40 yaş arası grubunda; % 37,7'si (n=418) 41-50 yaş arası grubunda; %10,4'ü (n=115) ise 51 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.11. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Görev Unvanı	Evli		Bekar		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Sınıf	500	89,1	61	10,9	561	100
Branş	422	77,1	125	22,9	547	100
Toplam	922	83,2	186	16,8	1108	100

Tablo 4.11.'e göre, Antalya il merkezinde görev yapan ve örneklem kapsamında yer alan 560 sınıf öğretmeninin 500'ü evli (% 89,1), 61'i bekindir (% 10,9). Örneklem kapsamında bulunan 547 branş öğretmeninin ise 422'si evli (% 77,1), 125'i bekindir (% 22,9). Sınıf ve branş öğretmenlerinin 922'si evli (% 83,2), 186'sı ise bekindir (% 16,8).

Tablo 4.12. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okuldaki Kadro Tiplerine Göre Dağılımı

Görev Unvanı	Görev yaptığı Okuldaki Kadro Tipi									
	Kadrolu		Sözleşmeli		Vekil		Diğer		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf	536	95,5	8	1,4	4	0,7	13	2,3	561	100
Branş	508	92,9	19	3,5	9	1,6	11	2	547	100
Toplam	1044	94,2	27	2,4	13	1,2	24	2,2	1108	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 95,5'i (n=536) kadrolu öğretmen olarak, %1,4'ü (n=8) sözleşmeli öğretmen olarak, % 0,7'si (n=4) vekil veya ücretli öğretmen olarak, %2,3'ü (n=12) diğer kadro tiplerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin % 92,9'u (n=508) kadrolu öğretmen olarak, % 3,5'i (n=19) sözleşmeli öğretmen olarak, % 1,6'sı (n=9) vekil veya ücretli öğretmen olarak, % 2'si (n=11) diğer kadro tiplerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmanın örnekleme kapsamında bulunan bütün öğretmenlerin %94,2'si (n=1044) kadrolu öğretmen olarak, % 2,4'ü (n=27) sözleşmeli öğretmen olarak, % 1,2'si (n=13) vekil veya ücretli öğretmen olarak, % 2,2'si (n=24) diğer kadro tiplerinde görev yapmaktadırlar.

Tablo 4.13. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Görev Unvanı	Öğrenim Durumu									
	Ön Lisans		Lisans		Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf	214	38,1	333	59,4	13	2,3	1	0,2	561	100
Branş	66	12,1	469	85,7	9	1,6	3	0,5	547	100
Toplam	280	25,3	802	72,4	22	2	4	0,4	1108	100

Öğrenim durumları incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 38,1'inin (n=214) ön lisans, %59,4'ünün (n=333) lisans, % 2,3'ünün (n=13) yüksek lisans ve % 0,2'sinin (n=1) doktora mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin ise %12,1'inin (n=66) ön lisans, % 85,7'sinin (n=469) lisans, % 1,6'sının (n=9) yüksek lisans ve %0,5'inin (n=3) doktora mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmanın örnekleme kapsamında bulunan öğretmenlerin tamamının % 25,3'ü (n=280) ön lisans, % 72,4'ü (n=802) lisans, % 2'si (n=22) yüksek lisans ve % 0,4'ü (n=4) doktora mezunudur.

Tablo 4.14. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenim Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Görev Unvanı	Mezun Olunan Okul															
	İlköğretmen Okulu		2 Yıllık Eğitim Enstitüsü		3 Yıllık Eğitim Enstitüsü		Yüksek Öğretmen Okulu		Eğitim Fakültesi		Fen Edebiyat Fakültesi		Diğer Fakülteler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf	13	2,3	164	29,2	5	0,9	44	7,8	228	40,6	47	8,4	60	10,7	561	100
Branş	7	1,3	8	1,5	64	11,7	9	1,6	311	56,9	80	14,6	68	12,4	547	100
Toplam	20	1,8	172	15,5	69	6,2	53	4,8	539	48,6	127	11,5	128	11,6	1108	100

Tablo 4.14.'teki verilere göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 2,3'ü İlköğretmen Okulu mezunu (n=13), % 29,2'si 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu (n= 164), % 0,9'u 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu (n=5), % 7,8'i Yüksek Öğretmen Okulu mezunu (n=44), %40,6'sı Eğitim Fakültesi mezunu (n=228), % 8,4'ü Fen Edebiyat Fakültesi mezunu (n=47) ve %10,6'sı ise diğer fakültelerden (n=60) mezunudur.

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin % 1,3'ü İlköğretmen Okulu mezunu (n=7), %1,5'i 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu (n= 8), % 11,7'si 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu (n=64), %1,6'sı Yüksek Öğretmen Okulu mezunu (n=9), % 56,9'u Eğitim Fakültesi mezunu (n=311), %14,6'sı Fen Edebiyat Fakültesi mezunu (n=80) ve % 12,4'ü ise diğer fakültelerden (n=68) mezunudur.

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin % 1,8'i İlköğretmen Okulu mezunu (n=20), % 15,5'i 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu (n= 172), % 6,2'si 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu (n=69), % 4,8'i Yüksek Öğretmen Okulu mezunu (n=53), % 48,6'sı Eğitim Fakültesi mezunu (n=539), % 11,5'i Fen Edebiyat Fakültesi mezunu (n=127) ve % 11,6'sı ise İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerin (n=128) mezunudur. Tablodan araştırmaya katılan branş ve sınıf öğretmenlerinin yarıya yakın kısmının eğitim fakültelerinden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 4.15. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Görev Unvanı	Mesleki Kıdem											
	5 ve daha az yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 ve üzeri yıl		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf	20	3,6	72	12,8	133	23,7	97	17,3	239	42,6	561	100
Branş	94	17,2	117	21,4	108	19,7	74	13,5	154	28,2	547	100
Toplam	114	10,3	189	17,1	241	21,8	171	15,4	393	35,5	1108	100

Tablo 4.15.'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 3,6'sı 5 ve daha az yıl (n=20), % 12,8'i 6-10 yıl (n=72), % 23,7'si 11-15 yıl (n=133), % 17,3'ü 16-20 yıl (n=97) ve %42,6'sı 21 ve üzeri yıldır (n=239) görev yapmaktadırlar. Araştırmanın örneklemini içinde yer alan branş öğretmenlerinin % 17,2'si 5 ve daha az yıl (n=94), % 21,4'ü 6-10 yıl (n=117), % 19,7'si 11-15 yıl (n=108), % 13,5'i 16-20 yıl (n=74) ve % 28,2'si 21 ve üzeri yıldır (n=154) görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin çoğunluğunun (% 35,5) 21 yıldan daha uzun süredir görev yapmakta oldukları görülmektedir.

Tablo 4.16. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okullarındaki Görev Süresine Göre Dağılımı

Görev Unvanı	Okuldaki Görev Süresi											
	5 ve daha az yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 ve üzeri yıl		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf	379	67,6	111	19,8	45	8	11	2	15	2,7	561	100
Branş	367	67,1	113	20,7	35	6,4	14	2,6	18	3,3	547	100
Toplam	746	67,3	224	20,2	80	7,2	25	2,3	33	3	1108	100

Tablo 4.16.'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 67,6'sı 5 ve daha az yıl (n=379), % 19,8'i 6-10 yıl (n=111), % 8'i 11-15 yıl (n=45), % 2'si 16-20 yıl (n=11) ve % 2,7'si 21 ve üzeri yıldır (n=15) şuan buldukları okulda görev yapmaktadırlar. Araştırmanın örneklemini içinde yer alan branş öğretmenlerinin % 67,1'i 5 ve daha az yıl (n=367), % 20,7'si 6-10 yıl (n=113), % 6,4'ü 11-15 yıl (n=35), % 2,6'sı 16-20 yıl (n=14) ve % 3,3'ü 21 ve üzeri yıldır (n=18) şuan buldukları okulda görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin yarısından fazlasının (% 67,3) şuan buldukları okullarda 5 veya daha az süredir görev yapmakta oldukları görülmektedir.

4.7.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları düzeyi ve okullardaki yaratıcı iklim düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, kadro tipi, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, kıdem, okulundaki görev süresi ve branş değişkenleri açısından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullarda yaratıcı iklim düzeyine etkisi analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.7.3.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular, etik liderliğin belirlenen boyutlarına göre ayrı ayrı tablolarda verilmiştir. Bu boyutlar; iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarıdır.

4.7.3.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin etik liderlik ölçme aracı alt boyutlarının her birine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. İlköğretim Öğretmenlerinin Etik Liderlik Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Etik Liderlik Alt Boyutları	N	\bar{X}	ss
İletişimsel Etik	1108	3,95	0,93587
İklimsel Etik	1108	3,66	0,98561
Karar Vermede Etik	1108	4,02	0,88522
Davranışsal Etik	1108	3,68	1,18849
Toplam	1108	3,85	0,85593

Tablo 4.17. incelendiğinde, öğretmenlerin bütün alt boyutlarda "sık sık" düzeyine yakın şekilde görüş belirterek, okullarındaki yöneticilerin etik liderlik davranışlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

İlköğretim öğretmenlerine göre, okullarında en yüksek düzeyde gösterilen etik liderlik davranışlarının ($\bar{X}=4,02$) "Karar Vermede Etik" boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin okulda karar alırken etik ilkelere gereğince uydukları söylenebilir. Turhan

(2007) tarafından genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler; okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme davranışlarını olması gereken düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 4.17’de, etik liderliğin karar vermede etik boyutunu “İletişimsel Etik” ($\bar{X}=3,95$) ve “Davranışsal Etik” ($\bar{X}=3,68$) boyutlarının izlediği ve öğretmenlerin yöneticileri bu boyutların içerdiği davranışları sergilemede yeterli gördükleri söylenebilir.

Diğer boyutlara göre ortalaması en düşük boyutun ise ($\bar{X}=3.66$) "İklimsel Etik" olduğu belirlenmiştir. Buna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin diğer davranışlara oranla etik iklim oluşturma davranışlarını göstermede daha az yeterli görüldükleri söylenebilir. Turhan (2007)’ın araştırmasında da, okul yöneticilerinin “Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” boyutunda, öğretmen görüşlerinin, diğer boyutlara göre düşük olması dikkati çekmektedir.

Kınay (2006) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin etik ilkeleri kullanma düzeyine ilişkin görüşlerini öğrenme amacıyla yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin tüm ilkelerde ortalama olarak genellikle uygun davranışlarda bulunduğu düşünmektedirler. Bu sonuç araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Genel olarak ele alındığında ilköğretim öğretmenlerinin okullarındaki yöneticilerin orta düzeyde ($\bar{X}=3.85$) etik davranış sergilediklerini düşündükleri söylenebilir.

4.7.3.1.2 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.18 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin etik liderlik ölçme aracının iletişimsel etik boyutundaki maddelerin hepsine “sık sık” düzeyine yakın görüş bildirdikleri görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerine göre, okullarında görev yapan yöneticilerin kendileri ve çevresindekilerle iletişimleri sürecinde, yöneticiler çoğunlukla etik kurallara uygun davranışlar sergilemektedirler.

Tablo 4.18. İletişimsel Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İletişimsel Etik		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
14	Alçak gönüllüdür.	1108	3,94	1,131
12	Sabırlıdır.	1108	3,88	1,131
16	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.	1108	3,89	1,140
17	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.	1108	3,85	1,141
32	Merhametlidir.	1108	4,13	1,059
20	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.	1108	4,11	1,021
18	Tüm koşullarda gerçeği söyler.	1108	3,95	1,111
11	Dürüst davranır.	1108	4,09	1,064
10	Doğru sözlüdür.	1108	4,09	1,072
33	Öğretmenlere içten davranır.	1108	3,97	1,159
15	Herkese eşit davranır.	1108	3,77	1,224
36	Davranışlarının sınırlarını bilir.	1108	4,13	1,073
21	Bireysel hakları korur.	1108	3,92	1,073
35	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.	1108	3,70	1,168

Tablo 4.18'e göre ilköğretim öğretmenlerinin İletişimsel Etik alt boyutunda en yüksek değerleri "Merhametlidir." ($\bar{X}=4,13$) ve "Davranışlarının sınırlarını bilir." ($\bar{X}=4,13$) maddelerine verdikleri görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin iletişim kurma sürecinde karşılarındaki kişiye büyük ölçüde anlayışlı davranmaktadırlar ve kendi davranışlarının farkındadırlar.

Küçükkaraduman (2006) tarafından yapılan ve ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin etik ilkeleri kullanma düzeyine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacını taşıyan araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticileri yetkilerini çoğunlukla, Güleş ve Ardaha (1998) ile Kınay (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre ise genellikle yasal sınırlar çerçevesinde kullanmaktadırlar.

İletişimsel etik alt boyutunda yüksek değer alan diğer maddelerin; "Etrafındaki insanlara saygı gösterir" ($\bar{X}=4,11$), "Dürüst davranır." ($\bar{X}=4,09$) ve "Doğru sözlüdür." ($\bar{X}=4,09$) maddeleri olduğu ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin bu davranışları sık sık gerçekleştirdikleri görüşünü paylaştıkları görülmektedir.

Pehlivan'ın (1997) yaptığı araştırmada, öğretmenler okul müdürlerinin her zaman dürüst olma davranışını gösterdiklerini belirtirken; bu araştırmada öğretmenlere göre dürüstlük davranışı okul yöneticileri tarafından sık sık gerçekleştirilmiştir. Küçükkaraduman (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin, yöneticilerinin çoğunlukla verdiği sözde durduklarını ve yalan söylemediklerini belirttikleri görülmüştür. Turhan (2007) araştırmasında, çoğunlukla yöneticilerin söylediklerinin ve yaptıklarının uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güleş ve Ardahan'ın (1998) yaptığı çalışmada ise, yöneticiler kendilerinin dürüst olduklarını ve öyle davrandıklarını belirtirlerken, öğretmenlerin yöneticilerin söyledikleri kadar dürüst olmadıklarını ve davranmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etik liderlik ölçme aracında yer alan “Alçak gönüllüdür.” ($\bar{X}=3,94$), “Sabırlıdır.” ($\bar{X}=3,88$), “Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.” ($\bar{X}=3,89$), “Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.” ($\bar{X}=3,85$), “Tüm koşullarda gerçeği söyler.” ($\bar{X}=3,95$), “Öğretmenlere içten davranır.” ($\bar{X}=3,97$) ve “Bireysel hakları korur.” ($\bar{X}=3,92$) ifadelerine “sık sık” düzeyine yakın görüş bildirdikleri Tablo 4.18.'den görülmektedir.

Tablo 4.18.'de öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sık sık okuldaki bireylere eşit davrandıkları ($\bar{X}=3,77$) görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Turhan (2007) ve Kınay (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenler okul yöneticilerinin genellikle okuldaki bireylere eşit davrandıkları belirtirken; Küçükkaraduman (2006) tarafından yapılan araştırmada ise bazen eşit davrandıklarını belirtmişlerdir. Güleş ve Ardahan (1998)'in araştırmalarında, yöneticiler kendilerinin eşit ve adil davrandıklarını belirtirlerken, öğretmenlerin yöneticilerin belirttikleri kadar eşit ve adil davranmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler İletişimsel Etik boyutunda en düşük değeri ise “Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.” ($\bar{X}=3,70$) maddesine vermişlerdir.

4.7.3.1.3 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin İklimsel Etik Boyutuna İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.19'da, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul iklimi oluşturma boyutuna ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.19. İklimsel Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İklimsel Etik		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
6	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.	1108	3,60	1,133
1	Öğretmenleri teşvik eder.	1108	3,69	1,182
13	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.	1108	3,48	1,268
3	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.	1108	3,66	1,086
8	Çözüm üretmede sistemli davranır.	1108	3,69	1,148
9	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.	1108	3,77	1,131
7	Öğretmenlere adaletli davranır.	1108	3,71	1,211
2	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.	1108	3,72	1,166
5	Kendi kendini değerlendirebilir.	1108	3,66	1,128

Tablo 4.19. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin etik liderlik ölçme aracının iklimsel etik boyutunda yer alan maddelerin hepsine “sık sık” düzeyine yakın şekilde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.19’da ilköğretim öğretmenleri iklimsel etik alt boyutunda en yüksek değerleri “Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.” ($\bar{X}=3,77$) maddesine verdikleri görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenleri açısından okul yöneticilerinin büyük oranda farklı düşüncelere açık oldukları söylenebilir. Turhan’ın (2007) araştırmasında da, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklı görüşlere büyük oranda açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alt boyutta yüksek değer alan diğer maddeler; “Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.” ($\bar{X}=3,72$), “Öğretmenlere adaletli davranır.” ($\bar{X}=3,71$), “Öğretmenleri teşvik eder.” ($\bar{X}=3,69$), “Çözüm üretmede sistemli davranır.” ($\bar{X}=3,69$), “Geleceğe dönük somut hedefler koyar.” ($\bar{X}=3,66$), “Kendi kendini değerlendirebilir.” ($\bar{X}=3,60$) ve “Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.” ($\bar{X}=3,60$) maddeleridir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler iklimsel etik boyutunda en düşük değeri ise “Öğretmenlerin başarısını, adaleli bir şekilde ödüllendirir.” ($\bar{X}=3,48$) maddesine vermişlerdir. Maddenin aritmetik ortalamasının “bazen” düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Bu madde aynı zamanda ölçek genelinde en düşük ortalamaya sahip olan maddedir. Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarında adaleli bir ödüllendirme sisteminin olmadığı düşünüldükleri söylenebilir.

Bu sonuç Küçükkaraduman (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edile sonuç ile benzerlik göstermektedir. Küçükkaraduman (2006), yöneticilerin ödülleri hak edenlere vermesi davranışına öğretmenlerin kısmen katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, Kınay (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ise, öğretmenler yöneticilerin genellikle ödülleri hak edenlere verme davranışını sergilediklerini düşünmektedirler.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarında görev yapan yöneticilerin etik bir iklim oluşturmada çoğunlukla uygun davranışlar sergiledikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Turhan (2007)'in araştırmasına katılan öğretmenler de okul yöneticilerinin okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturabildikleri görüşünü paylaşmışlardır. Bu sonuca göre; okul yöneticilerinin etik ilkeleri gözetilen bir iklim oluşturabildikleri söylenebilir.

4.7.3.1.4 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin Karar Vermede Etik Boyutuna

İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.20’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik karar verme boyutuna ilişkin genel bulguları yer almaktadır. Tablo 4.20. incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarından etik karar verme alt boyutuna ilişkin maddelerin tamamına “sık sık” düzeyine yakın görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.20. Karar Vermede Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Karar Vermede Etik		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
4	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.	1108	4,02	1,032
26	Mesleki sorumluluklarını dürüstçe yerine getirir.	1108	4,11	1,027
28	Mesleki etkililiğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir.	1108	3,92	1,105
27	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.	1108	4,02	1,068
29	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.	1108	3,93	1,049
22	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.	1108	4,16	,969
19	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.	1108	4,00	1,010

Tablo 4.20.'ye göre, ilköğretim öğretmenlerinin karar vermede etik alt boyutunda en yüksek değerleri "İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir." ($\bar{X}=4,16$) maddesine verdikleri görülmektedir. Bu madde, aynı zamanda ölçme aracı genelinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddedir. Buna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin karar verme sürecinde toplumsal değerleri göz önünde bulundurdıkları ve bu değerlere büyük ölçüde uydukları söylenebilir.

Karar vermede etik alt boyutunda yüksek değer alan "Mesleki sorumluluklarını dürüstçe yerine getirir." ($\bar{X}=4,11$), "Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar." ($\bar{X}=4,02$) maddelerinin, yöneticilerin sorumluluk duygularıyla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre yöneticiler bu davranışları sık sık gerçekleştirmektedirler. Buna göre, yöneticilerin okuldaki sorumluluklarını kabul ettikleri ve verdikleri kararlarda kamu yararı ilkesini önde tuttıkları söylenebilir.

Güleş ve Ardahan (1998) ile Kınay (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, yöneticilerin sorumlulukla ilgili davranışları genellikle; Küçükkaraduman'ın (2006) çalışmasında çoğunlukla yerine getirdiklerini belirttikleri görülürken; Turhan'ın (2007) çalışmasında ise yöneticilerin bu davranışları her zaman gerçekleştirdikleri düşüncesinde oldukları görülmüştür.

Bu boyutta yüksek ortalamalara sahip diğer maddeler "Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular." ($\bar{X}=4,02$) ve "Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar." ($\bar{X}=4,0$) maddeleridir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler karar vermede etik boyutunda en düşük değerleri ise, "Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler." ($\bar{X}=3,93$) ve "Mesleki etkililiğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir." ($\bar{X}=3,92$) maddelerine vermişlerdir.

Öğretmen görüşlerinin genel ortalamalarına göre; okul yöneticilerinin etik karar verme davranışlarını gerçekleştirme açısından yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Turhan'ın (2007) araştırmasında da öğretmen ve yönetici görüşlerine göre; okul yöneticileri etik ikilemleri çözme ve etik karar verme açısından yeterli bulunmuşlardır.

4.7.3.1.5 Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerinin Davranışsal Etik Boyutuna İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.21.'de, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik davranışlar sergileme boyutuna ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir. Tablo 4.21 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin etik liderlik ölçme aracının davranışsal etik boyutunda yer alan maddelerin hepsine “sık sık” düzeyine yakın şekilde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.21. Davranışsal Etik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışsal Etik		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
25	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlarda bulunmaz.	1108	3,56	1,528
24	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.	1108	3,55	1,558
23	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.	1108	3,64	1,436
31	Öğretmenler arasında ara bozucu değildir.	1108	3,78	1,449
30	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.	1108	3,81	1,372
34	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz.	1108	3,79	1,267

Tablo 4.21'de, ilköğretim öğretmenlerinin davranışsal etik alt boyutunda en yüksek değeri “Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.” ($\bar{X}=3,81$) maddesine verdikleri görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenleri açısından okul yöneticilerinin kötü alışkanlıklara sahip olmadıkları, görevlerinin getirdiği sosyal sorumlulukların da farkında oldukları söylenebilir.

Bu alt boyutta yüksek değer alan diğer maddeler; “Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz.” ($\bar{X}=3,79$), “Öğretmenler arasında ara bozucu değildir.” ($\bar{X}=3,78$) ve “Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.” ($\bar{X}=3,64$) maddeleridir.

Güleş ve Ardahan (1998) yapıkları çalışmada, yöneticilerin genellikle kamu çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tuttuklarını sonucunu ulaşımlardır. Kınay (2006), yöneticilerin çoğunlukla okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmadıkları sonucuna ulaşırken, Turhan (2007) yöneticilerin, kamu parasını ya da kaynaklarını genellikle özel işleri için kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler davranışsal etik boyutunda en düşük değeri ise “Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.” ($\bar{X}=3,55$) maddesine vermişlerdir. Ancak maddenin aritmetik ortalamasının “bazen” düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okullarda dinin etkileri az da olsa görülmektedir.

Tablo 4.21.’den, ilköğretim öğretmenleri okullarında görev yapan yöneticilerin çoğunlukla etik ilkelere uygun davranışlar sergiledikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.7.3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okulu

Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve

Yorumlar

Bu bölümde ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin; cinsiyet, görev unvanı, branş, yaş, medeni durum, kadro tipi, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Etik liderliğe ilişkin maddeler İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik olmak üzere dört boyut altında incelenmiştir.

4.7.3.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi analizi sonuçları Tablo 4.22.’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İletişimsel Etik	Kadın	627	3,97	0,86	931,429	,618	,537
	Erkek	481	3,94	1,02			
İklimsel Etik	Kadın	627	3,65	0,86	943,059	,394	,693
	Erkek	481	3,67	1,02			
Karar	Kadın	627	4,03	0,91	942,629	,646	,519
Vermede Etik	Erkek	481	4,00	1,07			
Davranışsal Etik	Kadın	627	3,68	0,82	1106	,143	,886
	Erkek	481	3,69	0,96			

Cinsiyete göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin olarak yapılan t-Testi analizlerinde, ilköğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [($t_{(931,429)} = 0,618$, $p > 0,05$), ($t_{(943,059)} = 0,394$, $p > 0,05$), ($t_{(942,629)} = 0,646$, $p > 0,05$), ($t_{(1106)} = 0,143$, $p > 0,05$)]. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin gösterdikleri etik liderlik davranışlarında cinsiyet önemli bir değişken olarak görülmemektedir.

Tablo 4.22. incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların birbirine çok yakın olmalarının yanı sıra, kadın öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin etik liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Küçükkaraduman (2006) ve Kınay (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, okul müdürlerinin etik ilkelere uygun davranmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Demir’in (2007) çalışmasında; hem resmi hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde cinsiyet değişkeninin bir farklılık yaratmakla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticileri hakkında daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları, yapılan araştırma ile benzerlik göstermemektedir.

Bununla birlikte, Kara (2007) ve Turhan (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yöneticilerin etik liderliklerini ve etik davranışlarını değerlendirmesinde cinsiyetin önemli bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Bu araştırmalarda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uyma davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri ve okul yöneticilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Brown, Trvino ve Harrison (2005)'un etik açısından cinsiyet farklılıklarını göstermek ve kanıtlamak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma başarısız olmuş; erkek ve kadın çalışanların etik liderliği benzer şekilde algıladıkları görülmüştür. Bu çalışmalar, araştırmada elde edilen sonucun doğruluğunu kuvvetlendirir niteliktedir.

Etik liderliğin bütün boyutlarında, kadın ve erkek öğretmenlerin aynı düzeyde görüş belirttikleri ve okul yöneticilerini etik bir lider olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonucun birkaç nedeni olabilir. Toplumda kadın ve erkeğin değişen rol özellikleri ve kadınların sosyal ve ekonomik açıdan yükselişiyle birlikte, okul yöneticileri kadın öğretmenlere karşı toleranslı ve koruyucu olan davranışlarını değiştirmeye başlamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlere aynı tutumun sergilenmesi, görüşlerin birbirine yakın olmasına neden olduğu söylenebilir. Bir diğer neden olarak, okul yöneticisi konumunda bulunan kadın öğretmenlerin sayısının artmaya başlaması, diğer kadın öğretmenleri de cesaretlendirmiştir. Kadın öğretmenler de erkek öğretmenler gibi okul yöneticilerine aynı eleştirel gözle bakmaya başlamışlardır.

4.7.3.2.2 Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine

İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin görev unvanı değişkeni açısından, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin medenî durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi analizi sonuçları tablo 4.23.'te gösterilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin görev unvanı değişkenine göre iletişimsel etik [$t_{(1106)} = 0,931$, $p > 0,05$] ve karar vermede etik [$t_{(1106)} = 1,785$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, görev unvanı değişkenine göre iklimsel etik [$t_{(1106)} = 2,243$, $p \leq 0,05$] ve davranışsal etik [$t_{(1106)} = 2,144$, $p \leq 0,05$]

boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 4.23. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev Unvanı	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İletişimsel Etik	Sınıf	561	3,98	0,97	1106	0,931	,352
	Branş	547	3,93	0,89			
İklimsel Etik	Sınıf	561	3,73	0,97	1106	2,243	,025*
	Branş	547	3,59	0,98			
Karar Vermede Etik	Sınıf	561	4,06	0,90	1106	1,785	,075
	Branş	547	3,97	0,86			
Davranışsal Etik	Sınıf	561	3,76	1,18	1106	2,144	,032*
	Branş	547	3,61	1,18			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.23'te yer alan sonuçlara göre, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri okul yöneticilerinin etik liderlik boyutlarındaki davranışları “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmaları ile öğretmenlerin etik liderliğin iklimsel etik ve davranışsal etik boyutları ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. İklimsel etik boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=3,73$), branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3,59$) göre ve aynı şekilde davranışsal etik boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=3,76$), branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3,61$) göre daha olumludur. Bu duruma neden olarak, sınıf öğretmenlerinin görevleri gereği okulda daha uzun zaman geçiriyor olmalarından ve okul yönetimi ile daha sık iletişim kuruyor olmalarından dolayı, yöneticilerin davranışlarını daha fazla ve dikkatli gözlemleme, ve davranışların altında yatan nedenleri daha iyi anlama fırsatı bulmaları gösterilebilir.

Küçükkaraduman (2006) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin etik ilkelere bağlılıkları konusunda branş öğretmenlerinin görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kınay (2006)'ın araştırmasında ise, branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri yöneticilerinin etik ilkelere bağlılıkları konusundaki görüşlerinde bir farklılık görülmesi de branş öğretmenlerinin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Kara (2007) ve Demir'in çalışmalarında da okul

yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî ve özel okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak görev unvanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırma bulguları bu çalışmalar ile paralellik göstermemektedir.

4.7.3.2.3. Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, branş öğretmenlerin görev yaptıkları alan değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.24’te, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri ile branş öğretmenlerinin görev yaptıkları alan arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.24. Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Alan	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
İletişimsel Etik	A-Sözel	252	3,89	0,88	1,079	,357	
	B-Sayısal	167	3,92	0,94			
	C-Özel Yetenek	81	4,09	0,79			-
	D-Diğer	47	3,89	0,91			
İklimsel Etik	A-Sözel	167	3,53	0,93	1,775	,151	
	B-Sayısal	81	3,60	1,05			
	C-Özel Yetenek	47	3,82	0,96			-
	D-Diğer	47	3,52	1,00			
Karar Vermede Etik	A-Sözel	252	3,92	0,86	1,667	,173	
	B-Sayısal	167	3,95	0,91			
	C-Özel Yetenek	81	4,17	0,77			-
	D-Diğer	47	3,95	0,85			
Davranışsal Etik	A-Sözel	252	3,59	1,20	4,934	,002**	A-C
	B-Sayısal	167	3,48	1,16			B-C
	C-Özel Yetenek	81	4,05	0,94			D-C
	D-Diğer	47	3,41	1,39			

** $p \leq 0,01$

Tablo 4.24'te yer alan ortalamalar incelendiğinde, değişik alanlarda görev yapan branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin etik liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 4.24'e göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, branş öğretmenlerinin görev alanlarına göre iletişimsel etik [$F_{(3-543)} = 1,079$, $p > 0,05$], iklimsel etik [$F_{(3-543)} = 1,775$, $p > 0,05$] ve karar vermede etik [$F_{(3-543)} = 1,667$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin farklı alanlarda görev yapıyor olmaları, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini davranışsal etik boyutu dışında etkilememektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin görüşleri etik liderliğin davranışsal etik boyutunda, görev yaptıkları alanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-543)} = 4,934$, $p \leq 0,01$]. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, etik liderliğin davranışsal etik boyutuna ilişkin olarak Okul Öncesi Öğretmenliği gibi diğer branş alanlarında

görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği ve Rehberlik gibi sözel alanlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, Matematik Öğretmenliği, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği gibi sayısal alanlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ve Görsel Sanatlar/Resim Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, El Sanatları Öğretmenliği gibi özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır

Okul Öncesi Öğretmenliği gibi diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,41$); sözel alanlarda görev yapan öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,59$), sayısal alanlarda görev yapan öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,48$) ve özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=4,05$) daha olumsuzdur. Bunun nedenleri arasında, okul yöneticilerinin ana branş derslerinde görev yapan öğretmenleri daha fazla önemsiyor olabilmeleri veya ana branş ders öğretmenleri arasında yaşanan rekabete istinaden onlara karşı olan davranışlarında daha dikkatli davranıyor olabilmeleri gösterilebilir.

Turhan'ın (2007) yaptığı araştırmada branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır. Bütün branş gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin etik ilkelere yeterli düzeyde uyduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen bulguyla benzeşmemektedir.

4.7.3.2.4 Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Etik liderlik davranışına ilişkin görüşler dört boyut altında incelenmiştir.

Tablo 4.25'te ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.25. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
İletişimsel Etik	A-30 ve altı	181	4,15	0,78	7,643	,000**	A-C
	B-31-40	394	3,98	0,95			A-D
	C-41-50	418	3,94	0,89			B-D
	D-51 ve üstü	115	3,63	1,12			C-D
İklimsel Etik	A-30 ve altı	181	3,84	0,90	7,555	,000**	A-C
	B-31-40	394	3,74	0,93			A-D
	C-41-50	418	3,59	0,97			B-D
	D-51 ve üstü	115	3,35	1,19			
Karar Vermede Etik	A-30 ve altı	181	4,15	0,79	6,262	,000**	
	B-31-40	394	4,10	0,82			A-D
	C-41-50	418	3,96	0,92			B-D
	D-51 ve üstü	115	3,77	1,01			
Davranışsal Etik	A-30 ve altı	181	3,94	1,17	4,564	,003**	A-C
	B-31-40	394	3,71	1,22			A-D
	C-41-50	418	3,60	1,18			
	D-51 ve üstü	115	3,51	1,05			

** p ≤ 0,01

Tablo 4.25'e göre, ilköğretim okullarında görev yapan ve değişik yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin tamamı, okul yöneticilerinin etik liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları "sık sık" gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla beraber, tablo 4.25'te yer alan veriler, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre iletişimsel etik [$F_{(3-1104)}=7.643$, $p \leq 0,01$], iklimsel etik [$F_{(3-1104)} = 7,555$, $p \leq 0,01$], karar vermede etik [$F_{(3-1104)} = 6,272$, $p \leq 0,01$] ve davranışsal etik [$F_{(3-1104)} = 4,564$, $p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere, gruplar arası varyansın eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, grup varyansının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi yapılmıştır.

İletişimsel etik boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmen görüşleri, 31-40 yaş grubunda olan öğretmen görüşleri ve 41-50 yaş grubunda olan öğretmen görüşleri arasında ve 41 -50 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,63$), 30 ve altı yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=4,15$), 31-40 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,98$) ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,94$) daha olumsuz olduğunu göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşı arttıkça yöneticilerin iletişimde etik ilkelere uydularına ilişkin görüş düzeyinin azaldığı söylenebilir.

İklimsel etik boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmen görüşleri, 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmen görüşleri arasında ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, 31 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinin ($\bar{X}=3,84$), 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,59$) ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,34$) daha olumlu olduğunu ve aynı şekilde 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinin ($\bar{X}=3,74$), 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,34$) daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça okul yöneticilerinin okulda etik bir okul iklimi oluşturduklarına dair görüş düzeyinin azaldığı görülmektedir.

Karar vermede etik boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmen görüşleri ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmen görüşleri ile arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,77$), 31 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=4,15$) ve aynı şekilde 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=4,10$) daha olumsuz olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça okul yöneticilerinin karar alırken etik davranışlar sergilemediğine dair görüş düzeyinin arttığı görülmektedir.

Davranışsal etik boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmen görüşleri ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmen görüşleri ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, 31 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinin ($\bar{X}=3,94$), 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,80$) ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,51$) daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yaş düzeyleri arttıkça, okul yöneticilerinin okullarda etik davranışlar gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri olumsuzlaşmaktadır.

Demir (2007) ve Kara (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmi ve özel okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilememiş olmakla birlikte 24 ve daha genç yaşta olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha olumsuz bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen bulgular ile tamamen ters yöndedir.

Diğer yandan Küçükkaraduman (2006) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin okullarda etik ilkelere uygun davranışlar sergilemeleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştığı; 56 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yöneticilerini hemen hemen bütün etik ilkelere göre daha olumlu bakış açısına sahip olduğu; 21-25 yaş grubu öğretmenlerin ise yöneticileri hakkında diğer yaş grubu öğretmenlere göre genel olarak daha olumsuz olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Kınay (2006) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin yaşlarından dolayı oluşan farklılaşmanın 42-48 yaş ve 49+ yaş grubu öğretmenlerden kaynaklandığı ve Küçükkaraduman'ın (2007) çalışmasının aksine, 42-48 yaş ve 49+ yaş grubu öğretmenlerinin yöneticilerinin etik ilkelere bağlılıkları konusunda daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kınay (2006)'ın çalışması araştırma bulgularıyla daha çok benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin yaşı arttıkça okul yöneticilerinin okulda etik davranışlar sergilediğine ilişkin görüşlerinin olumsuz bir hal aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları ile beraber okulda geçirdikleri süreye bağlı olarak deneyimleri de artmaktadır. Üst yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin etik konularda daha dikkatli oldukları ve okul yöneticilerini daha eleştirel bir gözle inceledikleri; buna bağlı olarak daha olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, yöneticilerin farklı yaş gruplarındaki çalışanlara uygun davranış biçimlerini sergilemekte yetersiz kaldıklarından da söz edilebilir.

4.7.3.2.5. Medenî Durum Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin medenî durum değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Etik liderlik davranışlarına ilişkin görüşler dört boyut altında incelenmiştir.

Tablo 4.26’da, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin medenî durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Medenî Durum Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medenî Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p																																
İletişimsel Etik	Evli	922	3,91	0,96	315,691	3,808	,001**																																
	Bekâr	186	4,16	0,76				İklimsel Etik	Evli	922	3,61	1,01	312,766	4,441	,000**	Bekâr	186	3,91	0,81	Karar Vermede Etik	Evli	922	3,98	0,90	309,668	3,758	,001**	Bekâr	186	4,21	0,73	Davranışsal Etik	Evli	922	3,65	1,18	1106	1,905	,057
İklimsel Etik	Evli	922	3,61	1,01	312,766	4,441	,000**																																
	Bekâr	186	3,91	0,81				Karar Vermede Etik	Evli	922	3,98	0,90	309,668	3,758	,001**	Bekâr	186	4,21	0,73	Davranışsal Etik	Evli	922	3,65	1,18	1106	1,905	,057	Bekâr	186	3,84	1,17								
Karar Vermede Etik	Evli	922	3,98	0,90	309,668	3,758	,001**																																
	Bekâr	186	4,21	0,73				Davranışsal Etik	Evli	922	3,65	1,18	1106	1,905	,057	Bekâr	186	3,84	1,17																				
Davranışsal Etik	Evli	922	3,65	1,18	1106	1,905	,057																																
	Bekâr	186	3,84	1,17																																			

** $p \leq 0,01$

Tablo 4.26’ya göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin medenî durum değişkenine göre iletişimsel etik [$t_{(315,691)} = 3,808$, $p \leq 0,01$], iklimsel etik [$t_{(312,766)} = 4,411$ $p \leq 0,01$] ve karar vermede etik [$t_{(309,668)} = 3,758$, $p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin medenî durum değişkenine göre davranışsal etik boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmamışsa da [$t_{(1106)} = 1,905$, $p > 0,05$], Tablo 4.26.’dan, t-Testi değerinin anlamlılık sınırına çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26’da yer alan sonuçlara göre, öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları ile yöneticilerin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutları ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki vardır. İletişimsel etik boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,16$), evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,91$) göre, iklimsel etik boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,91$), evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,61$) göre ve aynı şekilde karar vermede etik boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,20$), evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,98$) göre daha olumludur. Okul yöneticilerinin davranışsal etik boyutuna ilişkin bekar öğretmenlerin görüşleri de ($\bar{X}=3,84$), evli öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X}=3,65$) daha olumludur.

Tablo 4.26’da yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde, bekâr veya evli öğretmenler okul yöneticilerinin etik liderliğin dört boyutunda yer alan davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ancak, bekâr öğretmenler ait ortalamaların evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bekâr öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarını daha etik buldukları söylenebilir.

4.7.3.2.6. Kadro Tipi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine

İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, kadro tipi değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.27’de ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin kadro tipleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.27. Kadro Tipi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadro Tipi	N	Sıra		χ^2	p	Anlamlı Fark
			ortalama	sd			
İletişimsel Etik	Kadrolu	1044	550,68	3	7,915	,056	
	Sözleşmeli	27	621,54				-
	Vekil	13	448,69				
	Diğer	24	702,63				
İklimsel Etik	Kadrolu	1044	551,54	3	3,095	,377	
	Sözleşmeli	27	639,89				-
	Vekil	13	507,19				
	Diğer	24	612,71				
Karar Vermede Etik	Kadrolu	1044	550,42	3	6,289	,098	
	Sözleşmeli	27	614,31				-
	Vekil	13	496,19				
	Diğer	24	696,15				
Davranışsal Etik	Kadrolu	1044	549,95	3	4,293	,231	
	Sözleşmeli	27	598,74				-
	Vekil	13	618,35				
	Diğer	24	667,94				

Tablo 4.27'ye göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, kadro tipi değişkenine göre iletişimsel etik [$\chi^2_{(3)} = 7,914$, $p > 0,05$], iklimsel etik [$\chi^2_{(3)} = 3,095$, $p > 0,05$], karar vermede etik [$\chi^2_{(3)} = 6,289$, $p > 0,05$] ve davranışsal etik [$\chi^2_{(3)} = 4,293$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kadro tiplerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin okulda kadrolu, sözleşmeli veya vekil olarak çalışmaları, onların yöneticilerin etik tutum ve davranışlarına bakış açılarını etkilemediği söylenebilir. Bu durum, okul yöneticilerinin kadro tipi ne olursa olsun bütün öğretmenlere eşit tutum ve davranış sergiliyor olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 4.27'deki veriler, okullarda çoğunlukla kadrolu öğretmenlerin görev yapmakta olduğunu göstermektedir. Okul toplumu içindeki farklı grupların haklarının dengelenmesi güç bir iştir (Aydın, 2006, s.89). Analiz sonuçları, okullarda görev yapan yöneticilerin faydacı bir yaklaşımla okuldaki çoğunluk grubun hakları üzerinde odaklaşmak gibi kolay bir yol seçmediğini göstermektedir.

4.7.3.2.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 4.28'de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İletişimsel Etik	Ön Lisans	280	552,25	3	0,076	,995	
	Lisans	802	555,65				
	Yüksek Lisans	22	547,05				-
	Doktora	4	522,50				
İklimsel Etik	Ön Lisans	280	535,18	3	1,994	,574	
	Lisans	802	559,49				
	Yüksek Lisans	22	613,30				-
	Doktora	4	583,38				
Karar Vermede Etik	Ön Lisans	280	537,28	3	1,286	,732	
	Lisans	802	560,56				
	Yüksek Lisans	22	564,16				-
	Doktora	4	490,75				
Davranışsal Etik	Ön Lisans	280	547,09	3	2,721	,437	
	Lisans	802	560,15				
	Yüksek Lisans	22	464,50				-
	Doktora	4	434,88				

Tablo 4.28’de yer alan sonuçlara göre, okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre iletişimsel etik [$\chi^2_{(3)} = 0,076$, $p>0,05$], iklimsel etik [$\chi^2_{(3)} = 1,994$, $p>0,05$], karar vermede etik [$\chi^2_{(3)} = 1,286$, $p>0,05$] ve davranışsal etik [$\chi^2_{(3)} = 2,721$, $p>0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Kara (2007) ve Demir (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da, okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının okul yöneticilerin etik liderlik davranışlarını hakkındaki görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu durum, öğretmen görüşleri üzerinde öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki farklılıklardan çok okulda yaşanan ortamın etkili olması ile açıklanabilir. Yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmelerinde daha eleştirel yaklaşımları beklenebilir. Ancak, öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarında elde ettikleri birikimleri yöneticilerini etik ilkelere uygunluk açısından değerlendirirken çok fazla kullanmadıkları sonucunada ulaşılabilir.

4.7.3.2.8. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik

Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, mezun olunan okul değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.29’da ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.29. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	ss	F	p	Anamlı Fark
İletişimsel Etik	A-İlköğretmen Okulu	20	3,11	0,97	5,875	,000**	
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	4,05	0,90			A-B
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,84	1,09			A-D
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	4,18	0,78			A-E
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,94	0,90			A-G
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,77	1,03			F-G
	G-Diğer	128	4,17	0,84			
İklimsel Etik	A-İlköğretmen Okulu	20	2,96	0,88	5,733	,000**	
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,81	0,97			A-B
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,34	1,24			A-E
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,66	0,75			A-G
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,67	0,96			C-G
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,46	1,01			F-G
	G- Diğer	128	3,89	0,89			
Karar Vermede Etik	A-İlköğretmen Okulu	20	3,42	0,59	4,899	,000**	
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	4,06	0,89			A-B
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,80	1,08			A-D
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	4,12	0,70			A-E
	E- Eğitim Fakültesi	539	4,05	0,82			A-G
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,80	1,02			F-G
	G- Diğer	128	4,20	0,87			
Davranışsal Etik	A-İlköğretmen Okulu	20	3,17	0,88	5,533	,000**	
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,85	1,08			A-G
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,28	1,15			B-C
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,75	1,16			C-G
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,65	1,19			E-G
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,49	1,29			F-G
	G-Diğer	128	4,07	1,11			

** $p \leq 0,01$

Tablo 4.29'a göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre iletişimsel etik [$F_{(6-1101)} = 5,875$, $p \leq 0,01$], iklimsel etik [$F_{(6-1101)} = 5,733$, $p \leq 0,01$], karar vermede etik [$F_{(6-1101)} = 4,899$, $p \leq 0,01$] ve

davranışsal etik [$F_{(6-1101)} = 5,533, p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün yöneticilerinin etik davranışlarına yönelik düşüncelerini etkilediği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Dunnett C testi yapılmıştır. İletişimsel etik boyutunda yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri ile İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerin görüşleri, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ve İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında ve Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 4.29’da yer alan sonuçlara göre okul yöneticilerinin etik liderliğinin iletişimsel etik boyutunda ilköğretmen okullarından mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,11$), İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=4,05$), Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerden ($\bar{X}=4,18$), Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,94$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=4,17$) daha olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri de ($\bar{X}=3,77$), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=4,17$) daha olumsuzdur. İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişimsel etik boyutunda yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ettikleri, gruplama kapsamına alınan diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin ise okul müdürlerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

İklimsel etik boyutunda yer alan gruplar için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri ile İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında; ve diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile de Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmen görüşleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. İletişimsel etik boyutunda olduğu gibi iklimsel etik boyutunda da, ilköğretmen okullarından

mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,96$), İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=3,81$), Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,67$) ve gruplama kapsamında yer almayan diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,89$) belirgin oranda olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenler okul yöneticilerinin iklimsel etik boyutunda yer alan davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini belirtirlerken gruplama kapsamına alınan diğer okullardan mezun olan öğretmenler okul müdürlerinin bu davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin oluşturduğu grup, iklimsel etik boyutunda en olumlu yönde görüş bildiren ($\bar{X}=3,89$) gruptur.

Karar vermede etik boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri ile ($\bar{X}=3,42$); İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,06$), Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,12$), Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,05$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,20$) arasında anlamlı bir fark vardır ve İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri anlamlı şekilde daha olumsuzdur. Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,80$) de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleriyle ($\bar{X}=4,20$) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri daha olumsuzdur.

Karar vermede etik boyutunda en olumsuz yönde görüş bildiren grup 3,42 ortalama ile İlköğretmen Okullarından mezun öğretmenlerin oluşturduğu grup; en olumlu yönde görüş bildiren grup ise 4,20 ortalama ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu grup olmuştur. Bu farklılıkların mevcut olmasının yanında, farklı okullardan mezun olmuş öğretmenlerin tamamı yöneticilerin karar verme boyutundaki davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin karar alırken etik ilkelere yeterli düzeyde uydukları görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Davranışsal etik boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,07$) ile; İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,17$), Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,28$), Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,65$) ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,49$) arasında anlamlı farklılık vardır ve gruplama kapsamına alınmayan diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri anlamlı şekilde daha olumludur. İki Yıllık

Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri de ($\bar{X}=3,85$), Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,28$) anlamlı şekilde daha olumludur. Okul yöneticileri, İlköğretmen Okullarından ve Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenlere göre “bazen” davranışsal etik boyutunda yer alan davranışlarda bulunurlarken, gruplama kapsamına alınan diğer okullardan mezun olan öğretmenler göre “sık sık” bulunmaktadır.

Tablo 4.29’da yer alan tek yönlü varyans analizi ve Dunnett C testi sonuçlarına göre, İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenler etik liderliğin dört boyutunda da gruplarda bulunan diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir.

İlköğretmen Okullarından yetişmiş deneyimli öğretmenlerin, yöneticilerini daha eleştirel bir yaklaşımla değerlendirdikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenimleri sırasında eğitim kurumlarında ve toplumda var olan etik anlayışın, şu anda var olan anlayışa oranla daha katı olması ve bu nedenle okul yöneticilerinin davranışlarını daha katı bir şekilde değerlendirmeleri de bu sonucun nedenleri arasında gösterilebilir.

Kara (2007) ve Demir (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, mezun oldukları okul değişkeni okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun öğretmenler tarafından algılanmasında anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar, bu araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ancak, araştırmada Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin tüm boyutlarda daha düşük puan verdikleri görülmüştür.

Mevcut araştırmada ise, İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu gruba ait görüşlerin tablo 4.28’de yer alan öğretmen gruplarının görüşlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenleri arasında; İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi gibi okullardan mezun olan öğretmenlerin bazılarının, öğretmenlik için gerekli donanıma sahip olmaması, öğretmenlik formasyonu almaması ve bu nedenle de okullarda bulunması gereken etik özelliklerin bilincinde olmamaları gösterilebilir.

4.7.3.2.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.30'da yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.30. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
İletişimsel Etik	A-5 yıl ve altı	114	4,15	0,69	2,314	,056	-
	B-6-10 yıl	189	4,05	0,94			
	C-11-15 yıl	241	3,89	0,92			
	D-16-20 yıl	171	3,88	0,99			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,93	0,96			
İklimsel Etik	A-5 yıl ve altı	114	3,80	0,84	3,816	,004**	B-D B-E
	B-6-10 yıl	189	3,83	0,99			
	C-11-15 yıl	241	3,71	0,89			
	D-16-20 yıl	171	3,53	0,97			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,57	1,05			
Karar Vermede Etik	A-5 yıl ve altı	114	4,13	0,71	1,814	,124	-
	B-6-10 yıl	189	4,10	0,88			
	C-11-15 yıl	241	4,05	0,84			
	D-16-20 yıl	171	4,00	0,88			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,93	0,94			
Davranışsal Etik	A-5 yıl ve altı	114	3,90	1,09	2,024	,089	-
	B-6-10 yıl	189	3,78	1,32			
	C-11-15 yıl	241	3,71	1,17			
	D-16-20 yıl	171	3,56	1,20			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,62	1,13			

** $p \leq 0,01$

Tablo 4.30 incelendiğinde, araştırmaya katılan ve öğretmenlik mesleğinde değişik mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin hepsinin, yöneticilerinin okullarda etik liderlik boyutlarında yer alan davranışları sergilemeleri hakkında “sık sık” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, Tablo 4.30.’a göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iletişimsel etik [$F_{(4-1103)} = 2,314, p>0,05$], karar vermede etik [$F_{(4-1103)} = 1,814, p>0,05$] ve davranışsal etik [$F_{(4-1103)} = 2,024, p>0,05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu bulgu Turhan’ın (2007) araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Turhan (2007), okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma ve etik karar verme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında, mesleki kıdem açısından farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Ancak, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri etik liderliğin iklimsel etik boyutunda mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(4-1103)} = 3,816, p\leq 0,001$]. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, etik liderliğin iklimsel etik boyutuna ilişkin okullarda 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl arası görev yapmış öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,83$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,53$) ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,57$) daha olumludur.

Turhan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdemleri ne olursa olsun, öğretmenlerin okul yöneticilerini etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutunda düşük düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular bu yönüyle araştırma ile benzerlik göstermemektedir.

Küçükkaraduman’ın (2006) çalışmasında, öğretmenlerin kıdemlerinin yöneticilerin etik davranışlarını değerlendirmelerinde fark yarattığı, 21 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenlerin okul müdürlerini hemen hemen bütün etik ilkelere diğer kıdem grubu öğretmenlere göre daha olumlu bakış açısına sahip oldukları, 16-20 yıl kıdem grubu öğretmenlerinin ise okul müdürlerini diğer kıdem grubu öğretmenlere göre daha olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Kara (2007) ve Demir (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kıdemleri fark yaratan bir değişken olmakla birlikte, 0-5 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerden daha düşük puan verdikleri görülmektedir. Resmî okul öğretmenlerinden farklı olarak, özel okul öğretmenlerinin algılarında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kınay (2006)'ın araştırmasında ise okul müdürlerinin etik ilkelere bağlılıkları konusunda 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri diğer öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu gözlenmemiştir. Tablo 4.30'da yer alan bulgular, bazı yönleriyle bu araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin kıdemlerinin okul yöneticilerini değerlendirmelerinde farklılıklar yarattığı, ancak bu farklılıkların öğretmenlerin yaşadıkları çevre ve okul tipine göre farklılık gösterebildiği söylenebilir.

4.7.3.2.10. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik

Liderlikleri İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.31'de ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.31. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlikleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
İletişimsel Etik	A-5 yıl ve altı	746	3,96	0,91	2,903	,021*	A-E
	B-6-10 yıl	224	3,93	0,97			B-E
	C-11-15 yıl	80	3,77	1,11			C-E
	D-16-20 yıl	25	4,04	0,80			
	E-21 yıl ve üstü	33	4,41	0,51			
İklimsel Etik	A-5 yıl ve altı	746	3,66	0,96	1,409	,229	
	B-6-10 yıl	224	3,66	1,02			
	C-11-15 yıl	80	3,51	1,16			-
	D-16-20 yıl	25	3,71	0,79			
	E-21 yıl ve üstü	33	4,00	0,80			
Karar Vermede Etik	A-5 yıl ve altı	746	4,01	0,87	1,570	,180	
	B-6-10 yıl	224	4,04	0,89			
	C-11-15 yıl	80	3,88	1,05			-
	D-16-20 yıl	25	4,00	0,74			
	E-21 yıl ve üstü	33	4,33	0,59			
Davranışsal Etik	A-5 yıl ve altı	746	3,71	1,20	2,221	,065	
	B-6-10 yıl	224	3,60	1,16			
	C-11-15 yıl	80	3,89	1,10			-
	D-16-20 yıl	25	3,26	1,01			
	E-21 yıl ve üstü	33	3,41	1,24			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.31.'e göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri etik liderliğin iletişimsel etik boyutunda okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(4-1103)} = 2,903$, $p \leq 0,05$]. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, etik liderliğin iletişimsel etik boyutuna ilişkin olarak okullarında 21 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ile 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri, 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ve 11-15 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Buldukları okulda 21 ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4,41$), buldukları okulda 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,96$), 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,93$) ve 11-15 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,77$) daha olumludur. Buldukları okullarda 21 yıldan daha fazla görev yapmış öğretmenler, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan davranışları “her zaman” sergilediklerini belirtirlerken, diğer zaman aralıkları süresince görev yapmış öğretmenler bu davranışların “sık sık” sergilendiğini belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin okullarında görev yaptıkları süre değişkenine göre iklimsel etik [$F_{(4-1103)} = 1,409$, $p>0,05$], karar vermede etik [$F_{(4-1103)} = 1,570$, $p>0,05$] ve davranışsal etik [$F_{(4-1103)} = 2,221$, $p>0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katıldıkları okulda değişik zaman aralıklarında görev yapmış öğretmenlerin tamamı, okul yöneticilerinin etik liderliğin iklimsel etik boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Karar vermede etik boyutunda, buldukları okullardaki görev sürelerine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmasa da, okulunda 21 yıl ve daha uzun süre görev yapmış öğretmenler okul yöneticilerinin etik karar verme davranışlarını “her zaman” sergilediklerini ifade ederken, 20 yıldan daha az görev yapmış öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergiledikleri görüşündedirler.

Davranışsal etik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin buldukları okullardaki görev sürelerine göre anlamlı bir değişiklik bulunmasa da, buldukları okulda 16 yıldan daha uzun süre görev yapmış öğretmenlere göre, okul yöneticileri davranışsal etik boyutundaki davranışları “bazen” gerçekleştirirken, okullarında 15 yıldan daha az görev yapmış öğretmenlere göre bu davranışlar okul yöneticileri tarafından “sık sık” gerçekleştirilmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde, bulunulan okuldaki görev süresi arttıkça etik liderliğin iletişimsel etik ve iklimsel etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde daha olumlu olma yönünde bir eğilimin olduğu söylenebilir. Yöneticiyle birlikte olan çalışma süresi arttıkça öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin daha yakın olması bu bulgunun nedenleri arasında gösterilebilir.

4.7.3.3. İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilköğretim okullarındaki yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri, yaratıcı okul ikliminin “Girişkenlik ve Motivasyon”, “Güven ve Destek Olma”, “Otonomi ve Üretkenlik”, “Görüşmeler”, “Engelleri Kaldırma” ve “Risk Alma” boyutlarına göre ayrı ayrı tablolaştırılmıştır.

4.7.3.3.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaratıcı Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Genel Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaratıcı okul iklimi alt boyutlarının her birine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de Tablo 4.32.’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaratıcı Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaratıcı Okul İklimi Alt Boyutları	N	\bar{X}	ss
Girişkenlik ve Motivasyon	1108	3,58	0,90020
Güven ve Destek Olma	1108	3,52	0,91082
Otonomi ve Üretkenlik	1108	3,44	0,91661
Görüşmeler	1108	3,30	0,95515
Engelleri Kaldırma	1108	3,58	0,85312
Risk Alma	1108	2,98	0,83062
Toplam	1108	3,49	0,82874

Tablo 4.32 incelendiğinde, öğretmenlerin, "Girişkenlik ve Motivasyon", "Güven ve Destek Olma", "Otonomi ve Üretkenlik" ve "Engelleri Kaldırma" alt boyutlarında "sık sık" şeklinde görüş belirttikleri; “Görüşmeler” ve “Risk Alma” alt boyutlarında ise “bazen” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarında yaratıcı bir iklim oluşturma yönünde en fazla çaba gösterilen davranışlar “Girişkenlik ve Motivasyon” ($\bar{X}=3,58$) ve “Engelleri Kaldırma” ($\bar{X}=3,58$) boyutlarında yer almaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin okullarında yaratıcı bir iklimin oluşmasını sağlamak için öğretmenleri yaratıcılık için yeteri düzeyde motive ettikleri, öğretmenlerin yeni deneyimlere girmelerini sağladıkları ve bunun için engelleri kaldırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Akın'ın (2001) özel ve kamu sektörlerinde yaptığı araştırmasında ise yönetimde engel ve kısıtların azaltılması konularında her iki sektör yöneticilerinin de yeterince etkili olmadığı saptanmıştır. Yalazan'ın (2006) genel liselerde yaratıcılığın oluşturulmasında yönetici rollerini incelediği çalışmasında, yöneticilerin yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarına yoğunlaşma ve öğretmenleri cesaretlendirme davranışlarını nadiren gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Selvi'nin (2007) çalışmasında ise, öğretmenlere göre ilköğretim okullarındaki yöneticiler engel ve kısıtlamaları orta düzeyde azaltılabilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular Selvi'nin (2007) araştırması ile benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okullarında yaratıcı bir ortamın oluşması için engeller kaldırma ve motive etme davranışlarını daha başarı bir şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında yeterli düzeyde var olduğuna inandıkları diğer davranışlar ise sırasıyla “Güven ve Destek Olma” ($\bar{X}=3,52$) ve Otonomi ve Üretkenlik” ($\bar{X}=3,44$) boyutları altında yer almaktadırlar.

Öğretmenler okullarında yaratıcı bir iklim oluşturma için “Görüşmeler” ($\bar{X}=3,30$) ve “Risk Alma” ($\bar{X}=2,98$) boyutları altında yer alan davranışların ise, yeterli düzeyde gerçekleştirilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin okullarında, yaratıcılığı destekleme ve geliştirme için bilgi paylaşımına ve fikir alışverişine neden olacak toplantılara istenen düzeyde yer verilmediğini ve yaratıcılığı sağlamak için yeterince risk alınmasına izin verilmediğini düşündükleri söylenebilir.

Yalazan (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenler de, okul yöneticilerinin beyin fırtınası toplantıları yapma, çalışmalarda risk ve sorumluluk alma davranışlarını nadiren gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Selvi'nin (2007) araştırma sonuçlarına göre ise, ilköğretim öğretmenleri okullarda yaratıcı fikir toplantılarının orta düzeyde düzenlendiğini görüşünü paylaşmaktadırlar. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu yönüyle Yalazan'ın (2006) ve Selvi'nin (2007) araştırmalarıyla paralellik göstermektedir.

4.7.3.3.2. Yaratıcı Okul İkliminin Girişkenlik ve Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.33. incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutundaki maddelerin 14'üne “sık sık” ve 3'üne “bazen” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.33.'e göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin girişkenlik ve motivasyon boyutunda en yüksek değeri “Yenilikçi bir okul iklimi için bireysel sorumluluk alır.” ($\bar{X}=3,91$) maddesine verdikleri görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin okulda yaratıcı bir iklim oluşturmak amacıyla bireysel sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.33. Girişkenlik ve Motivasyon Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Girişkenlik ve Motivasyon		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
4	Yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarını yoğunlaştırır.	1108	3,64	1,076
2	Başkalarının yaratıcılığını destekler ve onu bu konuda özendirir.	1108	3,76	1,127
3	Yaratıcılığın düzeyini yükseltmek için yeni örgütlenme biçimleri dener.	1108	3,54	1,098
9	Yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip bunu çalışanların tümüne görsel biçimde anlatır.	1108	3,53	1,106
5	Birlikte çalıştığı kişilerden yaratıcılık beklediğini açıkça ortaya koyar.	1108	3,88	1,075
1	Yenilikçi bir okul iklimi için bireysel sorumluluk alır.	1108	3,91	1,126
11	Geçmişin ürün, hizmet ve değerlerini sürekli yeniler.	1108	3,51	1,050
12	İşgörenleri yeni düşünce ve deneyimleri kabule hazırlayabilmek için sürekli eğitir.	1108	3,38	1,098
6	Açık iletişimi olan ve bireylerin kendilerini ifade edebileceği bir okul iklimi geliştirir.	1108	3,64	1,168
15	Her bireyin motivasyonunu ve özel amaçlarını belirleyerek yeni özendirme sistemleri getirir.	1108	3,30	1,115
10	Yaratıcı çözüm gerektiren sorunları sürekli vurgular.	1108	3,64	1,017
18	Bireylere başarı duygusu veren proje ve görevler ortaya atar.	1108	3,50	1,069
20	Değerlendirme yapmak amacıyla sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştirir.	1108	3,31	1,113
17	Kişisel ve mesleksi büyüme için uyaran iş ortamları sağlar.	1108	3,48	1,105
14	Okul projelerini bireylerin doğal ilgisine uydurarak katılımı sağlar.	1108	3,60	1,070
19	Öğretmenlere iş yaşamını anlamlı kılacak iş ortamı sağlar.	1108	3,53	1,172
16	Okulda, sorumlu ve olgun birey olmayı özendirir.	1108	3,75	1,107

Girişkenlik ve motivasyon alt boyutunda yüksek ortalama alan diğer ifadeler; “Birlikte çalıştığı kişilerden yaratıcılık beklediğini açıkça ortaya koyar.” ($\bar{X}=3,88$), “Başkalarının yaratıcılığını destekler ve onu bu konuda özendirir.” ($\bar{X}=3,76$) ve “Okulda, sorumlu ve olgun birey olmayı özendirir.” ($\bar{X}=3,75$) maddeleridir. Buradaki ifadelerden hareketle, ilköğretim

öğretmenlerinin okul yöneticilerinin bireysel sorumluluk almalarının yanı sıra, okulda çalışan diğer kişilerin de sorumluluk almasına önem vermesinin ve yaratıcı girişimlere destek vermesinin yüksek motivasyon yarattığı kanaatinde oldukları söylenebilir.

“Yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarını yoğunlaştırır.” ($\bar{X}=3,64$), “Açık iletişimi olan ve bireylerin kendilerini ifade edebileceği bir okul iklimi geliştirir.” ($\bar{X}=3,64$) ve “Yaratıcı çözüm gerektiren sorunları sürekli vurgular.” ($\bar{X}=3,64$) maddelerinin aynı ortalamaya sahip oldukları ve öğretmenlere göre bu davranışların yöneticiler tarafından bazen gerçekleştirildikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler; okul yöneticilerinin “Okul projelerini bireylerin doğal ilgisine uydurarak katılımı sağlar.” ($\bar{X}=3,60$), “Yaratıcılığın düzeyini yükseltmek için yeni örgütlenme biçimleri dener.” ($\bar{X}=3,54$), “Yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip bunu çalışanların tümüne görsel biçimde anlatır.” ($\bar{X}=3,53$), “Öğretmenlere iş yaşamını anlamlı kılacak iş ortamı sağlar.” ($\bar{X}=3,53$), “Geçmişin ürün, hizmet ve değerlerini sürekli yeniler.” ($\bar{X}=3,51$), Bireylere başarı duygusu veren proje ve görevler ortaya atar.” ($\bar{X}=3,50$) ve “Kişisel ve mesleki büyüme için iş ortamları sağlar.” ($\bar{X}=3,48$) ifadelerinde yer alan davranışları da “bazen” gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

Tablo 4.33.'e göre, girişkenlik ve motivasyon alt boyutunda en az ortalamaya sahip maddelerin ise “İşgörenleri yeni düşünce ve deneyimleri kabule hazırlayabilmek için sürekli eğitir.” ($\bar{X}=3,38$), “Değerlendirme yapmak amacıyla sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştirir.” ($\bar{X}=3,31$) ve “Her bireyin motivasyonunu ve özel amaçlarını belirleyerek yeni özendirme sistemleri getirir.” ($\bar{X}=3,30$) ifadeleri olduğu görülmektedir.

Yalazan (2006) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim kurumlarına görev yapan yöneticilerin öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişim sağlama davranışlarını bazen, öğretmenleri değerlendirmeye yeni değer sistemi kurma davranışlarını ise nadiren gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın bu yönüyle benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin yenilik ve yaratıcılık için yeterince eğitim almadıklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenler yöneticilerinin kendilerini değerlendirirken sürekli aynı yöntemi kullanmamaları gerektiğini ve bireysel farklılıkları göz önüne almaları gerektiğini de düşünmektedirler.

Sonuç olarak, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yaratıcı bir okul iklimi oluşturma için girişim ve motivasyon sağlama boyutunda okul yöneticilerini yeterli buldukları söylenebilir.

4.7.3.3. Yaratıcı Okul İkliminin Güven ve Destek Olma Alt Boyutuna İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.34. incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutundaki maddelerin 13'üne "sık sık" ve 4'üne "bazen" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.34. Güven ve Destek Olma Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Güven ve Destek Olma		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
61	Patron olmaktan çok kolaylaştırıcı kişi olur.	1108	3,64	1,178
63	Öğretmenlerini etkili biçimde dinler ve onlarla birlikte güler.	1108	3,69	1,142
64	Girişkenlik ve saldırganlık arasındaki ince çizgiyi ayırt eder ve öyle davranır.	1108	3,67	1,142
60	İşbirliği ortamını engelleyen güç gösterilerinden sakınır.	1108	3,63	1,166
67	Yetki aktarımını artırır ve paylaşımını özendirir.	1108	3,56	1,114
62	Öğretmenlerine sadık olmayı öğretir; onlara sadık kalır.	1108	3,53	1,144
59	Öğretmenlerin korku, savunma ve ketlenme duygularını ortadan kaldırmaya yardımcı olur.	1108	3,41	1,179
53	Hata ve yanlışları bir öğrenme aracı kabul eder.	1108	3,39	1,061
65	Gerçekten katılımcı nitelikte bir karar süreci geliştirir ve uygular.	1108	3,56	1,086
57	Ketleyici birey olmak yerine kolaylaştırıcı birey olur.	1108	3,61	1,174
66	Uzun dönemli örgütsel planlara (okulun planlarına) öğretmenlerin katılımını sağlar.	1108	3,71	1,092
68	Kişisel girişimleri özendirir ve geliştirir.	1108	3,58	1,144
69	Öğretmenlere okulun amaçlarını tanıtır ve hangi aşamada bulunulduğunu sürekli olarak duyurur.	1108	3,62	1,098
54	Hata yapılabilecek alt ve üst sınırları belirler ve açıklar.	1108	3,36	1,057
55	Yanlışlık ve hataları, yapıcı eleştirinin gereği olarak gelecekteki bir çözüm önerisi olarak ele alır.	1108	3,40	1,060
56	Yapıcı eleştiriyi bile küçük dozlarda kullanır.	1108	3,34	1,097
58	Kendisinin diğer bireylerce nasıl görüldüğünü araştırır.	1108	3,17	1,205

Tablo 4.34'de yer alan değerlerden, öğretmenlerin güven ve destek olma boyutunda en yüksek değeri "Uzun dönemli örgütsel planlara (okulun planlarına) öğretmenlerin katılımını sağlar." ($\bar{X}=3,71$) ifadesine verdikleri görülmektedir. Buradan okul yöneticilerinin okullarda büyük ölçüde karara katılımı sağladıkları anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerini etkili biçimde dinler ve onlarla birlikte güler.” ($\bar{X}=3,69$), “Girişkenlik ve saldırganlık arasındaki ince çizgiyi ayırt eder ve öyle davranır.” ($\bar{X}=3,67$), “Patron olmaktan çok kolaylaştırıcı kişi olur.” ($\bar{X}=3,64$) “İşbirliği ortamını engelleyen güç gösterilerinden sakınır.” ($\bar{X}=3,63$) “Öğretmenlere okulun amaçlarını tanıtır ve hangi aşamada bulunduğunu sürekli olarak duyurur.” ($\bar{X}=3,62$) ve “Ketleyici birey olmak yerine kolaylaştırıcı birey olur.” ($\bar{X}=3,61$) ifadeleri güven ve destek olma boyutunda yüksek ortalamaya sahip diğer ifadelerdir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcılığı arttırmak için, işleri zorlaştıracak tutum ve davranışlarda bulunmadığını ve böyle tutum ve davranışları engellemeye yönelik bir ortam oluşturmaya çalıştığını düşündükleri söylenebilir.

Bu bulguya paralellik gösteren bir sonuca Yalazan (2006) tarafından ulaşılmıştır. Yalazan’ın (2006) araştırmasında okul yöneticilerinin, girişkenlik ve saldırganlık arasındaki ince çizginin farkına varma ve işbirliğini engelleyen güç gösterilerinden sakınma davranışlarını büyük ölçüde; korku, savunma ve ketlenme duygularının ortadan kaldırılmasına yardımcı olma davranışı da orta düzeyde gerçekleştirdikleri sonucunda ulaşılmıştır.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin “Kişisel girişimleri özendirir ve geliştirir.” ($\bar{X}=3,58$), “Gerçekten katılımcı nitelikte bir karar süreci geliştirir ve uygular.” ($\bar{X}=3,56$), “Yetki aktarımını artırır ve paylaşımını özendirir.” ($\bar{X}=3,56$), “Öğretmenlerine sadık olmayı öğretir; onlara sadık kalır.” ($\bar{X}=3,53$) ve “Öğretmenlerin korku, savunma ve ketlenme duygularını ortadan kaldırmaya yardımcı olur.” ($\bar{X}=3,41$) ifadelerinde yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmişleridir.

Tablo 4.34’e göre güven ve destek olma boyutunda düşük ortalamaya sahip ifadeler; “Yanlışlık ve hataları, yapıcı eleştirinin gereği olarak gelecekteki bir çözüm önerisi olarak ele alır.” ($\bar{X}=3,40$), “Hata ve yanlışları bir öğrenme aracı kabul eder.” ($\bar{X}=3,39$), “Hata yapılabilecek alt ve üst sınırları belirler ve açıklar.” ($\bar{X}=3,36$) ve “Yapıcı eleştiriyi bile küçük dozlarda kullanır.” ($\bar{X}=3,34$) maddeleridir. Bu ifadelerden hareketle, okul yöneticilerinin hata ve yanlışlara karşı çok toleranslı davranmadıkları ve hata yapanları eleştirdikleri söylenebilir. Aydın’a (2002) göre hata yapma, alay edilme ve eleştirilme korkusu, yaratıcılığı engelleyen kişisel etmenler olarak görülmektedir. Yaratıcılık, korkunun olmadığı, insanların kendilerini rahat hissettikleri, hata yapmaktan ve yenilgiye düşmekten korkmadıkları bir ortamda gelişebilir. Yaratıcı çabaların cesaretlendirilmesi yaratıcılığın önündeki engelleri kaldıracaktır.

Selvi'nin (2007) araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri hata yapmayı öğretmenlere göre daha az düzeyde öğrenme için doğal bir yöntem olarak kabul etmektedirler. Yalazan'ın (2006) araştırma bulgularına göre ise, yöneticiler tarafından hata ve yanlışlar nadiren bir öğrenme aracı olarak kabul edilmektedir. Yalazan'ın (2006) ve Selvi'nin (2007) bulgularının bu yanı sıra araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yalazan'ın (2006) bulgularına paralellik gösteren bir diğer sonuç, yöneticilerin kendi farkındalıklarıyla ilgili olarak ortaya çıkmıştır. “Kendisinin diğer bireylerce nasıl görüldüğünü araştırır.” ($\bar{X}=3,17$) maddesi güven ve destek olma boyutunda en düşük ortalamaya sahip madde olmuştur. Yalazan'ın (2006) bulgularına göre de, yöneticiler öğretmenlerce nasıl algılandığını araştırma davranışını nadiren gerçekleştirmektedirler.

Bu bulgular ışığında yöneticilerin okullarında yaratıcı bir ortam oluşturmak için güven verme ve destek olma davranışlarını bazen gösterdikleri söylenebilir. Selvi (2007) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler okul yöneticilerince güven ortamının orta düzeyde sağlandığı görüşünü paylaşmışlardır. Sungur'un (1988) araştırmasında; EYP Bölümü öğrencilerinin, uygun ortamlarda yeterince güdülendikleri; psikolojik güvenlik içinde olduklarını anladıkları zaman, kendilerine ve çevrelerine ilişkin sorunları tanımlayabilecekleri, özgün çözüm önerilerini, duygu ve düşünce boyutunda ifade edebildikleri, çözüm önerilerini sınama olanaklarını aradıkları, diğer bir deyişle yaratıcı güçlerini ortaya koyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.7.3.3.4. Yaratıcı Okul İkliminin Otonomi ve Üretkenlik Alt Boyutuna İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.35'te yer alan verilere göre, ilköğretim öğretmenleri yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutundaki maddelerin 9'una “sık sık” ve 4'üne “bazen” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.35. Otonomi ve Üretkenlik Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Otonomi ve Üretkenlik		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
28	Öğretmenlerde içsel değerlemeyi sağlayarak özdisiplin ve sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.	1108	3,56	1,057
27	Proje geliştirmenin her aşamasında, öğretmenlerde kaliteyi arama tutumunu geliştirir.	1108	3,54	1,030
35	Fikir geliştirmek ve olgunlaştırmak için zaman tanır.	1108	3,46	1,050
32	Amaçların çerçevesini çok açık biçimde çizer ancak; farklı yaklaşımların kullanımına izin verir.	1108	3,47	1,064
38	Yaratıcı bireylerin düşünmek için zamana gereksinme duyduklarını bilir.	1108	3,67	1,106
36	Öğretmene özyönetimi gerçekleştirebileceği ortamlar yaratır.	1108	3,43	1,167
30	Özel alanlarda yaratıcılığı olan bireyleri tanırlar ve okul için yönlendirir.	1108	3,34	1,141
31	Sorun çözmeye yönelik sorun tanılama çalışmaları yapar.	1108	3,35	1,133
26	Öğretmenlere yüksek standartlar koyarak yenilikçi fikirleri özendirir.	1108	3,39	1,068
25	Yaratıcılığı personel politikasının bir parçası olarak kabul eder.	1108	3,45	1,148
23	Yeni sonuçlara ulaşabilmek için öğretmen, kaynak ve yöntemleri farklı biçimde yönlendirir.	1108	3,48	,989
24	Yaratıcı etkinliklere üst kademelerden yanıt verilmesini sağlar.	1108	3,56	1,072
29	Okulda gelişmiş beyinlere sahip kişiler için bir merkez oluşturur.	1108	3,08	1,264

Otonomi ve üretkenlik boyutunda, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre en yüksek değere sahip olan madde “Yaratıcı bireylerin düşünmek için zamana gereksinme duyduklarını bilir.” ($\bar{X}=3,67$) ifadesidir. Öğretmenlere göre, okul yöneticileri yaratıcı ürün ortaya koymaları için kendilerine yeterli zamanı tanımaktadırlar.

Yalazan’ın (2006) araştırma bulgularına göre okul yöneticileri yaratıcı bireylerin düşünmek için zamana ihtiyaç duyduklarının nadiren farkına varmaktadırlar. Selvi (2007) ise, öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmalarının ve bunun için daha fazla zaman harcamalarına yöneticilerin orta düzeyde izin verildiği sonucunu ortaya koymuştur. Yalazan (2006) ve Selvi (2007) tarafından yapılan çalışmaların bu yanı, araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Otonomi ve üretkenlik boyutunda yüksek ortalamaya sahip diğer maddeler; “Öğretmenlerde içsel değerlemeyi sağlayarak öz-disiplin ve sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.” ($\bar{X}=3,56$), “Yaratıcı etkinliklere üst kademelerden yanıt verilmesini sağlar.” ($\bar{X}=3,56$) ve “Proje geliştirmenin her aşamasında, öğretmenlerde kaliteyi arama tutumunu geliştirir.” ($\bar{X}=3,54$)

ifadeleridir. Bu ifadelere göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerini öz-değerlendirme yapmaya özendirerek özerk olmalarına yardımcı olduklarını, yaratıcılık yönündeki bireysel çabalarına bir üst olarak destek verdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.35.'te yer alan sonuçlara göre, “Yeni sonuçlara ulaşabilmek için öğretmen, kaynak ve yöntemleri farklı biçimde yönlendirir.” ($\bar{X}=3,48$), “Amaçların çerçevesini çok açık biçimde çizer ancak; farklı yaklaşımların kullanımına izin verir.” ($\bar{X}=3,47$), “Fikir geliştirmek ve olgunlaştırmak için zaman tanır.” ($\bar{X}=3,46$), “Yaratıcılığı personel politikasının bir parçası olarak kabul eder.” ($\bar{X}=3,45$) ve “Öğretmene özyönetimi gerçekleştirebileceği ortamlar yaratır.” ($\bar{X}=3,43$) ifadelerinde yer alan davranışları, okul yöneticileri çok sık gerçekleştirmektedirler.

“Öğretmenlere yüksek standartlar koyarak yenilikçi fikirleri özendirir.” ($\bar{X}=3,39$), “Sorun çözmeye yönelik sorun tanılama çalışmaları yapar.” ($\bar{X}=3,35$) ve “Özel alanlarda yaratıcılığı olan bireyleri tanırlar ve okul için yönlendirir.” ($\bar{X}=3,34$) ifadeleri otonomi ve üretkenlik boyutunda düşük ortalamaya sahip maddelerdir. Bu ifadelerden öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yeterince yüksek standartlar belirlemediklerini, yaratıcılığı engelleyen sorunların üzerinde yeterince durmadıklarını ve yine öğretmenlerin bireysel farklılıklarına önem vermediklerini düşündükleri görülmektedir.

Benzer şekilde Selvi'nin (2007) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler yöneticilerin görevlendirmeleri yaparken, özel yetenekleri orta düzeyde dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcılık bireysel yeteneklere, becerilere ve eylemlere, aynı zamanda da örgütsel koşullara bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı özelliklere sahip bireyler, bazı özel yeteneklere de sahip olur ve davranışları örgütsel süreç tarafından desteklenirse yaratıcı bir iş başarımı ortaya çıkabilir.

Otonomi ve üretkenlik boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddenin “Okulda gelişmiş beyinlere sahip kişiler için bir merkez oluşturur.” ($\bar{X}=3,08$) olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, okulda zeki öğrenci veya personel ile gerekli şekilde ilgilenilecek ve bu kişilerin yaratıcılık düzeyini arttıracak bir merkezin oluşturulmamasında şikâyetçi olmaktadır.

4.7.3.3.5. Yaratıcı Okul İkliminin Görüşmeler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.36.'ya göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcı okul ikliminin görüşmeler boyutundaki maddelerin 1'ine "sık sık" ve 11'ine "bazen" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.36. Görüşmeler Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Görüşmeler		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
48	Yaratıcılığı artırmayı planlayan etkinliklerin materyallerini hazırlar.	1108	3,08	1,186
50	Yeni kaynaklar bulabilmek için yüz yüze toplantılar düzenler.	1108	3,38	1,145
46	Farklı kaynaklardan yetişmiş bireyleri bir araya getirir.	1108	3,33	1,133
47	Yaratıcılığı artıracak beyin fırtınası toplantıları düzenler.	1108	3,04	1,169
49	Bireyleri iletişimde, kaynak kişi olmaya özendirir.	1108	3,30	1,156
45	Yaratıcılığı engelleyen örgütsel engel (bürokrasi) ve uyarıları çözümler.	1108	3,31	1,130
43	Değerli katkı, proje, patent ve icatları yeni ürün, harcama azaltacak çalışmaları paralel olarak ödüllendirir.	1108	3,35	1,116
51	Okulun zihinsel yapısını daha esnek ve çok yönlü olmaya yönlendirir.	1108	3,42	1,144
52	Nereden gelirse gelsin düşünsel çeşitliliği özendirir.	1108	3,37	1,172
44	Yaratıcı başarıyı kutlayan üst yönetici mektubu, onur sembolleri ve ödülleri kullanır.	1108	3,27	1,209
41	Eski gelenekleri değiştirip yeni değer sistemi oluşturur.	1108	3,36	1,141
42	Öğretmen değerlemede yaratıcılık boyutunu kullanır.	1108	3,39	1,106

Tablo 4.36'dan, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin en yüksek değeri "Okulun zihinsel yapısını daha esnek ve çok yönlü olmaya yönlendirir." ($\bar{X}=3,42$) maddesine verdikleri görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yaratıcılığı geliştirme için yapılan toplantılarda çok yönlü olmaya özen gösterdiğini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin "Değerli katkı, proje, patent ve icatları yeni ürün, harcama azaltacak çalışmaları paralel olarak ödüllendirir." ($\bar{X}=3,35$), "Yaratıcı başarıyı kutlayan üst yönetici mektubu, onur sembolleri ve ödülleri kullanır." ($\bar{X}=3,27$) gibi yöneticilerce yaratıcılığın ödüllendirildiğini belirten ifadeler düşük değer verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlere göre, okullarda yaratıcılığı olumlu yönde etkileyecek bir ödül sistemi bulunmamaktadır.

Yalazan'ın (2006) araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri yaratıcı katkılar için görünen ve görünmeyen ödülleri orta düzeyde kullanmaktadırlar. Ayrıca katılımcılar yöneticiler tarafından başarılı çalışmaların bazen ödüllendirildiği görüşünü paylaşmaktadırlar. Selvi'nin (2007) araştırmasında ise öğretmenler okullarında yaratıcı düşünme konusunda başarılı personelin takdir, prim, terfi, maaş artışı gibi maddi ve manevi ödüllerle yetersiz düzeyde mükâfatlandırıldıkları görüşünü paylaşmışlardır. Bu sonuçlar, araştırma bulguları ile de paralellik göstermektedir.

Başarıda ödüllendirme sisteminin ihmal edilmesi, yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyebilir. Okullarında yaratıcı bir örgüt iklimi oluşturmak isteyen yöneticiler, başarılı çalışmalarda adil bir ödüllendirme sistemini uygulamaya koymalıdır.

Bununla beraber, görüşmeler boyutunda yer alan diğer maddelerin de yeterince yüksek ortalamalara sahip olmadıkları görülmektedir. “Yeni kaynaklar bulabilmek için yüz yüze toplantılar düzenler.” ($\bar{X}=3,38$), “Nereden gelirse gelsin düşünsel çeşitliliği özendirir.” ($\bar{X}=3,37$), “Eski gelenekleri değiştirip yeni değer sistemi oluşturur.” ($\bar{X}=3,36$), “Farklı kaynaklardan yetişmiş bireyleri bir araya getirir.” ($\bar{X}=3,33$), “Yaratıcılığı engelleyen örgütsel engel (bürokrasi) ve uyarıları çözümler.” ($\bar{X}=3,31$), “Bireyleri iletişimde, kaynak kişi olmaya özendirir.” ($\bar{X}=3,30$), ve “Yaratıcılığı artırmayı planlayan etkinliklerin materyallerini hazırlar.” ($\bar{X}=3,08$) düşük ortalamaya sahip ifadelerdendir. Ayrıca okul müdürleri yaratıcı sonuçlar vermesi planlan etkinliklerde öğretmenlere yeterince yardımcı olmaktadır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde “Yaratıcılığı artıracak beyin fırtınası toplantıları düzenler.” ($\bar{X}=3,04$) ifadesidir. tablo 4.46'da yer alan değerler incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yaratıcılığı artırma ve destekleme yönünde yeterince toplantı düzenlenmediği sonucuna ulaşılabilir.

4.7.3.3.6. Yaratıcı Okul İkliminin Engelleri Kaldırma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma boyutunda yer alan maddelerin hepsine “sık sık” şeklinde görüş bildirdikleri tablo 4.37.'de görülmektedir.

Tablo 4.37. Engelleri Kaldırma Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Engelleri Kaldırma		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
8	Aşırı yönetim, aşırı gözlem ve aşırı rapor vermeden kaçınır.	1108	3,67	1,131
37	Öğretmenleri sorunlarla aşırı biçimde yüklemeyiz.	1108	3,43	1,170
13	Güçlü ve güçsüz yanlarıyla her bireyin tekil karakterini kabul edip herkese hak ettiği değeri verir.	1108	3,62	1,179
7	Okulda başat olan yalnızlık, kırgınlık ve küsme duygularını değiştirmeye çalışır.	1108	3,62	1,198
22	Durumsal liderliğin gereklerini kullanarak tek bir liderlik tipine takılı kalmaz.	1108	3,56	1,088

Öğretmenlerin engelleri kaldırma boyutunda en yüksek değeri “Aşırı yönetim, aşırı gözlem ve aşırı rapor vermeden kaçınır.” ($\bar{X}=3,67$) ifadesine verdikleri görülmektedir. Buradan, okul yöneticilerinin öğretmenleri günlük işlerle aşırı şekilde boğmak yerine, zamanlarını daha verimli şekilde kullanmalarını sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Engelleri kaldırma boyutunda yüksek ortalamaya sahip diğer ifadeler; “Güçlü ve güçsüz yanlarıyla her bireyin tekil karakterini kabul edip herkese hak ettiği değeri verir.” ($\bar{X}=3,62$), “Okulda başat olan yalnızlık, kırgınlık ve küsme duygularını değiştirmeye çalışır.” ($\bar{X}=3,62$) ve “Durumsal liderliğin gereklerini kullanarak tek bir liderlik tipine takılı kalmaz.” ($\bar{X}=3,56$) maddeleridir. Bu ifadelerden öğretmenlerin, okul müdürlerinin okullarda yaratıcılığı engelleyecek ve mutsuz bir ortam yaratacak olumsuz durumları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalarını yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, “Öğretmenleri sorunlarla aşırı biçimde yüklemeyiz.” ($\bar{X}=3,43$) ifadesine engelleri kaldırma boyutunda en düşük değeri vermişlerdir.

Tablo 4.37.’de yer alan veriler incelendiğinde; ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve davranma becerilerini geliştirmek adına, ortaya çıkan ve çıkabilecek olumsuz durumları engellemeye yeteri kadar çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir.

4.7.3.3.7. Yaratıcı Okul İkliminin Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve

Yorumlar

Tablo 4.38. incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutunda yer alan maddelerin hepsine “bazen” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.38. Risk Alma Boyutundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Risk Alma		Değerler		
Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	ss
33	Kimi zaman, yapılanmamış ortamlar, sorunlar ve karışıklığa izin verir.	1108	2,93	1,209
21	Okul içi sorunları, bireylere meydan okuma fırsatı olarak gösterir.	1108	2,76	1,282
34	Açık uçlu ve daha az yapılanmış yaklaşımları özendirir.	1108	3,15	1,019
40	Okulda hata yapma için güvenli ortamlar yaratır.	1108	2,94	1,243
39	Hata yapma olasılığında psikolojik kırıklık eşiğini yükseltir.	1108	3,16	1,100

Risk alma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ifadeler “Hata yapma olasılığında psikolojik kırıklık eşiğini yükseltir.” ($\bar{X}=3,16$) ve “Açık uçlu ve daha az yapılanmış yaklaşımları özendirir.” ($\bar{X}=3,15$) ifadeleri olmuştur. Öğretmenlerin “Okulda hata yapma için güvenli ortamlar yaratır.” ($\bar{X}=2,94$) ve “Kimi zaman, yapılanmamış ortamlar, sorunlar ve karışıklığa izin verir.” ($\bar{X}=2,93$) ifadelerinde belirtilen davranışların yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğini düşündükleri Tablo 4.38.’den görülmektedir.

Öğretmenlerin bu boyutta en az değeri verdikleri ifade ise “Okul içi sorunları, bireylere meydan okuma fırsatı olarak gösterir.” ($\bar{X}=2,76$) olmuştur. Bu ifade aynı zamanda yaratıcı okul iklimi ölçme aracında en az ortalamaya sahip maddedir. Buradan öğretmenlerin okul müdürlerinin okulda çıkan sorunlara karşı daha otoriter yaklaştığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.38.’de yer alan ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıklarında okullarda yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutunda yer alan ifadelerin yeterince yer almadıklarına inandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.32, Tablo 4.33., Tablo 4.34., Tablo 4.35, Tablo 4.36, Tablo 3.37. ve Tablo 4.38.'de yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri okulda yaratıcı okul ikimi oluşturmak için öğretmenleri yeteri kadar motive etmekte, onlara yeteri kadar güven vermekte ve destek olmakta, öğretmenlerin yeteri kadar özerk olma fırsatı tanımakta, toplantılar düzenlemekte, ortaya çıkan engelleri kaldırmalarına yardım etmektedirler ancak yeterince risk almamaktadırlar.

4.7.3.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okulu Yaratıcı

İklim Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklim düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin; cinsiyet, görev unvanı, branş, yaş, medeni durum, kadro tipi, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Yaratıcı okul iklimine ilişkin maddeler Girişkenlik ve Motivasyon, Güven ve Destek Olma, Otonomi ve Üretkenlik, Görüşmeler, Engelleri Kaldırma ve Risk Alma olmak üzere altı boyut altında incelenmiştir.

4.7.3.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Düzeyine İlişkin Bulgular

ve Yorumlar

Bu başlık altında, cinsiyet değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi analizi sonuçları Tablo 4.39.'da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Girişkenlik ve Motivasyon	Kadın	627	3,55	0,86	987,314	1,020	,308
	Erkek	481	3,61	0,94			
Güven ve Destek Olma	Kadın	627	3,51	0,82	911,520	0,268	,789
	Erkek	481	3,53	1,01			
Otonomi ve Üretkenlik	Kadın	627	3,39	0,87	976,364	2,100	,036*
	Erkek	481	3,51	0,96			
Görüşmeler	Kadın	627	3,25	0,88	938,954	1,660	,097
	Erkek	481	3,35	1,03			
Engelleri Kaldırma	Kadın	627	3,52	0,82	1106	2,282	,023*
	Erkek	481	3,64	0,88			
Risk Alma	Kadın	627	2,92	0,81	1106	2,626	,009**
	Erkek	481	3,06	0,84			

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Tablo 4.39’da yer alan veriler, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre girişkenlik ve motivasyon [$t_{(987,314)} = 1,020$, $p > 0,05$], güven ve destek olma [$t_{(911,520)} = 0,268$, $p > 0,05$] ve görüşmeler [$t_{(938,954)} = 1,660$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma ve görüşmeler boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortalamalar incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon ile güven ve destek olma alt boyutlarında yer alan ifadelerin okul yöneticileri tarafından “sık sık”, görüşmeler alt boyutunda yer alan ifadelerin ise “bazen” gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Buna göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerini dikkate almaksızın okulda yaratıcı davranışların sergilenmesini sağlamak amacıyla onları yeterli düzeyde motive ettiği, güven verdiği ve girişimlerine destek olduğu söylenebilir. Bu bulgunun aksine, Yalazan (2006) tarafından liselerde gerçekleştirilen yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici davranışlarının incelendiği çalışmada, okul yöneticilerinin cesaret verici davranışlarda bulunmasına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı ve erkek öğretmenlerin

kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini cesaretlendiricilik rolünü yerine getirmede daha başarılı buldukları belirlenmiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşmeler boyutunda yer alan ifadelere verdikleri puanlar dikkate alınarak, cinsiyet ayrımı olmadan tüm öğretmenlerin yaratıcı faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için düzenlenen toplantılara katıldıkları, ancak bu toplantıların düzenlenme sıklığını az buldukları söylenebilir.

Diğer taraftan, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre otonomi ve üretkenlik [$t_{(976,364)} = 2,100, p \leq 0,05$], engelleri kaldırma [$t_{(1106)} = 2,282, p \leq 0,05$] ve risk alma [$t_{(1106)} = 2,626, p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Selvi'nin (2007) ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği çalışmasında ise kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık bulunmamıştır.

Otonomi ve üretkenlik boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,51$) görüşleri, kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,39$) göre daha yüksektir. Kadın öğretmenler okul müdürlerinin otonomi ve üretkenlik boyutunda yer alan davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere daha fazla özgürlük ortam yarattıkları söylenebilir.

Hem kadın hem de erkek öğretmenler, engelleri kaldırma boyutundaki davranışları okul yöneticilerinin “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etseler de, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,64$) görüşleri, kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,52$) göre daha olumludur. Kadın öğretmenlerin yaratıcı etkinlikleri gerçekleştirme sırasında, okul yöneticilerinin tarafından daha fazla denetim altında tutuldukları ve kadın öğretmenler arasında çıkan sorunların çözümüne yeteri kadar yardımcı olmadıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin risk alma boyutunda yer alan davranışları gerçekleştirmelerine ilişkin olarak, hem kadın hem de erkek öğretmenler “bazen” şeklinde görüş bildirseler de, diğer boyutlarda olduğu gibi erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,06$) görüşleri, kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=2,92$) göre daha olumludur. Buna göre, okul yöneticilerinin erkek öğretmenler tarafından ortaya konan ve belirsizlik taşıyan yaratıcı önerilere daha çok öncelik tanıdıkları söylenebilir.

4.7.3.4.2. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin görev unvanı değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.40'ta, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin görev unvanı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.40. Görev Unvanı Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev Unvanı	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Girişkenlik ve Motivasyon	Sınıf	561	3,65	0,90	1106	2,824	,005**
	Branş	547	3,50	0,89			
Güven ve Destek Olma	Sınıf	561	3,56	0,91	1106	1,630	,103
	Branş	547	3,47	0,90			
Otonomi ve Üretkenlik	Sınıf	561	3,50	0,91	1106	2,126	,034*
	Branş	547	3,38	0,91			
Görüşmeler	Sınıf	561	3,34	0,95	1106	1,646	,100
	Branş	547	3,25	0,95			
Engelleri Kaldırma	Sınıf	561	3,64	0,83	1106	2,758	,006**
	Branş	547	3,50	0,86			
Risk Alma	Sınıf	561	2,99	0,85	1103,656	0,550	,582
	Branş	547	2,97	0,80			

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Tablo 4.40'a göre, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin görev unvanı değişkenine göre güven ve destek olma [$t_{(1106)} = 1,630$, $p > 0,05$], görüşmeler [$t_{(1106)} = 1,646$, $p > 0,05$] ve risk alma [$t_{(1103,656)} = 0,550$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma, görüşmeler ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin görev unvanına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yalazan (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcı örgüt oluşturma düzeylerine ilişkin algıları, görev unvanına bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcı örgüt iklimi oluşturma rollerini gerçekleştirmedeki başarılarını görev yerlerine bakılmaksızın, benzer algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 4.40'ta görüldüğü üzere, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutuna ilişkin davranışların okul yöneticileri tarafından “sık sık”, görüşmeler ve risk alma boyutları içinde yer alan davranışların ise “bazen” gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Buna göre ilköğretim okullarında görev yapan sınıf veya branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerini yaratıcı etkinliklerin üretilmesi ve geliştirilmesi sırasında kendilerine destek olma boyutunda yeterli buldukları söylenebilir. Bununla birlikte, sınıf ve branş öğretmenlerine göre okul yöneticileri yeni projelerin ortaya atılması veya sayıca fazlalaştırılması amacıyla düzenlenen toplantıları yeteri kadar düzenlememekte ve hata yapma olasılığına yeterince tolerans tanımamaktadırlar.

Diğer taraftan, görev unvanı değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin girişkenlik ve motivasyon [$t_{(1106)} = 2,824$, $p \leq 0,01$], otonomi ve üretkenlik [$t_{(1106)} = 2,126$, $p \leq 0,05$] ve engelleri kaldırma [$t_{(1106)} = 2,758$, $p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı Tablo 4.40'tan görülmektedir. Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, otonomi ve üretkenlik ve engelleri kaldırma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin görev unvanı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hem sınıf hem de branş öğretmenleri, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutuna ilişkin davranışların okul yöneticileri tarafından “sık sık” gerçekleştirildiğini ifade etmelerine rağmen, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ($\bar{X}=3,65$) branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3,50$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin yaratıcı projelerini daha çok destekleyip özendirdikleri ve onlara daha fazla görev verdikleri söylenebilir.

Otonomi ve üretkenlik boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,50$) görüşleri, branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3,38$) göre daha olumludur. Sınıf öğretmenleri okul yöneticilerinin bu boyuta ilişkin davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtirken, branş öğretmenleri “bazen” gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yaratıcı fikirlerin geliştirilmesi için kendilerine yeterli zamanı tanımadıkları, fikirlerinin üst makamlarca daha az değerlendirildiği ve kendilerine özyönetim

gerçekleştirilebilecek daha az alan tanındığı fikirlerine sahip oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin sadece bir sınıf ile öğretim yapmaları ve o sınıfın tüm sorunlarıyla kendileri ilgileniyor olmaları, sınıf içerisinde alınacak kararlarda daha bağımsız olmalarına yol açabilmektedir. Ayrıca öğretim yaptıkları sınıfların yaş seviyeleri branş öğretmenlerine oranla daha yaratıcı olmalarını gerektirebilmektedir. Bu nedenle kendilerinin daha otonom ve üretken oldukları fikrine sahip olmaları ortaya çıkan bulguların nedenleri arasında gösterilebilir.

Sınıf ve branş öğretmenleri okul yöneticilerinin okulda yaratıcı bir okul iklimi oluşturulması ve geliştirilmesi açısından engelleri kaldırma davranışlarını “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etseler de, bu boyuta ilişkin sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,64$) görüşleri, branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3,50$) göre daha olumludur. İlköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerine göre okul yöneticileri yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını önleyen sorunların ortadan kaldırılmasında yeterince başarı değillerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri okul yöneticilerinin kendilerine branş öğretmenlerine oranla daha fazla yardım ettikleri görüşüne sahiptirler.

4.7.3.4.3. Alan Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine

İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, branş öğretmenlerin görev yaptıkları alan değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlköğretim okullarındaki yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri ile branş öğretmenlerinin görev yaptıkları alan arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4.41’de yer almaktadır.

Tablo 4.41. Alan Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Alan	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Girişkenlik ve Motivasyon	A-Sözel	252	3,44	0,84	1,302	,273	-
	B-Sayısal	167	3,49	0,95			
	C-Özel Yetenek	81	3,65	0,89			
	D-Diğer	47	3,58	0,90			
Güven ve Destek Olma	A-Sözel	252	3,43	0,86	0,694	,556	-
	B-Sayısal	167	3,47	0,94			
	C-Özel Yetenek	81	3,60	0,89			
	D-Diğer	47	3,48	0,93			
Otonomi ve Üretkenlik	A-Sözel	252	3,35	0,87	0,301	,825	-
	B-Sayısal	167	3,40	0,99			
	C-Özel Yetenek	81	3,46	0,92			
	D-Diğer	47	3,36	0,85			
Görüşmeler	A-Sözel	252	3,23	0,89	1,346	,259	-
	B-Sayısal	167	3,18	1,04			
	C-Özel Yetenek	81	3,44	0,95			
	D-Diğer	47	3,23	0,92			
Engelleri Kaldırma	A-Sözel	252	3,23	0,89	1,364	,253	-
	B-Sayısal	167	3,18	1,04			
	C-Özel Yetenek	81	3,44	0,95			
	D-Diğer	47	3,50	0,86			
Risk Alma	A-Sözel	252	3,00	0,76	2,035	,108	-
	B-Sayısal	167	2,85	0,83			
	C-Özel Yetenek	81	3,11	0,79			
	D-Diğer	47	2,97	0,85			

Tablo 4.41'e göre, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri, öğretmenlerin görev alanlarına göre girişkenlik ve motivasyon [$F_{(3-543)} = 1,302$, $p > 0,05$], güven ve destek olma [$F_{(3-543)} = 0,694$, $p > 0,05$], otonomi ve üretkenlik [$F_{(3-543)} = 0,301$, $p > 0,05$], görüşmeler [$F_{(3-543)} = 1,346$, $p > 0,05$], engelleri kaldırma [$F_{(3-543)} = 1,364$, $p > 0,05$] ve risk alma [$F_{(3-543)} = 2,035$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Branş öğretmenlerinin okullarındaki

yaratıcı iklim düzeyine ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları alana göre değişmemektedir.

Tablo 4.41’de yer alan öğretmen görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde sözel alanlar, sayısal alanlar, özel yetenek alanları ve okul öncesi öğretmenliği gibi diğer alanlarda görev yapan branş öğretmenlerine göre, okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon ile güven ve destek olma boyutları içinde yer alan davranışları “sık sık”, risk alma boyutunda yer alan davranışları ise “bazen” gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir.

Bununla birlikte sözel ve sayısal alanlarda görev yapan branş öğretmenleri yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik, görüşmeler ve engelleri kaldırma boyutlarındaki davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken; özel yetenek alanlarında ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin bu boyutlarda yer alan davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

4.7.3.4.4. Yaş Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklime Düzeyine

İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, yaş değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.42.’de yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.42. Yaş Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Girişkenlik ve Motivasyon	A-30 ve altı	181	3,74	0,83	8,959	,000**	A-C
	B-31-40	394	3,67	0,83			A-D
	C-41-50	418	3,50	0,91			B-C
	D-51 ve üstü	115	3,27	1,05			B-D
Güven ve Destek Olma	A-30 ve altı	181	3,70	0,80	9,719	,000**	A-C
	B-31-40	394	3,60	0,88			A-D
	C-41-50	418	3,45	0,91			B-D
	D-51 ve üstü	115	3,18	1,01			
Otonomi ve Üretkenlik	A-30 ve altı	181	3,57	0,87	3,615	,012*	
	B-31-40	394	3,50	0,86			-
	C-41-50	418	3,38	0,94			
	D-51 ve üstü	115	3,27	1,02			
Görüşmeler	A-30 ve altı	181	3,44	0,90	7,819	,000**	A-C
	B-31-40	394	3,39	0,86			A-D
	C-41-50	418	3,23	0,98			B-D
	D-51 ve üstü	115	2,98	1,12			
Engelleri Kaldırma	A-30 ve altı	181	3,79	0,75	7,044	,000**	A-B
	B-31-40	394	3,60	0,84			A-C
	C-41-50	418	3,52	0,83			A-D
	D-51 ve üstü	115	3,37	1,02			
Risk Alma	A-30 ve altı	181	3,16	0,90	4,554	,004**	A-C
	B-31-40	394	2,99	0,77			A-D
	C-41-50	418	2,94	0,85			
	D-51 ve üstü	115	2,82	0,73			

$p \leq 0,05$; * $p \leq 0,01$ **

Tablo 4.42’de yer alan veriler, ilköğretim okullarındaki yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre girişkenlik ve motivasyon [$F_{(3-1104)} = 8,959$, $p \leq 0,01$], güven ve destek olma [$F_{(3-1104)} = 9,719$, $p \leq 0,01$], otonomi ve üretkenlik [$F_{(3-1104)} = 3,615$, $p \leq 0,05$], görüşmeler [$F_{(3-1104)} = 7,819$, $p \leq 0,01$], engelleri kaldırma [$F_{(3-1104)} = 7,044$, $p \leq 0,01$] ve risk alma [$F_{(3-1104)} = 4,554$, $p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer

bir ifadeyle, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulgu Yalazan'ın (2006) araştırmasındaki bulguları ile çelişmektedir. Yalazan'ın (2006) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin yaratıcı davranış sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin yaşlarına göre bir farklılık bulunmamıştır.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gruplar arası varyansın eşit olmaması nedeniyle tüm alt boyutlarda Dunnett C testi yapılmıştır. Girişkenlik ve motivasyon boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında; 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile yine 41 -50 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,74$), 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,50$) ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,27$) daha olumlu olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde 31-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin de ($\bar{X}=3,67$), 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,50$) ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,27$) daha olumlu olduğu tablo 4.42'de görülmektedir.

51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler, okul yöneticilerinin girişkenlik ve motivasyon boyutu içinde yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken, diğer yaş gruplarında olan öğretmenler okul yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, ilköğretim okullarında yaratıcı okul iklimi oluşturmak amacıyla genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha çok teşvik edildiği, daha girişken oldukları ve motivasyonlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Güven ve destek olma boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında; ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile yine 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,70$), 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,45$) ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,18$) daha olumlu olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde 31-40 yaş grubu

öğretmenlerin görüşleri de ($\bar{X}=3,60$), 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,18$) daha olumludur.

51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler okul yöneticilerinin güven ve destek olma boyutunda yer alan davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini belirtirken, diğer yaş gruplarında olan öğretmenler okul yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Tablo 4.42.’de yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin yaşları arttıkça okul yöneticilerinin okulda kişiler arası güven sağlama çalışmalarını yetersiz buldukları ve okul yöneticilerinin kendilerine yeterince destek olmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Otonomi ve üretkenlik boyutunda tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yine Dunnett C testi yapılmıştır. Ancak Dunnett C testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte tablo 4.42.’de yer alan görüşlere ait ortalamalar incelendiğinde, 30 ve altı yaş grubunda ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutu içinde yer alan davranışları “sık sık” sergilediklerini, 41- 50 yaş grubunda ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin ise yöneticilerin bu davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Görüşmeler boyutunda gruplar arasında oluşmuş olan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları, güven ve destek olma boyutunda olduğu gibi; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında; ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile yine 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Tablo 4.42’ye göre, 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,44$), 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,21$) ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=2,97$) daha olumludur. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri de ($\bar{X}=3,39$), 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=2,97$) daha olumludur.

30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre okul yöneticileri görüşmeler boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirirken, diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre yöneticiler bu davranışları “bazen” gerçekleştirmektedirler. Genç öğretmenlere göre okulda yaratıcı iklimi oluşturmak ve geliştirmek amacıyla yapılan toplantı ve görüşmeler daha olumlu geçmekte, okul yöneticileri bu görüşmeler sırasında görevlerini yeterince yerine getirmektedirler.

Engelleri kaldırma boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri, 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,79$), 31-40 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,60$), 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,52$) ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,37$) daha olumlu olduğu tablo 4.42.'de görülmektedir.

51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler okul yöneticilerinin engelleri kaldırma boyutundaki davranışları “bazen” sergiledikleri ifade ederken, diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin yöneticilerin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşları arattıkça okul yöneticilerinin yaratıcı okul iklimini oluşturma ve geliştirme adına okullarda yaşanan sorunları azaltma ve engelleme amacıyla yeterince çaba sarf etmediklerini düşündükleri söylenebilir.

Son olarak, yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Diğer tüm boyutlarda olduğu gibi, 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,16$), 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=2,94$) ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=2,82$) daha olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, tüm yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı okul iklimi oluşturma ve geliştirme amacıyla risk alma davranışlarını “bazen” gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.42.'de yer alan okul yöneticilerinin yaratıcı okul iklimi oluşturma ve geliştirmelerine yönelik öğretmen görüşlerine ait ortalamalardan, öğretmenlerin yaşları arttıkça yöneticileri daha yetersiz görmeye başladıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca neden olarak, yaşları ilerlemiş öğretmenlerin çalışma süreleri boyunca kazandıkları deneyimler nedeniyle daha mükemmeliyetçi ve seçici bir anlayışa sahip olmaları gösterilebilir.

4.7.3.4.5. Medenî Durum Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin medenî durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi analizi sonuçlarına tablo 4.43.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.43. Medenî Durum Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medenî Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p																																																								
Girişkenlik ve Motivasyon	Evli	922	3,54	0,91	296,944	3,266	,001**																																																								
	Bekâr	186	3,75	0,78				Güven ve Destek Olma	Evli	922	3,47	0,93	326,147	5,046	,000**	Bekâr	186	3,77	0,71	Otonomi ve Üretkenlik	Evli	922	3,39	0,93	304,675	4,444	,000**	Bekâr	186	3,68	0,77	Görüşmeler	Evli	922	3,26	0,97	290,083	3,147	,002**	Bekâr	186	3,48	0,85	Engelleri Kaldırma	Evli	922	3,54	0,86	1106	2,803	,005**	Bekâr	186	3,73	0,79	Risk Alma	Evli	922	2,93	0,82	1106	4,211	,000**
Güven ve Destek Olma	Evli	922	3,47	0,93	326,147	5,046	,000**																																																								
	Bekâr	186	3,77	0,71				Otonomi ve Üretkenlik	Evli	922	3,39	0,93	304,675	4,444	,000**	Bekâr	186	3,68	0,77	Görüşmeler	Evli	922	3,26	0,97	290,083	3,147	,002**	Bekâr	186	3,48	0,85	Engelleri Kaldırma	Evli	922	3,54	0,86	1106	2,803	,005**	Bekâr	186	3,73	0,79	Risk Alma	Evli	922	2,93	0,82	1106	4,211	,000**	Bekâr	186	3,21	0,84								
Otonomi ve Üretkenlik	Evli	922	3,39	0,93	304,675	4,444	,000**																																																								
	Bekâr	186	3,68	0,77				Görüşmeler	Evli	922	3,26	0,97	290,083	3,147	,002**	Bekâr	186	3,48	0,85	Engelleri Kaldırma	Evli	922	3,54	0,86	1106	2,803	,005**	Bekâr	186	3,73	0,79	Risk Alma	Evli	922	2,93	0,82	1106	4,211	,000**	Bekâr	186	3,21	0,84																				
Görüşmeler	Evli	922	3,26	0,97	290,083	3,147	,002**																																																								
	Bekâr	186	3,48	0,85				Engelleri Kaldırma	Evli	922	3,54	0,86	1106	2,803	,005**	Bekâr	186	3,73	0,79	Risk Alma	Evli	922	2,93	0,82	1106	4,211	,000**	Bekâr	186	3,21	0,84																																
Engelleri Kaldırma	Evli	922	3,54	0,86	1106	2,803	,005**																																																								
	Bekâr	186	3,73	0,79				Risk Alma	Evli	922	2,93	0,82	1106	4,211	,000**	Bekâr	186	3,21	0,84																																												
Risk Alma	Evli	922	2,93	0,82	1106	4,211	,000**																																																								
	Bekâr	186	3,21	0,84																																																											

$p \leq 0,01^{**}$

Tablo 4.43.'e göre, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri medenî durum değişkenine göre girişkenlik ve motivasyon [$t_{(296,944)} = 3,266$, $p \leq 0,01$], güven ve destek olma [$t_{(326,147)} = 5,046$ $p \leq 0,01$], otonomi ve üretkenlik [$t_{(304,675)} = 4,444$, $p \leq 0,01$], görüşmeler [$t_{(290,083)} = 3,147$, $p \leq 0,01$], engelleri kaldırma [$t_{(1106)} = 2,803$, $p \leq 0,01$] ve risk alma [$t_{(1106)} = 4,211$, $p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları ile onların ilköğretim okullarındaki yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Evli ve bekâr öğretmenler göre, okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma ile engelleri kaldırma boyutları içinde yer alan davranışları “sık sık”, risk alma boyutundaki davranışları ise “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, bekâr öğretmenler yöneticilerinin otonomi ve üretkenlik ile görüşmeler boyutlarında yer alan davranışları “sık sık” sergilediklerini belirtirken, evli öğretmenlerin bu davranışların “bazen” sergilendiğini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.43.’te yer alan sonuçlara göre, girişkenlik ve motivasyon boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=3,75$) görüşleri, evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,54$) göre; güven ve destek olma boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=3,77$) görüşleri, evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,47$) göre; otonomi ve üretkenlik boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=3,68$) görüşleri, evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,39$) göre; görüşmeler boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=3,48$) görüşleri, evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,26$) göre; engelleri kaldırma boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=3,73$) görüşleri, evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,54$) göre; ve aynı şekilde risk alma boyutuna ilişkin bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=3,21$) görüşleri, evli öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=2,93$) göre daha olumludur. İlköğretim okullarında görev yapan bekâr öğretmenlerin görüşleri yaratıcı okul ikliminin her bir boyutunda evli öğretmenlere oranla daha olumludur.

Bu bulgudan hareketle, evli öğretmenlerin yöneticilerin okullarda yaratıcı bir iklim oluşturma davranışlarını daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri ve yöneticilerin daha çok çaba sarfetmeleri gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

4.7.3.4.6. Kadro Tipi Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklım

Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, kadro tipi değişkenine göre ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklim düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.44.’te, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin kadro tipleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.44. Kadro Tipi Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadro Tipi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Girişkenlik ve Motivasyon	Kadrolu	1044	548,76	3	6,849	,077	
	Sözleşmeli	27	600,52				-
	Vekil	13	687,19				
	Diğer	24	680,42				
Güven ve Destek Olma	Kadrolu	1044	550,25	3	3,298	,348	
	Sözleşmeli	27	626,17				-
	Vekil	13	599,81				
	Diğer	24	634,42				
Otonomi ve Üretkenlik	Kadrolu	1044	552,13	3	1,294	,731	
	Sözleşmeli	27	568,24				-
	Vekil	13	619,69				
	Diğer	24	607,00				
Görüşmeler	Kadrolu	1044	550,30	3	3,746	,290	
	Sözleşmeli	27	598,83				-
	Vekil	13	683,92				
	Diğer	24	617,08				
Engelleri Kaldırma	Kadrolu	1044	551,59	3	2,457	,483	
	Sözleşmeli	27	597,81				-
	Vekil	13	535,54				
	Diğer	24	642,56				
Risk Alma	Kadrolu	1044	551,60	3	6,213	,102	
	Sözleşmeli	27	535,96				-
	Vekil	13	767,58				
	Diğer	24	586,13				

Tablo 4.44.'te yer alan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri kadro tipi değişkenine göre girişkenlik ve motivasyon [$\chi^2_{(3)} = 6,849$, $p > 0,05$], güven ve destek olma [$\chi^2_{(3)} = 3,298$, $p > 0,05$], otonomi ve üretkenlik [$\chi^2_{(3)} = 1,294$, $p > 0,05$], görüşmeler [$\chi^2_{(3)} = 3,746$, $p > 0,05$], engelleri kaldırma [$\chi^2_{(3)} = 2,457$, $p > 0,05$] ve risk alma [$\chi^2_{(3)} = 6,213$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, yaratıcı okul iklimi boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin kadro

tipleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin kadro tipinin kadrolu, sözleşmeli veya vekil olmasının, öğretmenlerin yöneticilerinin yaratıcı iklim oluşturma ve geliştirme çabalarına ait görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

4.7.3.4.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okullarındaki yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 4.45.'te yer almaktadır.

Tablo 4.45. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadro Tipi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Girişkenlik ve Motivasyon	Ön Lisans	280	537,46	3	1,180	,758	-
	Lisans	802	560,30				
	Yüksek Lisans	22	568,32				
	Doktora	4	508,88				
Güven ve Destek Olma	Ön Lisans	280	524,27	3	3,499	,321	-
	Lisans	802	564,75				
	Yüksek Lisans	22	574,25				
	Doktora	4	506,00				
Otonomi ve Üretkenlik	Ön Lisans	280	550,23	3	0,358	,949	-
	Lisans	802	557,01				
	Yüksek Lisans	22	521,05				
	Doktora	4	533,38				
Görüşmeler	Ön Lisans	280	518,56	3	5,202	,158	-
	Lisans	802	565,73				
	Yüksek Lisans	22	581,59				
	Doktora	4	669,88				
Engelleri Kaldırma	Ön Lisans	280	560,59	3	0,484	,922	-
	Lisans	802	552,47				
	Yüksek Lisans	22	567,36				
	Doktora	4	465,13				
Risk Alma	Ön Lisans	280	537,78	3	1,995	,574	-
	Lisans	802	561,99				
	Yüksek Lisans	22	494,30				
	Doktora	4	554,88				

Yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre girişkenlik ve motivasyon [$\chi^2_{(3)} = 1,180, p > 0,05$], güven ve destek olma [$\chi^2_{(3)} = 3,499, p > 0,05$], otonomi ve üretkenlik [$\chi^2_{(3)} = 0,358, p > 0,05$], görüşmeler [$\chi^2_{(3)} = 5,202, p > 0,05$], engelleri kaldırma [$\chi^2_{(3)} = 0,484, p > 0,05$] ve risk alma [$\chi^2_{(3)} = 1,995, p > 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermediği Tablo 4.45.'te görülmektedir.

Araştırma bulgularına paralel olarak, Selvi (2007) tarafından yapılan çalışmada da, ön lisans mezunu öğretmen görüş ortalamalarının doktora mezunu öğretmenlerin görüş ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu ancak, yapılan istatistiksel analizler sonucunda aradaki sayısal farkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrenim durumunun, yöneticilerin okullarda yaratıcı iklim oluşturma davranışları hakkındaki görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.7.3.4.8. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, mezun olunan okul değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Tablo 4.46.'da ilköğretim okullarındaki yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.46. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Girişkenlik ve Motivasyon	A-İlköğretmen Okulu	20	2,84	0,85	5,254	,000**	A-B A-D A-E G-A G-C G-F
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,63	0,98			
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,32	0,99			
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,78	0,68			
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,58	0,89			
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,46	0,85			
	G- Diğer	128	3,78	0,77			
Güven ve Destek Olma	A-İlköğretmen Okulu	20	2,98	0,86	5,172	,000**	G-A G-C G-F
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,57	0,88			
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,21	1,04			
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,62	0,72			
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,53	0,89			
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,34	0,94			
	G- Diğer	128	3,76	0,89			
Otonomi ve Üretkenlik	A-İlköğretmen Okulu	20	2,91	0,80	4,134	,000**	A-B A-G
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,61	0,96			
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,24	1,08			
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,44	0,71			
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,41	0,90			
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,34	0,90			
	G- Diğer	128	3,65	0,81			
Görüşmeler	A-İlköğretmen Okulu	20	2,50	1,04	4,274	,000**	A-B A-E A-G
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,43	1,00			
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,09	1,09			
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,27	0,72			
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,27	0,93			
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,27	0,90			
	G- Diğer	128	3,47	0,91			
Engelleri Kaldırma	A-İlköğretmen Okulu	20	3,19	0,61	4,031	,001**	A-B A-G F-G
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,71	0,83			
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	3,39	1,01			
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,65	0,63			
	E- Eğitim Fakültesi	539	3,55	0,83			
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	3,42	0,94			
	G- Diğer	128	3,77	0,78			
Risk Alma	A-İlköğretmen Okulu	20	2,83	0,70	1,869	,083	-
	B-İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	172	3,11	0,95			
	C-Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	69	2,75	0,81			
	D-Yüksek Öğretmen Okulu	53	3,03	0,66			
	E- Eğitim Fakültesi	539	2,96	0,80			
	F-Fen Edebiyat Fakültesi	127	2,99	0,81			
	G- Diğer	128	3,03	0,84			

p ≤ 0,01**

Tablo 4.46.'ya göre, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre girişkenlik ve motivasyon [$F_{(6-1101)} = 5,254, p \leq 0,01$], güven ve destek olma [$F_{(6-1101)} = 5,172, p \leq 0,01$], otonomi ve üretkenlik [$F_{(6-1101)} = 4,134, p \leq 0,01$], görüşmeler [$F_{(6-1101)} = 4,274, p \leq 0,01$] ve engelleri kaldırma [$F_{(6-1101)} = 4,031, p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak, yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre risk alma boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$F_{(6-1101)} = 1,869, p > 0,05$] görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler ve engelleri kaldırma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte, ancak risk alma boyutuna ilişkin görüşlerde bir farklılık yaşanmamaktadır.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere, gruplar arası varyansın eşit olması nedeniyle güven ve destek olma ve görüşmeler boyutlarında Scheffe testi; grup varyansının eşit olmaması nedeniyle girişkenlik ve motivasyon, otonomi ve üretkenlik ve engelleri kaldırma boyutlarında ise Dunnett C testi yapılmıştır.

Girişkenlik ve motivasyon boyutunda yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ve Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca, Dunnett C testi sonuçları İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri, Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.46.'da yer alan sonuçlara göre, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutunda İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,84$), İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=3,63$), Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,78$) ve Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,58$) daha olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,78$), İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=2,84$), Üç Yıllık Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,32$) ve

Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,46$) daha olumlu olduğu görülmektedir.

İlköğretmen Okullarından ve Üç Yıllık Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenler, okul yöneticilerinin girişkenlik ve motivasyon boyutunda yer alan davranışları “bazen” gösterdikleri yönünde görüş bildirirken; gruplandırma içinde yer alan diğer okullardan mezun olan öğretmenler, yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” gösterdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. İlköğretmen Okullarından ve Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre, okulda yaratıcı bir iklim oluşturmak amacıyla kendilerini motive etme ve girişimde bulunmalarını sağlama adına okul yöneticilerinin yeteri kadar çaba göstermediği söylenebilir.

Güven ve destek olma boyutunda yer alan gruplar için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri, Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Girişkenlik ve motivasyon boyutunda olduğu gibi, güven ve destek olma boyutunda da, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,76$), İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=2,98$), Üç Yıllık Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,21$) ve Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenden ($\bar{X}=3,34$) daha olumlu görüş bildirdikleri Tablo 4.46.’dan görülmektedir.

İlköğretmen Okullarından, Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler, okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutunda yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken; gruplandırma içinde yer alan diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin, yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri, bu boyut içerisinde en yüksek ortalamaya sahiptir. Buradan hareketle; bu okullardan mezun olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yaratıcı bir okul iklimi oluşturmak ve geliştirmek adına daha güven verici tavırlar sergilemekte ve kendilerine daha fazla destek vermekte olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Otonomi ve üretkenlik boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Tablo 4.46.'ya göre, İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=2,91$); İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,61$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,65$) göre anlamlı şekilde daha olumsuzdur.

İlköğretmen Okullarından, Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler, okul yöneticilerinin boyut kapsamındaki davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken; gruplandırma içinde yer alan diğer okullardan mezun olan öğretmenler, yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir. İlköğretmen Okullarından, Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yaratıcı okul iklimi geliştirme amacıyla öğretmenlerin kendi başlarına karar almalarına izin vermediklerini ve yöneticilerin üretkenlik adına yeterince çaba harcamadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Görüşmeler boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları ise, diğer boyutlarda olduğu gibi, İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=2,50$), İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,43$), Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,27$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,47$) göre daha olumsuzdur.

İlköğretmen okullarından mezun olan öğretmenler, görev yaptıkları okullardaki yöneticilerinin görüşmeler boyutu içinde yer alan davranışları “nadiren” gerçekleştirdiklerini; Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden, Yüksek Öğretmen Okullarından, Eğitim Fakültelerinden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler “bazen” gerçekleştirdiklerini ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ile bu okullar dışındaki diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ise “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu boyutta en olumsuz görüşe sahip olan grup İlköğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu gruptur. Bu öğretmenlere göre, okul yöneticileri yaratıcı okul iklimi oluşturma ve geliştirmen adına yeterince görüşme gerçekleştirilmemektedir.

Engelleri kaldırma boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca, Fen Edebiyat Fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında da farklılıklar yaşanmaktadır. Tablo 4.46.'ya göre, İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.19$); İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,71$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3,77$) göre anlamlı şekilde daha olumsuzdur. Fen Edebiyat Üniversitelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,42$) de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,77$) daha olumsuz olduğu görüşmüştür.

İlköğretmen Okullarından ve İki Yıllık Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenler okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin engelleri boyutundaki davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken; mevcut diğer okul gruplarından mezun olan öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretmen Okullarından ve İki Yıllık Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin, yöneticilerin okullarda yaratıcı bir iklim oluşmasını engelleyen tutum ve davranışları önlemede yetersiz kaldıklarını düşündükleri söylenebilir.

Yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre farklılık göstermemiştir. Araştırma kapsamına alınan okul gruplarından mezun olan öğretmenlerin tamamı okul yöneticilerinin risk alma boyutundaki davranışları “bazen” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

4.7.3.4.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.47.'de, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.47. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Girişkenlik ve Motivasyon	A-5 yıl ve altı	114	3,68	0,79	2,093	,035*	B-E
	B-6-10 yıl	189	3,71	0,91			
	C-11-15 yıl	241	3,59	0,82			
	D-16-20 yıl	171	3,55	0,88			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,48	0,96			
Güven ve Destek Olma	A-5 yıl ve altı	114	3,68	0,76	5,094	,000**	A-E B-D B-E
	B-6-10 yıl	189	3,72	0,85			
	C-11-15 yıl	241	3,52	0,88			
	D-16-20 yıl	171	3,41	0,93			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,42	0,95			
Otonomi ve Üretkenlik	A-5 yıl ve altı	114	3,47	0,80	1,710	,145	-
	B-6-10 yıl	189	3,58	0,92			
	C-11-15 yıl	241	3,45	0,81			
	D-16-20 yıl	171	3,36	0,90			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,40	1,00			
Görüşmeler	A-5 yıl ve altı	114	3,40	0,86	3,950	,003**	B-D B-E
	B-6-10 yıl	189	3,48	0,95			
	C-11-15 yıl	241	3,32	0,80			
	D-16-20 yıl	171	3,13	0,98			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,23	1,03			
Engelleri Kaldırma	A-5 yıl ve altı	114	3,72	0,68	1,607	,170	-
	B-6-10 yıl	189	3,64	0,92			
	C-11-15 yıl	241	3,58	0,83			
	D-16-20 yıl	171	3,51	0,83			
	E-21 yıl ve üstü	393	3,53	0,87			
Risk Alma	A-5 yıl ve altı	114	3,06	0,80	4,762	,001**	A-D B-D
	B-6-10 yıl	189	3,16	0,89			
	C-11-15 yıl	241	2,95	0,75			
	D-16-20 yıl	171	2,79	0,78			
	D-21 ve üstü	393	2,98	0,85			

$p \leq 0,05$; * $p \leq 0,01$ **

Tablo 4.47.'ye göre, ilköğretim okullarındaki yaratıcı okul iklim düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre girişkenlik ve motivasyon [$F_{(4-1103)} = 2,093$, $p \leq 0,05$], güven ve destek olma [$F_{(4-1103)} = 5,094$, $p \leq 0,01$], görüşmeler [$F_{(4-1103)} = 3,950$, $p \leq 0,01$] ve risk alma [$F_{(4-1103)} = 4,762$, $p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, görüşmeler ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Bununla birlikte, yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik ile engelleri kaldırma alt boyutlarına ait öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir [($F_{(4-1103)} = 1,710$, $p > 0,05$) ve ($F_{(4-1104)} = 1,670$, $p > 0,05$)].

Tablo 4.47.'de belirtilen mesleki kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin tamamı, okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu alt boyutla gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, okullarda 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3,71$), 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ($\bar{X} = 3,48$) daha olumludur. Okullarda daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre yöneticilerini yaratıcı okul iklimi geliştirmek için motivasyon sağlamada ve öğretmenleri teşvik etmede daha başarısız buldukları söylenebilir.

Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, girişkenlik ve motivasyon boyutunda olduğu gibi, güven ve destek olma boyutunda yer alan davranışlar okul yöneticileri tarafından “sık sık” gerçekleştirilmektedir. Ancak, gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutuna ilişkin olarak, okullarda 5 yıl ve daha az süre görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve daha fazla süre görev yapmış öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca tablo 4.47'de görüldüğü üzere, bu boyutta, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri de farklılaşmaktadır.

İlköğretim okullarında 5 yıl ve daha az bir süre görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,68$), okullarda 21 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,42$) daha olumludur. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,72$) ise, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,41$) ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,42$) daha olumludur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerini yaratıcı okul iklimi geliştirmek adına daha güven verici buldukları ve kendilerine destek olduklarına daha çok inandıkları söylenebilir.

Yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutunda değişik mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak, tablo 4.47.'de bulunan öğretmen görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde, okullarda 16-20 yıl arası ve 21 yıldan daha fazla görev yapmış öğretmenlerin okul yöneticilerinin otonomi ve üretkenlik boyutunda yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ettikleri, diğer mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin ise yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Okullarda 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenler, okul yöneticilerinin görüşmeler boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtirken, diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin bu davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Görüşmeler boyutunda gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, okullarda 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,48$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,13$) ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,23$) daha olumludur.

Değişik mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşlerinin yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma boyutunda farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin bu boyut içerisinde yer alan davranışların okul müdürleri tarafından “sık sık” gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir.

İlköğretim okullarında değişik uzunluktaki sürelerde görev yapmış öğretmenlere göre, okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutundaki davranışları “bazen” sergilemektedirler. Bunun yanında, risk alma boyutunda görüşler arasında bulunan anlamlı farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçları; 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 5 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

görüşleri ve 16 ve 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Tablo 4.47’de yer alan veriler, ilköğretim okullarında 21 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=2,98$), okullarda 5 yıl ve daha az görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,06$) ve 16-20 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,16$) daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin okullarda görev yapma süreleri arttıkça, okul müdürlerinin yaratıcılık için risk alma eğilimlerinin azaldığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 4.47’de yer alan öğretmen görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde, daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, yöneticilerini okullarda yaratıcı bir iklim oluşturulması konusunda daha başarısız buldukları görülmektedir. Daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha fazla mesleki deneyimleri var demektir. Bu öğretmenler, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre hizmet verdikleri eğitim-öğretim kurumlarında daha fazla problemlerle, olanaksızlıklarla ve daha kalıplaşmış yönetsel kurallarla karşı karşıya kaldıklarından daha olumsuz bir bakış açısına sahip olabilmektedirler.

Yalazan (2006) ve Selvi (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda ise, mesleki kıdeme göre bakıldığında, görüş puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, yöneticileri yaratıcı örgüt iklimi oluşturmaya ilişkin tutumları açısından daha başarılı bulduk sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, diğer araştırmacıların yaptığı araştırmalar ile tutarlılık göstermemektedir.

4.7.3.4.10. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okullarındaki

Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin şu an buldukları okullardaki görev süreleri değişkenine göre yaratıcı okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.48. ilköğretim okullarındaki yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.48. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Yaratıcı Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Girişkenlik ve Motivasyon	A-5 yıl ve altı	746	3,57	0,89	1,811	,124	
	B-6-10 yıl	224	3,52	0,92			
	C-11-15 yıl	80	3,65	0,99			-
	D-16-20 yıl	25	3,48	0,59			
	E-21 yıl ve üstü	33	3,94	0,77			
Güven ve Destek Olma	A-5 yıl ve altı	746	3,53	0,89	2.972	,019*	
	B-6-10 yıl	224	3,40	0,92			A-E
	C-11-15 yıl	80	3,50	1,13			B-E
	D-16-20 yıl	25	3,60	0,60			
	E-21 yıl ve üstü	33	3,96	0,64			
Otonomi ve Üretkenlik	A-5 yıl ve altı	746	3,41	0,90	3,244	,012*	
	B-6-10 yıl	224	3,43	0,92			
	C-11-15 yıl	80	3,58	0,98			A-E
	D-16-20 yıl	25	3,33	0,68			
	E-21 yıl ve üstü	33	3,94	0,88			
Görüşmeler	A-5 yıl ve altı	746	3,28	0,93	3,150	,014*	
	B-6-10 yıl	224	3,25	0,95			A-E
	C-11-15 yıl	80	3,21	1,14			B-E
	D-16-20 yıl	25	3,37	0,54			C-E
	E-21 yıl ve üstü	33	3,86	0,92			
Engelleri Kaldırma	A-5 yıl ve altı	746	3,58	0,83	2,111	,077	
	B-6-10 yıl	224	3,49	0,93			
	C-11-15 yıl	80	3,59	0,82			-
	D-16-20 yıl	25	3,73	0,58			
	E-21 yıl ve üstü	33	3,91	0,79			
Risk Alma	A-5 yıl ve altı	746	2,98	0,81	1,245	,290	
	B-6-10 yıl	224	2,96	0,76			
	C-11-15 yıl	80	3,16	0,99			-
	D-16-20 yıl	25	2,84	0,50			
	D-21 ve üstü	33	2,89	1,30			

p ≤ 0,05; * p ≤ 0,01**

Tablo 4.48.'de yer alan sonuçlara göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcı okul iklimi düzeyine yönelik görüşleri, öğretmenlerin okullarında geçirdikleri görev sürelerine göre güven ve destek olma [$F_{(4-1103)} = 2,972, p \leq 0,01$], otonomi ve üretkenlik [$F_{(4-1103)} = 3,244, p \leq 0,01$] ve görüşmeler [$F_{(4-1103)} = 3,150, p \leq 0,01$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmakta; bununla beraber, girişkenlik ve motivasyon [$F_{(4-1103)} = 1,811, p > 0,05$], engelleri kaldırma [$F_{(4-1103)} = 2,111, p > 0,05$] ve risk alma [$F_{(4-1103)} = 1,245, p > 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. İlköğretim okullarındaki yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik ve görüşmeler boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin buldukları okullarda geçen görev sürelerine bağlı olarak değişmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere; gruplar arası varyansın eşit olması nedeniyle otonomi ve üretkenlik boyutunda Scheffe testi, grup varyansının eşit olmaması nedeniyle güven ve destek olma ile görüşmeler boyutlarında Dunnett C testi yapılmıştır.

Buldukları okullarda değişik uzunluktaki sürelerde görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinin girişkenlik ve motivasyon boyutunda değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenler okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin, okulda görev yapma süreleri ne olursa olsun okul yöneticilerinin kendilerini eşit seviye teşvik ettiklerini ve bir ayırımın olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Buldukları okulda 6-10 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlere göre, okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutundaki davranışları “bazen” gerçekleştirirken; okullarda diğer zaman aralığı gruplarında görev yapan öğretmenlere göre, bu davranışlar “sık sık” gerçekleştirilmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, güven ve destek olma boyutuna ilişkin olarak okullarında 21 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ile 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ve 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buldukları okulda 21 ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,96$), buldukları okulda 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,53$) ve 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,40$) daha olumludur. Buldukları okulda daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin, okul yöneticilerini yaratıcı bir iklim oluşturma açısından daha güven verici buldukları ve kendilerine daha çok destek olduklarına inandıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin, okul yöneticisi ile daha uzun süreli bir iletişime sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutundaki davranışları gerçekleştirmesiyle ilgili olarak, buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapmış öğretmenler “bazen” şeklinde görüş bildirirken, okullarında diğer zaman aralığı grupları süresince görev yapmış öğretmenler “sık sık” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Otonomi ve üretkenlik boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları; bulunduğu okulda 21 ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ile 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Tablo 4.48.’de yer alan veriler, okullarında 21 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3,94$), okullarda 5 yıl ve daha az görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,41$) daha olumlu olduğunu göstermiştir. Okullarında daha uzun süre görev yapmış öğretmenlere göre, okul yöneticileri kendilerine daha fazla otonomi sağlamak ve üretkenlik adına kendilerine daha fazla yardımcı olmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında, okul yöneticisi ile birlikte daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin sergileyecekleri davranışların yöneticiler tarafından daha fazla tahmin edilebilir olması nedeniyle, onlara daha fazla serbestlik tanınabilmesi gösterilebilir. Ayrıca okul yöneticileri bu öğretmenleri daha iyi tanıdıkları ve eksik yönlerini daha iyi bildikleri için bu öğretmenlere daha çok yardım etme eğiliminde olmuş olabilirler.

Buldukları okulda 21 yıl veya daha uzun süre görev yapmış öğretmenlere göre, okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin görüşmeler boyutundaki davranışları “sık sık” gerçekleştirirken; okullarda diğer zaman aralığı gruplarında görev yapan öğretmenlere göre, bu davranışlar “bazen” gerçekleştirilmektedir. Görüşmeler alt boyutunda, gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, okullarında 21 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ile 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri, 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ve 11-15 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buldukları okulda 21 ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3,86$), buldukları okulda 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,28$), 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmen görüşlerinden ($\bar{X}=3,25$) ve 11-15 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3,21$) daha olumludur. Bu durum, okullarda daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin okullarda yaratıcı bir okul iklimi oluşturma amacıyla yapılan davranışlara başlangıç anından itibaren tanık olmaları ve aralarına yeni katılan öğretmenlere göre daha fazla sayıda toplantıya iştirak etmelerinden kaynaklanabilir.

Yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süreleri bakımından bir farklılık gözlenmemiştir. Buldukları okullarda değişik uzunluktaki zaman aralıklarında görev yapmış öğretmenlere göre okul yöneticileri engelleri kaldırma boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirmektedirler.

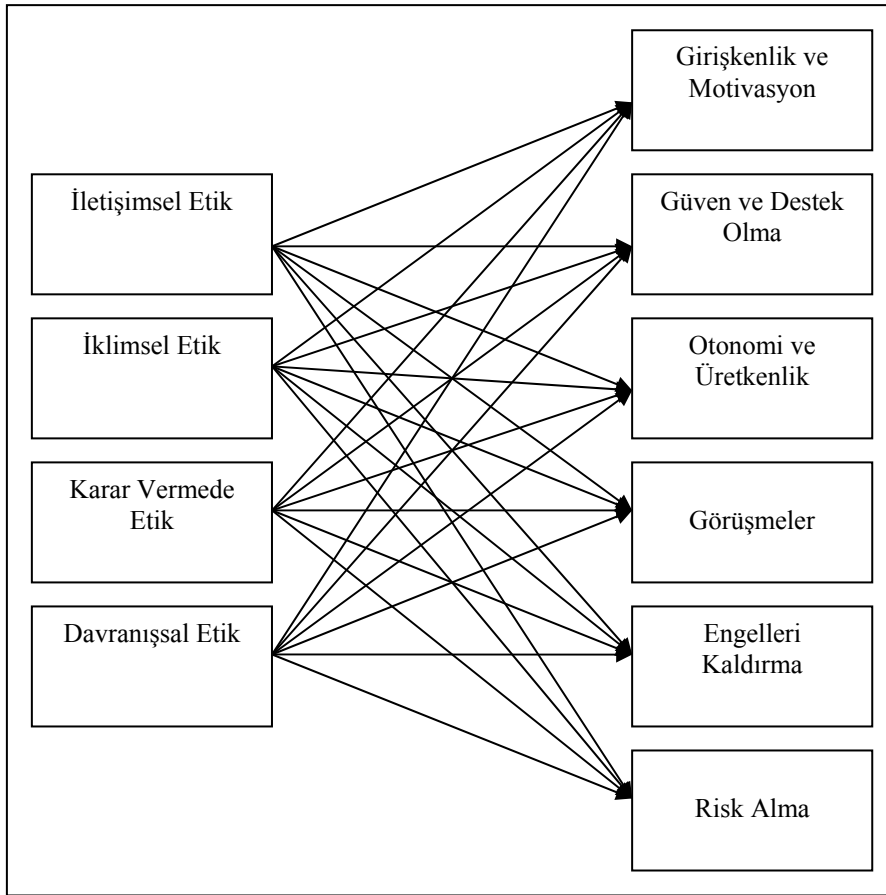
Yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin buldukları okullarda görev yapma sürelerine göre değişiklik göstermediği bulunmuştur. Öğretmenler, okul yöneticilerinin risk alma davranışlarını “bazen” sergilediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, yöneticilerinin yaratıcı okul iklimi geliştirme amacıyla risk alma davranışları gerçekleştirmelerini yetersiz buldukları söylenebilir.

4.7.3.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının

Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Üzerine Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliklerinin okullarındaki yaratıcı örgüt iklimi düzeyi üzerine etkisi olup olmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin etik liderliklerinin okullarındaki yaratıcı örgüt iklimi düzeyi üzerine etki düzeylerini belirlemek amacıyla, yaratıcı okul iklimi (Girişkenlik ve Motivasyon, Güven ve Dertsek Olma, Otonomi ve Üretkenlik, Görüşmeler, Engelleri Kaldırma ve Risk alma) bağımlı değişken; etik liderlik (İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik) bağımsız değişken olarak alınmış ve modeller oluşturulmuştur. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon uygulanmıştır.



Şekil 4.5. Regresyon Modelleri (1., 2., 3., 4., 5. ve 6. modeller)

Regresyon analizi yapılmadan önce, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığı, korelasyon analizi yoluyla belirlenmelidir (Sipahi ve Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.155). Bu nedenle araştırmada, yaratıcı okul iklimi (Girişkenlik ve Motivasyon, Güven ve Destek Olma, Otonomi ve Üretkenlik, Görüşmeler, Engelleri Kaldırma ve Risk alma) bağımlı değişkeni ve etik liderlik (İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik) bağımsız değişkeni arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin etik liderlik düzeylerine ve ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklim düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini temele alarak yapılan korelasyon analizi sonuçları, Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	İletişimsel Etik	İklimsel Etik	Karar Vermede Etik	Davranışsal Etik
İletişimsel Etik	1			
İklimsel Etik	,844(**)	1		
Karar vermede Etik	,842(**)	,826(**)	1	
Davranışsal Etik	,483(**)	,436(**)	,462(**)	1
Girişkenlik Motivasyon	,648(**)	,808(**)	,700(**)	,364(**)
Güven ve Destek Olma	,792(**)	,883(**)	,754(**)	,421(**)
Otonomi ve Üretkenlik	,671(**)	,839(**)	,728(**)	,379(**)
Görüşmeler	,655(**)	,828(**)	,676(**)	,365(**)
Engelleri Kaldırma	,691(**)	,737(**)	,637(**)	,425(**)
Risk Alma	,314(**)	,456(**)	,312(**)	,318(**)

(**) Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.49.'da, modelin bağımsız değişkenleri olan iletişimsel etik alt boyutu ile iklimsel etik ve karar vermede etik alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r > .80$). Bununla birlikte iklimsel etik alt boyutu ile karar vermede etik alt boyutu arasında da yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r > .80$). Buradan hareketle modelde çoklu bağıllık olma olasılığının bulunduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, etik liderlik (İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik) ve yaratıcı okul iklimi (Girişkenlik ve Motivasyon, Güven ve Destek Olma, Otonomi ve Üretkenlik, Görüşmeler, Engelleri Kaldırma ve Risk alma) arasındaki tüm korelasyonların anlamlı olduğu bulunmuştur. En yüksek ilişkinin iklimsel etik ile güven ve destek olma boyutları arasında olduğu görülürken, en düşük ilişkinin ise karar vermede etik ve risk alma boyutları arasında olduğu bulunmuştur.

Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon değişkenine olan etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.50.'de verilmiştir.

Tablo 4.50. Model 1 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Girişkenlik ve Motivasyon Değişkenine Etkisi

Değişkenler	B	β	t	p
İletişimsel Etik	-,215	-,223	-5,963	,000
İklimsel Etik	,750	,922	23,269	,000
Karar Vermede Etik	,204	,200	5,677	,000
Davranışsal Etik	,015	,020	1,022	,307
R=,816	F ₍₄₋₁₁₀₃₎ = 551,298			
Düzeltilmiş R ² =,665	p=,000			

Tablo 4.50'de, modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan Anova Testi sonucu görülmektedir. Anova testi sonuna göre Model 1 bir bütün olarak her düzeyde anlamlıdır [$F_{(4-1103)} = 551,298$, $p \leq 0,01$]. Modelin geçerliliği için Durbin-Watson Testi değerine bakılmış ve Model 1'in D-W değeri 1.865 olarak bulunmuştur. Bu durumda otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı sorunu için ise VIF ve CI değerleri incelenmiştir. Modeldeki değişkenlerin VIF değerleri 1,323 ile 4,628 arasında; CI değerleri ise 9,143 ile 25,120 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre, bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Tablo 4.50.'de yer alan sonuçlara göre iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri birlikte, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin girişkenlik ve motivasyon değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,816; Düzeltilmiş R²=,665). Model 1'de iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon değişkeninin istatistiksel anlamda yaklaşık % 67'sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre, okullardaki diğer koşullar sabit kalmak şartıyla okullarda yaratıcı bir iklim oluşturma için gerekli olan girişkenlik ve motivasyonun, doğrudan okullardaki yöneticilerin etik liderlikleri tarafından etkilendiği söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarını (β) incelediğinde girişkenlik ve motivasyon değişkeni üzerinde, en fazla iklimsel etik değişkeni etkili olurken, en az etkili olan değişken ise davranışsal etik değişkenidir. Yöneticilerin etik bir iklim oluşturma davranışlarının sık görüldüğü okulda yaratıcılık için gerekli motivasyonun ve girişkenliğin artmakta olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Tablo 4.50.'de iletişimsel etik değişkeninin girişkenlik ve motivasyon değişkeni üzerinde düşük düzeyde negatif bir etkisinin olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okullarındaki diğer bireyler ile olan iletişimlerinde gösterdikleri etik davranışların, okullardaki yaratıcılık motivasyonunu ve girişkenliği olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Karar vermede etik değişkeninin ise düşük düzeyde bir etki yarattığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin 0,01 anlamlılık düzeyinde t değerleri incelediğinde davranışsal etik değişkeninin modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülürken, diğer değişkenlerin tamamının önemli birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Bir okulda etik ikliminin oluşturulması ve işler hale getirilmesinde okul yöneticilerinin çok önemli etkisi vardır. Yöneticiler etik kurallar, politikalar ve direktifler oluşturup yürürlüğe koymazlarsa, bir zaman sonra kurum içinde etik olmayan davranışlar ortaya çıkacaktır. Yaratıcılığı, takım veya grup üyelerinin özellikleri, birbirleri ile iletişimi ve üyelerin birbirine olan bağlılıkları çok yakından etkilemektedir. Öğretmenlerin birbirlerine etik dışı davranışlar sergiledikleri bir ortamda öğretmenler grup halinde çalışamayacakları gibi birbirleriyle olan ilişkileri bitme noktasına gelebilir. Bu durum da, okulda yaratıcı faaliyetlerde bulunmak için gerekli girişkenlik ve motivasyonu olumsuz yönde etkileyecektir. Özetle, ilköğretim okullarında yaratıcılığın yerleştirilmesi ve geliştirilmesinde gerekli olan motivasyonun sağlanması ve yaratıcılık girişimlerinin artırılması ve desteklenmesi için okul yöneticilerinin etik bir okul iklimi oluşturma davranışlarını daha sık gerçekleştirmeleri gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin iletişim sürecinde etik ilkelere riayet etmelerinin yaratıcılık motivasyonu ve girişkenlik üzerinde az da olsa bir etkiye sahip olduğu ancak bu etkinin yaratıcılık için gerekli motivasyon ve girişkenliği olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma değişkenine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.51.'de verilmiştir.

Tablo 4.51. Model 2 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Güven ve Destek Olma Değişkenine Etkisi

Değişkenler	B	β	t	p
İletişimsel Etik	,151	,155	5,203	,000
İklimsel Etik	,685	,742	26,351	,000
Karar Vermede Etik	,002	,002	0,60	,952
Davranışsal Etik	,017	,022	1,356	,175
R=,888	F ₍₄₋₁₁₀₃₎ = 1026,119			
Düzeltilmiş R ² =,787	p=,000			

Tablo 4.51’de yer alan, Anova testi sonuna göre Model 2 bir bütün olarak her düzeyde anlamlıdır [$F_{(4-1103)} = 1026,119$, $p \leq 0,01$]. Modelin geçerliliği için Durbin-Watson Testi değerine bakılmış ve Model 2’nin D-W değeri 1.829 olarak bulunmuştur. Modeldeki değişkenlerin VIF değerleri 1,323 ile 4,628 arasında; CI değerleri ise 9,143 ile 25,120 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağılılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Tablo 4.51’de yer alan sonuçlara göre, iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin güven ve destek olma değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=,888$; Düzeltilmiş $R^2=,787$). Model 2’ye göre iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma değişkeninin yaklaşık %79’unu açıklamaktadır. Buna göre, okullarda yaratıcı bir iklim oluşturma ve yaratıcı faaliyetlerde bulunma için gerekli olan güven ortamının ve bireylerin birbirine destek olma davranışlarının, okullardaki yöneticilerin etik liderlikleri tarafından etkilendiği söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarını (β) incelediğinde, güven ve destek olma değişkeni üzerinde en fazla etkisi olan değişken iklimsel etik değişkenidir. Onu iletişimsel etik değişkeni izlemektedir. Yöneticilerin etik bir iklim oluşturma davranışlarının sık görüldüğü ve okuldaki bireylerle olan iletişimleri sürecinde etik ilkelere riayet ettiği okullarda, yaratıcılık için gerekli güven duygusunun artmakta olduğu ve öğretmenlerin birbirlerine daha fazla destek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Tablo 4.51.’de regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin 0,01 anlamlılık düzeyinde t değerleri incelediğinde karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir.

İlköğretim okullarında yaratıcılığın teşvik edilmesi ve yaratıcı faaliyetlerin artması için gerekli olan güven ortamının oluşturulması açısından, okul yöneticilerinin etik bir okul iklimi oluşturma ve etik iletişim davranışlarını daha sık gerçekleştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik değişkenine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.52.'de verilmiştir.

Tablo 4.52. Model 3 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Otonomi ve Üretkenlik Değişkenine Etkisi

Değişkenler	B	β	t	p
İletişimsel Etik	-,241	-,246	-7,184	,000
İklimsel Etik	,797	,857	26,506	,000
Karar Vermede Etik	,224	,216	6,687	,000
Davranışsal Etik	,019	,025	1,338	,181
R=,849		F ₍₄₋₁₁₀₃₎ = 710,121		
Düzeltilmiş R ² =,719		p=,000		

Tablo 4.52.'de yer alan, Anova testi sonuna göre Model 3 bir bütün olarak her düzeyde anlamlıdır [F₍₄₋₁₁₀₃₎ = 710,121, p≤0,01]. Modelin geçerliliği için Durbin-Watson Testi değerine bakılmış ve Model 3'ün D-W değeri 1.890 olarak bulunmuştur. Modeldeki değişkenlerin VIF değerleri 1,323 ile 4,628 arasında; CI değerleri ise 9,143 ile 25,120 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağılılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin otonomi ve üretkenlik değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tablo 4.52'de görülmektedir (R=,849; Düzeltilmiş R²=,719). Model 3'e göre, iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik değişkenininin yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre, okullardaki diğer koşullar sabit kalmak şartıyla yaratıcı bir okul iklimi için gerekli olan otonomi ve üretkenliğin, doğrudan okullardaki yöneticilerin etik liderlikleri tarafından etkilendiği söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarını (β) incelediğinde otonomi ve üretkenlik değişkeni üzerinde, en fazla etkinin iklimsel etik değişkenine ait olduğu görülmektedir. Önceki iki modelde olduğu gibi, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik bir iklim oluşturma davranışlarının sık görüldüğü okullarda yaratıcılık için gerekli otonominin sağlandığı ve yaratıcı üretkenliğin artmakta olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmeleri amacıyla birbirleriyle iletişim kurmaları, bilgi alışverişinde bulunmaları, problemleri ve alternatifleri tartışmaları, planlar yapmaları ve çeşitli şekillerde risk alıp, inisiyatif kullanmaları ve kendi kararlarını vermeleri için yöneticilerin öğretmenler üzerinde yıkıcı bir baskısının olmadığı, saygı ve anlayışa dayalı etik bir iklim oluşturmalarının büyük rolü olduğu dile getirilebilir.

Bunun yanı sıra tablo 4.52.'den otonomi ve üretkenlik üzerinde ikinci büyük etkiye sahip olan değişkenin iletişimsel etik değişkeni olduğu görülmektedir. Ancak yöneticilerin okulda bireylerle olan iletişimlerinde etik ilkelere uygun davranmalarının otonomi ve üretkenlik üzerinde negatif bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, yöneticilerin öğretmenlerle olan iletişimlerinde gösterdiği etik davranışların okullardaki otonomi ve yaratıcı üretkenliği olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Örgütlerde otonomi uygulamaları ve verilen otonomi düzeyleri dikkate alındığında, örgütün çalışanlara aşırı serbestiyet tanıyıp, ulaşacakları hedefleri onların belirlemesini sağladığında, iyi sonuçların elde edilemediği saptanmıştır (Judge, Frxell ve Dooley, 1997, s.77). Buna göre okul yöneticilerinin okullarında öğretmenlere otonomi tanımaları yanında, onlarla olan iletişimlerinde daha formal ve sert davranışlar sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Karar vermede etik değişkeninin ise otonomi ve üretkenlik değişkeni üzerinde daha düşük düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin 0,01 anlamlılık düzeyinde t değerleri incelediğinde davranışsal etik değişkeninin modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülürken, diğer değişkenlerin tamamının önemli birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin görüşmeler değişkenine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.53.'te verilmiştir.

Tablo 4.53. Model 4 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Görüşmeler Değişkenine Etkisi

Değişkenler	B	β	t	p
İletişimsel Etik	-,190	-,186	-5,193	,000
İklimsel Etik	,901	,929	27,444	,000
Karar Vermede Etik	,059	,054	1,609	,108
Davranışsal Etik	,020	,025	1,284	,199
R=,833	F ₍₄₋₁₁₀₃₎ = 623,093			
Düzeltilmiş R ² =,692	p=,000			

Tablo 4.53.'te yer alan, Anova testi sonuna göre Model 4 bir bütün olarak anlamlıdır [$F_{(4-1103)} = 623,093$, $p \leq 0,01$]. Modelin geçerliliği için Durbin-Watson Testi değerine bakılmış ve Model 4'ün D-W değeri 1.820 olarak bulunmuştur. Modeldeki değişkenlerin VIF değerleri 1,323 ile 4,628 arasında; CI değerleri ise 9,143 ile 25,120 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağılılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Tablo 4.53.'te yer alan sonuçlara göre iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri birlikte, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin görüşmeler değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=,833$; Düzeltilmiş $R^2=,692$). Model 4'te iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin görüşmeler değişkeninin istatistiksel anlamda yaklaşık % 69'unu açıkladığı görülmektedir. Buna göre, okullardaki diğer koşullar sabit kalmak şartıyla okullarda yaratıcı bir iklim oluşturma için yapılması gereken toplantılar ve görüşmelerin, okullardaki yöneticilerin etik liderlikleri tarafından doğrudan etkilendiği söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarını (β) incelediğinde görüşmeler değişkeni üzerinde, en fazla iklimsel etik değişkeninin etkili olduğu Tablo 4.53.'ten görülmüştür. Yöneticilerin etik bir iklim oluşturma davranışlarının sık görüldüğü okullarda yaratıcı davranışların cesaretlendirilmesi, desteklenmesi, geliştirilmesi ve arttırılması için öğretmenlerin kendi aralarında veya yöneticileri ile görüşmeler yapılmasından iyi sonuç alındığı söylenebilir. Bunun yanı sıra Tablo 4.53.'te iletişimsel etik değişkeninin görüşmeler değişkeni üzerinde düşük düzeyde negatif bir etkisinin olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okullarındaki diğer bireyler ile olan iletişimlerinde gösterdiği etik davranışların

okullarda yaratıcı faaliyetler için yapılan görüşmeleri, beklenenin aksine, olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Buna göre, yöneticilerin görüşmeler esnasında bazı bilgileri gizleyerek rekabeti artırma yoluna gitmesi, görüşmelerin daha olumlu geçmesini sağlayabilir.

Karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin ise görüşmeler değişkeni üzerinde çok düşük düzeyde etkileri olduğu görülse de, regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin 0,01 anlamlılık düzeyinde t değerleri incelediğinde bu değişkenlerin etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir.

Etik liderliğin iklimsel etik değişkeninin okullarda yaratıcı faaliyetlerin düzenlenmesi için yapılan görüşmeler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu, iletişimsel etik değişkeninin bu görüşmeleri olumsuz yönde etkilediği, ancak okul yöneticilerinin etik kararlar almalarının ve etik davranışlar sergilemelerinin olumlu veya olumsuz hiçbir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma değişkenine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.54.'te verilmiştir.

Tablo 4.54. Model 5 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Engelleri Kaldırma Değişkenine Etkisi

Değişkenler	B	β	t	p
İletişimsel Etik	,203	,223	5,240	,000
İklimsel Etik	,471	,544	13,540	,000
Karar Vermede Etik	-,045	-,047	-1,168	,243
Davranışsal Etik	,073	,101	4,447	,000
R=,754		F ₍₄₋₁₁₀₃₎ = 363,135		
Düzeltilmiş R ² =,567		p=,000		

Tablo 4.54.'te yer alan, Anova testi sonuna göre Model 5 bir bütün olarak anlamlıdır [F₍₄₋₁₁₀₃₎ = 363,135, p≤0,01]. Modelin geçerliliği için Durbin-Watson Testi değerine bakılmış ve Model 5'in D-W değeri 1.863 olarak bulunmuştur. Modeldeki değişkenlerin VIF değerleri 1,323 ile 4,628 arasında; CI değerleri ise 9,143 ile 25,120 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre, bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin birlikte, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin engelleri kaldırma değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu Tablo 4.54.'te görülmektedir ($R=,754$; Düzeltilmiş $R^2=,567$). Model 5'e göre iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma değişkeninin yaklaşık %57'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre, okullardaki diğer koşullar sabit kalmak şartıyla yaratıcı bir okul iklimi oluşturmak için yaratıcılığın önündeki engellerin kaldırılmasında, okullardaki yöneticilerin etik liderliklerinin büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.54.'te yer alan, standardize edilmiş regresyon katsayılarını (β) incelediğinde okullarda yaratıcılığın önündeki engelleri kaldırma üzerinde en fazla etkisi olan değişkenin iklimsel etik değişkeni olduğu, onu sırasıyla iletişimsel etik ve davranışsal etik değişkenlerinin izlediği görülmektedir. Yöneticilerin etik bir iklim oluşturma çabası gösterdiği, okuldaki bireylerle olan iletişimde etik kurallara dikkat ettiği ve etik davranışlar sergiledi okullarda yaratıcılığın önündeki engellerin daha kolaylıkla üstesinden geldiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin gösterdiği etik liderliğin, okullarda yaratıcı örgüt ikliminin oluşmasının önündeki politik problemler, yeni fikirler hakkında olumsuz eleştiriler, öğretmenlerin yıkıcı rekabeti, risk almaktan kaçınma veya mevcut iklimi değiştirmek istememe gibi engellerin aşılmasında oldukça büyük etkisi olduğu söylenebilir. Yaratıcılıkta belirleyici olan destekleyici etik yönetim tarzı, çalışanlarının düşüncelerine önem ve pozitif destek veren, onlara işleri ile ilgili dönüt veren ve çalışanlarının becerilerini geliştirmeye çalışan yönetim tarzıdır. Böyle bir yönetim tarzı, yaratıcılıkta çok önemli bir unsur olan içsel motivasyon düzeyini de arttıracaktır (Cummings ve Oldham, 1997).

Tablo 4.54.'te yer alan regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir.

Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin yaratıcı okul ikliminin risk alma değişkenine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.55.'te verilmiştir.

Tablo 4.55. Model 6 - İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Değişkenlerinin Risk Alma Değişkenine Etkisi

Değişkenler	B	β	t	p
İletişimsel Etik	-,221	-,249	-4,472	,000
İklimsel Etik	,593	,703	13,360	,000
Karar Vermede Etik	-,142	-,151	-2,879	,004
Davranışsal Etik	,141	,202	6,766	,000
R=,509	F ₍₄₋₁₁₀₃₎ = 96,437			
Düzeltilmiş R ² =,256	p=,000			

Tablo 4.55.'te yer alan Anova testi sonuna göre Model 6 bir bütün olarak her düzeyde anlamlıdır [$F_{(4-1103)} = 96,437$, $p \leq 0,01$]. Modelin geçerliliği için Durbin-Watson Testi değerine bakılmış ve Model 6'nın D-W değeri 1.808 olarak bulunmuştur. Modeldeki değişkenlerin VIF değerleri 1,323 ile 4,628 arasında; CI değerleri ise 9,143 ile 25,120 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağılılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarını (β) incelediğinde yaratıcılık için risk alma değişkeni üzerinde, en fazla iklimsel etik değişkeninin etkili olduğu Tablo 4.55.'ten görülmüştür. Bu değişkeni sırasıyla iletişimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik değişkenleri izlemektedir. İklimsel etik ve davranışsal etik değişkenlerinin risk almayı olumlu etkilediği, etik liderliğin iletişimsel etik ve karar vermede etik değişkenlerinin risk alma üzerinde negatif etki yarattığı bulgular arasındadır. Tablo 5.55.'te yer alan regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin 0,01 anlamlılık düzeyinde t değerleri incelediğinde değişkenlerin tamamının anlamlı ve önemli birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Olumlu örgüt iklimi, etik değerler üzerine kurulmaktadır (Ertekin, 1978, s.19). Öğretmenlerin iklimi destekleyici ve cesaretlendirici olarak algılaması davranışlarını pozitif yönde etkilemektedir (Çekmecelioğlu, 2006, s.299). Okul yöneticilerinin okulda etik bir iklim oluşturmaları aynı zamanda okuldaki yaratıcı faaliyetleri artıracaktır. Kendini var kılma ve gerçekleştirme süreci olan eğitimin yöneticileri başkalarının kişisel, entelektüel, sosyal ve siyasal yönden tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu nedenle doğru ve adil bir topluluk oluşturmalı ve bu topluluğu doğru ve adil olarak yönetmelidir (Akbaba-Altun, 2003, s.12). Bu şekilde öğretmenlerde güven duygusu yerleşecek ve öğretmenlerin risk alma davranışları

olumlu yönde etkilenecektir.

Yöneticilerin karar verme sürecinde etik davranışlar sergilemelerinin yaratıcılık için risk alma davranışını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Yöneticinin değerleri, kararların belirlenmesinde etkilidir. Kararların rasyonel olup olmaması, yöneticinin değer, bilgi ve becerileri tarafından belirlenir (Turan ve Aktan, 2008, s.232). Buna göre okulda yaratıcı bir iklimin oluşturulması için risk alınırken yöneticilerin kararlarını değer yargılarına göre değil, rasyonel gerçekliğe uygun şekilde vermeleri gerekmektedir.

Yapılan regresyon analizleri sonucunda denenen tüm modellerin istatistiksel olarak anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu sonuca göre, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderliklerinin okullarındaki yaratıcı iklim üzerinde etkisi vardır denilebilir. Okul yöneticilerinin bir lider olarak iletişimde, karar vermede, okul iklimi oluşturmada ve genel olarak tüm davranışlarında etik ilkelere önem vermeleri ve bu ilkelere uygun eylemlerde bulunmaları, okullarda öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin yaratıcı faaliyetlerde bulunmalarını etkilemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçların eğitim örgütleri açısından önemine değinilmeye çalışılmış ve bu bulgular ışığında öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle aşağıda verilen sonuçlar sadece Antalya ili merkez ilçede bulunan devlet ilköğretim okullarına genellenebilir.

5.1. SONUÇLAR

Yapılan çalışmalar sonrası aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin

Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin “sık sık” etik liderlik davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlere göre okul yöneticileri etik liderliğin “İletişimsel Etik”, “İklimsel Etik”, “Karar Vermede Etik” ve “Davranışsal Etik” alt boyutlarında yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirmektedirler. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticileri en fazla "Karar Vermede Etik" boyutundaki davranışları, en az ise “İklimsel Etik” boyutundaki davranışları gerçekleştirmektedirler.

2. Öğretmenlere göre okul müdürleri etik liderliğin iletişimsel etik boyutunda en fazla “merhametli olma” ve “davranışlarının sınırlarını bilme” davranışlarını sergilerken, “yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besleme” davranışını diğer ifadelerle oranla en düşük düzeyde sergilemektedirler.

3. Etik liderliğin iklimsel etik boyutunda, öğretmenlere göre okul yöneticileri “öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul etme” davranışı daha fazla gerçekleştirdikleri halde “öğretmenlerin başarısını, adaetli bir şekilde ödüllendirme” davranışını en az seviyede gerçekleştirmektedirler.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderliğin karar vermede etik boyutunda en çok sergiledikleri davranış “içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterme” olurken, en az sergiledikleri davranış “mesleki etkililiğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olma” davranışı olmuştur.

5. Etik liderliğin son boyutu olan davranışsal etik alt boyutunda ise öğretmenler okul yöneticilerinde en yüksek olarak “kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip olmama” davranışının bulunduğunu belirtirlerken, en düşük seviyede “dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmama” davranışının bulunduğunu belirtmişlerdir.

5.1.2.Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler okul yöneticilerinin etik liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin görev unvanı değişkenine göre iklimsel etik ve davranışsal etik etik boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterirken, iletişimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

a) İklimsel etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, branş öğretmenlerine görüşlerine daha olumludur.

b) Bununla birlikte, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin tamamı okul yöneticilerinin etik liderlik boyutlarındaki davranışları “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri görev alanlarına göre iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, davranışsal etik boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

a) Etik liderliğin davranışsal etik boyutuna ilişkin olarak okul öncesi öğretmenliği gibi diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri; Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği, Rehberlik, Yabancı Dil Öğretmenliği gibi sözel alanlarda görev yapan öğretmen görüşlerinden, Matematik Öğretmenliği, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği gibi sayısal alanlarda görev yapan öğretmen görüşlerinden ve Görsel Sanatlar/Resim Öğretmenliği, Beden

Eğitimi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, El Sanatları Öğretmenliği gibi özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuzdur.

b) Öğretmen görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde değişik alanlarda görev yapan branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin etik liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

4. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

a) İletişimsel etik boyutunda, 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin; 30 ve altı yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden, 31-40 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuz olduğunu görülmüştür.

b) İklimsel etik boyutunda, 31 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinin; 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğunu belirlenmiştir. Diğer taraftan, 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmen görüşleri; 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

c) Karar vermede etik boyutunda, 31 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinin; 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğunu ve aynı şekilde 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinin 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğunu bulunmuştur.

d) Davranışsal etik boyutunda, 31 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinin; 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

e) Bu farklılıkların yanı sıra, ilköğretim okullarında görev yapan ve değişik yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin tamamı okul yöneticilerinin etik liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir.

5. İlköğretim Okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin medenî durum değişkenine göre iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı, ancak davranışsal etik boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

a) İletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarına ilişkin bekâr öğretmenlerin görüşleri, evli öğretmenlere göre daha olumludur.

b) Öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde ise bekâr veya evli öğretmenler okul yöneticilerinin etik liderliğin dört boyutunda yer alan davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri ve genel olarak yüksek derecede bir farklılaşmanın bulunmadığı bulgular arasındadır.

6. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kadro tiplerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

7. İlköğretim okullarında görev yapan okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

8. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullarda aldıkları eğitim, okul yöneticilerini farklı şekilde değerlendirmelerine neden olmuştur.

a) Okul yöneticilerinin etik liderliğinin iletişimsel etik boyutunda İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenler; İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerden, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden ve İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin de, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuz olduğu bulunmuştur. İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenler okul yöneticilerinin iletişimsel etik boyutunda yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken gruplama kapsamına alınan diğer okullardan mezun olan öğretmenler okul müdürlerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

b) İklimsel etik boyutunda İlköğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ve Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden belirgin oranda daha olumsuzdur. İlköğretmen Okullarından mezun

olan öğretmenler okul yöneticilerinin iklimsel etik boyutunda yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken gruplama kapsamına alınan diğer okullardan mezun olan öğretmenler okul müdürlerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir. Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin oluşturduğu grup ise iklimsel etik boyutunda en olumlu yönde görüş bildiren grup olmuştur.

c) Karar vermede etik boyutunda, İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri; İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerinden, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerin görüşlerinden, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuzdur. Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuzdur. Bunun yanı sıra farklı okullardan mezun olmuş öğretmenlerin tamamı yöneticilerin karar verme boyutundaki davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

d) Davranışsal etik boyutunda, İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin görüşleri; İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri, Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine oranla daha olumludur. İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler de Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre yöneticilerinin daha etik davranışlar sergiledikleri görüşündedirler. İlköğretmen Okullarından ve Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenlere göre okul yöneticileri “bazen” etik davranışlarda bulunurken, gruplama kapsamına alınan diğer okullardan mezun olan öğretmenler göre “sık sık” etik davranışlarda bulunmaktadır.

9. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlik mesleğinde değişik mesleki kıdeme sahip öğretmenler, okul yöneticilerinin etik liderlik boyutlarında yer alan davranışları sergilemeleri hakkında “sık sık” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri buldukları okuldaki görev sürelerine göre etik liderliğin iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarında farklılaşmazken iletişimsel etik

boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir.

a) Etik liderliğin iletişimsel etik boyutunda, buldukları okulda 21 ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri, okulda 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden, 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmen görüşlerinden ve 11-15 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda 21 yıldan daha fazla görev yapmış öğretmenler, okul yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik boyutlarında yer alan davranışları “ her zaman” sergilediklerini belirtirlerken, diğer zaman aralıkları süresince görev yapmış öğretmenler “sık sık” sergilediklerini belirtmişlerdir.

b) Buldukları okulda değişik zaman aralıklarında görev yapmış öğretmenlerin tamamı, okul yöneticilerinin etik liderliğin iklimsel etik boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

c) Karar vermede etik boyutunda buldukları okullardaki görev sürelerine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmasa da, okulunda 21 yıl ve daha uzun süre görev yapmış öğretmenler okul yöneticilerinin etik karar verme davranışlarını “her zaman” sergilediklerini ifade ederken, 20 yıldan daha az görev yapmış öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergiledikleri ifade etmişlerdir.

d) Aynı şekilde davranışsal etik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin buldukları okullardaki görev sürelerine göre anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmadığı halde, buldukları okulda 16 yıldan daha uzun süre görev yapmış öğretmenlere göre yöneticileri davranışsal etik boyutundaki davranışları “bazen” gerçekleştirirken, okullarında 15 yıldan daha az görev yapmış öğretmenlere göre bu davranışlar okul yöneticileri tarafından “sık sık” gerçekleştirilmektedir.

5.1.3. İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Düzeyine İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticileri okulda yaratıcı bir iklim oluşturma ve geliştirme amaçlı davranışları “sık sık” sergilemektedirler. Öğretmenlere göre okul yöneticileri, yaratıcı okul ikliminin "Girişkenlik ve Motivasyon", "Güven ve Destek Olma", "Otonomi ve Üretkenlik" ve "Engelleri Kaldırma" alt boyutlarında yer alan davranışları "sık sık"; “Görüşmeler” ve “Risk Alma” alt boyutlarında yer alan davranışları ise “bazen” gerçekleştirmektedirler.

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutundaki maddelerin 14'üne "sık sık" ve 3'üne "bazen" şeklinde görüş bildirmişlerdir. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler öğretmenlere göre girişkenlik ve motivasyon boyutunda en sık "yenilikçi bir okul iklimi için bireysel sorumluluk alma" davranışında bulunurlarken, en az "Her bireyin motivasyonunu ve özel amaçlarını belirleyerek yeni özendirme sistemleri getirme" davranışında bulunmaktadır.

3. Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerine göre yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutundaki davranışların 13'ünü "sık sık" ve 4'ünü "bazen" sergilemektedirler. Öğretmenler güven ve destek olma boyutunda en yüksek değeri "Uzun dönemli örgütsel planlara (okulun planlarına) öğretmenlerin katılımını sağlama" davranışına verirlerken, en az değeri "kendisinin diğer bireylerce nasıl görüldüğünü araştırma" davranışına vermişlerdir.

4. İlköğretim öğretmenleri yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutundaki okul yöneticisi davranışlarının 9'una "sık sık" ve 4'üne "bazen" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta ilköğretim okulu öğretmenlerine göre en yüksek davranış sıklığı "yaratıcı bireylerin düşünmek için zamana gereksinme duyduklarını bilme" önermesine aittir. Öğretmen görüşlerine göre otonomi ve üretkenlik boyutunda en düşük sıklıkta ortaya çıkan yönetici davranışı "okulda gelişmiş beyinlere sahip kişiler için bir merkez oluşma" olmuştur.

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcı okul ikliminin görüşmeler boyutunda yer alan 12 davranışın 1'ine "sık sık" ve 11'ine "bazen" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri en sık "okulun zihinsel yapısını daha esnek ve çok yönlü olmaya yönlendirme" davranışını gerçekleştirirken, en az olarak da "yaratıcılığı artıracak beyin fırtınası toplantıları düzenleme" davranışını gerçekleştirmektedirler.

6. İlköğretim okulu öğretmenlerine göre okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma boyutunda yer alan davranışların hepsini "sık sık" sergilemektedirler. Öğretmenlere göre engelleri kaldırma boyutunda en sık tekrar eden yönetici davranışı "aşırı yönetim, aşırı gözlem ve aşırı rapor vermeden kaçınma" olurken, az tekrar eden davranış ise "öğretmenleri sorunlarla aşırı biçimde yüklememe" olmuştur.

7. İlköğretim okulu öğretmenleri yaratıcı okul ikliminin son boyutu olan risk alma boyutunda yer alan davranışların hepsine "bazen" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler göre okul yöneticileri bu boyut içinde yer alan davranışlardan en sık olarak "hata yapma olasılığında psikolojik kırıklık eşiğini yükseltme" davranışını gerçekleştirmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler en az tekrar eden davranışın "okul içi sorunları, bireylere meydan okuma fırsatı olarak gösterme" olduğunu bildirmişlerdir.

5.1.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İlköğretim Okullarındaki Yaratıcı İklim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

1. Yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma ve görüşmeler boyutlarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

a) Otonomi ve üretkenlik boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri, kadın öğretmenlere göre daha olumludur. Kadın öğretmenler okul müdürlerinin otonomi ve üretkenlik boyutunda yer alan davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

b) Hem kadın hem de erkek öğretmenler, engelleri kaldırma boyutundaki davranışları okul yöneticilerinin “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etseler de, erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre daha olumludur.

c) Okul müdürlerinin risk alma boyutuna ilişkin davranışların gerçekleştirilmesine ilişkin hem kadın hem de erkek öğretmenler “bazen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak, diğer boyutlarda olduğu gibi erkek öğretmenlerin görüşleri, kadın öğretmenlere göre daha olumludur.

d) Kadın ve erkek öğretmenler, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon ile güven ve destek olma alt boyutlarındaki okul yöneticisi davranışlarının “sık sık”; görüşmeler alt boyutunda yer alan davranışların ise “bazen” gerçekleştirildiği belirtmişlerdir.

2. Görev unvanı değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin girişkenlik ve motivasyon, otonomi ve üretkenlik ile engelleri kaldırma boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken, yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma, görüşmeler ve risk alma boyutlarına anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

a) Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutuna ilişkin davranışların okul yöneticileri tarafından “sık sık” gerçekleştirildiğini ifade etmelerine rağmen, sınıf öğretmenlerinin görüşleri branş öğretmenlerine göre daha olumludur.

b) Otonomi ve üretkenlik boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, branş öğretmenlerine göre daha olumludur. Sınıf öğretmenleri okul yöneticilerinin bu boyuta ilişkin davranışların “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtirken, branş öğretmenleri “bazen”

gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

c) Sınıf ve branş öğretmenleri okul yöneticilerinin okulda yaratıcı bir okul iklimi oluşturulması ve geliştirilmesi açısından engelleri kaldırma davranışlarını “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etseler de, bu boyuta ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, branş öğretmenlerine göre daha olumludur.

d) İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutuna ilişkin davranışların okul yöneticileri tarafından “sık sık”, görüşmeler ve risk alma boyutları içinde yer alan davranışların ise “bazen” gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir.

3. Yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri, öğretmenlerin görev alanlarına göre girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

a) Sözel alanlar, sayısal alanlar, özel yetenek alanları ve okul öncesi öğretmenliği gibi diğer alanlarda görev yapan branş öğretmenlerine göre, okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon ile güven ve destek olma boyutları içinde yer alan davranışları “sık sık”, risk alma boyutunda yer alan davranışları ise “bazen” göstermektedirler.

b) Sözel ve sayısal alanlarda görev yapan branş öğretmenleri yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik, görüşmeler ile engelleri kaldırma boyutlarındaki davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken; özel yetenek alanlarında ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin bu boyutlarda yer alan davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

4. Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

a) Girişkenlik ve motivasyon boyutunda 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşleri, 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Aynı şekilde 31-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri de, 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler okul yöneticilerinin girişkenlik ve motivasyon boyutu içinde yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken, diğer yaş gruplarında olan

öğretmenler okul yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

b) Yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutuna ilişkin olarak, 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin, 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu bulunmuştur. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri de, 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler okul yöneticilerinin güven ve destek olma boyutunda yer alan davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini belirtirken, diğer yaş gruplarında olan öğretmenler okul yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

c) Otonomi ve üretkenlik boyutunda tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmasına rağmen, farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklandığı bulunamamıştır. Bununla birlikte görüşlere ait ortalamalardan, 30 ve altı yaş gurubunda ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutu içinde yer alan davranışları “sık sık”, 41- 50 yaş grubunda ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin ise yöneticilerin bu davranışları “bazen” sergiledikleri görüne sahip oldukları bulunmuştur.

d) Görüşmeler boyutunda, güven ve destek olma boyutunda olduğu gibi, 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşleri, 41-50 yaş gurubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri de, 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre okul yöneticileri görüşmeler boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirirken, diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre yöneticiler bu davranışları “bazen” gerçekleştirmektedirler.

e) Yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma boyutuna ait öğretmenler görüşlerinde 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, 31-40 yaş gurubunda bulunan öğretmenlerden, 41-50 yaş gurubunda bulunan öğretmenlerden ve 51 ve üstü yaş gurubunda bulunan öğretmenlerden daha olumlu olma eğiliminde olukları bulunmuştur. 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler okul yöneticilerinin engelleri kaldırma boyutundaki davranışları “bazen” sergiledikleri ifade ederken, diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenler yöneticilerin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

f) Son olarak yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutunda, diğer tüm boyutlarda olduğu gibi, 30 ve altı yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin, 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden ve 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tüm yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin yaratıcı okul iklimi oluşturma ve geliştirme amacıyla risk alma davranışlarını “bazen” gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmektedir.

5. Öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları ile ilköğretim okullarındaki yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaratıcı okul ikliminin tüm boyutlarında bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere oranla daha olumlu görüşe sahiptirler.

a) Evli ve bekâr öğretmenler göre okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma ile engelleri kaldırma boyutları içinde yer alan davranışları “sık sık”, risk alma boyutundaki davranışları ise “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

b) Bekâr öğretmenler yöneticilerinin otonomi ve üretkenlik ile görüşmeler boyutlarında yer alan davranışları “sık sık” sergilediklerini belirtirken, evli öğretmenlerin bu davranışların “bazen” sergilendiğini belirtmişlerdir.

6. Yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri, kadro tipi değişkenine göre girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir.

7. Öğrenim durumu değişkenine göre, yaratıcı okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler, engelleri kaldırma ve risk alma boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

8. Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler ve engelleri kaldırma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte, ancak risk alma boyutuna ilişkin görüşlerde bir farklılık yaşanmamaktadır.

a) Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutunda İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerden ve Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden daha olumsuzdur. Ayrıca İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, Açık öğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Meslek Yüksek Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi gibi diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri, İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden, Üç

Yıllık Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ve Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. İlköğretmen Okullarından ve Üç Yıllık Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenler okul yöneticilerinin girişkenlik ve motivasyon grubunda yer alan davranışları “bazen” gösterdiklerini ifade ederken gruplandırma içinde yer alan diğer okullardan mezun olan öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “ sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

b) Güven ve destek olma boyutunda da diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri, İlköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden, Üç Yıllık Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden ve Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. İlköğretmen Okullarından, Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutunda yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederken, gruplandırma içinde yer alan diğer okullardan mezun olan öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

c) Yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde, İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşlerinin; İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerinden ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuz olduğu görülmüştür. İlköğretmen Okullarından, Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler okul yöneticilerinin bu boyut kapsamındaki davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini belirtirken, gruplandırma içinde yer alan diğer okullardan mezun olan öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

d) Görüşmeler boyutunda, diğer boyutlarda olduğu gibi, İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşlerinin, İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerinden, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinden ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuzdur. İlköğretmen okullarından mezun olan öğretmenler görev yaptıkları okullardaki yöneticilerinin görüşmeler boyutu içinde yer alan davranışları “nadiren” gerçekleştirdiklerini; Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinden, Yüksek Öğretmen Okullarından, Eğitim Fakültelerinden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler “bazen” gerçekleştirdiklerini ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ile bu okullar dışındaki diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ise “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

e) Engelleri kaldırma boyutunda İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri; İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşlerine ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Fen Edebiyat Üniversitelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşleri de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha

olumsuzdur. İlköğretmen Okullarından ve İki Yıllık Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenler okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin engelleri boyutundaki davranışları “bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken diğer okul gruplarından mezun olan öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

f) Yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre farklılık göstermezken, mezun oldukları okullara bakılmaksızın tüm öğretmenler okul yöneticilerinin risk alma boyutundaki davranışları “bazen” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

9. Yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon, güven ve destek olma, görüşmeler ve risk alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken, otonomi ve üretkenlik ile engelleri kaldırma boyutlarına ait öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

a) Mesleki kıdemlerine bakılmaksızın öğretmenlerin tamamı okul yöneticilerinin yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yapılan ileri düzey analizlerde, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin, 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden daha olumlu olduğu bulunmuştur.

b) Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutunda yer alan davranışlar okul yöneticileri tarafından “sık sık” gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında, ilköğretim okullarında 5 yıl ve daha az süre görev yapmış öğretmenlerin görüşleri, okullarda 21 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Ayrıca, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ise, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden daha olumludur.

c) Yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak, okullarda 16-20 yıl arası ve 21 yıldan daha fazla görev yapmış öğretmenler okul yöneticilerinin otonomi ve üretkenlik boyutunda yer alan davranışları “bazen” sergilediklerini ifade ederlerken, diğer mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenler yöneticilerinin bu davranışları “sık sık” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

d) Görüşmeler boyutunda 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen görüşlerinden daha olumludur. Okullarda 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlere göre okul yöneticilerinin görüşmeler boyutunda yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirirken, diğer kıdem

gruplarında yer alan öğretmenlere göre okul yöneticileri bu davranışları “bazen” gerçekleştirmektedirler.

e) Değişik mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri yaratıcı okul ikliminin engelleri kaldırma boyutunda değişiklik göstermemekte, öğretmenler okul yöneticilerinin bu boyut içerisinde yer alan davranışların okul müdürleri tarafından “sık sık” gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler.

f) Risk alma boyutunda ilköğretim okullarında 21 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin görüşleri, okullarda 5 yıl ve daha az görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ve 16-20 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuzdur. Bununla birlikte, ilköğretim okullarında değişik uzunlukta görev yapmış öğretmenlerin tamamına göre okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutundaki davranışları “bazen” sergilemektedirler.

10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcı okul iklimine dair görüşleri, öğretmenlerin buldukları okullardaki görev sürelerine bağlı olarak, güven ve destek olma, otonomi ve üretkenlik, görüşmeler ve engelleri kaldırma boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmakta; bununla birlikte girişkenlik ve motivasyon ve risk alma boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

a) Buldukları okullarda değişik uzunlukta sürelerde görev yapmış öğretmenlerin görüşleri girişkenlik ve motivasyon boyutunda farklılık göstermemekte ve öğretmenler okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

b) Güven ve destek olma boyutuna ilişkin olarak, okullarında 21 ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşleri, okullarında 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden, 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmen görüşlerinden ve 11-15 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Buldukları okulda 6-10 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlere göre okul yöneticileri yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma boyutundaki davranışları “bazen” gerçekleştirirken, okullarda diğer zaman aralığı gruplarında görev yapan öğretmenlere göre bu davranışlar “sık sık” gerçekleştirilmektedir.

c) Yaratıcı okul ikliminin otonomi ve üretkenlik boyutundaki davranışları gerçekleştirmesiyle ilgili olarak, okullarında 21 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin görüşleri, okullarda 5 yıl ve daha az görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden ve 16-20 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapmış öğretmenlere göre bu davranışlar “bazen” sergilenirken, okullarında diğer zaman aralığı grupları süresince görev yapmış öğretmenlere göre “sık sık” sergilenmektedir.

d) Buldukları okulda 21 ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlerin yaratıcı okul ikliminin görüşmeler boyutuna ilişkin görüşleri, buldukları okulda 5 ve daha az yıl görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden, 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmen görüşlerinden ve 11-15 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Buldukları okulda 21 yıl veya daha uzun süre görev yapmış öğretmenlere göre okul yöneticileri görüşmeler boyutundaki davranışları “sık sık” gerçekleştirirken, okullarda diğer zaman aralığı grupları süresince görev yapan öğretmenlere göre bu davranışlar “bazen” gerçekleştirilmektedir.

e) Yapılan analiz sonucunda engelleri kaldırma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin buldukları okullardaki görev sürelerine bağlı olarak değiştiği bulunsa da, ileri düzey analizlerde bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı bulunamamıştır. Ayrıca, okullarında değişik uzunluktaki zaman aralıklarında görev yapmış öğretmenlerin tamamına göre okul yöneticileri bu boyutta yer alan davranışları “sık sık” gerçekleştirmektedirler.

f) Yaratıcı okul ikliminin risk alma boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin buldukları okullarda görev yapma sürelerine göre değişiklik göstermemektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin risk alma davranışlarını “bazen” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

5.1.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarındaki Yaratıcı Okul İklimi Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

1. Etik liderlik (İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik) ve yaratıcı okul iklimi (Girişkenlik ve Motivasyon, Güven ve Dertsek Olma, Otonomi ve Üretkenlik, Görüşmeler, Engelleri Kaldırma ve Risk alma) arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderliklerinin okullardaki yaratıcı iklim üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kurulan 6 modelin de istatistiksel açıdan anlamlıdır. Buna bulguya göre, okullardaki yaratıcı iklim yöneticilerin etik liderliklerinden etkilenmektedir.

3. İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin girişkenlik ve motivasyon düzeyi ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Etik Liderliğin alt boyutu olan davranışsal etiğin yaratıcı okul ikliminin alt boyutu olan girişkenlik ve motivasyonu yordamada etkisi bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusunda görüleceği gibi, yaratıcı okul ikliminin girişkenlik ve motivasyon boyutunu, etik liderlik kapsamında en fazla etik liderliğin iklimsel etik boyutu açıklamaktadır. İletişimsel etik değişkeninin ise girişkenlik ve motivasyon üzerinde olumsuz etkisi vardır.

4. Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin güven ve destek olma değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Güven ve destek olma değişkeni üzerinde en fazla

etkisi olan değişken iklimsel etik değişkenidir. Onu iletişimsel etik değişkeni izlemektedir. Karar vermede etik ve davranışsal etik değişkeleri ise okullarda yaratıcı bir okul ikliminin oluşturulması için gerekli güvenin sağlanması ve destek olma davranışlarına anlamlı bir katkı sağlamamaktadır.

5. İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin otonomi ve üretkenlik değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Otonomi ve üretkenlik değişkeni üzerinde, en fazla etkiyi iklimsel etik değişkeni yaratmaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin okuldaki bireylerle olan iletişimlerinde etik ilkelere uygun davranmalarının otonomi ve üretkenlik üzerinde negatif bir etkisinin olduğu görülmüştür. Karar vermede etik değişkeninin ise daha düşük düzeyde bir etkisinin olduğu görülürken, davranışsal etik değişkeni modele anlamlı bir katkı sağlamamaktadır.

6. Etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin görüşmeler değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi vardır. Görüşmeler değişkeni üzerinde, en fazla iklimsel etik değişkeni etkilidir. İletişimsel etik değişkeninin ise girişkenlik görüşmeler değişkeni üzerinde düşük düzeyde negatif bir etkisi vardır. Karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenlerinin ise çok düşük düzeyde bir etkileri olduğu görülse de, bu değişkenlerin etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur.

7. İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik değişkenleri, ilköğretim okullarındaki yaratıcı iklimin engelleri kaldırma değişkeni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Okullarda yaratıcılığın önündeki engelleri kaldırma üzerinde en fazla etkisi olan değişkenin iklimsel etik değişkeni olduğu, onu sırasıyla iletişimsel etik ve davranışsal etik değişkenleri izlemektedir. Bununla birlikte karar vermede etik ve davranışsal etik değişkelerinin modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmüştür.

8. Yaratıcı okul ikliminin alt boyutu olan risk almaya, etik liderliğin tüm boyutları yani iletişimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik ve iklimsel etik anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yaratıcı okul ikliminin alt boyutu olan risk almaya en fazla etkiyi iklimsel etik, daha sonra iletişimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik yapmaktadır. İklimsel etik ve davranışsal etik değişkenlerinin risk almaya olumlu etkilerken, etik liderliğin iletişimsel etik ve karar vermede etik değişkenlerinin risk alma üzerinde negatif etki yarattığı bulgular arasındadır.

6.1. ÖNERİLER

Bu araştırmaya dâhil olan öğretmen görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sonrası aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Ancak öneriler dikkate alınırken araştırmının sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir.

6.1.1. Uygulamacılara Öneriler

1. Okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri bir bütün olarak ilköğretim okullarında yaratıcı iklimin oluşturulmasını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle, etik konular tüm okul yöneticileri tarafından daha çok ciddiye alınmalı ve etik liderlik kurumsallaştırılmalıdır. Yöneticilerin yetiştirme süreçleri boyunca okuldaki etik liderliğin önemini farkında olmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin görevlerini yürütürken benimseyecekleri ve uygulayacakları etik ilkelerin ortaya konması ve etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin geliştirilmesi için çağdaş anlayışlar dikkate alınarak yenilikçi eğitim programları düzenlenmelidir. Okul yöneticilerine yönelik gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmetiçi eğitimler verilirken bu programlara da yer verilmelidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin seçimine de gerekli özen gösterilmelidir.

2. Okullarda yaratıcı bir iklim oluşturmada en etkili unsurun aynı zamanda etik bir iklim oluşturulması olması, okullarda var olması gereken ortamın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yaratıcılığında en üst seviyede faydalanmak için; gerek yöneticiler gerekse öğretmenler tarafından etik ilkelere özen gösterilen, özgür ve esnek bir çalışma ortamı oluşturulmalı, okul içinde yeni fikirler teşvik edilmeli, öğretmenlere bireysel veya grupsal yaratıcı sorun çözme çalışmaları için gerekli zaman ve kaynak verilmeli, ayrıca başarılı yaratıcı çalışmalar adil olarak maddi ve manevi açıdan ödüllendirilmelidir. Diğer yandan, okullarda sergilenen etik davranışlar da takdir edilmeli ve ödüllendirilmeli; buna karşın uygun olmayan davranışlar kınanmalı ve gereken ceza verilmelidir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından; felsefecilerden, eğitimcilerden ve araştırmacılardan oluşturulan komisyonlarla, gerek eğitim yöneticileri gerekse öğretmenler için ülke çapında kabul edilen etik ilkeler geliştirilmeli ve yasal metinlere yerleştirilmelidir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki etik ilkelerini belirleyecek ve uygulanmasını denetleyecek mesleki kuruluşlar da bulunmamaktadır. Bu amaçla, yine Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde il, ilçe ve okul düzeyinde etik kurulların oluşturulması faydalı olacaktır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etik ilkelere uymayan davranışları bu kurullar tarafından izlenmeli ve gereği yapılmalıdır. Etik program yapıldıktan sonra bütün bunlar sadece kağıt üzerinde ya da söylemde kalmamalı, uygulanması sağlanmalıdır.

4. Karar vermede etik boyutunda, okul yöneticilerinin mesleki etkililiklerini arttırmalarında sorun olduğunun görülmesi, okul yöneticilerinin kendi alanlarındaki değişimleri izlemelerini, diğer yandan, öğretmenlerin de bu değişime yabancı kalmamasını sağlamalarını gerektirmektedir. Yöneticilerin, günlük faaliyetleri sırasında karşılaştıkları etik problemlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri uygun ortamların oluşturulması önemlidir. Bu amaçla, eğitim bölgeleri içerisinde tüm okul yöneticilerinin bir araya gelerek seminer, panel, tartışma gibi yöntemlerle uygulamaya yönelik birikimlerini paylaşmaları, yaratıcı çözüm yöntemlerini tartışmaları faydalı olacaktır.

5. İlköğretmen Okullarından mezun olanlar gibi yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin yöneticileri hem etik liderlikleri konusunda hem de yaratıcı okul iklimi oluşturmaları konusunda yetersiz görmeleri, yönetici ve öğretmenler arasında eğitimle ilgili daha fazla güvene ve iş birliğine dayalı bir ilişki ağı kurulmasını gerektirmektedir. Gerek etik problemler gerekse yaratıcı faaliyetler konusunda okulda yapılan toplantılarda okuldaki deneyimli öğretmenlerin görüş ve önerilerinin de alınması faydalı olacaktır.

6. Buldukları okulda uzun süre görev yapmış öğretmenlerin görüşlerinin diğer öğretmenlere göre daha olumlu olması, öğretmenlerin kendi değerleriyle, okulun değerleri arasında bir uyum meydana geldiğini göstermektedir. Bu uyuma diğer öğretmenlerinde katılımının sağlanması için öğretmenlerin daha sık beraberce çalışabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

7. İlköğretim okullarında yaratıcı bir iklim oluşturulması için gerekli olan risk alma davranışının gerçekleştirilmesinin ve görüşme ortamının yaratılmasının yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır. Okullarda, gündeminde yaratıcı faaliyetler olan toplantılar yapılarak; öğretmenlerin fikirlerinin açıkça desteklenmesi, yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik yönetim politikalarının ortaya konması, sezgisel yaklaşımlarına önem verilmesi, hatalardan çok şey öğrenebileceklerinin benimsetilmesi, yeni fikirleri ortaya çıkarma konusunda cesaretlendirilmesi ve yaptıkları faaliyetlerin sonuçları hakkında bilgilendirilmeleri, çeşitli problem çözme tekniklerini öğrenmelerinin sağlanması gerekmektedir.

8. Yaratıcılık bir süreçtir ve bu süreç kendiliğinden gerçekleşmez. Okulların yaratıcı ve yenilikçi özellikler sergileyebilmesi; öğretmenlerin ve okuldaki diğer bireylerin içindeki yaratıcılığın yeterince ortaya çıkarılabildiği olmasına bağlıdır. Okulların yaratıcı olmaları ancak okul ortamının yaratıcılığı sağlayacak şekilde düzenlemesi ile mümkündür. Öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretebilmesi için okulda uygun bir iklimin sağlanması, yaratıcı faaliyetlerin yönetim tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Yöneticiler tarafından yaratıcılık ve yenilikçiliğe önem verildiği her fırsatta söz ve tutumlarla vurgulanmalıdır. Eğitim yöneticileri; açık fikirli, yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen ve yaratıcı fikirlere kulak veren bir liderlik anlayışına sahip olmalıdır.

9. Yaratıcı düşünce uygulamasının literatürde yeni gelişen bir teknik olması nedeniyle okullarda benimsenmesinin belirli bir zaman sürecini gerektirdiği söylenebilir. Okulda yaratıcı bir ortam oluşturulabilmesi amacıyla tüm yönetici ve çalışanlar için yaratıcılığı geliştirmeye yönelik uygulamalı hizmet için eğitim programları hazırlanmalıdır. Performans değerlendirme kriterlerinde yaratıcı düşünme ve faaliyetler eklenmeli, öğretmenler arasında görev alanlarına veya cinsiyetlerine göre güç ilişkileri ve sınıflandırmalar yapmaktan kaçınılmalıdır. Okullarında yaratıcı bir okul iklimi oluşturmak isteyen yöneticiler, başarılı çalışmalarını ödüllendirmelidir.

6.1.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma 2008–2009 öğretim yılında Antalya il merkezine bağlı ilköğretim okullarında nicel yöntem kullanılarak yapılan bir çalışmadır. Etik liderliğin yaratıcı okul iklimine etkisi farklı değişkenlerle belli süreler sonunda nitel veya nicel yöntemler kullanılarak tekrar yapılabilir.

2. Eğitim yöneticilerinin ve eğitimcilerin sahip olması gereken etik değerler üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, etik liderliğin iş doyumunu, iş bırakma, karara katılma, performans değerlendirme vb. değişkenlerle ilişkisi de alana katkı yapması bakımından ayrıca çalışılmalıdır.

3. Yaratıcı okul iklimini oluşturan yönetici davranışlarına ilişkin benzer bir araştırma genel ve mesleki liselerde de yapılabilir.

4. Bu araştırmanın kapsamı genişletilerek araştırmaya veliler ve öğrenciler de dâhil edilerek araştırma geliştirilebilir.

5. Okul yöneticilerinin, yaratıcılık ve etik problemleriyle başa çıkabilecek şekilde yetiştirilmesinde kullanılacak, yeni eğitim anlayışlarını ve programlarını geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

6. Etik liderlik dışındaki diğer liderlik biçimlerinin okulların yaratıcı iklim düzeyini ne derece etkilediğine ilişkin çalışmalar, yaratıcı iklim üzerine etkisi olan diğer liderlik biçimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

7. Yaratıcı okul iklimiyle ilgili yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren karşılaştırmalı bir araştırma alana katkı sağlayabilir.

8. İlköğretim okulundaki yönetici ve öğretmenlere yaratıcılık eğitimi verilerek yaratıcı okul iklimi ile ilgili algıları deneysel bir çalışmayla değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Abbey A. ve Dickson, J., “R&D Work Climate and Innovation in Semiconductors, Academey of Management Journal”, vol.26, iss.2, 1983, 362-368.

Acar N. V., Terapotik İletişim, Psikoloji Kitapları US-A Yayıncılık, Ankara, 1998.

Ahmed P. K., “Culture and Climate for Innovation”, European Journal of Innovation Management, vol.1, iss.1, 1998, 30-43.

Akarsu B., Felsefe Terimleri Sözlüğü, İnkılap Yayınevi, İstanbul, 1998.

Akat İ. ve Budak G., İşletme Yönetimi, Barış Yayınları, İzmir, 1999.

Akbaba-Altun S., “Eğitim Yönetimi ve Değerler”, Değerler Eğitimi Dergisi, c.1, s.1, 2003, 7-18.

Akgül A., Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS Uygulamaları, Emek Ofset Ltd. Şti, Ankara, 2003.

Akgül A. ve Çevik O., İstatistiksel Analiz Teknikleri : SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları, Emek Ofset Ltd. Şti, Ankara, 2003.

Akın H., Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici tutumları: Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2001.

Aksüzek S., İşletmelerde Rekabet Avantajı Olarak Yaratıcı Düşünceden Yararlanılması Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

Aktamış H. ve Ergin Ö., “Fen Eğitimi ve Yaratıcılık”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, s.20, 2000, 77-83.

Aktan C. C., İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk Kavramı, 1999 a, 18.10.2008'de <http://www.canaktan.org/din-ahlak/ahlak/meslek-ahlaki/is-ahlaki-kavram.htm> adresinden alınmıştır.

Aktan C. C., Organizasyonel Değişim Yönetimi ve Değişim Mühendisliği, 1999 b, 18.10.2008'de http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/degisim/aktan-organizasyonel-degisim-yonetimi.pdf adresinden alınmıştır.

Aktan C. C., Toplam Ahlak Felsefesi ve Toplam Ahlak Yönetimi, 1999 c, 1-14, 18.10.2008'de http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/toplam-ahlak/aktan-toplam-ahlak.pdf adresinden alınmıştır.

Akyel N. ve Karaca N., “Bağımsız Denetim Açısından Etik ve Yaratıcı Muhasebe Uygulamaları”, Mali Çözüm Dergisi, s.72, 2005, 242-254.

Albayrak A.S., “Çoklu Doğrusal Bağlantı Halinde Enküçük Kareler Tekniğinin Alternatifi Yanlı Tahmin Teknikleri ve Bir Uygulama”, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, c.1,s.1, 2005, 105-126.

Albayrak A.S., Türkiye’de İllerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Çok Değişkenli İstatistik Yöntemlerle İncelenmesi, İktisadi Araştırmalar Vakfı, İstanbul, 2005.

Alpugan O., “Küçük İşletmeler Kavramı, Kuruluş ve Yönetimi”, Karadeniz Teknik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını, Trabzon, 1988.

Amabile T.M., “Motivating Creativity in Organizations: on Doing What You Love and Loving What You Do”, California Management Review, vol.40, iss.1, 1997, 39-57.

Amabile T. M., “Yaratıcılık Nasıl Yok Edilir?”, Çığır Açıcı Düşünme, Harward Business Rewiew, MessYayıncılık, İstanbul, 2000.

Amabile T. M., Conti R., Coon H., Lazenby J. & Herron M., “Assessing the Work Environment for Creativity”, Academey of Management Journal, vol.39, iss.5, 1996, 1154-1184.

American Association of School Administrators, AASA's Statement of Ethics for Educational Leaders, 1996. 19.11.2008 tarihinde www.aasa.org.tr <http://aasa.files.cms-plus.com/PDFs/GovDocs/CodeofEthicsApprovedGB030107.pdf> adresinden alınmıştır.

Anderson N., Hardy G. ve West M., “Management Team Innovation, Management Decision”, vol.30, iss.2, 1992, 17-21.

Arık İ. A., Yaratıcılık, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1987 .

- Argun Y., Yaraticılık ve Yetenek, Yaşadıkça eğitim Dergisi, s.70, 2001, 22-26.
- Arjoon S., "Virtue Theory as a Dynamic Theory of Business", Journal of Business Ethics, vol. 28, iss. 2, 2000, 159-178.
- Arslan A., Felsefeye Giriş, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.
- Arslantaş C. C., "Girişimcilikte Yaraticılık ve Yenilik", Yönetim Dergisi, c.12, s.38, 2001, 17-23
- Avcıkurt C., Turizm Sosyolojisi, Detay Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Avşar F., Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Beck Depresyon Envanteri Üzerine Bir Uygulama, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- Ay C., "İşletmelerde Etiksel Karar Almada Kültürün Rolü", Yönetim ve Ekonomi Dergisi, c. 12, s.2, 2005, 31-52.
- Aydın İ. P., Eğitim ve Öğretimde Etik, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Aydın M., Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, 2000.
- Aydın İ. P., Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Aydoğan Z. F., "Örgüt Kültürü ve İklimi", Gazi Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, s.2, 2004, 203-215.
- Aymankuy Y. ve Sarıoğlan M., "Muhasebe Meslek Mensuplarının Meslek Etiğine Yaklaşımları ve Balıkesir İl Merkezinde Uygulama", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, c. 8, s. 14, 2005, 23-45.
- Aytaç S., Yaraticı Kişilik ve Yönetici, Market Ekonomi Yayınları, s. 48, 1999. 19.11.2008 tarihinde www.isguc.org/serpil_aytac1.php adresinden alınmıştır.
- Balcı, A., Sosyal Bilimlerde Araştırma, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Balkır G., İşverenin Yönetim Hakkının Kullanılmasında Etik Sınırlar, 2.Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu Bildirisi, 2005, 197-209.

Barker A., Yenilikçiliğin Simyası, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Mess Yayınları, İstanbul, 2001.

Bartels R., "A Model for Ethics in Marketing", Journal of Marketing, vol.31, iss. 000001, 1967, 20-26.

Başaran İ. E., Örgütsel Davranış:İnsanın Üretim Gücü, Gül Yayınevi, Ankara, 1991.

Başaran İ. E., Yönetim, Gül Yayınevi, Ankara, 1989.

Baymur F., Genel Psikoloji, İnkılap Yayınevi, Ankara,1985.

Beckner W. Ethics for Educational Leaders, Library of Congress Cataloging in Publication data Pearson Education, Boston, 2005.

Bentley T., Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık (Çeviren: Onur Yıldırım), Hayat Yayınları, İstanbul, 2004.

Bentley T.,Yaratıcılık, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 1999.

Bilgin K. U., "Kamu Yönetiminde Yönetimsel Etiğin Yönetim Ölçeğinde Değerlendirilmesi", 21. Yüzyılda Nasıl Bir Kamu Yönetimi Sempozyumu, TODAİE Yayınları, Ankara, 1997.

Brickley J. A., Smith C. W. ve Zimmerman J. L., "Business Ethics and Organizational Architecture", Journal of Banking & Finance, vol.26, iss. 9, 2002, 1821-1935.

Bolat O. İ., "İş Etiği Olgusu Üzerine Ayrıntılı Bir Kavramsal Değerlendirme: İş Etiği ve Verimlilik İlişkisi", Verimlilik Dergisi, s.2, 2006, 9-28.

Bolat T. ve Seymen O. A., "Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzı'nın Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, c.6, s.9, 2003 b, 59-85.

Bolat T. ve Seymen O. A., "Örgütlerde İş Etiği ve Kariyer Yönetimi İlişkisi: Normatif Etik Boyutuyla Bir Değerlendirme", Yönetim Dergisi, c.13, s.45. 2003 a, 3 -19.

Bolay S. H., Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü, Akçağ Basım Yayım, İstanbul, 1997.

Bollen K.A. ve Long J. S., Testing Structural Equation Models, Sage Publications, Newbury Park,1993.

Boysan M., Çok Örneklemli Yapısal Eşitlik Modelleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van, 2006.

Brown M. E. ve Trevino L.K., “Ethical Leadership: A Review and Future Directions”, The Leadership Quarterly, 2006, vol. 12, 595-616.

Brown M. E., Trevino L.K. ve Harrison D.A., “Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing”, Organizational Behavior and Human Decision Processes, vol. 97, 2005, 117–134.

Budak G., Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1998.

Burke M. E., “Creativity Circles in Information Management”, Librarian Career Development, vol.2, iss.2, 1994, 8-12.

Bursalıoğlu Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem A Yayınları, Ankara, 2000.

Butcher W. C., “The Need For Ethical Leadership”, Executive Speeches, vol.19, iss.5, 2005, 49-52.

Bülbül A. R., İletişim ve Etik, İletişim Kitapları, Konya, 2000.

Büyüköztürk Ş., Anket geliştirme, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, c.3, s.2, 2005, 133-148.

Büyüköztürk Ş., Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi, 1.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001.

Büyüköztürk Ş., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorumu, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003.

Byrne B. M., Structural Equation Modeling With LISREL, PRELIS, and SIMPLIS : Basic Concepts, Applications, and Programming, L. Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 1998.

Caldwell C., Bischoff S. J. ve Karri R., “Four Umpires: A Paradigm For Ethical Leadership”, Journal of Business Ethics, vol.36, 2002, 153-163.

CCSSO, Council of Chief State School Officers, Standards for School Leaders, State Education Assessment Center, Washington DC, 1996.

Cengizhan S. ve Genç E., Eğitim ve Yaratıcılık, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, s.69, 2001, 18-21.

Certo S.C., Modern Management: Diversity, Quality, Ethics & The Global Environment, Prentice Hall, USA, 2000.

Cevizci A., Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.

Cevizci A., Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

Chernin P., Yaratıcı Liderlik, Excellence Dergisi, s.70, 2003.

Chow W. S., “Ethical Belief and Behavior of Managers Using Information Technology for Decision Making in Hong Kong”, Journal of Managerial Psychology, vol. 16, iss. 4, 2002, 258-267.

Christie P., Kwon M., Stoeberl I., Baumhart P.A. ve Raymond B., “A Cross Cultural Comparison of Ethical Attitudes of Business Managers: India, Korea and the United States”, Journal of Business Ethics, vol.46, iss. 3, 2003, 263-287.

Csikszentmihalyi, M., “The Creative Personality”, Psychology Today, 29(4), 1996, 36-40.

Cuilla J. B., Leadership Ethics: Mapping the Territory Ethics, The Heart of Leadership, 1998, 12.01.2009 tarihinde http://books.google.com.tr/books?id=gr1_nnC9zUAC&printsec=frontcover&dq=Ethics:+The+Heart+of+Leadership#PPR8,M1 adresinden alınmıştır.

Collins M., Amabile T., “Motivation and Creativity”, Handbook of Creativity, Robert Sternberg, Cambridge University Pres, 1999, 02.02.2009 tarihinde <http://books.google.com.tr/books?id=PHGvE6as8IC&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+Creativity#PPP8,M1> adresinden alınmıştır.

Connock S. ve Johns T., Ethical Leadership, Institute of Personnel and Development, London, 1995

Council of Chief State School Officers, Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) Standards for School Leaders. Washington, DC, 1996, 18. 11. 2008 tarihinde <http://www.ccsso.org/content/pdfs/isllcstd.pdf>. adresinden alınmıştır.

Cullen J.B., Victor B. ve Stephens C., “An Ethical Weather Report: Assessing The Organization’s Ethical Climate”, *Organizational Dynamics*, vol.18, iss.2, 1989, 50-62.

Cummings A. ve Oldham G.R., “Enhancing Creativity: Managing Work Contexts for the High Potential Employee”, *California Management Review*, vol.40, iss.1, 1997, 22-37.

Czaja M., ve Lowe J., “Preparing Leaders For Ethical Decisions”, *The LASA Professor*, vol.24, iss.1, 2000, 7-12.

Çavuş M. F., *Örgütlerde Personel Güçlendirme Uygulamalarının Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçiliğe Etkileri Üzerine İmalat Sanayiinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2006.

Çekmecelioğlu H. G., “Örgüt İklimi, Duygusal Bağlılık ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma”, *C.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, c.20, s.2, 2006, 295-310.

Çekmecelioğlu H. G., “Örgüt İkliminin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma”, *C.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, c.6, s.2, 2005, 23-39.

Çelik M., *Evlilik Doyum Ölçeği Geliştirme Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2006.

Çelik V., *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 1999.

Çelik V., *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000.

Çınar İ., “İnsan Kaynağını Geliştirme Bağlamında Değişim Yönetimi”, *Ege Eğitim Dergisi*, c.6, s.1, 2005, 81–93.

Çukacı Y. C., “Kamuyu Aydınlatmada Muhasebe Meslek Elemanının Etik Anlayışı ve İzmir İlinde Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 8, s.1, 2006, 89-111

Daft R. L., *Management*, Dryden Pres, Philadelphia, 1991.

Day A. B., “Ethics in Environmental Communication and Education”, *Applied Environmental Education and Communication*, vol. 2, iss.2, 2003, 71-72.

De Bono E., Altı Şapkalı Düşünme Tekniği (Çev. Ercan Tuzcular), Remzi Kitapevi, İstanbul, 2002.

De Bono E., Lateral Thinking For Management, Penguin Books, Canada, 1990.

De Bono E., Rekabet Üstü, Çev. Oya Özel, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000.

Demir H. ve Songür N., “Sosyal Sorumluluk ve İş Ahlakı”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c. 2, s.3, 1999, 150-168.

Demir M., Resmî ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi -İstanbul İli Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.

Demirci C., “Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.32, 2007, 65-75.

Demirci C. , “Yaratıcı Düşünce”, Dil Dergisi, s.88, 2000, 5-14.

Dessler G., Management Leading People and Organizations in the 21st Century, Prentice Hall, USA, 2001.

DeVellis R.F., Scale Development: Theory and Applications, Sage Publications, Thousand Oaks, U.S.A., 2003.

Dinçer Ö., Örgüt Geliştirme: Teori, Uygulama ve Teknikler, İz Yayıncılık, İstanbul, 1995.

Dinçer Ö., Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1998.

Doğan N., “Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık”, Eğitimde Yeni yönelimler (Edt. Özcan Demirel), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

Dönmezer, S., Sosyoloji, Savaş Yayınları, Ankara, 1984.

Drucker P. F.,Yeni Gerçekler : devlet ve politika alanında ekonomi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1994.

Düren Z., 2000’li Yıllarda Yönetim, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul, 2000.

Ekval G., “Organizational Climate for Creativity and Innovation”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol.5, iss.1, 1996, 105-123.

Ensari H., “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının ve Ortamın Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. s.5, 1993.

Erdemir E, İşe Almada Aday Odaklılık: Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2007.

Eren E. , İşletmelerde Yenilik Politikası: Kuram ve Uygulama, İstanbul Üniversitesi Yayını, İstanbul, 1982.

Eren E. ve Gündüz H., “İş Çevresinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, s.5, 2002, 65-84.

Eren E., *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım, İstanbul, 2000.

Eren E. *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1984.

Erlendsson J., *the Role of Creativity*, University of Iceland, 1999 23.03.2009 tarihinde http://www.hi.is/~joner/eaps/cq_cr04.htm http://www.hi.is/~joner/eaps/cq_cr04.htm adresinden alınmıştır.

Erol Orbay S., *Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Bağlısı Orta Öğretim Kurumlarındaki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri İle Etik Değerleri Arasındaki İlişki*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2003.

Erondu E. A. , Sharland A. ve Okpara J. O., *Corporate Ethics In Nigeria: A Test Of The Concept Of An Ethical Climate*. *Journal Of Business Ethics*, vol.51, iss.4, 2004, 349-357.

Ertekin Y., *Örgüt İklimi*, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayınları, No:174, Ankara, 1978.

Ertenü B., *Takımlarda Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler: Kişisel Özellikler, Lider Davranışı ve İklim*, 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Sakarya, 2007, 273-283.

Fırat A. S., “Çevre Etiği Kavramı Üzerine Yeniden Düşünmek”, Ankara üniversitesi SBF Dergisi, c.58, s.3, 2003, 105-144.

Fieser, J., Etik, Internet Encyclopedia of Philosophy, Internet Publications, 2006 12.03.2009 tarihinde www.utm.edu/research/iep adresinden alınmıştır.

Ford R.C., ve Richardson W.D., “Ethical Decision Making: A Review of the Empirical Literature”, Journal of Business Ethics, vol.13, iss. 3, 1994, 205-221.

Forsth L. R ve Nordvil B., Teaching Creativity in School, 2002 05. 10. 2008 tarihinde http://www.ipo.no/Litteratur/Artikkel/teaching_creativity_in_school.htm adresinden alınmıştır.

Friedman H.H., Langbert M. ve Giladi K., “Transformational Leadership: Instituting Revolutionary Change in Your Accounting Firm”, The National Public Accountant, vol. 45, iss. 3, 2000, 8-12.

Fulmer R. M., “The Challenge of Ethical Leadership”, Organizational Dynamics, vol.33, iss.3, 2004, 307-317.

Gall J., Gall M. D. ve Borg W. R., Appling Educational Research, Longman, New York, 1999.

Gay L.R., Educational Research Compentencies for Analysis and Application, Macmillan Publishing Company, New York, 1987.

Goolsby J. R. ve Hunt S. D., “Cognitive Moral Development and Marketing”, Journal of Marketing, vol. 56, iss. 1., 1992, 55-68.

Gökbunar R., Kayalı C. ve Aktaş H., İnsan Sermayesinin Çıktısı Yaratıcılık ve Toplam Kalite Yönetimi: İşletmelerin Beyninin Tamamının İşe Koşturulması, 2005, 04. 11. 2008 tarihinde http://www.canaktan.org/yonetim/toplam_kalite/insan-kaynaklari/gokbunar-insansermayesi-toplamkalite.pdf adresinden alınmıştır.

Gözütok D., “Öğretmenlerin Etik Davranışları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c. 32, s.1-2, 1999, 83-99.

Greenberg J., Managing Behavior in Organizations, Prentice Hall, New Jersey, 2002.

Gujarati D.N., Essentials of Econometrics, Irwin/McGraw-Hill, Boston, 1999.

Gundry L. ve Kickul J. R., “Building the Creative Organization”, *Organizational Dynamics*, vol. 23, iss. 4, 1994, 22-37.

Gül H., “Etik Dışı Davranışlar ve Ussallaştırılması: Devlet Hastanelerinde Bir Uygulama”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, c.9, s.10, 2006, 65-79.

Gül H. ve Gökçe H., “Örgütsel Etik ve Bileşenleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c.13, s.1, 2008, 377-389.

Güleş H. K. ve Ardahan F., *Resmi Liseler ve Özel Kolejlere Görev Alan Yöneticilerin Eğitim Liderliği ve Etik Davranış Boyutları İle Bu İlkelerin Öğretmenler Tarafından Sorgulanması ve Antalya İli Örneği*, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya, 1998, 265-275.

Gümüşeli A.İ., “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, s.28, 2001, 531-548.

Güney S., “Ahlaki Liderliğin Kavramsallaştırılması ve Ahlaki Yönetimde Liderliğin Rolü”, *Yönetim ve Ekonomi*, c. 13, s.1, 2006, 135-148.

Güredin E., “Denetçinin Meslek Ahlakı: Standartlar ve Uygulamadan Örnekler,” *III. Türkiye Muhasebe Denetim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, İSMMMO Yay., No:20, 1997.

Gürlek B. ve Gürol M. A., 1993, “Kalite'ye Giden Yolda Etik Yapının Rolü”, *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, c.8, s.2,1993,192-203.

Hair J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L. ve Black W.C., *Multivariate Data Analysis, Fifth Edition*, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, 1998.

Hançerlioğlu O., *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1982.

Harvey E., ‘Liderlik ve Etik’, *Executive Excellence Dergisi*, s.24., 2004. 12.11.1008 tarihinde <http://www.rotayayin.com.tr> adresinden alınmıştır.

Harvey C. P. ve Allard M.J., *Understanding and Managing Diversity*, Prentice Hall, New Jersey, 2002 .

Haşit G., “İşletme Başarısında Yönetimsel Yaratıcılığın Rolü”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.5, s.8., 2003, 171-181.

Haşlaman T., Programlama Dersi ile İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2005.

Hatcher T., “Environmental Ethics as an Alternative for Evaluation Theory in for Profit Business Contxt, Evaluation and Program Plannin”g, vol. 27, iss.3, 2004, 357-363.

Haynes, F., Eğitimde Etik, (Çev. K. S. Akbaş), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

Hinkin T.R., “A Brief Tutorial on Development of Measures for Use in Survey Questionnaires”, Organizational Research Methods, vol.1, iss.1, 1998, 104- 121.

Howard, J., “Liderlik ve Etik”, Executive Excellence Dergisi, s.6., 2005 12.11.1008 tarihinde <http://www.rotayayin.com.tr> adresinden alınmıştır.

Izraeli D., “Ethical Beliefs and Behavior Among Managers: Across-Cultural Perspective”, Journal of Business Ethis, vol.7, iss.4, 1988, 263-273.

İlkbahar Ş.Y. ve Tezel S., “Yaratıcılık Nedir?”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, s.25, 1992, 8-13.

İşgüden B. ve Çabuk A., “Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, c.9, s.16, 2006, 59-86.

Jacques M.L., “A Question of Ethics”, Total Quality Management, vol.5, iss.5, 1993, 55-60.

Jalan A. ve Klenier H. B., “New Developments in Developing Creativity”, Journal of Management Psycholgy , vol.10, iss.8, 1995, 20-24.

Jose A. ve Thibodeaux M. S., “Institutionalization of Ethics: The Perspective of Managers”, Journal of Business Ethics, 22, 1999, 133-143.

Judge W.Q., Fryxell G.E. ve Dooley R.S., “The New Task of R&D Management: Creating Goal-Directed Communities for Innovation”, Califomia Management Review, vol.39, iss.3, 1997, 72-85.

Kaçko Y., Çoklu Bağlantı Durumunda İkili (Binary) Lojistik Regresyon Modelinde Gerçeklesen I. Tip Hata ve Testin Gücü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

- Kant İ., *Ethica: Etik Üzerine Dersler*, Pencere Yayınları, İstanbul, 2003.
- Kanter R. M, “Supporting Innovation-Venture: Development in Established Corporations”, *Journal of Business Venturing*, vol 1, 1985,47-60.
- Kaptan S., *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Bilim Kitap Kırtasiye, Ankara, 1998.
- Kara Y., *Okullardaki Örgütsel Kültürün Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- Karaköse T. ve Oğuz A., “Okul Yöneticilerinin Etik Liderliği”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, c.32, s.338, 2007, 25-30.
- Karasar N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2002.
- Karip E., “Dönüşümcü Liderlik”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, c.4, s.16, 1998, 443-465
- Kaya N., *Eğitim ve Yaratıcılık*, Yaşadıkça eğitim Dergisi, s.37, 1994, 4-6
- Kentsu J., *Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Etik Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, İstanbul, 2007.
- Keleş R. ve Hamamcı C., *Çevre Bilim*, İmge Kitapevi, Ankara, 2002.
- Kesken J. ve Ayyıldız N. A., “Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Perspektifler: Pozitif ve Otantik Liderlik”, *Ege Akademik Bakış*, c.8, s. 2, 2008, 729-754.
- Key S. ve Popkin S., “Integrating Ethics Into the Strategic Management Process: Doing Well by Doing Good”, *Management Decision*, vol. 36, iss. 5, 1998, 331-338.
- Khuntia R. ve Suar D., “A Scale to Assess Ethical Leadership of Indian Private and Public Sector Managers”, *Journal of Business Ethics*, vol. 49, 2004, 13-26.
- Kılavuz R., *Kamu Yönetiminde Etik ve Bir Sorun Alanı Olarak Yozlaşma*, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2003.

Kılavuz R., “Yönetmelik Etik ve Halkın Yönetmelik Etik Oluşumuna Etkileri”, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, c. 26, no:2, 2002, 255-266.

Kılınç İ., "İş Etiği Kapsamında Otel Yöneticilerinin Çalışanlara Karşı Etik Sorumluluklarının İzmir'de Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bakış Açılan ile Değerlendirilmesi", D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c.2, s.3, 2000, 94-120.

Kılıoğlu İ., Ahlak Hukuk İlişkisi (Edt. Mehmet Kılınç), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayını, İstanbul, 1988.

Kınay S., İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetmelik Etik İlkelerine Bağlılık Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Şanlıurfa İli Resmi İlköğretim Okulları Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

Kıranlı S. ve İlğan A., “Eğitim Örgütlerinde Karar verme Sürecinde Etik”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.8, s.14, 2007, 150-162.

Kırel Ç., Örgütlerde Etik Davranışlar Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.55, Eskişehir, 2000.

Kline R.B., Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Guilford Pres, New York, 2005.

Koçberber S., “Dünyada ve Türkiye’de Denetim Etiği”, Sayıştay Dergisi, s.68, 2008, 65- 89.

Koçel T., İşletme Yöneticiliği, Beta Yayın, İstanbul,1995.

Kotar E., “Muhasebe Denetim Mesleğinde Ahlakın Yeri ve Önemi,” III. Türkiye Muhasebe Denetim Sempozyumu Bildiri Kitabı, İSMMMOMO Yay., No:20, 1997.

Kovancı A., “Yaratıcılık”, Hava Harp Okulu Bülteni, c.14, s. 37, 2001.

Kuratko D.F. ve Hodgetts R.M., Entrepreneurship A Contemporary Approach, The Dryden Press, USA, 1998.

Kuruüzüm A. ve Çelik N., İkinci Mertebe Faktör Modeli İle Öğretmen İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin Analizi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.29, 2005 137-146.

Küçükkaraduman E., İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

Küçükönder H., Efe E., Şahin M. ve Üçkardeş F., Çok değişkenli İstatistiksel Analizlerin Hayvancılıkta Kullanımı, 4. Ulusal Zootekni Bilim Kongresi Bildiri Kitabı, Isparta, 2004, s.550-555.

Leonard D. ve Swap W., When Sparks Fly, Harvard Business School Press, Boston, 1999
12.01.2009 tarihinde http://books.google.com.tr/books?id=0VXhKk_nNN4C&printsec=frontcover&dq=%22When+Sparks+Fly%22&lr=#PPA17,M1 adresinden alınmıştır.

Longenecker J. G., Moore C. W., Petty W., Palich L. E. ve McKinney J. A., “Ethical Attitudes in Small Businesses and Large Corporations: Theory and Empirical Findings from a Tracking Study Spanning Three Decades”, Journal of Small Business Management, vol.44, iss.2, 2006, 167–83.

Marşap A., “E-Eğitim Yönetişim Sisteminde Küresel Etik İlkeler”, IV.Akademik Bilişim 2006 Bilgi Teknolojileri Kongresi Bildiri Kitabı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 2006.

Marşap A., Yaratıcı Liderlik, Öncü Kitap, Ankara, 1999.

May D. R., Chan A.Y., Hodges T.D. ve Avolio B.J., “Developing the Moral Component of Authentic Leadership”, Organizational Dynamics, vol. 32, no.3, 2003, 247-260.

McCurdy D. B., Creating an Ethical Organization, Generations, vol. 22, iss.3, 1998, 26-32.
12.01.2009 tarihinde <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=8&sid=37fa0745-52e9-4670a06a741617a478b4%40sessionmgr104&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=sih&AN=1281390> adresinden alınmıştır.

Mizuo J., “Business Ethic and Corporate Governance In Japanese Corporations”, Business and Society Review, 102/103, 1998, 65-79.

Moorhouse J. R., Desired Characteristics of Ethical Leaders in Buiness, Educational, Political and Religious Organizations From East Tennessee: A Delphi Investigation, East Tennessee State University, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, 2002.

Morgan, L. M. "The Moral Ethos of Managing in an Engineering Culture", A Dissertation Submitted To The University Of San Francisco At The Faculty Of The School Of Education, Organization And Leadership Department, San Francisco, 2002.

Mullins L. J., Management and Organizational Behavior, Prentice Hall, 1993

Mumford M. D., "Managing Creative People: Strategies and Tactics For Innovation, Human Resource Management Review", vol.10, iss.3, 2000, 313-351.

NAB, Iowa Department of Education Integrated HOTS Thinking Model, Creative Thinking, Iowa State University, 2000, 12,12,2008 tarihinde <http://www.public.iastate.edu/~design/ART/NAB/creativethink.html> adresinden alınmıştır.

Nalbant Z.E., İşletmelerde Sosyal Sorumluluk ve İş Ahlakı, Yönetim ve Ekonomi, c.12, s.1, 2005, 193-201.

Nantel J. ve Weeks W. A., "Marketing Ethics: Is There More to It Than the Utilitarian Approach?", European Journal of Marketing, vol. 30, iss. 5, 1996, 9-22.

Nelson W. A., "An Organizational Ethics Decision-Making Process", Healthcare Executive, v.20, iss.4, 2005, 9-14.

Nickerson R., "Enhancing Creativity", Handbook of Creativity (edit. Robert J. Stenberg), Cambridge University Press, New York, 1999 03,03,2009 tarihinde <http://books.google.com.tr/books?id=PHGvE6as8IC&printsec=frontcover&dq=%22Handbook+of+Creativity%22#PPA385,M1> adresinden alınmıştır.

Nuttall J., Ahlâk Üzerine Tartışmalar: Etiğe Giriş, (Çeviren: Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.

Oldham G. R. ve Cummings A., "Employee Creativity: Personal and Contextual Factors at Work", Academy of Management Journal, vol.39, iss.3, 1996, 607-634.

Oyman M., Kamusal İletişimin Yönetimi (Edt. Rûveyde Akyürek), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1643, Eskişehir, 2005.

Örkmez V. B. ve Şancı S., "Kütüphanelerde Etik Kurallar", ÜNAK'03: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara, 2003, 293-398.

- Özçer N., *Yönetimde Yaratıcılık ve Yenilikçilik*, Rota Yayınları, İstanbul, 2005.
- Özdamar K., *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, Kaan Kitabevi, Eskişehir, 2002.
- Özdemir E., “Liderlik ve Etik”, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c.22, s.2, 2003, 151-168.
- Özden Y., *Öğrenme ve Öğrenme*, Pegem A Yayınları, Ankara, 2005.
- Özer Z., “Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası”, *Bilim ve Teknik Dergisi*, s.348, 1991
- Özkalp E., *Örgütsel Davranış*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1468, Eskişehir, 2004.
- Özmen F. ve Güngör A., “Eğitim Denetiminde Etik”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.9, s.15, 2008, 137–155.
- Öztürk Ş., “Eğitimde Yaratıcı Düşünme”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.18, 2004, 77-84.
- Peach L. ve Reddick T. L., *A Study of the Attitudes of the Public School Teachers and Administrators in Middle Tennessee Concerning Ethical Behaviours*, Educational Resources Information Center, 1986, 1-15.
- Peker S. ve Akdağ B., “Eğitim Yönetiminde İnsan Felsefesi ve Etik”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, s. 97, 2008, 8-12.
- Pelit E. ve Güçer E., “Öğretmen Adaylarını Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları”, *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.2, 2006, 95-119.
- Pepperas S., “Attitudes Towards Business Ethics: Where East Doesnt Meet West”, *Cross Cultural Management*, vol. 9, iss.4, 2002, 42-60.
- Petrowski M. J., “Creativity Research Implications for Teaching, Learning and Thinking”, *Reference Services Review*, vol 28, iss.4, 2000, 304-312.
- Pınar İ, “Akademisyenlerin Etik Değerleri Üzerine Bir Araştırma”, *Yönetim Dergisi*, c.13, s. 43, 2002, 5-19.
- Pieper A., *Etiğe Giriş (Çev. V.Atayman, G. Sezer)*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

Plsek, P. E. (1996). Models for the Creative Process. 15 Kasım 2008 tarihinde <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html> adresinden alınmıştır.

Preti, A. ve Miotta, P., Creativity, Evolution and Mental Illness, Journal of Memetics Evolutionary Models of Information Transmission, 1997 1,12,2008 tarihinde http://www.cpm.mmu.ac.uk/jom-emit/1997/vol1/preti_a&miotto_p.html adresinden alınmıştır.

Ray S. L., “Whistleblowing and Organizational Ethics”, Nursing Ethics, vol.13, iss.4, 2006, 438-445.

Rıza E.T., “Kalıplaşma ve Yaratıcılık”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, s.65, 2000, 4-7.

Rogerson P. A. Statistical Methods for Geography, Sage Publication, London, 2001.

Russel B., Bilim ve Din, Cem Yayınevi, İstanbul, 1993

Ryan L. V., “Moral Aspects of Executive Leadership: Searching for a New Leadership Paradigm”, International Journal of Value-Based Management, vol. 13, iss. 2, 2000, 109-122.

Sabuncu Z. ve Tüz M., Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2001.

Sağlam İ., “Okulöncesi Eğitimde Taklit Etkinlikleri ve Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, UÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 9, s. 9, 2000, 557-564.

Sağnak M., “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Etik İklim Türlerine İlişkin Algı ve Doyum Düzeyleri”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, s.20, 2005, 203-211.

San İ.,”Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12(1-4), 1979, 177-190.

Saygın O., Kişisel Değişim Stratejileri, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2003.

Saylı H. ve Kızıldağ D., “Yönetimsel Etik ve Yönetimsel Etiğin Oluşmasında İnsan Kaynakları Yönetiminin Rolünü Belirlemeye Yönelik Bir Analiz”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.9, S.1, 2007, 231-251.

Schermelleh-Engel K. ve Moosbrugger H., “Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures”, Methods of Psychological Research Online, vol.8, c.2, 2003, 23-74.

Schminke M., Ambrose M.L. ve Neubaum D.O., “The Effect Of Leader Moral Development On Ethical Climate And Employee Attitudes”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, iss. 97, 2005, 135-151.

Schroeder D., “Ethics From The Top : Top Management and Ethical Business”, *Business Ethics: An European Review*, vol.11, iss.3, 2002, 260-67.

Scott S. ve Bruce R., “Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovaton in the Workplace”, *Academy of Management Journal*, vol.37, iss.3, 1994, 580-607.

SCU (Santa Clara, University), A framework for thinking ethically, Santa Clara Üniversitesi, Uygulamalı Etik Merkezi, 2009 03.01.2009 tarihinde <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html> adresinden alınmıştır

Selimoğlu S. K., “Muhasebe Meslek Ahlakı (Etik) Yaklaşımı, Muhasebe Mesleğinde Yetkiler Sorumluluklar ve Meslek Ahlakı”, 3. Türkiye Muhasebe Denetimi Sempozyumu, 30 Nisan - 4 Mayıs 1997 15.11.2008 tarihinde www.ismmmo.org.tr/sempozyumkonu.asp adresinden alınmıştır.

Selvi Ç., İlköğretim Okullarında Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutumları (Erzincan İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007.

Shalley E. ve Gibson L., “What Leaders Need To Know: A Review of Social and Contextual Factors That Can Foster Or Hinder Creativity, the Leadership Quarterly”, vol.15, 2004, 33-53.

Shalley C., Gibson L. ve Blum T., “Matching Creativity Requirements and the Work Environment: Effects On Satisfaction and Intentions to Leave”, *Academy of Management Journal*, vol.43, iss. 2, 2000, 215-223.

Shenas D. G., “An investigation of the Ethical Standards of Information Systems Academicians”, *Kyber-netes*, vol. 23, no. 8, 1994, 27-46.

Sipahi B., Yurtkoru E.S. ve Çinko, M., *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2006.

Smith N.C., “Marketing Strategies for the Ethics Era”, Sloan Management Review, vol. 36, iss. 4, 1995, 85-97.

Sözen S., Polisin Görev ve Yetkileri (Edt. Aydın Ziya Özgür ve Süleyman Sözen), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın no: 1475, Eskişehir, 2003.

Steiner G. A. ve Steiner J.F., Business, Government and Society, McGraw Hill Companies New York, 1997.

Suliman A.M.T., “Are We Ready To Innovate? Work Climate-Readiness to Innovate Relationship: the Case of Jordan”, Creativity and Innovation Management, vol.10, iss.1, 2001, 49-59

Sungur N., Yaratıcı Düşünce, Evrim Yayınevi, İstanbul, 1997.

Sungur N., Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar, Evrim Yayınevi, İstanbul, 2001.

Sünbül A. M., Yaratıcılığın Geliştirilmesi, Eğitime Yeni Bakışlar I (Editör: Dr.Ali Murat Sünbül), Mikro Yayınevi, Konya, 2002, 183-195.

Sünbül A. M., “Yaratıcılık ve Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi”, S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, s.10, 2000, 82-94.

Svara J. H., The Ethics Primer for Public Administrators in Government and Nonprofit Organization, Jones and Bartlett Publishers, Arizona, 2007. 15.03.2009 tarihinde <http://books.google.com.tr/books?id=7-XRj3P5h-QC&printsec=frontcover&dq=The+Ethics+Primer+for+Public+Administrators+in+Government#PPT21,M1> adresinden alınmıştır.

Şehribanoğlu S., Yapısal Eşitlik Modelleri ve Bir Uygulaması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van, 2005.

Şencan H., Sosyal ve Davranışsal ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.

Şimşek B., “Yöneticilerin Çalışanlara Karşı Etik Sorumlulukları”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c.1, s.3, 1999, 69-86.

Şimşek M. Ş., Çelik A. ve Akgemci T., Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

Şimşek M. Ş., Yönetim ve Organizasyon, Günay Ofset, Konya, 2002.

Şimşek Ö. F., Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları, Ekinoks Yayınevi, Ankara, 2007

Tanıt T., Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.

Tarman S., “Yaratıcılık: Zeka ve Eğitimle İlişkisi”, Yaşadıkça Eğitim, s.63, 1999, 10-14.

Taymaz H., Okul Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000.

TDK, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Basım Evi, Ankara, 1998.

Tezbaşaran A.A., Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara, 1997.

Thompson D. F., “The Possibility of Administrative Ethics”, Public Administration Review, vol. 45, iss.5, 1985, 555-561.

Toplu M., “Kütüphaneciliğin Etik Sorunu ve Türkiye Yaklaşımı”, Türk Kütüphaneciliği c.21, s.2, 2007, 186-217.

Torlak Ö., Pazarlama Ahlakı: Sosyal Sorumluluklar Ekseninde Pazarlama Kararları ve Tüketici Davranışları Analizi, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 2003.

Töremen F., “Yaratıcı Okul ve Yönetimi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, c.1, s.3, 2003.

Tsalikis J. ve Fritzsche D.J., “Business Ethics: A Literature Review with a Focus On Marketing Ethics”, Journal of Business Ethics, vol.8, iss.9, 1989, 695-743.

Turan S. ve Aktan D., “Okul Hayatında Var Olan ve Var Olması Düşünülen Sosyal Değerler”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar, c.6, 2008, 227-259.

Turhan M., Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2007.

Tutar H., Örgütsel İletişim, Seçkin Yayınları, Ankara, 2003.

Tutar H., Yılmaz M. K. ve Erdönmez C., İşletme Becerileri Grup Çalışması, Nobel Kitabevi, Ankara, 2005.

Türk Psikologlar Derneği, Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği, 2004. 18 Nisan 2004 tarihinde yapılan 27. Olağan Genel Kurul'da kabul edilmiştir. 12,11,2008 tarihinde http://www.psikolog.org.tr/content_detail.asp?cat=4&id=3 adresinden alınmıştır.

Uğurlu C. T., “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Algıları”, Kastamonu Eğitim Dergisi, c.16, s.2, 2008, 367-378.

UNPAN (United Nations Online Network in Public Administration and Finance), “Administrative Ethics: Sociological Aspects”, UNPAN Documents, 2004, 1-23, 01.02.2009 tarihinde <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/NISPAcee/UNPAN004661.pdf> adresinden alınmıştır.

Ural T., İşletme ve Pazarlama Etiği (Edt. Cemal Yükselen), Detay Yayıncılık, Ankara, 2003.

Usdan M., Mcloud B., Podmostko M. ve Cuban L. Leadership for Student Learning, Institute for Educational Leadership, 2001, 1-11 01.07.2008 tarihinde <http://www.iel.org/programs/21st/reports/principal.pdf> adresinden alınmıştır.

Ülgen G., Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar, Alkım Yayınevi, Ankara, 1997.

Ülgen G., “Yaratıcılık ve Eğitim”, Yaşadıkça eğitim Dergisi, s.13, 1990, 11-16.

Ülgen H. ve Mirze S.K., İşletmelerde Stratejik Yönetim, Literatür Yay. No:113, İstanbul, 2004.

Ünal A., İlköğretim Öğrencilerinin Gelecek İle İlgili Umutlarının Yapısal Eşitlik Modelleriyle Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2006.

- Üstündağ T., *Yaratıcılığa Yolculuk*, Pegam A Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Valentine S., Godkin L. and Lucero M., “Ethical Context Organizational Commitment and Person-Organization Fit”, *Journal Of Business Ethics*, vol.41, 2002, 349-360.
- Varoğlu K.A., *Problem Çözme Yöntemleri*, Kara Harp Okulu Matbaası, Ankara, 1993.
- Waldersee R., "Becoming a Learning Organization: The Transformation of the Workforce", *Journal of Management Development*, vol.16, iss.4, 1997, 262-273.
- Wart V. M., “Codes of Ethics as Living Documents”, *Public Integrity*, vol. 5, iss.4, 2003, 331-346.
- Wimbush J. C, Shepard J. M.ve Markham S. E., “An Empirical Examination of The Multi-Dimensionality of Ethical Climate in Organizations”, *Journal Of Business Ethics*, vol.16, iss.1, 1997, 67-77.
- Wood G., Ethics at the Sales-purchasing Inter-face a Case of Double Standards?”, *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, vol. 1, iss.3, 1995, 21-38.
- Woodman R. W., Sawyer J. E. ve Griffin R. W., “Toward A Theory of Organizational Creativity”, *Academy of Management Review*, vol.18, iss.2, 1993, 293-321
- Yahyagil M. Y., “Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçilik”, İ.Ü. İşletme İktisadı Enstitüsü *Yönetim Dergisi*, s.38, 2001, 7-16.
- Yalazan A., *Genel Liselerde Yaratıcı Örgüt Kültürü Oluşturmada Okul Yöneticilerinin Rollerinin Değerlendirilmesi (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Yaman E., “Üniversiteler ve Etik Baskılar ya da Psikolojik Şiddet”, *İş Ahlâkı Dergisi*, s.1, c.1, 2008, 81-98.
- Yanık O., *Yaratıcılık*, BAMB (Business Advertising Marketing Media) Yayınları, İstanbul, 2007.
- Yatkın A., “Etik Düşünce ve Davranışın Yerel Yönetimlerde Hizmet Verimliliğinin Arttırılmasında Rolü ve Önemi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.18, s.1, 2008, 211-231.

Yavuz M., “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.16, 2006, 657-670.

Yener H., Personel Performansına Etki Eden Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) İle İncelenmesi ve Bir Uygulama, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Yenilmez K. ve Yolcu B., “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”, Sosyal Bilimler Dergisi, s.18, 2007, 95-105.

Yıldırım E., “Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi”, Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, c.9,s.12, 2007, 109-120

Yıldırım M. C.,Yaratıcılık, Yenilikçilik ve Toplam Kalite, Kalder Forum, 2007.

Yılmaz E., Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.14, Konya, 2005.

Yılmaz E., Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2006.

Yılmaz V., Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modelleri: Tüketici Şikayetlerine Uygulanması, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, s.1, 2004, 77-90.

Yiğit R., “İyi Bir Lider Olmanın Yolları”, C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, c.6, s.1, 2002, 17-21.

Yurtseven H.R., Yaratıcı Yönetim, Çanakkale On Sekiz Mart Üni. Yayınları, Çanakkale, 2001.

Yüksel Ö., İnsan Kaynakları Yönetimi, Gazi Kitabevi, Ankara, 2004.

Zachary M.K., “Labor Law for Supervisors: Creative Problem Solving as a Complement to Rational Problem Solving”, SuperVision, vol. 61, iss. 6, 2000, 24-26.

Zarifoğlu N., Yönetimde Yaratıcılığın koşulları ve Beyçelik A.Ş.'de Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2006.

EKLER



Ek 1. Anket Formu Örneği

1

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ YARATICI OKUL İKLİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışmanın amacı Resmî İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okul İklimi Üzerine Etkisini belirlemektir.

Vereceğiniz cevapların yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından emin olabilirsiniz. Bu nedenle ankete **adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir.**

Vermiş olduğunuz **içten, doğru** cevaplar ve **cevapsız madde bırakmamakta** gösterdiğiniz özen araştırma açısından çok önemlidir.

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için **teşekkür ederiz.**

Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAYI
Akdeniz Üniversitesi

Araş. Gör. Aylin İSKELE
Akdeniz Üniversitesi

Bölüm I	
KİŞİSEL BİLGİLER	
Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	
<p>1. Cinsiyetiniz:</p> <p><input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek</p> <p>2. Yaşınız:</p> <p><input type="checkbox"/> 30 ve daha az <input type="checkbox"/> 41-50</p> <p><input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 51 ve üstü</p> <p>3. Medenî Durumunuz:</p> <p><input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar</p> <p>4. Okuldaki Kadro Tipiniz:</p> <p><input type="checkbox"/> Kadrolu <input type="checkbox"/> Sözleşmeli</p> <p><input type="checkbox"/> Vekil <input type="checkbox"/> Diğer.....</p> <p>5. Öğrenim Durumunuz:</p> <p><input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans</p> <p><input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora</p> <p>6. Mezun Olduğunuz Okul:</p> <p><input type="checkbox"/> İlk Öğretmen Okulu</p> <p><input type="checkbox"/> İki Yıllık Eğitim Enstitüsü</p> <p><input type="checkbox"/> Üç Yıllık eğitim Enstitüsü</p> <p><input type="checkbox"/> Yüksek Öğretmen Okulu</p> <p><input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi</p> <p><input type="checkbox"/> Fen Edebiyat Fakültesi</p> <p><input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<p>7. Mesleki Kıdeminiz:</p> <p><input type="checkbox"/> 5 yıl ve daha az</p> <p><input type="checkbox"/> 6 – 10 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 11- 15 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 16- 20 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 21 ve yıl ve üzeri</p> <p>8. Bu okuldaki görev süreniz:</p> <p><input type="checkbox"/> 5 yıl ve daha az</p> <p><input type="checkbox"/> 6- 10 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 11-15 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 16-20 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 21 ve yıl ve üzeri</p> <p>9. Görev yapmakta olduğunuz alan:</p> <p><input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni</p> <p><input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni</p> <p>Branşınız:</p> <p><input type="checkbox"/> Sözel</p> <p><input type="checkbox"/> Sayısal</p> <p><input type="checkbox"/> Özel Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğ.)</p> <p><input type="checkbox"/> Diğer.....</p>

Bölüm II		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
YARATICI OKUL İKLİMİ ANKETİ						
<i>Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.</i>						
OKUL YÖNETİCİMİZ;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	Yenilikçi bir okul iklimi için bireysel sorumluluk alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Başkalarının yaratıcılığını destekler ve onu bu konuda özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Yaratıcılığın düzeyini yükseltmek için yeni örgütlenme biçimleri dener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarını yoğunlaştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Birlikte çalıştığı kişilerden yaratıcılık beklediğini açıkça ortaya koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Açık iletişimi olan ve bireylerin kendilerini ifade edebileceği bir okul iklimi geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Okulda başat olan yalnızlık, kırgınlık ve küsme duygularını değiştirmeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Aşırı yönetim, aşırı gözlem ve aşırı rapor vermeden kaçınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Değişim çabalarının okuldaki durgunluk ve yeniliğe direnmeye karşı bir güç olduğunu kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip bunu çalışanların tümüne görsel biçimde anlatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Yaratıcı çözüm gerektiren sorunları sürekli vurgular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Geçmişin ürün, hizmet ve değerlerini sürekli yeniler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Yenilik çalışmaları için yeterli bütçeleri hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Öğretmenleri yeni düşünce ve deneyimleri kabule hazırlayabilmek için sürekli eğitir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Güçlü ve güçsüz yanlarıyla her bireyin tekil karakterini kabul edip herkese hak ettiği değeri verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okul projelerini bireylerin doğal ilgisine uydurarak katılımı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Her bireyin motivasyonunu ve özel amaçlarını belirleyerek yeni özendirme sistemleri getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Okulda, sorumlu ve olgun birey olmayı özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Kişisel ve mesleki büyüme için uyaran iş ortamları sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Bireylere başarı duygusu veren proje ve görevler ortaya atar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Öğretmenlere iş yaşamını anlamlı kılacak iş ortamı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Değerlendirme yapmak amacıyla sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Okul içi sorunları, bireylere meydan okuma fırsatı olarak gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Öğretmenlerin kariyerlerindeki başarının, onların yaratıcılıklarına bağlı olduğunu her zaman hatırlatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

YARATICI OKUL İKLİMİ ANKETİ		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
<i>Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtabak en uygun seçeneği işaretleyiniz.</i>						
OKUL YÖNETİCİMİZ;						
25.	Kişisel çeşitliliğe yer verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Durumsal liderliğin gereklerini kullanarak tek bir liderlik tipine takılı kalmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Yeni sonuçlara ulaşabilmek için öğretmen, kaynak ve yöntemleri farklı biçimde yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Yenilikçi düşüncelerin üst kademededen geldiğini, kendisinin de buna destek olduğunu ortaya koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Yaratıcı etkinliklere üst kademelerden yanıt verilmesini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Üst yönetim ve öğretmenler arasında daha çok formal (resmi) olmayan ilişkiler sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Kimi öğretmenlerin neden yaratıcı motivasyona yanıt vermediklerini araştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Yaratıcılığı personel politikasının bir parçası olarak kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Yaratıcılığı azaltan roller yerine kişisel beceriler ve örgütsel amaçlar (okulun amaçları) üzerine yoğunlaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Özgür, akışkan bir iş ortamı oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sorun çözülmüneye kadar öğretmenin yeniden yeniden aynı sorun üzerinde çalışması için gerekeni yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Öğretmenlere yüksek standartlar koyarak yenilikçi fikirleri özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Proje geliştirmenin her aşamasında, öğretmenlerde kaliteyi arama tutumunu geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Öğretmenlerde içsel değerlemeyi sağlayarak özdisiplin ve sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Okulda gelişmiş beyinlere sahip kişiler için bir merkez oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Özel alanlarda yaratıcılığı olan bireyleri tanılar ve okul için yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Sorun çözmeye yönelik sorun tanılama çalışmaları yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Öneriler ve doğrudan olmayan yöntemlerle öğretmenleri yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Amaçların çerçevesini çok açık biçimde çizer ancak; farklı yaklaşımların kullanımına izin verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Kimi zaman, yapılanmamış ortamlar, sorunlar ve karışıklığa izin verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Açık uçlu ve daha az yapılanmış yaklaşımları özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Fikir geliştirmek ve olgunlaştırmak için zaman tanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Öğretmene özyönetimi gerçekleştirebileceği ortamlar yaratır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Öğretmenleri sorunlarla aşırı biçimde yüklemey.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Yaratıcı bireylerin düşünmek için zamana gereksinme duyduklarını bilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

YARATICI OKUL İKLİMİ ANKETİ		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
<i>Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıttacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.</i>						
OKUL YÖNETİCİMİZ;						
50.	Karmaşık, hiç dokunulmamış sorunları çözmeleri için yaratıcı bireyleri görevlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Öğretmenlerin sorun çözmede gerekli bilgi, veri ve kaynakların kendilerine açık olduğundan emin olmalarını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Serbest oyunları özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Kapalı bir sistemden açık bir sisteme doğru gelişmeyi öğretmenlere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	Bireyleri başkalarının düşüncelerinin olumlu yönlerini görebilmeleri için eğitir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Değerlendirme ve rekabetten uzak karşılıklı güven ortamını garanti altına alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	Okul içinde yaratıcı olunabilecek özel ortamlar sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	Kişisel gelişme için, hesaplanmış risklere atılmayı özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	Hata yapma olasılığında psikolojik kırıklık eşiğini yükseltir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.	Okulda hata yapma için güvenli ortamlar yaratır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.	Eski gelenekleri değiştirip yeni değer sistemi oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.	Öğretmen değerlemede yaratıcılık boyutunu kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	Yaratıcılığı arttırmak için okulda esnek zaman sistemini kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.	Okul ve gruptan çok bireyin değerli olduğunu vurgular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.	Değerli katkı, proje, patent ve icatları yeni ürün, harcama azaltacak çalışmaları paralel olarak ödüllendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.	Yaratıcı başarıyı kutlayan üst yönetici mektubu, onur sembolleri ve ödülleri kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.	Yaratıcı bireyleri, okul dergileri, yayınları, halkla ilişkiler sürecinde açıklar ve duyurur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.	Yaratıcılığı engelleyen örgütsel engel (bürokrasi) ve uyarınları çözümler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.	Farklı kaynaklardan yetişmiş bireyleri bir araya getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69.	Yaratıcılığı artıracak beyin fırtınası toplantıları düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.	Yaratıcılığı artırmayı planlayan etkinliklerin materyallerini hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.	Bireyleri iletişimde, kaynak kişi olmaya özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.	Yeni kaynaklar bulabilmek için yüz yüze toplantılar düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.	Okulun zihinsel yapısını daha esnek ve çok yönlü olmaya yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.	Nereden gelirse gelsin düşünsel çeşitliliği özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.	Bireyleri uyuma zorlayan etkenleri açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

YARATICI OKUL İKLİMİ ANKETİ		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
<i>Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.</i>						
OKUL YÖNETİCİMİZ;						
76.	Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için okul dışından profesyonel yardım alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.	Kendi yenilikçi ve yaratıcı yönünü geliştirmek için kurslara katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.	Öğretmenleri kendi işleri dışındaki görevleri için fikir geliştirmeye özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.	Yaratıcılığı somut düşünce, öneri ve değişikliklere dönüştürecek kanallar hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.	Başarısızlığı görmezlikten gelip başarıyı ödüllendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.	Yaratıcı düşünceler amacına ulaşmadığında korku ve kaygıyı azaltacak önlemler alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82.	İyi gitmeyen projelerin bile gelecekte bir değeri olduğunu kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83.	Hata ve yanlışları bir öğrenme aracı kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84.	Hata yapılabilecek alt ve üst sınırları belirler ve açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.	Yanlışlık ve hataları, yapıcı eleştirinin gereği olarak gelecekteki bir çözüm önerisi olarak ele alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.	Yapıcı eleştiriyi bile küçük dozlarda kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87.	Ketleyici (engelleyici) birey olmak yerine kolaylaştırıcı birey olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88.	Kendisinin diğer bireylerce nasıl görüldüğünü araştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89.	Öğretmenlerin korku, savunma ve ketlenme (engelleme) duygularını ortadan kaldırmaya yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90.	İşbirliği ortamını engelleyen güç gösterilerinden sakınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91.	Patron olmaktan çok kolaylaştırıcı kişi olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92.	Öğretmenlerine sadık olmayı öğretir; onlara sadık kalır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93.	Öğretmenlerini etkili biçimde dinler ve onlarla birlikte güler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94.	Girişkenlik ve saldırganlık arasındaki ince çizgiyi ayırt eder ve öyle davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95.	Gerçekten katılımcı nitelikte bir karar süreci geliştirir ve uygular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96.	Uzun dönemli örgütsel planlara (okulun planlarına) öğretmenlerin katılımını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97.	Yetki aktarımını artırır ve paylaşımını özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98.	Kişisel girişimleri özendirir ve geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99.	Öğretmenlere okulun amaçlarını tanıtır ve hangi aşamada bulunduğunu sürekli olarak duyurur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100.	Yaratıcı katkılar için görünen ve görünmeyen ödülleri artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bölüm II		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
ETİK LİDERLİK ANKETİ						
<i>Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.</i>						
OKUL YÖNETİCİMİZ;						
1.	Öğretmenleri teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Kendi kendini değerlendirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Hatalarını kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Bencil davranışlar sergilemez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Öğretmenlere adaletli davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Öğrenme konusunda isteklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Çözüm üretmede sistemli davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Katıldığı tartışmalarda yapıcı ve anlayışlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Doğru sözlüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Dürüst davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Olaylar karşısında cesaretli davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Sabırlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Alçak gönüllüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Herkese eşit davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Tüm koşullarda gerçeği söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ETİK LİDERLİK ANKETİ		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
<i>Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.</i>						
OKUL YÖNETİCİMİZ;						
25.	İfadeleri gerçeğe yakındır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Bireysel hakları korur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlarda bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Mesleki sorumluluklarını dürüstçe yerine getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Mesleki etkililiğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Öğretmenler arasında ara bozucu değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Merhametlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Öğretmenlere içten davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Davranışlarının sınırlarını bilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 2. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.020-08/
KONU : Anket Uygulaması

13076 24.04.2008

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aylin İSKELE'nin "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Yaratıcı Okul İklimi Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması çerçevesinde "Yaratıcı Okul İklimi Anketi" ve Etik Liderlik Anketi"ni ekli listede adı geçen ilköğretim okullarında uygulama isteği ile ilgili 15.04.2008 tarihli ve 4585 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma yazıları ve anket formlar, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme Komisyonumuz tarafından 22.04.2008 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Komisyonumuzca Söz konusu Anket uygulamasının çalışma takvimi doğrultusunda, ilimizde ekli listede adı geçen okullarda kurum Yöneticilerine eğitim-öğretimi aksatmadan uygulanması uygun görülmüş olup,

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25.01.2007 tarih ve 271 sayılı imza yetkisi devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ahmet Sezai İRTEM
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

22/04/2008

Osman NURİ GÜLAY
Yardımcı
İl Milli Eğitim Müdürü



ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. 07050 ANTALYA
Tel : 0242 238 60 00
Faks : 0242 238 61 11
İrtibat İçin: A.S.İRTEM Md.Yrd.
antalya@meb.gov.tr www.antalya.meb.gov.tr

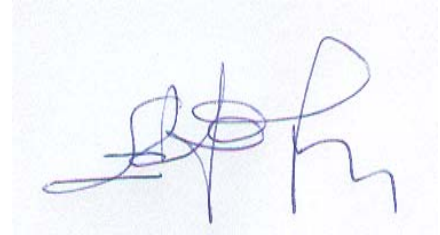


Ek 3. Ercan YILMAZ'dan Alınan İzin Belgesi

ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Tarafımdan geliştirilen "Etik Liderlik Ölçeği'nin" Aylin İSKELE tarafından yürütülen çalışmada kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Bilgilerinize arz ederim.



Dr. Ercan YILMAZ

Adres:

Selçuk Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Meram/KONYA

Tel: 0 505 499 78 11

Ek 4. Nuray SUNGUR'dan Alman İzin Belgesi

ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Tarafımdan hazırlanan "Yaratıcı Örgüt İklimi Ölçme aracı'nın" Aylin İSKELE tarafından yürütülen çalışmada kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr. Nuray SUNGUR

Adres:

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

KOCAELİ

Ek 5. ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı	: Aylin İSKELE
Doğum Tarihi ve Yeri	: 03.01.1982 - Bursa
Medeni Durumu	: Bekar

<u>Eğitim Durumu</u>	
Mezun Olduğu Lise	: 1995-1999 Bursa / Karacabey Süper Lisesi
Lisans Diploması	: 2001-2005 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yabancı Dil	: İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

- EŞME, A. (2006). Increases In The Number Of Students In Compulsory Education (Primary And Junior High Schools) In Turkey In Terms Of Gender And Its Comparison With European Union Countries, Uluslararası AB SOCRATES ERASMUS Eğitim Projeleri Karşılaştırmalı Eğitim Politikaları Analizi Çalıştayı (Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective/ BIP WorkShop). LETONIA
- İskele, A. (2008). Examining Motivation Levels of Education Faculty Students According to Some Variables, Uluslararası AB SOCRATES ERASMUS Eğitim Projeleri Avrupaya Özgü Eğitim Politika ve Uygulamaları Üzerine Perspektifler Çalıştayı (Perspectives on European Education Policy and Practice/ PEEPP). ESTONIA
- İskele, A., Güneri, B., Kalağan, G., Taşkiran, B.(2008). Moral Education For Primary Pupils: Honesty As A Value, Paper presented and published at the Word Council for Curriculum and Instruction (WCCI), 13th World Conference in Education, Antalya, Turkey.,
- İskele A.(2009). How Can I Be a Teacher?, Uluslararası AB SOCRATES ERASMUS Eğitim Projeleri Karşılaştırmalı Eğitim Politikaları Analizi Çalıştayı ([Analysis of Comperative Educational Policies / ACEP](#)). AUSTRIA

Belgelendirilen, Eğitim-Öğretim

- The EUDORA (European Doctorate in Teaching and Teacher Education) Summer School (20th August -1st September, 2006), Riga, LETONIA
- PEEPP Intensive Programme (Perspectives on European Education Policy and Practice), International Summer School (16-28th August, 2006), Haapsalu, ESTONIA
- ACEP Intensive Programme (Analysis of Comperative Educational Policies) Summer School (19th August-2nd September, 2007), Linz, AUSTRIA

<u>İş Deneyimi</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Görevlisi (2005- 2009) • Antalya Su ve Atıksu İdaresi Genel Müdürlüğü (2009 - 	
Adres :	Antalya Su ve Atıksu İdaresi Genel Müdürlüğü Antalya aylinesme@hotmail.com
Tel No :	0 555 760 53 54