

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri Gündüz
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Aysel DOĞAN
Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, liderlik stillerinin ve yaratıcılık düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın evreni Yalova ili milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan yöneticiler olmuştur. Araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek için Bass ve Avolio (1995). Multifactor Leadership Questionnaire 5 – x short (MLQ) ve yaratıcılık düzeylerini ölçmek için Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen “How Creative Are You?” anketi kullanıldı. Araştırma sonunda yöneticilerin tamamına yakının yaratıcı olmadığı, dönüşümcü liderlik stillerini oldukça yüksek düzeyde algıladıkları, buna karşın etkileşimci liderlik stillerinde koşullu ödül dışında diğer liderlik stillerini düşük düzeyde gerçekleştirdikleri, yaratıcılık düzeyleri ile liderlik sonuçlarından ekstra çaba arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ancak diğer liderlik sonuçları olan etkililik ve doyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, bazı dönüşümcü liderlik stilleri ile bazı liderlik sonuçları arasında pozitif yönde korelasyon olduğu, etkileşimci liderlik stillerinden koşullu ödül ile etkililik ve doyum; istisnalarla yönetim (aktif) etkililik ve doyum arasında pozitif bir korelasyon olduğu, buna karşılık istisnalarla yönetim (pasif) ile etkililik ve ekstra çaba ve serbest bırakıcı liderlik ile etkililik arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Keywords: Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik, Yaratıcılık

1970’li yıllarda davranışsal liderlik teorileri egemendi. Bu döneme egemen olan teorilere yol – amaç teorisi (House & Mitchell, 1974), lider izleyen etkileşimi teorisi (Graen & Cashman, 1975), normative karar verme teorisi (Vroom & Yetton, 1973) örnek olarak gösterilebilir. 1980’lerden beri diğer liderlik yaklaşımlarının yanında dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlik teorileri yükselen değer olarak görülmeye başlandı. Çeşitli teorisyenler; Bass (1985,1996); Bennis and Nanus (1985), Burns (1978), Sashkin (1988), and Tichy and Devanna (1986,1990) dönüşümcü liderliğe ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirdiler. Conger (1989), Conger and Kanungo (1987,1998), House (1977), and Shamir, House, and Arthur (1993) kapsayan çeşitli teorisyenler; Weber (1947) ‘in karizmatik liderlik görüşünü gözden geçirerek versiyonlarını sundular.

Rasyonel süreçleri vurgulayan geleneksel teorilerden farklı olarak dönüşümcü liderlik, duyguların ve değerlerin önemi üzerinde durur. Liderliğe ilişkin yeni yaklaşımlar olayları izleyenler için anlamlı kılmada liderin rolü ve sembolik davranışların önemini kabul eder. Bu teoriler, bir liderin izleyenlerine özveride bulundurmak, zor hedefleri gerçekleştirmeye adanmalarını ve umulandan daha fazla başarı kazanmaları konusunda nasıl etkilediğini anlamamıza yardım eder. Bu teoriler bazı liderin takipçileri üzerinde sahip oldukları istisnai etkilerini açıklayarak liderlik sürecini anlamamıza katkıda bulunurlar (Parkinson, 2008).

Liderliği tanımlamak zordur. Sayısız liderlik tanımı vardır ve kavramı tanımlamaya girişen herkesin konuya dair nüanslar içeren yorumları bulunmaktadır(Stogdill, 1974). Bu fenomene ilişkin olarak Bennis (1989) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Öyle görünüyor ki liderlik kavramı, her zaman kaypaklığı ve karmaşıklığı ile şaşırtıcı bir şekilde karşımıza çıkar. Bununla başa çıkmak için sonsuz tanımlar icat edilmiştir ... ve hala kavram yeterli biçimde tanımlanamamıştır.

Bu, her ortamda ve şartta liderliğin farklı özellikler taşımasından ileri gelmektedir. Bu yüzden liderliğin anlamı, liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır (Erçetin, 2000). Liderliği tanımlamanın güçlüğü kabul edilerek tanımların ortak ve farklı yönlerinden hareketle şu yargılara ulaşılabilir (Erçetin, 2000):

- Liderlikle yöneticilik birbirinden farklıdır.
- Liderlik biçimsel bir konuma bağlı değildir.
- Liderlik, politiktir.
- Liderlik kültürelidir.
- Liderlik, (kararlılık, risk alma, kendine güven, etik değerlere önem verme, uz görüşlü olabilme, vizyon geliştirebilme) gibi bazı tinsel süreçlerin öne çıktığı bir süreçtir.

Liderlik teorileri de liderlik tanımları kadar sık değişmiştir. Liderlik teorileri zaman içinde örgütsel ihtiyaçları karşılamak için evrime uğramıştır. Liderlik teorileri geleneksel olarak iş sektörü içinde liderleri ve örgütleri tanımlar, fakat aynı zamanda okul liderliği alanında da yorumlanmıştır (Parkinson, 2008). Okul liderliği teorisi hakkında Leithwood (1992) araştırmacıların okulda liderliğin anlamı ve kullanımı üzerine yaptıkları sistematik araştırma girişimlerinin sadece daha başlangıç düzeyinde olduğunu ve doğası ve sonuçları hakkında çok az sayıda bilimsel kanıtın bulunduğunu ileri sürmektedir.

Öğretimsel liderlik, 1980'li yıllardan 1990'lı yılların başlarına kadar bir fikir olarak birçok okula hizmet etti; fakat 21.yy in okulları da içine alan yeniden yapılanma inisiyatifleri ışığı altında öğretimsel liderlik artık okul yönetimlerinin beklentilerini karşılayamaz oldu. Dönüşümsel liderlik, bir dizi uygulamanın en uygununu çağrıştırmaktadır. Sarason (1990), eğitim alanındaki reformların tahmin edilebilir başarısızlığının (geniş ölçekte) okullarda var olan güç ilişkilerine (öğretmen ve yöneticiler, aileler, okul çalışanları ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler) dayandığını iddia eder.

Okul yöneticileri dikkatlerini, okullarında paylaşılan vizyon oluşturma, iletişimi geliştirme, işbirlikçi karar alma süreçlerini düzenlemek için kolaylaştırıcı güç kullanımı üzerine yoğunlaştırmalıdır. Dönüşümsel liderlik okul yöneticilerinin bu ilişkileri düzenleyebilmelerinde yardım eden uygun bir liderlik yaklaşımıdır (Leithwood, 1992). Roberts (1985)'ın ifade ettiği gibi:

Dönüşümsel liderliğin işbirlikçi eylemi, sürece katılanlara yetki aktarımını birlikte getirir. Dönüşümsel liderlikte ümit, iyimserlik ve enerji vardır. Aslında dönüşümcü liderlik, insanların misyon ve vizyonunun yeniden tanımlanmasını, adanmışlık duygularının yenilenerek güçlendirilmesi ve amaçları başarmak için sistemin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştıran bir liderliktir.

Yirmi birinci yüzyıla girerken örgütleri çevreleyen kaos ve hızlı değişim ortamı sürekli yenileşmeyi ve gelişmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu ortamda başarının anahtarı teknolojiden çok örgütü oluşturan insanların yenilikçiliği ve adanmışlığıdır. Yeniliklerin gerçekleşmesi, insanların ortak bir yön ve amaç için adanmışlığının sağlanması etkili bir liderlikle sağlanabilir (Karip, 1998). Okulların da bu değişimin dışında tutulması mümkün değildir. Hızla globalleşen ve değişen dünyada eğitim örgütlerinin yöneticilerinin de değişime pozitif bir şekilde cevap veren liderler kadar aktif bir şekilde değişim yaratan liderlik yaklaşımı olan dönüşümsel liderliğe odaklanmaları önemlidir (Bass and Avolio, 1990). Bu bağlamda araştırmanın amacı, eğitimde dönüşümü gerçekleştirecek olan okul yöneticilerinin liderlik kapasitelerinin, yaratıcılık düzeylerinin ve liderlik stilleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticileri dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerine ne düzeyde sahiptir?
3. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile liderlik sonuçları arasında ilişki var mıdır ?
4. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine göre yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk önce Downton tarafından 1973 yılında tartışılmasına rağmen, dikkatlerin kavram üzerinde toplanması Burns'ın 1978 yılında politik bağlamda ele alması ile olmuştur (Yukl, 1994; Tracey ve Hinkin, 1998; Parkinson, 2008). Teori daha sonra Bass (1985) tarafından geliştirilmiş ve daha yakın bir geçmişte Leithwood (1992) eğitimsel ortam bağlamında teorisini tartışmasını başlatmıştır. Liontos'a (1992) göre, dönüşümcü liderlik okulda az çalışılmış olmasına rağmen, yapılan birkaç araştırmada, okuldaki dönüşümcü liderlikle, diğer alanlardaki dönüşümcü liderlik arasında benzerlikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Dönüşümcü liderlik, izleyenlere yetki aktararak değişim sürecine gönüllü olarak katılmalarını sağlar. Örgüt üyeleri ile sorumluluğu, denetimi ve karar almayı paylaşmaya izin verir ve işbirliği kavramına odaklanır. İnsanların işlerini geliştirmeye girişmesi için ihtiyaç duydukları güdülenmeyi sağlar (Leithwood, 1992). Dönüşümcü lider örgüt çalışanlarına Telkinle Güdüleme verir, entelektüel uyarım sağlar ve onlarda enerji oluşturur. Lider grupta bir vizyon ve misyon bilinci oluşturarak gruptaki bireylerin amaçlara yönelik ilgilerinin artmasını sağlar. Bireyler kendi ilgi ve çıkarlarını aşarak grubun çıkarlarına öncelik verirler (Bass, 1990). Bass ve Steidlmeier (1998) dönüşümcü liderliğin moral temellere dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Dönüşümcü liderler özgürlük, adalet, eşitlik, barış, insancıl olma gibi moral değerleri ve idealleri kendini izleyenlere çekici kılarak, bir bilinç geliştirmeye çalışırlar (Yukl,

1994). Liderler insanların değer yargılarını, heyecanlarını ve isteklerini kullanarak, onları harekete geçirirler (Allix, 2000).

Burns (1978) çalışmasına dayalı olarak, Bass (1985) dönüşümsel liderlik davranışlarının başarılı liderlerde işlemci liderlik davranışlarını da geliştirmeyi gerektirdiğini öngören bir liderlik modeli geliştirdi. Bu bağlamda liderliği süreklilik açısından betimleyerek dönüşümsel liderliğin kapsamını genişletti. Etkili liderlerin değişen düzeylerde kullandığı serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci boyutlarını içeren tam alan (full – range) modelini tanımladı (Akt. Parkinson, 2008). Ancak daha sonra Bass ve Avolio (1995), tanımladıkları modeli dönüşümsel ve işlemci liderlik olarak iki boyutta topladı. Her boyut kendi içinde alt liderlik bileşenlerine ayrılmaktadır. Buna göre dönüşümcü liderlik; idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört öğeden oluşur. İşlemci liderlik ise; koşullu ödül, istisnalarla yönetim, serbest bırakıcı liderlik olmak üzere üç bileşene ayrılmaktadır.

İdealleştirilmiş etki. İdealleştirilmiş etki karizma olarak da adlandırılmaktadır. Ancak karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir (Bass ve Avolio, 1995). Karizma, liderle kimliğini bulan, izleyenlerde güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme süreci olarak ifade edilebilir (Güney, 2000). Karizma, izleyenler tarafından lidere atfedilir. Karizma liderin idealleştirilmiş etki davranışına bağlı ikinci etkidir. Liderler izleyenlerin gözünde olağanüstü niteliklere sahip kişilerdir. Lidere hayranlık, saygı ve güven duyulur. İzleyenler kendilerini liderleriyle özdeşleştirirler. Lider, kendine güvenir, kararlıdır, tutarlıdır ve risk almaya isteklidir (Karip, 1998).

İdealleştirilmiş etki *davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki* olarak iki ayrı alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alması ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması gibi davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise liderin astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutması, izleyenlerin saygı duymasını sağlaması ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi lidere atfedilen etkileri içerir (Karip, 1998).

Telkinle güdüleme. Lider anlamlardan esinlenir ve izleyenleri için basit dil, sembol ve resimler kullanır. İzleyenler için iyimser bir hava yaratır ve heyecan uyandırır. İzleyenler için yüksek beklentiler ve çekici gelecek sunar (Akbaba- Altun, 2003). Lider, izleyenler için moral kaynağı oluşturur. Sembolleri, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturur. Lider grupta ortak amaçlar etrafında bir grup bilinci oluşmasını sağlar. Gelecek hakkında konuşurken pozitif bir tutum sergiler ve astlar için sürekli teşvik edici bir tutum gösterir. Lider astların amaçlara ulaşacağına tam bir güven içindedir. Gelecek için harekete geçirici, gruba ivme kazandıran bir vizyon oluşturarak bu vizyonu gerçekleştirmede azim ve kararlılık gösterir. Liderin bu tutum ve davranışı astlar için içsel bir güdülenme sağlar (Karip, 1998).

Entelektüel Uyarım. Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda liderler, izleyenleri yaratıcı ve yenilikçi olmaları konusunda teşvik ederler (Bass, 1989). Liderler sayıltıları ve problemleri sorgular ve yaratıcı düşünceyi cesaretlendirir. Eski problemlere yeni gözlemlerle bakılmasına yardım ederler. (Akbaba- Altun, 2003). Lider problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik eder ve astların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar. Böylece lider örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi için değişimci kapasitesini atıl kalmaktan kurtararak aktif konuma getirir.

Bireysel Destek. Lider astların bireysel gereksinmelerini dikkate alır ve astların temel gereksinmelerinden daha üst düzeyde gereksinmelerini karşılamak için çaba gösterir. Görev dağılımı, astlara öğrenme fırsatları oluşturacak biçimde yapılır. Lider astları yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda bir birey olarak görür. Astların kaygılarını dinler ve ilgi gösterir. Astların kendini geliştirmesi için önerilerde bulunur ve öğrenmeleri için onlara zaman ayırır (Karip, 1998).

İşlemci Liderlik

İşlemci liderlik, liderin kontrol ettiği çeşitli ödüllerin takasında kullanılması olarak tanımlanır (Leithwood, 1992). Liderliğin bu yönteminin onları bu amaca doğru teşvik etmekten daha çok, ödülün insanların başarmaya ihtiyaç duydukları şeyi tanımalarına yardım etmenin etkili bir aracı olabileceğine inanılır.

Yine de etkileşimci liderliğin tek başına kullanılması örgütsel kültürü oluşturmada ve devam ettirmede yeterli değildir (Bass & Avolio, 2004).

Bass ve Avolio (2004), işlemci liderliği hizmetlerin görülmesi için bir ödül takası olarak tanımlamalarına karşın; daha çok, işlemci liderliğin birey ve /veya gruplarla çalışarak, belirli iş hedeflerini başarmak için kontratlar ya da anlaşmalar düzenleyerek, bireylerin potansiyellerini keşfederek ve görevin tamamlanmasına dayalı beklenilebilen ödül ve bedelleri açıkça belirterek geliştirilebildiğini ifade ettiler.

Onlar yüksek standartlar koymak için kullanılmış olan liderlik sürekliliğinin etkileşimci sonunu tanımladılar. Yinede, etkileşimci lider sık sık etkisiz olur; çünkü liderin sağlanmış olan hizmetler karşılığında ödüller vermesini gerektirir. Anlamlı ödüller sunmak için etkileşimci liderlerin hem kaynaklara hem de yönlendirdiği kişilerin saygısına sahip olması gerekir (Bass & Avolio,2004).

Koşullu ödül. Lider, örgütsel amaçları ve performans göstergelerini belirler. Lider, astın gösterdiği çabanın karşılığı olarak ona istediği desteği sağlamak, performans hedeflerini gerçekleştirmede kimlerin sorumlu olduğunu açıklamak, performans karşılığı olarak işgörenlerin bireysel beklentilerini karşılamak, liderin koşullu ödül davranışlarının örneklerini oluşturur (Karip, 1998).

İstisnalarla Yönetim. İstisnalarla yönetim “*aktif yönetim*” ve “*pasif yönetim*” olmak üzere iki ayrı alt boyutta incelenebilir (Bass ve Avolio, 1995). İşin başında belli bir standart belirlenir ve bir sorun oluşana kadar herhangi bir müdahalede bulunmazlar (Cemaloğlu, 2007). Aktif istisnalarla yönetimde lider kuralları hataları önlemek için uygular, hataların kayıtlarını tutar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaşır. Pasif istisnalarla yönetimde ise lider problemler kronikleşinceye kadar müdahale etmez. İstisnalarla yönetim, oto kontrolü teşvik eder ve kendi kendisini yönetme konusunda gelişmiş işgörenler üzerinde etkin bir yönetim tarzıdır.

Serbest Bırakıcı Liderlik. Bass (1995) serbest bırakıcı liderliği pasif ve liderlikten kaçınan olarak tanımlar. Serbest bırakıcı liderler yönlendirme yapmazlar; çünkü liderlik davranışlarına yönelik değildir. Liderin sözde var olduğu bir durumdur. Lider astları kendi haline bırakır, astlarla bir takas ya da bir anlaşma yoktur. İşgörelere sınırsız özgürlük alanı yaratan lider anlamına gelmektedir. Liderin varlığı ile yokluğu pek belli değildir. Lider astları kendi haline bırakır, astlarla bir takas ya da antlaşma yapmaz. Bu durum, özellikle liderlik özelliklerinden yoksun yöneticilerde görülür (Karip, 1998).

Dönüşümcü Liderliğin Etkileri. Bass ve Avolio (1995) dönüşümcü liderliğin astların değerlendirmesine göre *ekstra çaba, etkililik ve doyum* olarak nitelenen üç ana etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Bass ve Avolio’ya (1993) göre dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve davranışlarının ölçülmesi; liderin ast üzerinde astın başarabileceğini düşündüğünden daha fazlasını yapmasını sağlama, başarıma arzusunu yükseltme, daha çok çaba gösterme ve daha çok çalışma isteğini artırma etkilerinin kestirilebilmesine yardımcı olacaktır. Dönüşümcü liderlik özelliklerinin başat olduğu örgütlerde astlar gereksinimlerinin etkili bir biçimde karşılandığı, liderin astları etkili bir biçimde temsil ettiği, kurumsal gerekleri yerine getirmede etkili olduğu ve liderin gurubunun etkili bir gurup olduğu algısına sahiptirler. Lider astlarında memnuniyet ve doyum oluşturur. Liderin astlarla çalışma biçimi astlar için doyum sağlayıcı niteliktedir. Dönüşümcü liderlik davranışlarının gösterilmesi ekstra çaba, etkililik ve doyum üzerinde bir “artırma etkisi”ne sahiptir. Ekstra çaba, etkililik ve doyum dönüşümcü liderlik davranışları ile doğru orantılı olarak artış gösterir.

İşlerin yürümesi için ödül değişiminden daha fazlasını içeren dönüşümsel liderler,işbirliğine dayalı bir vizyona doğru çalışanları motive etmeyle ilgilenirler(Bass, 1985). Leithwood (1992),bu durumu:

Dönüşümsel liderler,sürekli olarak üç temel amacı gözetirler: ilkini okul çalışanlarının gelişimine yardım etmek ve işbirlikçi okul kültürü oluşturma ve sürdürme, ikincisini öğretmenlerin gelişimini destekleme, üçüncüsünü ise problemlerin daha etkili bir şekilde çözümüne yardım etme.

biçiminde ifade etmiştir.

Yaratıcılık ve Liderlik

Yaratıcılık kavramının günümüzde açık ve kesin bir tanımı yapılamamaktadır. Bazılarına göre yaratıcılık bir işlem, bazılarına göre ise bir üründür. Ancak yaratıcılık kavramı üzerinde uzlaşılan ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu ya da gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir (Erdoğan, 2005).

Torrance(1974)’a göre yaratıcılık (creativity);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 iletmedir. Haafele(1962) ise alışılmamış ilişkileri algılayabilmek olarak tanımlamıştır.

Davaslıgil(1999)'e göre yaratıcılık, azınlığa sahip olan ender rastlanan bir yetenek değil, bütün insanların sahip olduğu geliştirilip beslenebilen bir bilişsel beceri olarak kabul edilmektedir.

Donald H.Weiss(1993)'e göre ise yaratıcılık; yeni fikirler ortaya çıkarmak için zihnini kullanma, zihnine yeni biçim verme, zihnini kullanarak yeni bir şeyin olmasını sağlama, yeni bir şeye neden olma, yeni bir şey yapma, hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretme, yeni bir şey tasarlama, yeni bir şey icat etmedir.

Yaratıcılık konusuna ilişkin olarak çok sayıda yaratıcılık tanımı olmakla birlikte görüş birliğine varılmış, genel kabul gören bilimsel bir yaratıcılık tanımı yoktur. Ancak bu tanımların literatürde bugünkü yerini almasını sağlayan yaklaşımları beş kaynaktan toplamak mümkündür (Treffinger,1996:4; Akt:Aslan, 2001):

- 1. Akılcı yaklaşım:** Bu başlık altında yer alan araştırmacılar yaratıcılığın zihni ve bilişsel bir faaliyet olduğunu vurgulamaktadırlar. Yaratıcılığı gizemli, acayip bir olgu olarak ele almazlar, yaratıcılığı bireyin zihnini özgün ve verimli bir tarzda kullanma yolu olarak kabul ederler. Yaratıcılık, bu yaklaşıma göre, düşünme, muhakeme etme, birleştirmeler yapma veya problem çözme çeşididir.
- 2. Kişilik ve Bireysel Özellikler:** Klasik kişilik teorileri ve psikanalitik çözümlenmelere dayanan bu yaklaşım yaratıcılığı kişilik özelliği olarak tanımlar. Yaratıcı kişilerin belirleyici kişilik özellikleri tanımlanmıştır.
- 3. Sosyal, kişiler arası faktörler:** Değerler, rol tanımları ve beklentiler, normlar, ödül ve tasdik kurumlarına dayanarak, desteklenecek ve desteklenmeyecek yaratıcı dışavurumların tanımlanmasını içerir. Çevresel, antropolojik ve sosyolojik açıdan yaratıcılığı geliştiren ya da ketleyen bağlamsal/çevresel faktörleri tanımlar.
- 4. Yaşam şekli:** Bu yaklaşım yaratıcıların yaşam tarzlarından hareketle yaratıcılığı günlük yaşama adapte etme görüşünü benimser. Kişisel tamamlama, kendini gerçekleştirme, pozitif benlik-imağı ya da kişisel büyüme olarak yaratıcılığı tanımlamaktadırlar.
- 5. Mantiki olmayan yön:** Nöropsikoloji, biyokimya ve diğer bilimlerdeki araştırmalar, biyolojik, fiziki ve psikolojik faktörlerin etkileşimlerini araştırmaktadır. Yaratıcılığı, dünyayı farklı algılama, girdileri farklı şekilde işleme ya da orijinal bir sistem olarak fonksiyonda bulunma olarak düşünmektedir.

Araştırmalarda bu beş yaklaşımın belli derecelerde ya da yaklaşımlar seti biçiminde yer aldığı görülmektedir. Yaratıcı süreç ve yaratıcı insan, genellikle yaratıcılık ölçütü olarak görülmekte; yaratıcı kişi temel olarak alınırken, yaratıcı çevre, içsel yaratıcı süreçlere aracılık eden ya da onları harekete geçiren bir etmen olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada okul müdürlerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemede Raudsepp (1983)'in geliştirdiği ölçek kullanılmıştır.

Yaratıcılığın bir kişilik özelliği olduğundan yola çıkan araştırmacılar iş yaşamında ve endüstride elde ettikleri sonuçları şöyle ortaya koymuşlardır (Torrance, 1962; Raudsepp, 1983; Akt: Sungur, 1997):

- Meraklı, kolay memnun olmayan, 'Bu neden böyle oldu, şöyle yapsak nasıl olurdu?' sorusunu soran kişidir,
- İşinde sonsuz bir coşku sahibi, yerinde duramayan, güçlü biçimde güdülenmiş, kendisini işine adanmış biridir,
- Kendi coşkusunu birlikte çalıştığı kişilere transfer edebilen, hızlı, coşkulu bir iklim yaratan kişidir,
- Esnektir. Yeni bilgi almaya, kullanmaya açıktır, yeni fikirleri dinler ve 'Biz bunu daha önce denemiştik.' biçiminde geri çevirmez,
- Tutucu değildir, klasik fikirleri açıkça sorgular. Yöntemden fazla amaca yöneliktir, amaca ulaşmak için fiziksel ve zihinsel olarak çalışmaktan kaçınmaz,
- Kabul edilmeyi ister, yeni sorunlar ve mücadele ortamı olmadığında sıkılır,
- Çok düşük düzeyde bir denetimle çalışır; fakat kimi noktalarda da denetime gereksinime duyar,
- Başarısızlığa uğramak istemez, yüksek düzeyde enerjisi ve ürünleri vardır,
- Kısa ve uzun vadede tehlikeye girmeyi göze alır,
- Bağımsızlık ve kendi kendine yeterlilik gösterir, kendi yüksek standartlarını ya da edimlerini karşılayamayanlara karşı sabırsızdır.

Yaratıcılığın gösteriminde ve geliştirilmesinde kişilik özellikleri kadar içinde bulunulan ortam ve bu ortamın kültürü de önemlidir. Araştırmacının ilgisi gereği bu çevre yöneticilerin çalıştıkları okullar ve bağlı oldukları milli eğitim müdürlükleridir. Yaratıcı bir örgüt için gerekli ön koşullar, yaratıcı bir önder ve yaratıcı bir ortamdır. Yaratıcılığı özendirilen bir örgütün özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Argyris, 1972,Akt: Sungur, 1997):

- Sağlıklı bir yöneten-yönetilen ilişkisi,

- Açık iletişim sistemi,
- Etkili destek ve işbirliği,
- Yüksek düzeyde yaratıcı işgören,
- Yeterli kaynaklar,
- Eleştiriden kaçınma,
- Yerinden yönetim anlayışı.

Her yaratıcı liderin başarısı, yenilgiden ya da felaketten sonra grubu yeniden toparlaması ve morali yükseltmesinde saklıdır. Bu, oldukça güç bir görevdir; çünkü lider de bir insandır. Onuru ve inandırıcılığı zarar görmüştür; fakat bu duyguları, onun üyelerini düşünmemesini engellemektedir. Liderler, deneylerden yeni sonuçlar çıkarıp geçmişe değil; geleceğe bakmalıdırlar, yeniden ileriye atılmalıdırlar (Sungur, 1997).

Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak mecburiyetindedir. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunması ve kendisini izleyenleri ikna etmesi gerekir (Kaya, 1991). Eğitim ve okul liderleri öncelikle yeni gerçeklikleri sağlıklı bir şekilde tanımlayabilmelidir. Gerçekliği tanımlayamayanlar ne yapmaları gerektiğini, neden yapmaları gerektiğini ve nasıl yapacaklarını doğru bir şekilde tanımlayamazlar. Türkiye'de bu sorun hem sistem düzeyinde hem de okul düzeyinde çok yoğun olarak yaşanmaktadır. Eğitim liderliğini üstlenenler yeni gerçekleri tanımlayamadıkları ve yükselen yeni değerleri resimleyemedikleri için neyi, neden yaptıklarını bilememektedirler (Özden, 2002).

Dönüşümcü bir lider, daha önceden uygulanmış yöntemleri uygulamaz. Problemleri çözmek için, orijinal ve yaratıcı yeni kaynaklar ortaya çıkarır. (Zel,1997). Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak tanımlanan yaratıcı düşünce, dönüşümsel liderlik sürecinde önemli bir yere sahiptir. Dönüşümcü liderler yaratıcı düşüncenin gücüne inanırlar ve onu dönüşümün itici gücü olarak görürler. İzleyenlerinin gizli güçlerini, ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıcı olanaklar sağlarlar. Dönüşümsel bir perspektife sahip bir örgütte, izleyenlere, zihinsel güçlerinin ve becerilerinin farkında olarak yaratıcılıklarını geliştirici bir ortam sunulur. Çünkü dönüşümcü lider, izleyenlerinin bu özelliklerini kullanmalarının dönüşümü kolaylaştıracağı ve kalıcılaştıracağı bilincindedir (Bolt, 2000; Akt. Eraslan, 2004).

Dönüşümcü Liderlik ve Yaratıcılık

Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak mecburiyetindedir. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunması ve kendisini izleyenleri ikna etmesi gerekir (Kaya, 1991). Eğitim ve okul liderleri öncelikle yeni gerçeklikleri sağlıklı bir şekilde tanımlayabilmelidir. Gerçekliği tanımlayamayanlar ne yapmaları gerektiğini, neden yapmaları gerektiğini ve nasıl yapacaklarını doğru bir şekilde tanımlayamazlar. Türkiye'de bu sorun hem sistem düzeyinde hem de okul düzeyinde çok yoğun olarak yaşanmaktadır. Eğitim liderliğini üstlenenler yeni gerçekleri tanımlayamadıkları ve yükselen yeni değerleri resimleyemedikleri için neyi, neden yaptıklarını bilememektedirler (Özden, 2002).

Dönüşümcü bir lider, daha önceden uygulanmış yöntemleri uygulamaz. Problemleri çözmek için, orijinal ve yaratıcı yeni kaynaklar ortaya çıkarır. (Zel,1997). Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak tanımlanan yaratıcı düşünce, dönüşümsel liderlik sürecinde önemli bir yere sahiptir. Dönüşümcü liderler yaratıcı düşüncenin gücüne inanırlar ve onu dönüşümün itici gücü olarak görürler. İzleyenlerinin gizli güçlerini, ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıcı olanaklar sağlarlar. Dönüşümsel bir perspektife sahip bir örgütte, izleyenlere, zihinsel güçlerinin ve becerilerinin farkında olarak yaratıcılıklarını geliştirici bir ortam sunulur. Çünkü dönüşümcü lider, izleyenlerinin bu özelliklerini kullanmalarının dönüşümü kolaylaştıracağı ve kalıcılaştıracağı bilincindedir (Bolt, 2000; Akt. Eraslan, 2004).

Dönüşümcü liderlik izleyici performansı daha yüksek seviyeleri ile olumlu bir ilişki gösteren 35 üstünde çalışma vardır. Dönüşümcü liderlerin daha yüksek performans seviyelerini desteklemede farklı davranışlarda bulunma eğilimleri vardır: a) entellektüel uyarım; sayıtları sorgulama, problemlerden kaçınma ve yeni yaklaşımlar kullanarak fikirler ve kavramlar hakkında düşünme b) bireysel etki, grup içerisindeki üyelerin farklı ihtiyaç ve bakış

açılarını takdir etme ve entegre etme, c) telkinle güdüleme, grup üyelerinin amaçlarını ve ihtiyaçlarını yükseltmeleri için ilham verme (Bass & Avolio, 1994).

Bu davranışlar yaratıcılık literatüründe yaratıcılığı geliştiren araçlar olarak tanımlanmıştır. Torrance (1988), grup yaratıcılığı üzerine yaptığı 12 den fazla araştırmasında, başta fikir ayrılıklarını, çok çeşitli alternatif ve fikirleri, sıradışı çözümleri, tüm grup üyelerinin fikirlerinin takdirini teşvik eden liderlerin yaratıcılığı artırdığı sonucuna ulaştı. Bu davranışlar daha önce entellektüel uyarım ve bireysel destek diye tanımladıklarımızla ilişki içindedir. Ayrıca Bartlett (1958) maceracı düşünme ile yaratıcılığı özdeşleştirdi. Maceracı düşünme, “ana yoldan sapmayı, kalıpları kırmayı, yeni deneyimlere açık olmayı ve bir şeyin değerine yol açmasına izin vermeyi içerir. (Bartlett, 1958, p. 103). Maceracı düşünme, problemlerden kaçınma ve entellektüel uyarım tarafından desteklenen yeni yaklaşımları kullanarak fikir ve kavramlar üzerine düşünmeyle ilişkilidir. Entellektüel uyarım grup üyelerinin üretici ve keşfedici düşüncelerini geliştirerek yaratıcılıklarını artırır.

Üretici düşünme, uzak ilişki ve kalıp değiştirmeyi içeren birbirinden ayrılan (ıraksak) düşünmeden oluşur. (Guilford, 1984). Entellektüel uyarım, grup üyelerini problem çözme sürecinde; geleneksel olmayan düşüncenin uygulanmasını, fantezi kurmasını ve “hayal edin ki ...” düşünce şeklini ve biçim zemini oluşturmalarını destekleyerek üretici düşünmeyi büyük olasılıkla artırmaktadır. Keşfedici düşünme, fikirlerin detaylanmasını artırmaya yardımcı olarak yaratıcı tepkilere dönüştürür. (Torrance, 1988). Entellektüel uyarım, grup üyelerinin eleştirel düşüncelerini akılcılıklarını ve tekrar düşüncelerini teşvik ederek keşfedici düşünmeyi büyük olasılıkla artırmaktadır. Böylece dönüşümcü lider tarafından geliştirilmiş entellektüel uyarımın fikir üretim sürecine güdülenmesinin yaratıcılığı artırması beklenir.

Dönüşümsel liderliğin, dönüşümsel lider tarafından geliştirilen bireysel etki sayesinde yaratıcılıkla pozitif olarak ilişkili olması beklenir. Her grup üyesinin bakış açısı ve fikirlerinin kabulünü ve bireysel etkisini teşvik ederek, bireysel etki grup üyelerinin problem çözmede kullanması için iletişim ve bilgi kaynaklarını genişletmesine yönlendirir (Brass, 1995). Bilginin genişlemiş bu ağları, fikir üretme sürecine güdülenmeye zorlayarak yaratıcılığı artırmayı başlatabilir. Grup üyelerinin birey olarak her birinin bakış açılarının biricikliğinin kabul edilmesi ile de, dönüşümsel lider tarafından geliştirilmiş olan bireysel etki, grup üyeleri için bir ödül niteliği taşır (Bass, 1985). Ödül yaratıcılığı geliştirme gücüdür (Connolly et al., 1990).

Dışsal pekiştirici olarak algılanan ödül, aynı zamanda yaratıcılığa zarar da verir (Amabile, 1995). Örneğin Amabile, Hennessey, and Grossman (1986), ödülün azaltılmasının yaratıcılık üzerinde bozucu bir etkiye sahip olmasına karşın, bir bonus olarak sunulan ödülün yaratıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğunu buldular. Bir dönüşümsel lider, grup üyelerini bir grubun üyesi olmaktan çok bir birey olarak görerek ve üyelerin grup görevi üzerinde çalışırken yaptıkları katkının biricikliğini kabul ederek onların davranışları etkiler, işbirlikçi bir görevde performans gösterirken grup üyelerinin bireysel etkiyi ek ödül ya da diğer ödül olarak beklentilerin ötesinde almaları bekler. Sonuç olarak, grup üyelerinin yaratıcılık düzeylerini artırmaya güdülenmiş olmalarını bekleriz.

Dönüşümsel liderler, benlik algıları ile grubun işbirlikçi bir şekilde içsel güdülenmesini artıran ortak ilgisi ve misyonu arasında bağlantı kurmaları için izleyenlerini teşvik eder ve ilham verir (Shamir, House, & Arthur, 1993). Araştırmalar, bir görevi başarmakta içsel güdülenmenin yaratıcılıkla pozitif bir biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Amabile, 1983; Deci & Ryan, 1985). Görevlerinde içsel bir ilgiyi paylaşan grup üyeleri sıklıkla daha yaratıcıdır (Ford, 1995; Hackman, 1990; Katzenbach & Smith, 1993). Böylece dönüşümcü lider tarafından sunulan telkinle güdülenmenin, fikir üretme sürecine ilişkin yaratıcılığı artırma cesaretini oluşturması beklenir.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini oluşturan Yalova il merkezinde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki test edilmiştir.

Yalova il merkezinde 2008 – 2009 öğretim yılında görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Yalova il merkezinde 12 ortaöğretim okulu ve 26 ilköğretim okulu bulunmaktadır. İlk ve ortaöğretim okullarında toplam 86 müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Böylece toplamda 124 okul yöneticisi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayıp evren üzerinde çalışılmıştır. Yöneticilerin tamamına ölçme aracı verilmiş olmasına karşın 85 ölçme aracı geri dönmüş ve yapılan ön incelemede 80 ölçme aracının kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Araştırmada liderlik stillerinin belirlenmesi amacıyla (Bass ve Avolio, 1995) tarafından geliştirilen “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Lider Formu (5x Kısa)” ve Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen “How Creative Are You?” ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Ne kadar Yaratıcısınız ? ölçeği kullanılmıştır.

Anketin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Karip (1998) ve Cemaoloğlu (2007) tarafından yapılmıştır. Karip (1998) ölçeğin alt boyutları için güvenirlik katsayılarını 0.70 ile 0.85 arasında değiştiğini ifade ederken Cemaoloğlu (2007) ise 46 ile 79 arasındadır arasında değiştiğini ifade etmiştir. Bass ve Avolio (1995). ölçek için norm oluşturan grup üzerinde yaptıkları çalışmada ise güvenirlik katsayılarının 0.76 ile 0.90 arasında yer aldığını ifade etmişlerdir (Akt. Karip, 1998). “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Lider Formu (5x Kısa)” 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan beşi dönüşümcü liderlik özelliklerini, dördü işlemci liderlik özelliklerini ve üçü liderlik davranışlarının sonuçları olarak kabul edilen özellikleri ölçmeye yöneliktir. Ankette dönüşümcü ve işlemci liderlik özellikleri alt boyutlarından her birinde 4 madde, liderlik davranışlarının sonuçları alt boyutlarından ekstra çaba alt boyutunda 3 madde, etkililik alt boyutunda 4 madde ve doyum alt boyutunda 2 madde olmak üzere toplam 45 madde bulunmaktadır.

“Ne kadar Yaratıcısınız ?” ölçeği toplam 50 sorudan oluşmaktadır. Bireylerin ölçekten alabilecekleri puanlar 100 ile – 100 arasında değişmektedir. Çoban (1999) ölçeğin güvenirlik katsayısını Cronbach Alfa; 0.95 olarak bulunmuştur.

Yöneticilerin liderlik stillerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Lider Formu (5x Kısa) ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde, her bir alt ölçek için ortalama puanlar hesaplanmış ve tüm işlemler bu puanlar üzerinden yapılmıştır. Elde edilen ortalama puanlar okul yöneticilerinin her bir boyutta liderlik özelliklerine ne derece sahip olduklarını göstermektedir. Bu puanların yorumlanmasında 0 “hiçbir zaman”, 1 “nadiren”, 2 “bazen”, 3 “sıklıkla” ve 4 “her zaman-çok sık” olarak değerlendirilmektedir.

Yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Ne kadar Yaratıcısınız ?” ölçeği Raudsepp (1977) tarafından önerilen biçimde puanlanmış ve her birey için toplam puanlar elde edilmiştir. Raudsepp (1977)’e göre; puanları 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri orta, 39 ile -20 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın altında, -19 ile -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir.

Yukarıda ifade edildiği biçimde puanlanan ölçme araçlarının araştırmanın amacına yönelik olarak çözümlenmesinde, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (S), frekans (f), yüzde (%), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) Mann-Whitney U tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular alt problemlerde verilen sıraya uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo. 1 Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri

Yaratıcılık Puanları	N	%
-13	2	2,5
-12	1	1,3
-11	2	2,5
-8	3	3,8
-7	2	2,5
-6	2	2,5
-5	2	2,5
-3	3	3,8
-1	4	5,0
0	1	1,3
1	2	2,5

2	2	2,5
3	3	3,8
4	6	7,5
5	6	7,5
6	2	2,5
7	4	5,0
8	3	3,8
9	1	1,3
10	5	6,3
11	1	1,3
12	4	5,0
13	1	1,3
14	4	5,0
16	2	2,5
18	1	1,3
19	4	5,0
20	2	2,5
25	1	1,3
27	1	1,3
28	1	1,3
30	1	1,3
78	1	1,3
Toplam	80	100,0

Tablo 1'e göre okul yöneticilerinden 78 puan bir tanesi "yaratıcı" düzeyinde, 20 ile 30 puan arasında altı tanesinin yaratıcılık düzeyi "ortalamanın altı" ve diğerleri yaratıcı değil" düzeylerindedir. Buna göre okul yöneticilerinin birinin yaratıcı, çok azının (altı yönetici) ortalamanın altında yaratıcı ve tamamına yakınının yaratıcı olmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Stilleri

	N	X	SS	En Düşük	En Yüksek
Dönüşümcü Liderlik					
İdeal Etki (Davranış)	80	3,4906	,40846	2,25	4,00
İdeal Etki (Atfedilen)	80	3,2375	,50925	1,75	4,00
Telkinle Güdüleme	80	3,1688	,41866	2,25	4,00
Entellektüel Uyarım	80	3,2531	,49920	2,00	4,00
Bireysel Destek	80	3,3156	,52129	1,75	4,00
Etkileşimci Liderlik					
Koşullu Ödül	80	3,2844	,47191	2,25	4,00
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	80	1,1094	,63251	,00	2,75
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	80	2,3344	,75572	,25	4,00
Serbest Bırakıcı	80	,9156	,76301	,00	3,25
Sonuçlar					
Etkililik	80	3,2281	,47931	2,00	4,00
Doyum	80	3,2938	,51370	2,50	4,00
Ekstra Çaba	80	3,3375	1,57199	2,00	16,33

Tablo 2' ye göre okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin algıladıkları liderlik stilleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı ($X=0.91$), istisnalarla yönetim (aktif) ($X=2.33$) ve istisnalarla yönetim (pasif) ($X=1.10$) liderlik stilleri dışındaki diğer stillerde kendilerini oldukça yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Buna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerini oldukça yüksek düzeyde algıladıkları ve etkileşimci liderlik stillerinde de istisnalarla yönetim ve serbest bırakıcı özellikleri çok az kullandıkları ancak koşullu ödül liderlik stilini yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir. Bu bulgunun Bass ve Avolio (1995)'nin çalışmalarına dayalı olarak oluşturulan Mind Garden sitesinde verilen Avrupadaki yöneticilerin norm grup puanlarını desteklediği görülmektedir. Ancak genel olarak puanlara bakıldığında; araştırmada yer alan okul yöneticilerin puan ortalamalarının Avrupa'daki yöneticilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık, Liderlik Stilleri ve Liderlik Sonuçları Arasında İlişki

		Etkililik	Doyum	Ektra Caba
Yaratıcılık	P.Cor.	0,10	-0,03	,617(**)
	P	0,38	0,80	0,00
Dönüşümcü Liderlik				
Telkinle Güdüleme	P.Cor.	,559(**)	,480(**)	0,06
	P	0,00	0,00	0,58
Entelektüel Uyarım	P.Cor.	,503(**)	,558(**)	0,01
	P	0,00	0,00	0,93
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	P.Cor.	,540(**)	,534(**)	,230(*)
	P	0,00	0,00	0,04
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	P.Cor.	,527(**)	,571(**)	0,14
	P	0,00	0,00	0,20
Bireysel Destek	P.Cor.	,554(**)	,483(**)	0,20
	P	0,00	0,00	0,07
Etkileşimci Liderlik				
Koşullu Ödül	P.Cor.	,612(**)	,460(**)	0,22
	P	0,00	0,00	0,06
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	P.Cor.	,361(**)	,335(**)	0,05
	P	0,00	0,00	0,66
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	P.Cor.	-,245(*)	-0,20	-,249(*)
	P	0,03	0,07	0,03
Serbest Bırakıcı	P.Cor.	-,267(*)	-0,20	-0,08
	P	0,02	0,08	0,46

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

Tablo 2'ye göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin sonuçları ile yaratıcılık düzeyleri arasında Ekstra Çaba dışındaki diğer sonuçlar arasında bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin sonucu olan etkililik ve doyum ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Yaratıcılık ile liderlik sonuçlarından ekstra çaba arasında ilişki çıkması anlamlıdır. Okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri yükseldikçe ekstra çaba gösterme düzeylerinin artacağı düşünülebilir. Etkililik ve doyum liderlik sonuçları arasında ilişki çıkmaması şaşırtıcıdır. Bass ve Avolio (1994), Torrance (1988) ve Bartlett (1958) yaptıkları araştırmalarda liderlik stilleri ve liderlik sonuçları arasında ilişki bulmuşlardır. Bu durumun Türkiye'deki okul yönetici seçim süreciyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri ile liderlik sonuçları arasındaki ilişki açısından değerlendirildiğinde; koşullu ödül ile etkililik ve doyum; entelektüel uyarım ile etkililik ve doyum arasında pozitif; istisnalarla yönetim (pasif) ile etkililik ve ekstra çaba arasında negatif yönde; istisnalarla yönetim (aktif) ile etkililik ve doyum arasında pozitif; serbest bırakıcı liderlik ile etkililik arasında negatif; idealleştirilmiş etki ile tüm liderlik sonuçları arasında; telkinle güdüleme ile etkililik ve doyum; idealleştirilmiş etki (atfedilen) ile etkililik ve doyum; bireysel destek ile etkililik ve doyum liderlik sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum Bass ve Avolio (1985); Karip (1998) ve Cemaoloğlu (2007)'nin bulgularını desteklemektedir.

Buna göre dönüşümcü liderlik stillerinden entelektüel uyarım düzeyi yükseldikçe etkililik ve doyum düzeyinin; idealleştirilmiş etki düzeyi yükseldikçe tüm liderlik sonuçlarının yükseldiği; telkinle güdüleme düzeyi yükseldikçe etkililik ve doyum düzeylerinin yükseldiği; idealleştirilmiş etki (atfedilen) düzeyi yükseldikçe etkililik ve doyum düzeyinin yükseldiği; bireysel destek düzeyi yükseldikçe etkililik ve doyum liderlik sonuçlarının yükseldiği söylenebilir. Etkileşimci liderlik stillerinden koşullu ödül kullanma düzeyleri yükseldikçe etkililik ve doyum düzeylerinin yükseldiği; istisnalarla yönetim (aktif) düzeyi yükseldikçe etkililik ve doyum düzeylerinin arttığı söylenebilir. Buna karşılık istisnalarla yönetim (pasif) puan düzeyleri yükseldikçe etkililik ve ekstra çaba düzeylerinin ve serbest bırakıcı liderlik puanları yükseldikçe etkililik düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 4. Yaratıcılık Düzeylerine Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Yaratıcılık Düzeyi	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	P
Etkileşimci Liderlik							
Koşullu ödül	Yaratıcı Değil	73	38,85	2836	135	-1,58	0,12
	Ortalamanın Altı	6	54	324			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Yaratıcı Değil	73	39,63	2893	192	-0,50	0,61
	Ortalamanın Altı	6	44,50	267			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Yaratıcı Değil	73	40,08	2925,5	213,5	-0,10	0,92
	Ortalamanın Altı	6	39,08	234,5			
Serbest Bırakıcı	Yaratıcı Değil	73	39,60	2890,5	189,5	-0,55	0,58
	Ortalamanın Altı	6	44,92	269,5			
Dönüşümcü Liderlik							
Entelektüel uyarım	Yaratıcı Değil	73	39,44	2879	178	-0,77	0,44
	Ortalamanın Altı	6	46,83	281			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	Yaratıcı Değil	73	39,64	2893,5	192,5	-0,50	0,62
	Ortalamanın Altı	6	44,42	266,5			
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	Yaratıcı Değil	73	40,62	2965,5	173,5	-0,85	0,39
	Ortalamanın Altı	6	32,42	194,5			
Telkinle Güdüleme	Yaratıcı Değil	73	40,32	2943,	196	-0,44	0,66
	Ortalamanın Altı	6	36,17	217,0			
Bireysel Destek	Yaratıcı Değil	73	40,08	2925,5	213,5	-0,10	0,92
	Ortalamanın Altı	6	39,08	234,5			
Sonuçlar							
Etkililik	Yaratıcı Değil	73	39,38	2875,0	174	-0,85	0,40
	Ortalamanın Altı	6	47,50	285,0			
Doyum	Yaratıcı Değil	73	40,16	2932,0	207	-0,23	0,82
	Ortalamanın Altı	6	38,00	228,0			
Ekstra Çaba	Yaratıcı Değil	73	39,44	2879,0	178	-0,77	0,44
	Ortalamanın Altı	6	46,83	281,0			

N=79 * p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01

Tablo 4' e göre okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerine göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde, tüm liderlik stillerinde okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Yaratıcılık düzeyinin yükselmesi yöneticilerin doyumunu artırarak ekstra çaba sarfetmeye güdüleyebilir. Bu bulgu yurt dışında yapılan araştırma bulgularını desteklememektedir. Bass ve Avolio (1994), Torrance (1988) ve Bartlett (1958) yaptıkları araştırmalarda yaratıcılık ve liderlik arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Türkiye'de okul yöneticileri üzerinde yapılan bu araştırmada ilişki çıkmaması ilgi çekicidir.

Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin tamamına yakınının yaratıcı olmadığı görülmüştür.

Okul yöneticileri dönüşümcü liderlik stillerini oldukça yüksek düzeyde algılamaktadır ancak buna karşın etkileşimci liderlik stillerinde koşullu ödül dışında diğer liderlik stillerini düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik sonuçlarından ekstra çaba arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ancak diğer liderlik sonuçları olan etkililik ve doyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinden entelektüel uyarım ile etkililik ve doyum; idealleştirilmiş etki ile tüm liderlik sonuçları; telkinle güdüleme ile etkililik ve doyum; idealleştirilmiş etki (atfedilen) ile etkililik ve doyum; bireysel destek ile etkililik ve doyum arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Etkileşimci liderlik stillerinden koşullu ödül ile etkililik ve doyum; istisnalarla yönetim (aktif) etkililik ve doyum arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna karşılık istisnalarla yönetim (pasif) ile etkililik ve ekstra çaba ve serbest bırakıcı liderlik ile etkililik arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. İlköğretim-Online 2, 1.
- Aslan, E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık, Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 16
- Allix, M.N. (2000). Transformational Leadership, Democratic or Despotic ?. Educational Management & Administration, 28.1.
- Bartlett, F. (1958). Thinking. New York: Basic Books.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1989). Leadership: Good, Better, Best. Leadership Challenge For Today's Manager. Ed: Robert L. Taylor And William E. Rosenbach. New York: Nichols Publishing, 112-129.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. & B. Avolio, (1995). MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire, Mind Garden, Palo Alto, California 94306.
- Bass, B. M. (1996). A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership. Alexandria, VA: U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bass B. M., Avolio B. J. (1990) Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond Journal of European Industrial Training Vol: 14, 5, 21 – 27.
- Brass, D. J. (1995). Creativity: It's all in your social network. In C. M. Ford & D. A. Gioia (Eds.), Creative action in organizations: Ivory tower visions and real world voices (pp. 94-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.
- Bolt, F. James. (2000). Üç Boyutlu Liderliğin Geliştirilmesi, Geleceğin Lideri, Form Yayınları İstanbul, Cemaloğlu,
- N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5,1. 73-112.
- Conger, J. A. (1989). The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. Academy of Management Review, 12, 637-647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. (1998). Charismatic leadership in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Connolly, T., Jessup, L., & Valacich, J. (1990). Effects of anonymity and evaluative tone on idea generation in computer mediated groups. Management Science, 36, 689-703.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizilgüce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma, Marmara üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi 6, İstanbul.
- Erdoğan, M.Y. (2005). Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. International Journal of Human Sciences. Vol 1, 1.
- Güney, S. (2000). Yönetim ve Organizasyon El Kitabı. Ankara: Nobel.
- Graen, G., & Cashman, J. F. (1975). A role making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), Leadership frontiers. Kent, OH: Kent State University Press.
- Guilford, J. P. (1984). Varieties of divergent production. Journal of Creative Behavior, 18, 1-10.
- Güney, S. (2000). Yönetim ve Organizasyon El Kitabı. Ankara: Nobel.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. Contemporary Business, 3 (Fall), 81-98.

- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Haafle, J.W.(1962).*Creativity and Innovation* New-York:Reinhold Publishing Corporation.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (4), 16, 443-446.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Bilim Yayınları. Ankara.
- Leithwood K. A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*. February: 7 – 10.
- Lintos, L.(1992). Transformational leadership. ERIC Digest. (ED347636).
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem A Yayıncılık.
- Parkinson K. E. (2008). An Examination of The Relationship Between The Perceived Leadership Style Of The Principal And Late Career Teacher Job Satisfaction In Selected Elementary Schools. (unpublished Dissertation of doctorate) The University Of Arizona.
- Roberts, N. (1985). "Transforming Leadership; A Process of Collective Action." *Human Relations* 38,11: 1023-1046.
- Raudsepp, A. (1987). Establishing A Creative Climate. *Tralning and Development Journal*. April:50-53.
- Sungur, N.(1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi. İkinci Baskı.
- Sashkin, M. (1988). The visionary leader. In J. A. Conger & R. A. Kanungo (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 122–160). SanFrancisco, CA: Jossey-Bass.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept theory. *Organization Science*, 4, 1–17.
- Sosik, J. J., Kahai S. S. and Avolio B. J. (1998).Transformational Leadership and Dimensions of Creativity: Motivating Idea Generation in Computer-Mediated Groups. *Creativity Research Journal*. Vol. 11, No. 2,111-121.
- Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1986). *The transformational leader*. New York: Wiley.
- Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1990). *The transformational leader* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). New York: Cambridge University Press.
- Tracey, J. B., & Hinkin, T. R. (1998). Transformational Leadership Or Effective Managerial Practices?. *Group & Organization Management*. (23)3, 220-236.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. (3rd Ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Weiss, H.D. *Problem Çözümünde Yaratıcılık (Creative Problem Solving)*, Çeviren: Şahiner Doğan, (1993).Cep Yönetim Dizisi, 1. Baskı, İstanbul
- Zel, U. (1997). Harekete Geçirici Liderlik ve İşe Yönelik Liderlik. *Milli Produktivite Merkezi Verimlilik Dergisi*, 13. 4.