

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YARATICILIK
DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Yasemin ÇİFTÇİ

**Danışman
Doç. Dr. Münevver Ölçüm ÇETİN**

15/283

İstanbul, Ağustos 2002

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YARATICILIK
DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yasemin ÇİFTÇİ

Danışman : Doç. Dr. Münevver Ölçüm ÇETİN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Sefer ADA
Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Levent DENİZ

Eğitim Bilimleri Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL, AĞUSTOS 2002

ÖNSÖZ

Bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı günümüzde ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki hızlı değişimler tüm insanları, kurumları ve toplumları yoğun bir biçimde etkilemektedir. Bunun doğal sonucu olarak bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde çok boyutlu bir “değişim” ve “uyum” sorunu yaşanmaktadır.

Tüm çevresel koşulların baş döndürücü bir hızla değiştiği çağımızda okullar; öncelikle toplumla uyum içinde yaşayan, değişiklikleri ve yenilikleri benimseme yeteneği kazanmış, yeni karşılaştığı durumlarla baş edebilen, problemleri kolaylıkla çözebilen bireyleri topluma kazandırmanın yanında, söz konusu olan değişimlere ayak uydurabilmek için var olan tüm kaynaklarını en verimli ve en etkili bir şekilde de kullanmak durumundadır.

Yaratıcılık düzeyi yüksek kişilerin esneklik, akıcılık, belirsizliğe ve karmaşıklığa karşı tahammül, orijinallik, bağımsızlık, sebat, duyarlılık, içsel motivasyon, geniş bir hayal gücü, geniş ilgi ve bilgi alanı gibi özellikleri onları diğerlerinden farklı kılar. Yaratıcı örgütlerin özellikleri de yaratıcı bireylerin özelliklerine benzer. Ayrıca, yaratıcı ve yaratıcılığın farkında olan örgütler, yaratıcılığı geliştirici tekniklerden yararlanma yönünde çaba gösterirler, çalışanlarına konu ile ilgili bilgiler vererek bunlar için eğitim programları hazırlarlar yada hazırlanan programlardan faydalanırlar.

Örgütsel yeniliğin ve yaratıcılığın kurumsallaşmasında yaratıcı yöneticilerin rolü büyüktür. Yaratıcı yöneticinin gösterdiği liderlik tarzları çalışanların yaratıcı potansiyellerini kullanabilmelerini sağladığı gibi davranışları ile onlara model de olabilir. Bu liderler kendi yaratıcı potansiyellerini en üst düzeyde tutarak, diğerlerinin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına imkan tanırırlar.

Liderin davranışlarının ağırlıklı yönüne göre hangi liderlik tarzını benimsediğini anlaşılabılır. Liderlikle ilgili geliştirilen çeşitli kuramsal ve uygulamalı araştırmalar sonucunda değişik isimler ile anılan liderlik tarzları ileri sürülmüştür. Genel olarak bakıldığında sözü geçen liderlik tarzlarının iki grupta toplandığı söylenebilir. Liderin davranışlarının ilişki yönünde olması yani astlarının duygu ve düşüncelerini önemsemesi onun ilişkiye yönelik boyutunu ön plana çıkarır. Eğer davranışlar işin tamamlanmasına odaklanmış ve detaylar ve kurallar öne çıkmışsa göreve yönelik boyutu hakimdir. Yöneticilerin açıklanan liderlik tarzlarına göre yaratıcı yönleri hakkında da fikir edinilebilir.

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'na Yüksek Lisans Tezi olarak sunulan bu çalışma; İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi belirleme amacını taşımaktadır.

Yöneticilerin yaratıcılık düzeyi ile ilişkiye yönelik ve göreve yönelik liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde genel olarak problem ortaya konularak, araştırmanın amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları, sayıtlılar ve tanımlar verilmektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde yaratıcılık ve liderlik kavramları hakkında genel bir bilgi verilmektedir. Bu bölümde yaratıcılığın tanımı yapılmaya çalışılmakta, yaratıcılığın önemi, yaratıcılık süreci, yaratıcılık türleri ve yaratıcılığın hakim olduğu alanlar, bireysel yaratıcılık, bireysel yaratıcılığın kişilik ve zeka ile ilişkisi açıklanmaktadır. Yaratıcılığın daha iyi anlaşılması için; yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalar ve görüşler de dikkate alınarak yaratıcılık kuramları irdelenmektedir. Ayrıca bu bölümde; lider ve liderlik kavramı, lider ve yönetici kavramları arasındaki farklılıklar ile liderlik kuramları irdelenmektedir. Burada özellikle göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları hakkında bilgi edinmemizi sağlayan davranışsal yaklaşımlar ve durumsal

yaklaşımlardan bazıları ele alınmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde, Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ile birlikte araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmektedir. Dördüncü bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgular, değerlendirmeler ve yorumlar yer almaktadır. Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmekte ve araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri, yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzlarıyla ilgili veriler tablolarla birlikte açıklanmaktadır. Araştırma sonuçlarının genel değerlendirilmesi beşinci bölümde yer almaktadır.

Bu çalışma sırasında tez danışmanım olmayı kabul ederek bana güç ve umut veren Sayın Doç. Dr. Münevver Ölçüm Çetin'e sonsuz teşekkür borçluyum. Çalışmanın başlamasından sonuçlanmasına kadar geçen dönem içinde çabalarımı destekleyen ve bana güç veren hep O oldu. Çalışma süresince gösterdiği engin hoşgörüsü, içtenliği ve yapıcı katkılarının tezin tamamlanmasındaki büyük önemini özellikle belirtmem gerek.

Tez çalışmam emek ve özlemle yoğruldu. Bir ürünün ortaya konulmasına duyulan özlemle başlayan çalışmaya bütün sevdiklerim kendi payında katkıda bulundu. Çalışma süresince yine beni değişik açılardan destekleyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Nilgün Uluser İnan'a ayrıca teşekkür etmek isterim.

Çalışmam süresince bana her yönden destek olan, anlayış ve ilgisini hiç eksik etmeyen sevgili eşim Dr. İhsan Çiftçi'ye ve onlarla paylaşmam gereken zamanı hiç kıskanmadıkları için çocuklarım Etkin ve Doruk'a, beni anladıkları için yürekten teşekkür ediyorum.

Yasemin ÇİFTÇİ

ÖZET

“İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki” konulu bu araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzları nedir?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzları kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzları arasında ilişki var mıdır?

Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmanın evrenini İstanbul ilinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarının müdür ve müdür yardımcıları oluşturmuştur. Örneklem ise; evrenden alınan 184 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 270 müdür ve müdür yardımcısı ile 43 özel ilköğretim okulunda görev yapan 59 müdür ve müdür yardımcısı olmak üzere toplam 329 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması için üç veri toplama aracı form kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Ne Kadar Yaratıcısınız Testi
3. Liderlik Yönelim Envanteri

Araştırmada amaçlara uygun olarak aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzlarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları

2. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzlarının, kişisel özelliklere göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi ve Varyans Analizi hesaplamaları

3. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Katsayısı hesaplamaları

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ortalaması orta değer üstündedir ve yaratıcılık düzeyleri cinsiyetlerine, medeni durum ve yöneticilik deneyimine göre farklılaşmamaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, yaşları arttıkça arttığı ve 40 yaş üzerindeki yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen okulu mezunlarının ve mesleki kıdemi yüksek olanların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Resmi İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ortalamaları, özel ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzı puanları, yöneticilerin daha çok göreve yönelik liderlik tarzını benimsemiş olduklarını göstermiştir. Ayrıca göreve yönelik liderlik tarzının, cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan kurum, yöneticilik deneyimi ve çalışılan (resmi-özel) kuruma göre farklılaşmadığı, ancak mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür.

Yöneticilerin liderlik tarzları ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında, ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının cinsiyetlerine göre .farklılaştığı, ilişkiye yönelik liderlik tarzları açısından erkekler kadınlardan daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir.

Çalışılan okulun türü (resmi ya da özel) ile liderlik tarzlarının değişmediği ortaya çıkmıştır.

Bu veriler, yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasında belirgin bir ilişkinin olmadığı, ayrıca yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve genel olarak yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzını daha fazla gösterdikleri ortaya koymuştur.



SUMMARY

This research, which is titled as “The relationship between the primary school principles’ creativity levels and leadership styles”, aims to answer to the following questions:

- What are the primary school principles’ creativity levels and leadership styles?
- Do the primary school principles’ creativity levels and leadership styles differ according to their personal characteristics?
- Is there any significant relationship between the primary school principles’ creativity levels and leadership styles?

The universe of this research is principles and vice principles of public and private primary schools in Istanbul. Sample group consisted of 270 principles and vice principles from 184 public primary schools, 59 principles and vice principles from private primary schools which totals up to 329 educational administrators.

In this research, 3 types of data collection forms were used.

- Personal Information Form
- “How creative are you?” Test
- Leadership Inventory

According to the objectives of the research, following statistical analyses were generated:

- In order to determine the primary school principles’ creativity levels and leadership styles, arithmetical means and standard deviation calculations were used.

- In order to determine the differentiation position of the primary school principles' creativity levels and leadership styles according to their personal characteristics T-Test and Variance Analysis calculations were made.

In order to determine the relationship between the primary school principles' creativity levels and leadership styles Pearson Correlations Coefficient calculations were made.

The findings of the research are as follow:

The primary school principles' creativity level mean is over the standard value and this level differs according to their gender, marital status and administrative experience.

The creativity level of primary school principles increases parallel to the increase of their ages and the maximum level is achieved after 40. The findings also show us that the creativity levels of teacher training school (Öğretmen Okulu) graduates and principles who have longer work experience are much higher the others.

The public primary school principles' level means are higher than the private primary school principles' creativity level means.

The leadership style scores of primary school principles imply that the principles accept task-oriented leadership style. The task- oriented leadership style does not differ according to gender, age, marital status, school graduated, administrative experience and the school type worked in (public - private), however it differs according to the length of work experience.

When we examine the relationship between the leadership style and gender, the relationship-oriented styles of primary school principles differed according to gender; males have scored higher than females.

The leadership style did not change according to the type of the school in which, the principle works (public-private).

This research shows that there is no significant relationship between the primary school principles' creativity levels and leadership styles. The analysis of data has shown that creativity levels of principles are average and most of the principles have task-oriented leadership style.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iv
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
I. BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Tanımlar	7
II. BÖLÜM YARATICILIK VE LİDERLİK.....	9
2.1. Yaratıcılık	9
2.1.1. Yaratıcılık Kavramı ve Önemi	9
2.1.2. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar	15
2.1.2.1. Psikoanalitik Kuramlar	15
2.1.2.2. İnsancıl Kuram	18
2.1.2.3. Algısal Kuram	21
2.1.2.4. Çağırışım Kuramları	21
2.1.2.5. Geştalt Kuramı.....	23
2.1.3. Yaratma Süreci	23
2.1.4. Bireysel Yaratıcılık ve Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler.....	26
2.1.4.1. Bireysel Yaratıcılık.....	26
2.1.4.2. Bireysel Yaratıcılık ve Zeka	29
2.1.4.3. Bireysel Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	30
2.1.4.4. Bireysel Yaratıcılık ve Kişilik	30
2.1.4.4.1. Ana–Baba Benlik Durumu (Ebeveyn Ego Durumu)	32
2.1.4.4.2. Yetişkin Benlik Durumu (Yetişkin Ego Durumu)	33
2.1.4.4.3. Çocuk Benlik Durumu (Çocuk Ego Durumu).....	34

2.1.5. Yaratıcı Bireylerin Tutum ve Davranışları	38
2.1.5.1. Farklı Olmayı Göze Almak	38
2.1.5.2. Yargılamayı Geciktirebilmek	40
2.1.5.3. Esnek Düşünebilmek	41
2.1.5.4. Çabuk Düşünebilmek (Spontanlık)	43
2.1.5.5. Kavram Oluşturabilmek	43
2.1.5.6. Kavramları İlişkilendirebilmek	44
2.1.5.7. Hayal Gücünü Kullanabilmek	45
2.1.5.8. Konuya Odaklanabilmek	46
2.1.6. Yaratıcı Düşünmenin Önündeki Engeller	46
2.1.6.1. Bireysel Engeller	47
2.1.6.2. Örgütsel Engeller	49
2.1.6.3. Toplumsal Engeller	50
2.1.6.4. Yaratıcılık ve Kültür	50
2.1.7. Yaratıcılık ve Eğitim	52
2.2. Liderlik	53
2.2.1. Liderin Etki Kaynakları	55
2.2.2. Liderlik Kuramları	58
2.2.2.1. Özellik Kuramları	58
2.2.2.2. Davranışsal Kuramlar	61
2.2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	62
2.2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	64
2.2.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı	64
2.2.2.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramları	67
2.2.2.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli	68
2.2.2.3. Durumsallık Kuramları	69
2.2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı	71
2.2.2.3.2. Fiedler'in Durumsallık Kuramının Eğitimsel Liderlik Açısından Değerlendirilmesi	74
2.2.2.3.3. Yol Amaç Kuramı	76
2.2.2.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı	79
2.2.2.3.5. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması	82
2.2.2. Lider ve Yönetici Kavramları Arasındaki Farklılıklar	91
2.2.3. Örgütsel Yaratıcılık ve Lider	95
2.2.3.1. Yaratıcı Lider ve Özellikleri	96
2.2.3.2. Lider Davranışlarının Astların Yaratıcılığına Etkisi	97
2.2.4. Liderlik Tarzları ile Yaratıcılığın İlişkisi	98
2.2.4.1. Göreve Yönelik Liderlik ve Yaratıcılık	98
2.2.4.2. İlişkiye Yönelik Liderlik ve Yaratıcılık	99

III. BÖLÜM YÖNTEM102

3.1. Araştırmanın Modeli	102
3.2. Evren ve Örneklem	102
3.3. Verilerin Toplanması	102
3.3.1. Ölçme Araçları	102
3.3.2. Uygulama	105

3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	105
---------------------------------	-----

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM107

4.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Bulgular	107
4.1.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Bulgular 107	
4.1.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	107
4.1.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	108
4.1.4. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	109
4.1.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	109
4.1.6. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	111
4.1.7. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	112
4.1.8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	113
4.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle İlgili Durumu İle İlgili Bulgular	113
4.2.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları İle İlgili Bulgular.....	113
4.2.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 114	
4.2.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	115
4.2.4. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	117
4.2.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	118
4.2.6. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	119
4.2.7. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	121
4.2.8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 122	
4.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular	123

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....125

5.1. Sonuç125

5.2. Öneriler.....130

KAYNAKÇA.....132

EKLER.....136

Ek 1: Örneklemin Kişisel Özellikleri136

Ek 2: Kişisel Özellikler Anketi.....138

Ek 3: Ne Kadar Yaratıcısınız?139

Ek 4: Liderlik Yönelim Anketi.....141



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri	61
Tablo 2.2.	Beş Liderlik Biçimi.....	81
Tablo 2.3.	Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması	84
Tablo 2.3.	Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar	94
Tablo 4.1:	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	107
Tablo 4.2:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcılık İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	107
Tablo 4.3a:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	108
Tablo 4.3b:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	108
Tablo 4.3c:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	108
Tablo 4.4:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yaratıcılık İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	109
Tablo 4.5a:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	109
Tablo 4.5b:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu	110
Tablo 4.5c:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi	110
Tablo 4.6a:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	111
Tablo 4.6b:	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu	111

Tablo 4.6c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi	111
Tablo 4.7a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	112
Tablo 4.7b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu	112
Tablo 4.8: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu	113
Tablo 4.9: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Yönelik Liderlik Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	113
Tablo 4.10: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlişkiye Yönelik Liderlik Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	114
Tablo 4.11: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	114
Tablo 4.12: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	115
Tablo 4.13a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	115
Tablo 4.13b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	115
Tablo 4.13c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	116
Tablo 4.14a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	116
Tablo 4.14b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	116
Tablo 4.15: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu	117
Tablo 4.16: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu	117

Tablo 4.17a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	118
Tablo 4.17b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu	118
Tablo 4.18a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	118
Tablo 4.18b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu	119
Tablo 4.19a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	119
Tablo 4.19b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu	119
Tablo 4.20a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	120
Tablo 4.20b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu	120
Tablo 4.20c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu	120
Tablo 4.21a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	121
Tablo 4.21b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu	121
Tablo 4.22a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	122

Tablo 4.22b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu	122
Tablo 4.23: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu	122
Tablo 4.24: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu	123
Tablo 4.25: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki Durumu	123
Tablo 4.26: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki Durumu	124



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Kişisel Sistemin Düzeyleri	15
Şekil 2 :	Maslow'un İnsan Güdüleri Piramidi	20
Şekil 3:	Yaratma Süreci	25
Şekil 4:	Düşünme Süreci Limbik Mod	27
Şekil 5:	Benlik Durumları	32
Şekil 6:	Yaratıcı Kişiliğe Üç Alan	37
Şekil 7:	Liderlik (Önderlik)	59
Şekil 8:	Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği	66
Şekil 9:	Liderlik (Önderlik) Davranışı	70
Şekil 10:	Durumsal Liderliği Etkileyen Faktörler	72
Şekil 11:	Fiedler'in Liderlik Modeli	73
Şekil 12:	Liderin Durumlara Göre Davranış Biçimleri	75
Şekil 13:	Amal-Yol Liderlik Kuramı	77
Şekil 14:	Yol-Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki	79
Şekil 15:	Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Modeli	83
Şekil 16:	Durumsal Liderlik Teorisine Göre Etkili Liderlik Biçimleriyle İzleyenlerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki	86
Şekil 17:	Reddin'in Üç Boyutu Liderlik Kavramı	89
Şekil 18:	Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli	90

I. BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem

Çağımız karmaşıklık ve belirsizlikleri içinde bulunduran ve her geçen gün bunlara bir yenisinin katıldığı bir çağdır. Ekolojik dengesizlikler, ekonomik krizler, zengin ve fakir ülkeler arasında giderek artan uçurumlar, yerel ve sıcak çatışmalar, sürekli gündemde olan nükleer ya da biyolojik savaş riski, bir yandan silahlanma, diğer yandan silahsızlanma, derken global terör kavramı da yaşamımızda yer alan diğer sorunlardan biri oldu. Ayrıca; bilim ve teknoloji alanında yaşanan çok hızlı değişimler ve bu yeni değişimlere adaptasyon sorunu, yeni üretim tekniklerine duyulan gereksinim, yenilenen üretim tekniklerine uygun nitelikli insan emeği gereksinimi, çağımızın sorunlarının bir başka bölümünü oluşturmaktadır. Tüm bu sorunların çözümü için; bu çözümleri üretebilecek nitelikte, düşünen ve çözümler yaratan bireylere ve bu bireylerin eğitimini gerçekleştirecek eğitim programlarına, eğitim kurumlarına gereksinim duyulmaktadır.

Eğitim kurumları da diğer örgütler gibi, yaşanan bu belirsizlik ve sorunlar ile hızlı değişimin getirdiği sorunları öncelikle örgüt olarak aşmak ve yeniliği kurumsallaştırmak için daha fazla yaratıcılığa gereksinim duymaktadırlar.

İnsan ilişkilerinde, problemlerin çözümünde, yenilik yaratmada, kısaca birçok olayda ve durumda gerekli olan yaratıcılık; günümüze kadar birçok psikolog ve araştırmacı tarafından tanımlanmıştır.

Yeni fikirler üretmek, olay ve olguları farklı bakış açılarından görmek, problemleri özgün yöntemler ile çözmek, karmaşık ve belirsiz sorunlara duygularını birleştirerek; açık, hızlı, meraklı ve araştırmacı bir düşünce sistemi ile yönelmek gibi, kişisel beceriler ile tanımlanabilen yaratıcılığın, sözlük

anlamına bakıldığında: “Yaratma Yeteneği” ifadesiyle karşılaşılır. Yaratmak ise; varlık kazandırmak, yeni bir biçim vermek, bir şeyin olmasını sağlamak, neden olmak, yapmak, hayal gücünü kullanarak üretmek, tasarlamak v.s. şeklinde ifade edilmektedir (Weiss, 1997: 46).

Yaratıcılıkla ilgili tanımların bir çoğu, iki ana fikri içerir. Yenilik ve değer. Yenilik zorunlu bir koşul olmakla beraber, yaratılan şey bir taraftan yeni olma özelliği taşıırken diğer taraftan herhangi bir ölçüte göre yararlı da olmalıdır.

Tüm yenilikler yaratıcı fikirlerle başlar. Yeni programların, yeni ürünlerin ve bunların tanıtımlarının, yeni hizmetlerin, yeni süreçlerin v.s. başarılı bir biçimde uygulanmasında da yaratıcı fikirlere sahip bir kişinin veya grubun önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Amabile, 1984: 84).

Ancak yaratıcılık basit bir orijinallik ya da sınırsız bir özgürlük de değildir, onunda sınırları vardır (Arietti, 1976: 4). Bu bakımdan yaratıcı bir çalışma; orijinal, insan amacına yönelik ve diğer kişilerin istek, ihtiyaç ve değerleri ile uygun veya bunlar ile ahenk içinde olmalıdır.

Yaratıcılık ve kişilik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacı ile pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, yaratıcılığı kişilik özelliği olarak ele alanların yanı sıra, yaratıcı kişilerin belirgin özelliklerini onun kişiliği içinde tanımlamaya çalışanlara da rastlanmıştır. Yaratıcılığı kişilik özelliği olarak inceleyenler onu; bireylerin değişken miktarlarda sahip oldukları ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir tür özellik olarak tanımlamışlardır. Diğer bir deyişle yaratıcılık; kendini göstermek için uygun koşullarla karşılaşması gereken kişide bulunan potansiyel bir güçtür (Rouquette, 1994: 14).

Örgütlerin yaratıcı potansiyelinin ortaya çıkarılmasında ve bunun sürekliliğinin sağlanmasında, başta üst yönetim kademeleri olmak üzere, tüm kademelerde çalışan yöneticilerin rolü büyüktür. Yönetimin yalnız başına

yaratıcılığı desteklemesi örgütsel yaratıcılığın yerleşmesi ve sürekliliğinin sağlanması için yeterli değildir. Yöneticilerin gerek bireysel yaratıcılığı, gerekse örgütsel yaratıcılığı geliştirebilmeleri için, liderlik özelliği taşımalarının yanında yaratıcılığı geliştirici uygulamalara yer vererek, çalışanların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri de son derece önemlidir. Dolayısı ile yaratıcı liderlerin, yaratıcı örgütlerin oluşturulmasında öncü rol oynadığı söylenebilir.

Örgütsel yaratıcılığın başarısı için yöneticilerin liderlik yapabilmeleri kuşkusuz çok önemlidir. Yaratıcılık örgüt içerisinde liderler tarafından artırılabilir, fakat yönetim tarafından ktlenebilir. Bu nedenle her kademedeki yöneticinin, liderlik özelliği göstermesi beklenir. Bir yöneticinin liderlik yapabilmesinde ise, birçok faktörün rolü vardır. Bunalar; öğrenme, çeşitlilik, vizyon, katılım, güven, dürüstlük, yaratıcılık vb. olarak sıralanabilir. Liderlik belirleyicilerinden yalnız biri olan yaratıcılık, herkeste az çok bulunabilen, fakat bazılarının daha fazla sahip olduğu bir yetenektir (Rosen, 1986:267).

Araştırmacılar liderin astları ile olan iletişimi, yetki göçerme düzeyi, emir verme ve güdüleme şekli, amaç, plan ve karar oluşturma tarzı, toplantı yönetme biçimi gibi grup etkinliklerini nasıl belirlediğini dikkate alarak bir takım liderlik tarzları ileri sürmüşlerdir. Liderlikle ilgili çeşitli kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda farklı isimler kullanılmış olmakla birlikte, hemen hemen tüm araştırmacıların iki çeşit liderlik tarzı üzerinde durdukları görülmektedir. Bunlar göreve yönelik ve ilişkiye yönelik liderlik tarzlarıdır.

Liderin grup içinde en fazla gösterdiği davranışa göre tanımlanan söz konusu liderlik tarzları iki ayrı ucu temsil etmektedirler.

Göreve yönelik liderlik tarzını gösteren liderler, görevin başarılması yönünden faaliyet ve ilişkileri kalıplaştırırlar. Çeşitli özellikleri dikkate alındığında daha çok otoriter bir yapı ile karşılaşmak olasıdır. Yaratıcı bireyin bir özelliği otoriter olmamasıdır. Otoriter kişi, astları üzerinde baskı kuran,

yetkiyi tamamen ya da geniş ölçüde kendisinde toplayan bir kişiliğe sahiptir (Dereli, 1987: 12). İleri derecede otoriter kişilik, düşünce yapısı açısından katı, diğerlerini yargılayıcı, üstlerine karşı hürmetkar, astlarını rencide edici, güvenilmez ve değişime karşı dirençlidir (Robbins, 1991: 23).

Otoriter kişilikle göreve yönelik liderlik arasında tam anlamıyla bir ilişki bulunmamasına karşılık, göreve yönelik liderlerin otoriter özellikleri dikkat çekicidir. Daha çok kural ve standartlar doğrultusunda hareket eden göreve yönelik liderlerin, yaratıcı yönlerini geliştirememeleri, yaratıcılığın zaman kural ve standartlardan sapmayı gerekli kılmasına bağlanabilir.

Grup içindeki ağırlıklı davranışları, daha çok çalışanlara yönelik olan ve astları ile kurduğu ilişkileri dikkate alan ilişkiye yönelik liderlerin en önemli özelliklerinden biri, hatalar karşısında diğerlerini kusurlu görmemesi ve onları denemeler yapmaya özendirmesidir. İlişkiye yönelik liderler astların işlerini kendilerine uygun bir şekilde yapmalarına izin verirken, karşıt görüşlere de açıktır.

Yaratıcılık düzeyi yüksek bireylerin problem çözümünde daha başarılı olmaları; çözümü güç problemlerin üstesinden gelebilmek için standart yollardan sapıp, yaratıcı yollara başvuran kişilerin çevresini ve kendisini çok iyi tanımasıyla mümkün olduğundan, bu özelliğin de ilişkiye yönelik liderlerde görülebileceğini söylenebilir.

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yaratıcı liderin kişilik özelliklerinin bir çoğu, ilişkiye yönelik liderin özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Dolayısı ile ilişkiye yönelik liderlerin bu özellikleri taşımaları yaratıcılıklarında gözle görülen bir farklılık oluşabilir.

Her iki liderlik tarzı dikkate alındığında; göreve yönelik lider özellikleri ile yaratıcı lider özellikleri arasındaki belirtilen farklılıklara rağmen, göreve yönelik liderlerin de yaratıcı özellikler taşıyabileceği söylenebilir. Çünkü

yaratıcılık liderin sahip olması gereken bir özelliktir ve bireyin zihinsel yetenekleriyle de yakından ilgilidir.

Literatürde liderlik tarzları ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi gösteren doğrudan bir araştırmaya rastlanılmadığı için, bu araştırmada; " İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasında ilişki " incelenmeye çalışılacaktır.

1.2. Amaç

“İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki”yi belirlemeye yönelik olan bu çalışmada liderlik tarzları; ilişkiye yönelik liderlik tarzı ve göreve yönelik liderlik tarzı olarak iki alt başlık altında incelenecektir.

Bu bağlamda aşağıda belirtilen amaçlar belirlenmiştir.

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile ilgili amaçlar:

- 1.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri nedir?
- 1.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.3. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.4. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.5. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.6. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri yöneticilik deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.7. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzları ile ilgili amaçlar:

- 2.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları ne düzeydedir?

- 2.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.3. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.4. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.5. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.6. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları yöneticilik deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.7. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki ile ilgili amaçlar

- 3.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve yönelik liderlik tarzları ile ilişkiye yönelik liderlik tarzları arasında ilişki var mıdır?
- 3.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin göreve yönelik liderlik tarzları ile yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 3.3. İlköğretim okulu yöneticilerinin ilişkiye yönelik liderlik tarzları ile yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Araştırmadan elde edilen sonuçların;

1. Üniversitelerin eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans ve doktora programları için yapılacak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici istihdam etme ve yetiştirme politikalarını belirlemede yol göstereceği,
3. Yöneticilere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının içeriğini ve kapsamını belirlemede yardımcı olacağı,
4. Konu ile ilgili yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma konu açısından, yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzları ile sınırlıdır.
2. Araştırma zaman açısından, 2001-2002 öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma örneklem açısından, İstanbul ili, Bakırköy, Kadıköy, Kartal ve Bağcılar ilçelerindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Örneklemede yer alan yöneticiler, sorulara samimi cevap vermişlerdir.
2. Kullanılan her üç ölçme aracı da (kişisel bilgi formu, ne kadar yaratıcısınız testi ve liderlik yönelim envanteri), yöneticiler hakkında kişisel bilgileri toplamaya, yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemeye ve yöneticilerin liderlik tarzlarını saptamaya yeterli ölçme araçlarıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan temel kavramlar ve tanımları aşağıda belirtilmektedir.

Yaratıcılık: Yaratıcılık sözcüğünün sözlük anlamına bakıldığında; yapma ya da üretme eylemi ile karşılaşılır. Diğer bir deyişle yaratıcılık; gerçekten orijinal, yani ilk olan, yeni bir zemin ya da düşünce oluşturan ve önceki uygulamalara yenilik getiren faaliyetlerin toplamıdır (Glover ve diğerleri, 1989: 233).

Bu çalışmada yaratıcılık; bireyin doğasında var olan yaratma yeteneğiyle, bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni fikirler, çözümler, yeni sonuçlar ve farklılıklar üreterek, sistemin verimliliğini ve etkililiğini artırma becerisi olarak ele alınmaktadır.

Liderlik: Liderlik davranışını tanımlayan temel değişkenler; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortam koşullarıdır. Aynı zamanda bu dört değişken karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler.

Bu değişkenlerden herhangi birinin ağırlıklı olarak yer aldığı çeşitli liderlik kuramları vardır. Bu araştırmada başlangıcını davranışçı kuramların oluşturduğu, fakat değişik yaklaşım ya da kuramlarda değişik adlarla tanımlanmış olsa bile aynı davranıştan söz eden yaklaşımlarda tanımlanan iki liderlik tarzı ele alınacaktır. Bunlar; göreve yönelik ve ilişkiye yönelik liderlik tarzlarıdır.

Göreve Yönelik Liderlik Tarzı: Liderin grup üyelerinin rollerini tanımlaması ve örgütlemesi; iyi tanımlanmış örgüt modelleri, haberleşme kanalları ve işi bitirme yolları bulmak için çaba harcaması olarak belirtilebilir. (Eren, 1998: 399). Grup içinde liderin davranışlarının daha çok göreve odaklanmış olması, bu tarzın bir göstergesidir. Göreve yönelik lider; grup üyelerinin her birinin işleri ne zaman, nerede, yapacağını ve işlerin nasıl tamamlanacağını belirler ve önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol eder. Büyük ölçüde mevkiye dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir.

İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı: İlişkiye yönelik lider; yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini artıracak çalışma koşullarının geliştirilmesiyle uğraşan ve astlarının kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir (Koçel, 1993: 334). Lider, kendisi ile grup üyeleri arasındaki kişisel ilişkileri; haberleşme kanallarını açarak, sorumluk devrederek ve böylece astlarına kendi güçlerini kullanma olanağı vererek sürdürür. İlişkiye yönelik liderlik davranışı karşılıklı güven, arkadaşlık ve sosyo-duygusal destek davranışlarının toplamından oluşur (Eren, 1998: 399).

II. BÖLÜM YARATICILIK VE LİDERLİK

2.1. Yaratıcılık

2.1.1. Yaratıcılık Kavramı ve Önemi

Bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı günümüzde ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki hızlı değişimler tüm insanları, kurumları ve toplumları yoğun bir biçimde etkilemektedir. Bunun doğal sonucu olarak bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde çok boyutlu bir “değişim” ve “uyum” sorunu yaşanmaktadır.

Hızla değişen dünyada başarılı olmak ya da var olan başarısını sürdürmek isteyen örgütlerin en değerli varlığı sahip olduğu insan kaynağıdır. Giderek daha fazla sayıda insan sadece elleri ya da fiziksel güçleri için değil beyinleri için istihdam edilmektedir. Bilgi çağının yöneticilerinin, sahip oldukları insan kaynağından en üst derecede yararlanmak ve onların ürünlerini, örgüte katkılarını en üst düzeylere çıkarmak için büyük bir çaba göstermeleri gerekmektedir ki bunun yolu da çalışanların yaratıcı yeteneklerinin kullanılmasından geçmektedir (Hanson, 1985: 7).

Büyük yönetim bilimci Taylor, yaratıcılığa ve yaratıcılığın geliştirilmesine verdiği önemi şöyle dile getirmiştir. “Zamanımızda insanlık bir bilişsel rekabetin içindedir. Bu rekabetin sonuçlarını belirleyecek en önemli bilişsel faktörlerden biri yaratıcılıktır. Yaratıcı davranışlar sadece bilimdeki ilerlemeleri değil, bütün bir toplumu büyük ölçüde etkilemektedir. Kendi insanları arasında yaratıcı potansiyeli olan insanları seçmesini, geliştirmesini ve desteklemesini en iyi bilen milletler, diğerleri arasında çok daha avantajlı duruma sahip olabilirler” (Taylor, 1964: 2).

Ayrıca Kao, yaratıcılık yönetiminin gerekliliğini örgütlerde çalışan bireyler açısından ele alarak çağımızda çalışanların niteliğinin değişmesi nedeniyle yaratıcılığın ortaya çıkarılması, yaratıcı örgüt ortamlarının oluşturulması gerekliliğinden söz eder. Ona göre; günümüz çalışanları işyerlerine daha yaratıcı ve daha doyurucu iş beklentisiyle gelmektedirler. Çünkü bu “yeni dalga” kendini gerçekleştirme ve yaratıcı iş istemlerinin daha yüksek olmasıyla ilgilenmektedir (Kao, 1991: 12).

Hem kişisel, hem örgütsel ve hem de toplumsal düzeyde büyük önem taşıyan yaratıcılığı, günümüze kadar pek çok bilim adamı tanımlamaya çalışmıştır. Bu bilim adamlarının her biri kendi çalışma alanı ile ilgili tanımlar geliştirmişlerdir. Yaratıcılık kavramına ilişkin literatürde çok sayıda yaratıcılık tanımı bulunmakla birlikte üzerine görüş birliğine varılmış, genel kabul gören bilimsel bir yaratıcılık tanımı bulunmamaktadır. Ancak yine de tanımlar genel olarak incelendiğinde yaratıcılık konusuna ilişkin tanımlarında ortak birtakım öğelerin ortaya çıktığını görmek mümkündür. Kimi araştırmacılar yaratıcılığı, kişisel ve doğal bir insan yeteneği olarak ele almış ve *yaratıcı birey* ve onun özellikleriyle ilgilenmişlerdir. Kimileri *yaratma süreciyle*, kimileri yaratma süreci sonucunda oluşan *ürün* ve onun değeriyle, bir kısım diğerleri de yaratıcılığın ortaya çıktığı durumu, atmosfer ve yer açısından ele alarak, yaratıcılığın ortaya çıkışını uyaran, kolaylaştıran ya da engelleyen *çevresel koşullarla* ilgilenmişlerdir.

Aslında, araştırmalara bakıldığında bu dört ögenin kesin çizgilerle birbirinden ayrıldığını söylemek mümkün değildir. Her bir araştırmada bu öğelerin değişik ölçüler içinde bir arada yer aldığı görülmektedir. Yaratıcı süreç ve yaratıcı insan yaratıcılık ölçütü olarak görülmekte; yaratıcı kişi temel alınırken yaratıcı çevre, içsel yaratıcı süreçleri harekete geçiren ya da bu süreçlere aracılık eden bir öğe olarak değerlendirilmektedir.

Yaratıcılığın sözlük anlamına bakıldığında “yaratma yeteneği” kavramı ile karşılaşılır. Weiss, yaratmak kavramını; varlık kazandırmak, yeni bir biçim

vermek, bir şeyin olmasını sağlamak, neden olmak, yapmak, hayal gücünü kullanarak üretmek, tasarlamak şeklinde tanımlamaktadır (Weiss, 1997: 46).

Yaratıcılığa bireysel bir yetenek olarak yaklaşan, California Üniversitesi'nden psikolog Dean Keith Simonton, yaratıcı deha yeteneğini, “zihinsel öğeleri – imgeleri, ifadeleri, anı sağanaklarını, sesleri, kafiyeleri, soyut kavramları ve duyuları – değiştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Buzan ve Keane, 1996:17).

Ünlü ABD’li psikolog Guilford da yaratıcılığa “birey” açısından yaklaşır ve şöyle tanımlar. “Yaratıcılık, insanın mevcut bilgilerinin ıraksak parçalarıyla yeni ve yararlı bileşimler oluşturma yeteneğidir” (Guilford, 1964:15).

Guilford insan zihninin buluş, hafıza, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme ve değerlendirme olmak üzere 5 tip işleme tarzı olduğunu, yaratıcı düşünmede bunların hepsinin belli ölçüde kullanıldığını ancak, burada iki tip üretici düşüncenin önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi ıraksak (divergent) düşünmedir. ıraksak düşünme var olan bilgilere dayanılarak değişik ve çok sayıda fikrin üretilmesi anlamına gelir. İkincisi ise yakınsak (convergent) düşünmedir ve üretilen çok sayıdaki fikir veya çözüm içinden en yararlı veya en uygun olanının belirlenmesinde kullanılan düşünme biçimidir.

Yakınsak düşünce, yalnız tek bir doğruya bağlı olarak ve varolan bilgilerden çıkarılan sonuçlara götüren düşünme biçimidir. Bütünüyle yakınsak düşünceye dayanan bireyin yaratıcı üretim yapabilme olanağı son derece sınırlıdır. Çünkü bu düşünme biçimi sadece doğru olan cevabı arar. ıraksak düşünme değişik ve sıra dışı birçok alternatif ya da sonuç arayan düşünme biçimidir ve yaratıcı üretime katkısı büyüktür. Dolayısıyla yaratıcı insanların ıraksak düşünme yeteneklerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Yaratıcılığı bir problem çözme süreci olarak tanımlayan Torrance’a göre yaratıcılık; “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, olmayan öğelere,

uyumsuzluklara ve benzerlerine karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözümleri arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra bunların da sonucunu ifade etme, ortaya koyma sürecidir” (Torrance, 1974, s: 2).

Yaratıcılığın süreç odaklı bir tanımını da Koestler şu şekilde yapmaktadır; “bir yaratı ya da kavrayış ortaya çıkarmak üzere daha önce aralarında ilişki kurulmamış, ilgisiz düşünce matrislerinin incelikli bir çaba sonunda birleştirilmesini içeren bir süreçtir” (Koestler, 1964:119). Koestler’in “bisociative” süreç olarak adlandırdığı bu süreç eski durumda ilgisiz, yeni durumda ilgili olan ancak daha önce oluşmamış bir dikkatin ortaya çıkarılması, bunun sonucunda gizli benzeşimlerin (analogies) bulunmasını içerir. Ona göre yaratıcılık rastlantısal çağrışımları değil, bisociative süreçleri içerir.

Yaratıcı kavramların genellikle ilgisiz kavramların yeni ve üretken yollarla birleştirilmesi sonucu ortaya çıktığını ileri süren Koestler, bir çok yaratıcı eylemin gerçekleştirilmesinde bilinç altının oynadığı önemli rol üzerinde durmuştur. Birçok yaratıcı fikrin insanların problem dışı etkinlikleri sırasında ortaya çıktığını öne süren Koestler, bilincin mantıksal kurallar ve kesin sözel formatlara dayalı olduğunu ve bu nedenle sonuca ulaşmayı engellediğini, bilinçaltının daha sezgisel ve kendiliğinden olduğu için bu bileşimleri yapabildiğini belirtmektedir.

Yaratıcılığı, fikirlerin yeni ve farklı bileşimlerini oluşturmanın ötesinde daha karmaşık bir süreç olduğunu vurgulayan Gestalt Psikolojinin kurucularından olan Wertheimer’e göre yaratıcı süreçlerde şöyle bir nitelik göze çarpmaktadır: “Gerçek bir anlayışa ulaşma isteğiyle tekrar tekrar soruşturma ve araştırma başlar. İnceleme alanı içerisindeki belli bir bölüm önemli hale gelir ve dikkat ona yönelir; ama incelenen bölüm bütünden ayrılmaz. Duruma yeni, daha derin bir yapısal görüş açısından bakılmaya başlanır; bu da araştırılacak konuların gruplandırılması, fonksiyonel anlamı vb. şeylerde bir takım değişiklikler yapmayı gerektirir. Diğer bir deyişle Wertheimer, probleme yönelik görüş

açısının değiştirilerek, yeni bir görüş açısının getirilmesinin yaratıcılığı ürettiğini ileri sürmektedir.

Son yıllarda yaratıcılık tanımlarının “süreç” ve ya “birey” den çok ortaya çıkarılan “ürün”e dayandırılarak yapıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda Vernon ve diğerlerinin yaptığı tanıma göre yaratıcılık; “İnsanın sosyal, manevi, bilimsel ve teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları üretme kapasitesidir” (Vernon ve diğerleri,1977: 67). Vernon yaratıcılığı, yeni ve farklı fikir ya da ürünleri üretme kapasitesi olarak tanımlanmakla birlikte elde edilen fikir ya da ürünlerin bir değeri olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak bu vurgulamanın hemen sonrasında yapılan açıklama ile, Vernon ve diğerlerinin, ürünün değeri ya da değerlendirme ölçütü konusunda çok da katı bir yaklaşım içinde olmadıklarını görülmektedir. Onlara göre yaratıcı ürünleri ortaya koyanların “dahi” olarak nitelendirilmeleri ya da “deha” olmaları gerekli değildir. Bu insanların yaratıcı olarak değerlendirilmeleri için üretimlerinin; tanınmalarını, takdir görmelerini sağlayabilecek ölçüde bir orijinallik içermesi yeterlidir.

Bazı bilim adamları yaratıcı süreç sonucunda elde edilen ürünün özellikle toplumsal değerini vurgularlar. Onlara göre yaratıcı bir çalışma; orijinal, insan amacına yönelik ve diğer kişilerin istek, ihtiyaç ve değerleri ile uygun veya bunlar ile ahenk içinde olmalıdır. Orijinal, fakat insan amacına uygun olmayan bir fikir ya da ürün diğer kişiler tarafından tuhaf ya da delice olarak nitelendirilebilir. Yaratıcı bir ürün elde etmenin zorluğu da, ürünün insan amacına uygun olmamasından kaynaklanabilir. Diğerlerinden farklı ve özgün bir ürünün etkili olabilmesi için, toplumsal normlara ve duygulara uygun olması, diğerlerinin bunu beğenmesi ve onların istek ve ihtiyaçlarına cevap vermesi yani kabul edilmesi gerekir (Wallence, 1989:4-14).

Arıetti’de aynı şekilde yaratılan ürünün toplumsal değerini ve toplumsal normlar içinde kabulünü vurgulayıp “yaratıcılık, alışlagelmiş düşünme yöntemleri dışında da olsa, önünde sonunda normal düşünce

tarafından anlaşılır, kabul edilebilir, takdir edilebilir olmalıdır. Aksi takdirde yaratıcılıktan söz edilemez” (Arietti, 1976: 4). derken, Rogers “iyi” ya da “kötü” yaratıcılığın olmadığını belirtir ve “Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri de daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır” diyerek ürüne daha farklı yaklaşır.

Ürünün değeri konusundaki genel eğilim onun toplumsal olarak bir değer taşıması yönündedir.

Ünlü psikolog Fromm yaratıcılığa; hem ürün hem de zihinsel bir etkinlik olarak yaklaşarak; “Yaratıcılık konusunda konuşurken iki değişik anlamı düşünmek zorundayız. Yaratıcılık yeni bir şeyler yaratmaktır. Bunlar görülen veya duyulan şeyler olabilir. Örneğin: Bir tablo, bir senfoni, veya bir şiir. Yaratıcılığın diğeri bir anlamı ise, eskiye ait olmayan durumları fark eden tutumdur.” (Fromm, 1985: 44). şeklinde ifade eder.

Bir başka açıdan genel olarak yaratıcılığa ilişkin tanımlar incelendiğinde yaratıcılığın doğasındaki üç ögenin *yaratma*, *sentez* ve *değiştirme* olduğu görülür.

Yaratma, olmayan bir şeyi yapma, ona varlık kazandırma hareketidir ve sorgusuz yaratıcılıktır ve boşlukları doldurma ile ilgilidir. Örneğin; Beethoven, boş bir sayfaya baktıktan sonra, en önemli eseri olan beşinci senfonisini yapmıştır (Anderson, 1993: 41). Bu anlamda olmayan bir ürün, bir fikir, bir hizmet vb. şeyleri oluşturmaz.

Sentez, birbirinden kopuk ilgisiz gibi görünen olayların, ürünlerin, düşüncelerin bir araya getirilerek yeni bir fikir ya da ürünün oluşturulmasıdır.

Varolan bir ürünün, bir fikrin fayda ve sınırlarını genişletmek amacıyla değiştirilmesi de bir yaratıcılık türüdür.

Her ne kadar yaratıcılığın doğasında bu üç öge yer alsa da yaratıcılık, bunların tümünün üstünde ve bunların hepsinde daha fazla bir şeydir.

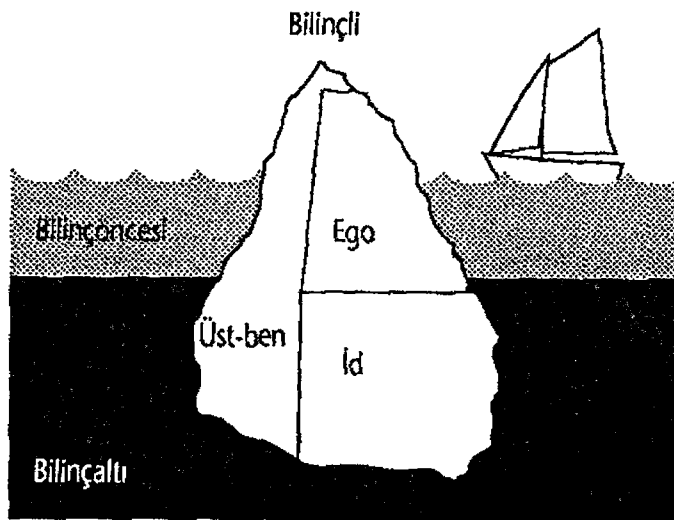
Bu çalışmada yaratıcılık; bireyin doğasında var olan yaratma yeteneğiyle, bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni fikirler, çözümler, yeni sonuçlar ve farklılıklar üreterek, sistemin verimliliğini ve etkililiğini artırma becerisi olarak ele alınmaktadır.

2.1.2. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar

Yaratıcılıkla ilgili literatür incelendiğinde değişik yaklaşımlarla karşılaşmak mümkündür. Bunlardan bazıları yaratıcılık kuramları başlığı altında incelenecektir. Belli başlı kuramlar; Psikoanalitik Kuramlar, İnsancıl Kuram, Algısal Kuram, Çağrışım Kuramı ve Geştalt Kuramı' dır.

2.1.2.1. Psikoanalitik Kuramlar

Yaratıcılığın kaynağı, güdülenmeleri, sapmaları, anlatımları ve ürünleri ile en fazla ilgilenen ve bu konuda en fazla araştırma yapan yaklaşımların başında psikoanalitik kuram gelmektedir. Bu kurama Sigmund Freud, Ernst Kris, Lawrence Kubie, Slochower, Mac Kinnon, Jung gibi psikologlar katkı sağlamışlardır. Bu kuramı açıklamadan önce Kişisel Sistemin Düzeylerine bakmak gerekliliği vardır.



Şekil 1: Kişisel Sistemin Düzeyleri
Kaynak: Cüceloğlu, 1998:408

Freud' göre id, ego ve süperegö insan kişiliğinin üç temel birimidir. İd, zevk ilkesine göre işler ve hiç geciktirilmeden bütün isteklerinin yerine getirilmesini bekler. İd bilinç altı dürtüler esasına göre çalışır. Birey çoğu kez bu dürtülerin farkında değildir. İd rüyalar ve hayal etme yoluyla da isteklerini doyurabilir. Freud, İd' in isteklerinin yaşayarak veya rüyalar ve hayal kurma yoluyla doyurulmasına birincil süreçler (primary process) adını verir. Birincil süreçler baskın olduğunda davranışı, bireyin akıl yürütme yönü değil, id' in istekleri ve eğilimleri biçimlendirir (Cüceloğlu, 1998: 407).

Ego, İd' i denetim altında tutmaya çalışan kişilik birimidir. İd ile gerçek dünya arasında aracı rolü oynar. Ego “gerçek ilkesi”ne uyarak işler. Gerçek dünya ile id arasında bir aracı olarak işlev görür. Psikoanalistler ego'nun ikincil süreçlerle (secondary process) dolaylı düşünce içinde çalıştığını söylerler. Bu mantıklı ve gerçekçi düşünce türüdür. Ego çoğu kez id' le çelişki halinde olsa da, esas görevinin id' in arzu ve dürtülerini mümkün olduğu kadar yerine getirmek olduğunu bilir (Cüceloğlu, 1998: 408).

Freud, toplumun inandığı, “doğru” ve “yanlış” kararlarının kaynağını teşkil eden kısma üst-ben (super-ego) adını verir. İd ve ego gibi, üst-ben' in büyük kısmı da bilinç altındadır (Cüceloğlu, 1998:408). Freud insan bilincini bir buzdağına benzetir. Bu dağın görünen ucu farkında olduğumuz, bilinçli olduğumuz yönümüzdür.

Kişiliğin bu üç birimi birbiriyle çatışma içindedir. Söz konusu olan çatışmada insan için çözümlenmesi gereken problem, iki birbirine zıt eğilimden birini seçmek ve öbürünü bilinç dışına iterek seçtiğine yaşam hakkı tanımaktır.

İd ile süper ego arasındaki çatışma insanda kaygı oluşturur. Kişi bu kaygı ile başa çıkabilmek için savunma mekanizmaları geliştirir. Kişinin geliştirdiği bu savunma mekanizmalarından biri yüceltmedir (Özbydar ve diğeri, 1990:7).

Freud; egonun sıkıntı ve tehlikeleri ortadan kaldırmak için yaratıcı etkinliğe başvurduğunu ve özellikle yüceltme adını verdiği savunma mekanizmasının yaratıcılıkta önemli rol oynadığını vurgular. Freud yüceltme mekanizmasını; içgüdüsel amacın daha yüksek toplumsal değerlerle uygun bir biçimde yer değiştirmesi olarak tanımlar. Buna göre birey doyuma ulaşmamış isteklerini dışa vurmak ve bunları tatmin etmek için kendine yol arar. Kısmen gerçek dünyadan ayrılarak fantazilerle ilgilenir (Storr, 1972:6-14).

Bilinç altının, yaratıcı düşüncenin temeli olduğunu savunan Ernst Kris'e göre yaratıcılık süreci, yaratıcılığın esin ile ilgili (İnspirational) aşaması ve özenli ayrıntılaşmış (elaborational) aşama olmak üzere iki aşamadan ibarettir. Kris daha ziyade birinci aşama üzerine ağırlık verip bu aşmada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği denencesini geliştirmiştir. Kris'e göre; geçici olarak, mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir. Çünkü bunlar yaratıcı düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engeller.

Kris gibi Kubie de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar (Sungur, 1997:35).

Freud'u izleyen tanınmış psikologlar, onun temel kavramlarını ve yaklaşım biçimini benimsedikleri halde, bazı önceliklerde ve vurgulayış biçimlerinde ondan ayrılmışlardır. Bunlardan biri olan Carl Jung, bilinç altı kavramını kabul etmiş, fakat bilinç altının iki tür olduğunu savunmuştur. *Bireye özgü bilinçaltı* ve bireyin daha önceki insanlığın duygularının, korkularının ve çabalarının saklandığı *ortak* (kolektif/ collective) *bilinçaltı* . Her insanda bu iki bilinçaltı vardır ve onun davranışlarını etkiler (Cüceloğlu, 1998: 415).

Yaratıcılığa bir süreç olarak yaklaşan Jung, bu süreçleri psikolojik ve düşsel olmak üzere ayırır. Psikolojik süreç insan yaşamında önemli bir yer tutan duygusal olan yaşam krizlerini içerir. Düşsel süreç ise kolektif bilinçaltının derinliklerinden çıkar.

Jung; insanların spontan olarak kaynağı ortak bilinçaltı semboller ürettiklerini; bireysel olmayan, ama doğal ve aynı orijinden ortaklaşa şeyler temsil eden bu sembollerin, ilkel rüyalar ve yaratıcı fantazilerden doğabileceğini belirtir. (Jung, 1964:21). Sanat eserlerinde ve rüyalarda ortak bilinçaltının ortaya çıktığını belirten Jung, bir sanatçının yapıtında dile getirdiği korku ve tutkuların bütün insanlar tarafından anlaşılabilmesinin nedenini ortak bilinçaltına bağlar.

2.1.2.2. İnsancıl Kuram

İnsancıl kuramcılar, insanın doğasının sürekli mutluluk aradığına, insanın kendisiyle ve doğasıyla uyum içinde yaşamak için bilinçli olarak seçimler yaptığını inanırlar (Rogers,1961:20-36). Kuramı geliştirenlerin başında Carl Rogers ve Abraham Maslow gelir.

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği, (uniqueness) dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Rogers' e göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Bunlar deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ile elemanlar ve kavramlarla ilgilenme yeteneğidir. Deneyimlere açık olma; bireyin çevreden gelen biçim, renk, ses gibi uyarıcıları saptırmadan düzenlemesi anlamına gelir. Burada, kavramlarda, inançlarda, algılarda, varsayımlarda esneklik e dış uyarıcılara karşı duyarlılık söz konusudur. Değerlendirmenin içsel dokusu ise, ürünün değerinin başkalarının beğeni ya da eleştirisine göre değil, kendine özgü standartlara göre olması anlamına gelmektedir (Anderson,

1993:71-76). Bu anlamda Rogers diğerlerinin aksine yaratıcı düşüncenin yararlılığı ya da uygunluğu ile özellikle ilgilenmemiştir (Sungur, 1997:38).

Rogers “iyi” ya da “kötü” yaratıcılığın olmadığı belirterek, “Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha kötü bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır” der. Ancak insancıl görüşü savunanlar, insanı yok etmek gibi yıkıcı amaçlar güden yaratıcılık ürünlerinin karşısındadırlar. Bu ürünleri alt düzeyde yaratıcılık olarak nitelendirmektedirler (Yavuzer, 1994:18).

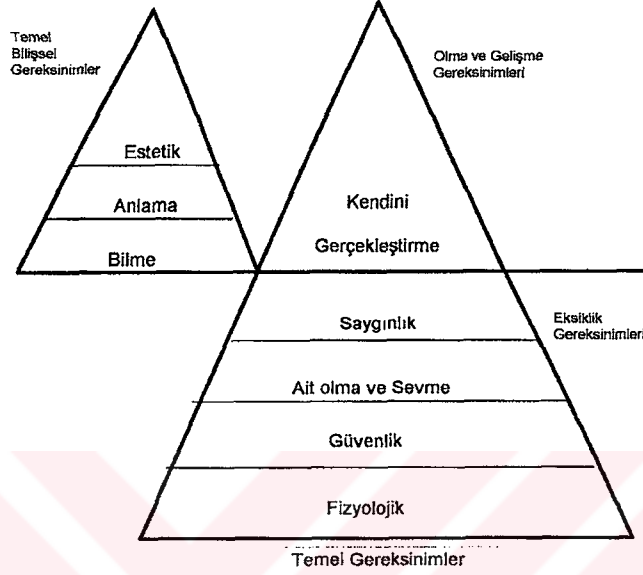
Yaratıcılığın birçok özgül alanla sınırlanamayacağını belirten Rogers’a göre; yağlı boya tablo yapma, senfoni besteleme, yeni bir işkence aracı geliştirme, insan ilişkilerinde yeni bir yaklaşım bulma, yeni bir terapi süreci geliştirme arasında, yaratıcı süreç yönünden temelde bir fark yoktur

Yaratıcılığı belirleyen iki koşulu Rogers, psikolojik güven ve psikolojik özgürlük olarak belirtmiştir (Sungur, 1997: 38).

Psikolojik Güvenlik: Rogers, psikolojik güvenliğin birbiri ile ilişkili üç boyutunu, bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek, dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak ve empatik anlayış şeklinde belirtmiştir.

Psikolojik Özgürlük: Rogers’ a göre birey kendisinin kendi dışındaki ölçütlerle değerlendirildiğini hissettiği zaman huzursuz olmaktadır. Çünkü değerlendirme, her zaman bir tehdit ve savunmayı birlikte getirmektedir. Eğer bir ürün dış ölçütlerle “iyi” biçiminde değerlendiriliyorsa o zaman birey kendi ölçütlerinden nefret etmeye başlamakta; “kötü” değerlendirildiği zaman ise “ bu benim parçamdır” diye düşünmektedir. “Eğer dışsal değerlendirme yoksa, kendi yaşantılarıma daha açık, kendi sevdiklerimi ya da sevmediklerimi, eşyanın doğasını ve onlara karşı tepkilerimi daha kesin ve duyarlı biçimde kabul edebilirim.” demektedir.

Maslow'da insancıl kuramı geliştiren psikologlardan biridir. Maslow'un kuramında benlik bilinci önemli yer tutar. Maslow insan güdülerini bir piramit gibi sıralamıştır (Gençtan, 1990: 20).



Şekil 2 : Maslow'un İnsan Güdülerini Piramidi
Kaynak: Açıkgöz, 1998:196

Piramidin temelinde biyolojik güdüler, üst kademedeki ise psikolojik güdüler yer alır. Maslow'a göre; alt kısımdaki güdüler belirli düzeyde doyuma ulaştıktan sonra birey üst düzeyde güdülere hazır duruma gelir. En üstte yer alan kendini gerçekleştirme güdüsüne ulaşan kişiler, tanınmış sanatkarlar, filozof ve insanlığa örnek olmuş kişilerin yanı sıra yaşamı doyarcasına yaşayabilen herkeştir. Bu kişiler yaşamdan zevk alarak yaşarlar, yaşamın iyi taraflarını görürler, yaratıcıdır, kendilerini özgür hissederler ve olayları yargılamadan olduğu gibi kabul etmeyi başarırlar.

Maslow, çalışmalarının başında; yaratıcılık, kendini gerçekleştirme, insan olma, kavramlarını birbirine çok yakın görür, “ belki de bunların hepsi de aynı şeylerdir” der (Maslow, 1971: 57'den aktaran Sungur, 1998). Ancak;

alışmalarının sonunda özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliklerinden ayrı tutmuştur.

Maslow, bir ev kadını, bir sosyal çalışma elemanı, bir psikiyatristi, örgütleme yeteneği olan bir yöneticiyi, bir atleti, yaratıcı bireyler olarak örneklemede ve “yaratıcı” sözcüğünü bir ürün, karakter, etkinlik, bir süreç ve tutum olarak düşündüğünü, yaptığı ne olursa olsun belli bir eylemi yapan bireyin, kendi ruhunu ortaya koyan biçimde yapması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, yaratıcı birey, bir çocuğun gördüklerini görebilir. nemli olan bu bakış açısını yakalayabilmesidir.

Maslow’a göre, yaratıcı bireyler, kendilerini diğerlerine oranla daha çok kabul edebilen, davranışları daha spontan, daha az denetimli, daha az ketlenmiş, daha az planlı, daha kolay dışa açılabilen, daha az engellenme algılayan, özeleştiriyi daha az kullanan bireylerdir (Maslow, 1959:83-87’ten aktaran Sungur, 1998).

2.1.2.3. Algısal Kuram

Ertneş Schachtel; (Metamorphosis, 1959) adlı el kitabında algısal bir yaratıcı süreç kuramı geliştirdi. Ona göre yaratıcılık için güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksinmesinde yatar. Yaratıcılık bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açlıktan doğar (Sungur, 1997:37).

2.1.2.4. Çağrışım Kuramları

Bu kuramların temelleri İngiliz Ampirisistleri, Hume ve J. S. Mill’e dek geriye gider. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır (Sungur, 1997:37).

Sarnoff Mednick; gözlemlerine dayanarak yaratıcı süreci, belirli bir işe yarayan yada belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yakınlaştırarak yani bileşimler oluşturma şeklinde tanımlamış ve ayrıca yeni durumda birleştirilen öğelerin birbirinden ne kadar uzak ise çözüm ya da sürecin o kadar yaratıcı olacağını belirtmiştir (Arık, 1987: 86). Diğer bir deyişle Mednick yaratıcılığın; bir alandaki birleşik elemanların bilgisini gerektirdiği denencesini geliştirmiş ve bir bireyin yaratıcılığının düzeyinin onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür (Sungur, 1997:37).

Genellikle gerekli çağrışım öğelerini birbirine uygun yakınlığa getirecek olan bir olayın ya da durumun yaratıcı çözümü kolaylaştırdığını varsayan Mednick yaratıcı bir çözüme ulaşmak için *rastlantı* (serendipity), *benzerlik* (similarity), ve *aracılık* (mediation)'tan oluşan üç temel yöntem öne sürmüştür (Arık, 1987:86).

1. Rastlantı: Belli bir şeyi ararken beklenmeyen bir olay veya durumla karşılaşılması, yeni bir düşüncenin, yeni bir ürünün bulunması rastlantı sonucudur. Buradaki çağrışım elemanları, rastlantı sonucu uyarıcıların yanyana gelmesiyle oluşur.

2. Benzerlik: Gerekli çağrışım elemanları özellikle eş sesli, uyaklı sözcük yapılarının kullanıldığı yaratıcı yazarlıkta, müzikte, resimde, heykelde, kısaca bütün sanat dallarında benzerliklerin çağrışımı söz konusudur. Tüm yaratıcı eserler, nesne ve olayları gerçekte oldukları gibi aksettirme yerine bunların uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlamlı bir şekilde veya simgeler ile dışa vurma biçiminde gerçekleşir.

3. Aracılık : Birbirleri ile çok uzaktan ilişkisi olan olayları ve olguları bazı ortak özellikler bularak birbirine bağlama, birbirleri ile uzlaştırma yani gerekli çağrışım elemanlarının, ortak öğeleri aracılığı ile akla gelmesini sağlama çağrışımın işleyişi için son derece önemlidir. Çağrışımın uyarıcısı önceki

çağrışımlardan, çevresel faktörlerden veya diğer çağrışımlar arasındaki aracı bağlardan etkilenir.

2.1.2.5. Geştalt Kuramı

Gestaltçılar yaratıcılık yerine daha çok “Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu kurama katkı sağlayanların başında, Koffka, Köhler ve Max Wertheimer gelmektedir. Bu araştırmacılar, düşünme temelinin ayrı ayrı tepki çağrışım zincirinden oluştuğu görüşüne karşı çıkmışlardır. Buna göre öğrenen kişi, problem durumuna bir bütün olarak tepkide bulunmakta ve kavrama; problem durumunun tüm yapısını fark edilerek, yapının parçalarının yeni bir organik bütün meydana getirebilmek için nasıl kendi aralarında değiştirilebileceği anlaşıldığı zaman ortaya çıkar.

Max Wertheimer’e göre yaratıcı düşünce; sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse onlar düşünürde stresleri azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirici yönlere yol açarlar (Sungur, 1997:36).

2.1.3. Yaratma Süreci

Literatür incelendiğinde yaratıcı bir fikrin, genelde bir anda ortaya çıktığını savunanların yanında, bir takım evrelerden geçerek oluştuğunu varsayanlara da rastlanmaktadır. Yaratma süreci kesin olarak bilinemediği için karmaşık bir yapı söz konusudur. Bu nedenle, yaratma süreci değişik yazarlar tarafından, değişik aşamalar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıda bir çok yazar tarafından kabul gören yaratıcılık sürecinin aşamaları açıklanmaktadır. Bunlar sırası ile; Hazırlık (preparation), Kuluçka (incubation), Aydınlanma (inspiration) ve Doğrulama (validation) dır (Rue ve Byars, 1980:304).

Hazırlık: Bu aşama yaratıcı düşünceyi tetikleyen bir unsurla başlar. Hazırlık dönemi bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıksal bir yaklaşımı içerir.

Yaratıcı eylem, beyninin konu üzerine odaklanmasıyla başlar. Bu sırada bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analiz yapma, yorumlama, değişik biçimlerde sentez yapma, değerlendirme ve yeniden değerlendirme gibi birtakım etkinlikler yapılır. Bu sırada bir takım semboller, resimler, benzerlik ve modeller kullanılır. Yaratıcılık kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığı için, konu ile ilgili ne kadar çok bilgi varsa o kadar çok yeni fikir üretilebilir.

Kuluçka: Bu dönem hazırlık döneminden sonraki dönemi kapsar. Bu dönem çok kısa olabileceği gibi, uzunca bir zamanı da gerektirebilir. Bu beynin konu ile ilgili bütün ilişkileri kurmasına bağlıdır. Beyin, araya başka düşünceler girse, o konu unutulsa, hatta uyunsu bile çalışmasını sürdürür. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünce ve deneyimler kimi zaman peşinde olunan fikrin ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir. Çünkü, düşünülen her yeni kavram, arka plandaki asıl konu ile ilgili olarak yeni çağrışımlar ve yeni seçenekler oluşturabilir.

Araştırmacı ya da yaratıcı kişi, kuluçka aşamasında sürekli imgeler ve fantaziler 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, 1994: 376). Kuluçka dönemi, çoğunlukla dikkat dağılması ya da günlük yaşamla ilgili başka işlerle uğraşmak zorunluluğu nedeniyle bilinçsiz olarak ortaya çıkar. Aslında, çözümü zor konular üzerine sürekli olarak çalışmak yerine, bu dönemi bilinçli bir şekilde yaratmak büyük yararlar sağlayabilir.

Aydınlanma: Beyin bilinçli ya da bilinç altında konuyu düşünürken, bir uyarı aranan ilişkinin doğmasını sağlar.

Aydınlanma olayı genellikle kişinin çalışma yoğunluğunun azaldığı dönemlerde ortaya çıkar. Bazen yeni fikrin doğuşunu sağlayan uyarının ne

olduğu bile fark edilemeyebilir. Söz konusu durum, daha önceden bulanık ve düzensiz tanımlanmış olguyu birden bire temize çıkarır ve net gözle görülmesini sağlar (Hicks ve Gullett, 1981:119).

Doğrulama: Yaratılan her fikir hemen uygulanabilecek kadar iyi olmayabilir. Bu aşamada mantıksal düşünce devreye girer. Fikir üzerinde çalışılarak, fikir geliştirilip, uygulanabilir hale getirilir. Bunun için, yaratıcılık ürününün kişi, örgüt ya da gruplar tarafından geçerli, kullanışlı ve uygulanabilir olup olmadığı test edilir. Test süresi ürünün gerçekten geçerli olup olmadığına göre belirlenir (Gray ve Starke, 1988:326). Doğrulama aşaması, yaratma sürecinin en zor aşamalarından biridir. Doğrulama gerçekleşmediğinde, tekrar yaratma sürecinin başına dönmek gerekebilir.



Şekil 3: Yaratma Süreci
Kaynak: Sungur, 1997: 42

Nitekim bu adımlar her zaman bir birini izlemeyebilir. Örneğin, kuluçka aşamasından sonra her hangi bir fikir üretilmemiş veya üretilen fikir, amaçları gerçekleştirebilecek kadar geliştirilememişse yeniden hazırlık aşamasına dönülebilir.

Aynı zaman sürecinde birden çok konu üzerinde çalışıldığında, yaratıcılık süreçleri birbiri ile etkileşerek daha da karmaşık bir yapı sergileyebilirler. Sürecin ne kadar zaman alacağı, bireyin yaratıcılık düzeyine ve konunun özelliğine bağlıdır.

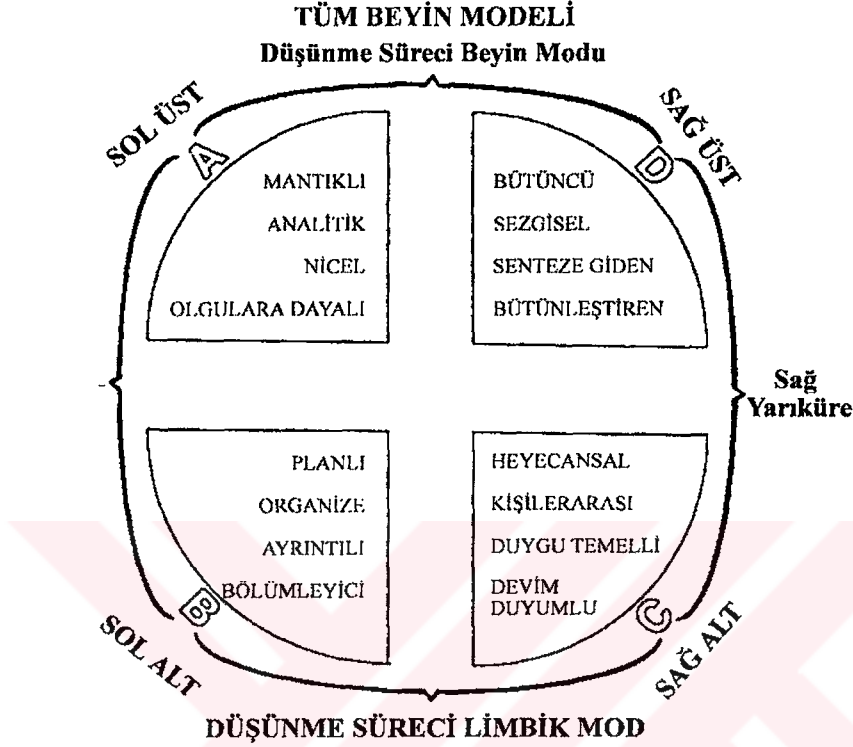
Ayrıca bireylerin yaratıcılık performanslarında zaman içinde dalgalanma, yani azalma ya da artma görülebilir. Yaratıcılık performanslarında görülen bu değişim, bireye ve koşullara bağlı olan bir sürenin sonunda yeniden eski düzeyine gelebilir (Özer, 1996:50-53). Kişinin yaratıcılık düzeyi ne kadar yüksek ve konu ne kadar ilgi çekici olursa olsun, yaratıcılık süreci bir zaman boyutunda düzenli aralıklar ile gerçekleşmeyebilir. Bazen ileriye yönelik hiçbir adım atılmadan uzun süreli duraklamalar yaşanabilir (Akat, 1994: 376).

2.1.4. Bireysel Yaratıcılık ve Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

2.1.4.1. Bireysel Yaratıcılık

Yaratıcılığın genel kabul görmüş evrensel bir tanımının olmaması nedeniyle uzun süre yaratıcılık, tanrının seçmiş olduğu bir kısım insanlara armağan olarak sunduğu yarı mistik, gizemli ve rastlantısal bir yetenek olarak görülmüştür. Ancak günümüzde, yaratıcılığın sadece bazı insanların sahip olduğu tanrı vergisi bir yetenek olduğu görüşü geçerliliğini yitirmiştir. Artık günümüzde yaratıcılık tüm normal insanların sahip olduğu doğal bir yetenek olarak kabul edilmektedir. 1981 yılında geliştirdiği beyin kuramı ile Nobel ödülü alan Sperry'e göre beyin, her bir yarım küresi birbiriyle çakışan işlevlere sahip iki yarım küreden oluşmaktadır. Sperry'nin çalışmadaki en önemli nokta,

beynin her iki yarım küresinin daha temel bir biçimde, farklı düşünme süreçleri üzerinde uzmanlaşmış olduğuna dikkat çekmesidir.



Şekil 4: Düşünme Süreci Limbik Mod
Kaynak: Sungur, 1997: 119

Beynin sağ yarım küresi bir yandan vücudun sol tarafını yönetirken, diğer yandan da hayal gücüne, sezgiye, yaratıcılığa, sözel olmayan ya da sanatsal yeteneklere ilişkin işlevleri yerine getirmektedir. Doğrusal biçimde işleyen sol yarım küre ise, çözümsel, mantıksal, sözel, olgulara dayalı vb. düşünürken diğer yandan da vücudun sağ tarafını yönetmektedir. Sol yarım küre bilgiyi ardışık olarak ve belli bir sıra içinde teker teker işlerken, sağ yarım küre işlemleri ilişkilendirerek yapar ve daha bütüncüdür (Goman, 1989: 36). Beynin sol tarafı varolanla uyum içinde olanı, kurallara ve kalıplara uygun olanı ve tek doğruyu üretirken, yeni ve farklı olanı, farklı seçenekleri beynin sağ tarafı üretir.

Bu bağlamda yaratıcılık, temel olarak beynin sağ yarım küresinin işlevlerinden biridir.

Son yıllarda bu ayırımın ne kadar gerçekçi olduğu sorgulanmaya başlanmıştır. Cüceloğlu, “Beyin tüm olarak çalışan bir sistemdir. Bazı beyin bölgeleri belirli işlevler için uzmanlaşmış olabilir. Fakat her bir beyin işlemi beynin tümünü ilgilendiren bir olaydır. En basit bir beyin işleminin temelinde çok sayıda son derece karmaşık ilişkiler yatar. Beyni, değişik yerleri, birbirinden habersiz olarak çalışan, birbirinden kopuk işlevler toplamı olarak görmek yanlıştır. Beyin her bölümü diğeriyle ilişki kurmuş bir sistemdir ve bir bütün olarak çalışır. Bu bütünleşmiş bağlam içinde bazı bölgeler, bazı işlevler konusunda uzmanlaşmıştır” demektedir (Cüceloğlu, 1998: 84).

Ancak yine de okullarda ya da işyerlerinde kabul gören, ödüllendirilen beynin sol tarafının kullanıldığında ulaşılan çözümler ya da fikirlerdir. Bu nedenle insanlar daha çok beynin sol taraf süreçlerini kullanmakta, sağ beyin fonksiyonlarını kullanıp geliştirememektedirler. Yaşanılan toplumun, eğitim sisteminin, çalışılan örgütlerin insanı koşullandıran süreçleri, insanın beyninin sağ tarafını kullanmasını ve bu yeteneğini geliştirmesini, dolayısıyla yaratıcı olmasını engellemektedir. Yaratıcı olarak değerlendirilen ya da yaratıcılıklarını ortaya koyabilen insanlar sözü edilen koşullandırıcı süreçlerden belli ölçüde uzak kalabilen insanlardır (Nolan, 1990: 47). Dolayısıyla bütün insanların yaratıcılık yeteneğine sahip olduğunu, ancak bu yeteneğin kullanılmasını engelleyen çok sayıdaki faktörün insan üzerindeki etkisinin derecesine bağlı olarak, bu yeteneğin insanlar tarafından değişen derecelerde kullanılabildiğini söylemek mümkündür.

Araştırmacılar gerçekten ilgi çekici bir yetenek olan yaratıcılık ile zeka, cinsiyet, kültür ile kişilik arasında ilişkileri incelemişler ve ilginç sonuçlara ulaşmışlardır.

2.1.4.2. Bireysel Yaratıcılık ve Zeka

Araştırmacılar zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çok sayıda araştırma yapmışlardır. Literatür incelendiğinde zeka ile yaratıcılığın birbirinden bağımsız olduğunu gösteren araştırmaların yanı sıra her iki değişkenin birbiri ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır.

Bir kısım araştırmacılar, yüksek düzeyde zekanın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zeka arasında çok yüksek bir kolerasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler. Son araştırmalar ise yaratıcılık için minimum genel zeka düzeyinin (IQ:125) gerektiğini ortaya koymaktadır (Diessner, 1984'ten aktaran, Sungur, 1997: 54).

Roe'nun sanatçı ve bilim adamlarının biyografisi üzerinde yaptığı çalışmaları yorumlayan Guilford; zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır. “Yaratıcılık ve zeka ilişkisi üzerinde çok tartışmalar yapıldı. İkincinin birinci üzerinde etki yapabileceği ve hatta yaratıcılığın salt zeka olduğu düşünüldü. Ne var ki zeka, yaratıcılıkta hiçbir zaman tek başına belirleyici değişken olmadı. Faktör analizi ile çok boyutluluğu ortaya konulan zeka, tek başına yaratıcılığı açıklayamadı. Üstelik zekanın bir alt bileşeni olarak ortaya çıkabilen bir değişken yaratıcılığın da bir alt bileşeni olarak karşımıza çıkabilirdi” (Sungur, 1997: 54).

Yukarıda belirtilenlerden farklı olarak yaratıcılık ile zeka arasında oldukça yüksek ilişkinin tespit edildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Barron ve Harrington 1981 yılında yaptıkları bir çalışmada yaratıcılık düzeyi yüksek kişilerin genellikle ölçümlü zeka testlerinde de oldukça yüksek puan aldıklarını saptamışlardır. Benzer bir durum Sternberg'in 1985 yılında yaptığı araştırmada da kendini göstermiştir. Sternberg, temel ilkeleri göz önüne alarak hem zeka

hem da yaratıcılık için bir ölçüm tablosu hazırlamış, sonuçta zeka ile yaratıcılık arasında oldukça yüksek bir ilişki bulmuştur.

Literatürde bu alanda yapılmış olan çok sayıdaki diğer araştırmalar da dikkate alındığında; yaratıcılıkla zeka arasındaki ilişki konusundaki farklı görüşlere rağmen, yaratıcılık için zekanın gerekli olduğu, ancak yüksek zekanın yaratıcılık için bir koşul oluşturmadığı söylenebilir.

2.1.4.3. Bireysel Yaratıcılık ve Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları terslere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde araştırmalar günümüzde de sürdürülmektedir. Bu güne kadar yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Hargraves, 1977: 55).

2.1.4.4. Bireysel Yaratıcılık ve Kişilik

Çok sayıda araştırmacı yaratıcılık ve çeşitli kişilik veya davranış özellikleri arasında çeşitli bağıntılar kurmak üzere araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda yaratıcılığı kişilik özelliği olarak ele alanların yanı sıra, yaratıcı kişinin belirgin özelliklerini onun kişiliği içinde tanımaya çalışanlara da rastlanmıştır.

Yaratıcılığı kişilik özelliği olarak inceleyenler onu; bireyin değişken miktarlarda sahip olduğu ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir tür özellik olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda yaratıcılık; kendini göstermek için uygun koşullar ile karşılaşması gereken, kişide bulunan potansiyel bir güçtür (Rouquette, 1994:14).

Bir kişiyi “dahi” yapan, nesne ve olayları normal bir insandan “farklı” algılama ve yorumlama becerisidir. Örneğın büyük bilim adamları başkalarının göremediğı gözlem ve ilişkilerden yararlanırlar, büyük ressamlar nesneleri başkalarından farklı görürler, büyük işadamları diğerklerinin düşünemediğı konuları ticari başarıya dönüştürürler. Bu insanların ortak özellikleri diğerklerinden farklı olmalarıdır.

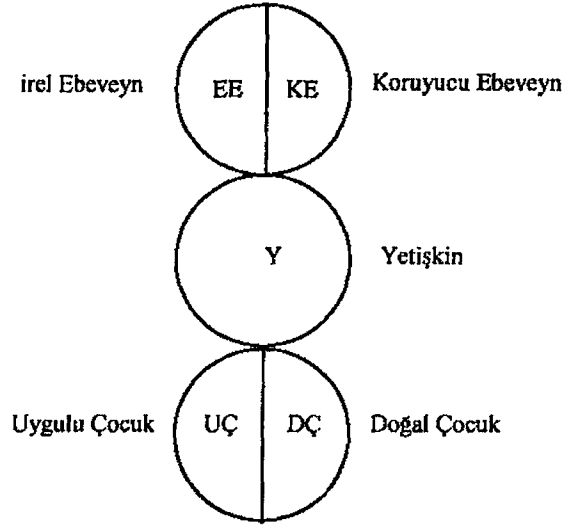
Büyük dehaları ortalama insana göre farklı kılan şey büyük ölçüde yaratıcılıklarıdır. Ancak bu durum onların mantıksal düşüncelerinin güçlü olmadığı anlamına gelmez. Bu kişilerin mantıksal becerileri ve bilgi birikimleri genellikle ortalama insana göre yüksektir. Üstelik başarıya ulaşabilmek için çoğı zaman diğerk insanlardan daha fazla çalışırlar.

Ancak hiç kimseye, güçlü mantıklarına, bilgi birikimleri veya çalışkanlıklarına bakarak yaratıcı sıfatı yakıştıılamaz. Yaratıcı olmanın ve bunu kullanabilmenin birtakım kişilik özellikleri gerektirdiğini ve bu özelliklerin bazen toplumdaki genel eğilimlere ters düşebileceğini söyleyebiliriz.

Transaksiyonel Analiz’e (Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı) göre; kişilik kabaca (birinci düzeyde) üç benlik (ego) durumuna ayrılarak incelenir. (Akkoyun, 1998:14).

- Ana-baba benlik durumu (Ebeveyn Ego Durumu)
- Yetişkin benlik durumu (Yetişkin Ego Durumu)
- Çocuk benlik durumu (Çocuk Ego Durumu)

Kişiliğimiz bu üç benlik durumunun bileşiminden oluşur. Bu üç benlik durumundan bir tanesi diğerklerine göre daha baskın olabileceğı gibi, çeşitli durumlarda da farklı benliklere bürünerek davranılabilir.



Şekil 5: Benlik Durumları
Kaynak: Akkoyun, 1996 : 21

2.1.4.4.1. Ana-Baba Benlik Durumu (Ebeveyn Ego Durumu)

Çocukluk yıllarında, ana-babadan, diğer büyüklerden, öğretmenlerden ve toplumdan alınan tutum ve davranış biçimlerini temsil eder. Bu benlik durumu, bireyin bir bakıma geleneği ve toplumsal kültürü taşıyan yönüdür.

Ebeveyn Ego Durumu; bireyi yaşamında karşılaştığı, ebeveyn figürlerinin duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır (Akkoyun, 1998:16).

Bireyin kendisine ve diğerlerine nasıl düşünmemiz veya nasıl davranmamız gerektiğini söyler, öğütler verir, eleştirilerde bulunur ve hatta birey cezalandırma işlevini kullanıyorsa, bu benlik durumunu kullanılır. Bu benlik durumu ile birey, geçmişin deneyimlerinden yararlanabilir, bunları başkalarına ve özellikle çocuklarına aktarabilir.

Ana-baba benlik durumu; “koruyan ve yol gösteren” ile “eleştiren ve baskı altına alan” olmak üzere iki ayrı biçimde ortaya çıkar.

Koruyan ve yol gösteren (Koruyucu Ebeveyn); ilgili, özen gösterici, bağışlayıcı, destekleyici, izin verici, şefkatli, koruyucu ve endişelidir. Eleştiren ve baskı altına alan (Eleştirel Ebeveyn) ise; inatçı, güçlü, aşırı koruyucu, ilkeli, cezalandırıcı ve görev yükleyicidir (Akkoyun, 1998:16).

Her iki biçimin de etkileri hem diğer insanlara, hem de bizzat bireylerin kendilerine karşı geliştirdiği tutum ve davranışlarda görülebilir. Örneğin, başkalarıyla konuşurken, “yap” veya “yapma” gibi bu benlik durumuna özgü ifadeler kullanılır. Benzer şekilde, herhangi bir hata yüzünden bireyler kendilerine kızar, çok arzu ettikleri halde bazı davranışlarını aşırı buldukları için frenlerler.

2.1.4.4.2. Yetişkin Benlik Durumu (Yetişkin Ego Durumu)

Bireylerin; gözlemlerini, bilgilerini, deneyimlerini ve ana-baba benliğindeki tutum ve davranışları sorgulayan, analiz eden ve değerlendiren yönünü temsil eder.

Yetişkin ego durumu; şu andaki gerçeğe uygun olan ve diğer iki kategoriden özerk duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımındır (Akkoyun, 1998:16).

Yetişkin benlik; sağduyu, gerçekçilik ve akılcılığın kaynağıdır. Bu benlik, ne büyüklerin veya toplumsal kültürün öğelerine göre davranır, ne de bireylerin kendi istek ve arzuları tarafından yönlendirilebilir. Yetişkin tutum ve davranışlar; tarafsız ölçüler, bilimsel kriterler ve gerçekçi yöntemlerle geliştirilir.

Yetişkin benlik için mantık kavramı kullanabilir. Ancak buradaki mantık kavramı, mantıksal düşünceyi değil, onun akılcılık ve nedenselliğe dayanan bölümü olarak ele alınmıştır.

2.1.4.4.3. Çocuk Benlik Durumu (Çocuk Ego Durumu)

Çocuk Benlik Durumu; bireyin doğallığını, içgüdülerini, duygularını, yaratıcılığını, arzu ve isteklerini simgeler.

Çocuk benlik durumu, bireyin yaşamla baş etmek üzere kendi potansiyelini işe koşarken, kendisinin oluşturmuş olduğu ve çocukluğundan da izler taşıyan, duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır (Akkoyun, 1998: 16).

Çocuk benlik durumu genel olarak, doğal ve uyarlanmış (uygulu) olmak üzere ikiye ayrılır. Doğal çocuk herhangi bir baskı veya etki altına girmeden, içinden geldiği gibi davranırken, uyarlanmış çocuk davranışlarını ana-baba benliğine göre ayarlar. Bu yüzden uyarlanmış çocuğu: boyun eğen (uslu uygulu çocuk) ve başkaldıran (ası uygulu çocuk) olmak üzere ikiye ayrılabilir. Boyun eğen çocuk benliği, gerek bireyin gerekse diğer insanların ana-baba tutum ve davranışlarının etkisi altına girerken, başkaldıran çocuk benliği bunun tam aksini yapmaya çalışır.

Günlük yaşamda her üç benlik durumuna da gereksinim duyulur.

Genel çizgileriyle ana-baba ve yetişkin benlik “mantıksal düşünceyi” yönlendirirken, yaratıcılığın kaynağı bireyin içindeki “doğal çocuk”tur.

Ancak sadece çocuk benlik durumu kullanılarak yaratıcı olunamaz. Çünkü hem yaratıcı fikir üretebilmek için gereken hazırlığı yapmak, hem de bu fikri yaşama geçirmek, ana-baba ve yetişkin benlik durumlarının görevidir.

Çocuk ego durumu; yaratıcılığını üst düzeye çıkarmak ve daha çok eğlenebilmek için uygun kararlar almak üzere bilgilere ihtiyaç duymaktadır (Akkoyun, 1998: 23).

Bireylerin çocuk benliği çok gelişmiş ve diğerlerini bastırmış ise, birey duygu ve arzularının esiri olur. Öte yandan, ana-baba benliğinin çok baskın olduğu durumlarda birey, belirli kalıp ve kurallar içinde yaşar, ne kendi

aklından gereği gibi yararlanabilir, ne de yaratıcılığını kullanabilir. Bireylerin yetişkin benliklerinin çok baskın olması durumunda ise duygular dahil olmak üzere her şeyi sorgulayan ve analiz eden bir duruma söz konusu olur ve hem de birey doğallığını yitirir.

Gereksinimler açısından bakıldığında, üç benlik durumundan herhangi birinin diğerlerinden daha üstün olduğunu söylenemez. Ancak yetişkin benlik doğası gereği, yani taşıdığı beceriler nedeniyle diğer iki benliği de daha kolay anlayacak ve yönlendirebilecek durumdadır. Ana-baba veya çocuk benliğinin güçlü ve zayıf yönleri ancak yetişkin benlik aracılığıyla ortaya çıkarabilir ve yönlendirilebilir.

Bu nedenle diğer benliklerin etkili biçimde kullanabilmesi için yetişkin benliğin geliştirilmesi gerekir. Yine de bu durum yetişkin benliğin daha çok kullanılması gerektiği anlamına gelmez. Yaratıcı fikirler üretebilmek için, büyük ölçüde çocuk benliğin kullanılması gerekir, ancak bunun gerçekten gerekli olup, olmadığına veya zamanına yetişkin benlik karar verir.

Halbuki genel olarak gözlemlendiğinde toplumsal yaşantı içinde bireylerin çocuk ve yetişkin benliklerinden gerektiği gibi yararlanamadıkları görülür. Teorik olarak yetişkin benliği desteklemekle beraber, pratikte çoğu bireyler ana-baba benliğini kullanırlar. Ana-baba benliğinin baskın olması her şeyden önce çocuk benliğin doğallığını bozar, onu ya boyun eğen ya da başkaldıran hale dönüştürür. Sonuç olarak, bazı kişilere karşı ana-baba, bazı kişilere karşı uyarlanmış çocuk olarak davranılır. Oysa yapması gereken yetişkin benliği geliştirerek hem ana-babayı yönlendirmek, hem de doğal çocuğun ortaya çıkmasını sağlamaktır.

Yaratıcı bireylerin kişilik özellikleri ile ilgili olarak da çok sayıda araştırmacı çalışma yapmıştır. Helson, meslektaşları tarafından özellikle yaratıcı olarak kabul edilen genç kadınları farklı kılan kişilik özelliklerini incelemiştir. Bunlar; özerklik ihtiyacı, orijinallik eğilimi, ve batı toplumunda geleneksel

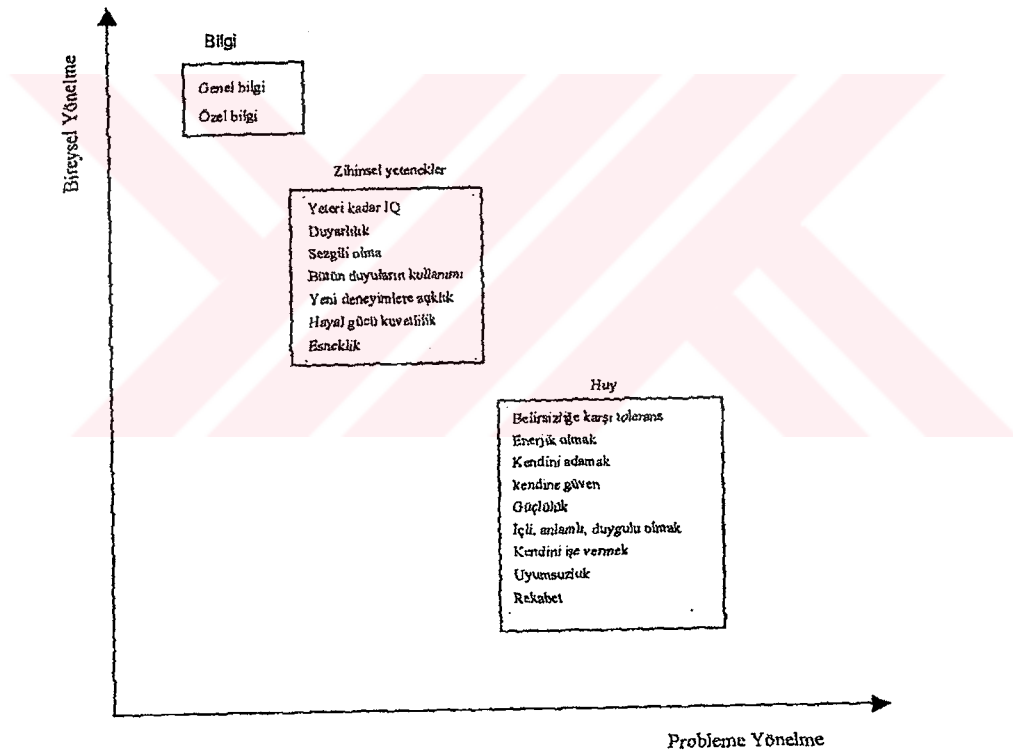
olarak kadınlara atfedilen pasif rol ile çatışma vb. dir. Burada, en yaratıcı kişilerin aynı zamanda riskleri göze alabilen, genellikle çok iyi bilgilendirilmiş, girişken kişiler olduğunu saptamıştır. Bu kişiler aynı zamanda iyi bir sözsel akıcılık ile yani dilin kullanılmasındaki özel bir rahatlık ile nitelenirler. Buna karşılık daha az yaratıcı bireyler, kendilerini pasif ve konformist olarak gösterirler (Rouquette, 1994: 15).

Stein 1968 yılında diğer araştırmacıların çalışmalarını da inceleyerek yaratıcı bireyin kişilik özelliklerini şöyle sıralamıştır (Stein, 1974: 58-60).

- Yaratıcı bireyler başarılıdır.
- Yaratıcı birey düzen gereksinimi ile motive olur.
- Yaratıcı birey meraklıdır.
- Yaratıcı birey öz gerçekleştirme yanlısıdır.
- Yaratıcı bireyler baskıyı reddederler.
- Yaratıcı bireylerin motivasyonu sürekli ve aynı zamanda iş yapmayı seven ve bu konuda kapasite sahibi olan, kendini disipline edebilen, sabırlı, dinamik ve bir işi tamamına erdiren kişilerdir.
- Yaratıcı birey bağımsız ve özerktir.
- Yaratıcı birey yapıcı eleştirilerde bulunur, bu nedenle kolay memnun olmaz, tatmin olmaları zordur.
- Bilgisi geniş, çeşitli ilgileri olan çok yönlü kişidir.
- Duygu ve heyecana açıktır. Onun için hissetmek düşünmekten daha önemli ve öznel, canlı ve coşkulu kişidir.
- Değer verme ve yargılamada estetik yönü ağır basar.
- Yaratıcı bireyler ekonomik değerleri düşük düzeyde önemserler.
- Yaratıcı bireyler kadıncımsı ilgiler olarak tanımlanan konularda daha özgür ve açık davranırken, erkeğe özgü saldırganlıktan yoksundur.

- İnsanlar arası ilişkilere daha az ilgi duyarlar. Sosyal faaliyetlere, ilişkilere katılmaya istekli değildir.
- Kendilerini yaratıcı olarak görürler
- Önsezili ve duygu sezilidir.
- Kendini daha az eleştirir.
- Diğer kişileri etkileyebilmektedir.

Yaratıcı bireyin belirli özelliklerini kişiliğin içinde tanımlamak üzere de araştırmalar yapılmıştır. Yaratıcılık onlara göre kişiliğin üç yönü ile ilgilidir ki bunlar; bilgi, zihinsel yetenekler ve huydur (Hicks ve Gullett, 1981:119).



Şekil 6: Yaratıcı Kişiliğe Üç Alan
Kaynak: Herbert G. Hicks ve Ray Gullett, 1981: 120

Hicks ve Gullett'e göre; yaratıcılık düzeyi yüksek kişiler, bilgileri ile birlikte zihinsel yeteneklere sahip olurlarsa, değişik fikirlere ve yeni ilişkilere olanak tanıyabilirler. Diğer bir deyişle, hayal gücü, sezgi, duyarlılık ve esneklik

gibi yaratıcı kişinin zihinsel karakteristikleri, bilgi ile birleşme sonucunda, değişik ve yeni davranışlara, yeni fikirlere kapı açarlar. Bilgi ve zihinsel yetenekler kadar önemli olan diğer bir yaratıcılık ögesi de huydur. Yaratıcı huyun karakteristikleri; belirsizlik için hoşgörü, kendine güven, uyumsuzluk ve duygusal anlamlılıktır (Hicks ve Gullett, 1981:199). Bu üç yön birbirleri ile çakışarak ve birbirlerini etkileyerek yaratıcılığı gerçekleştirirler.

2.1.5. Yaratıcı Bireylerin Tutum ve Davranışları

Bilim, sanat ya da iş dünyasındaki yaratıcı kişiler incelendiğinde onların bireysel yeteneklerinin yanında bir takım ortak yöntem ve davranış biçimleri sergiledikleri görülür. Aslında bu tutum ve davranışlar birbirinden bağımsız değildir, hemen hemen her biri diğerini tamamlar nitelik taşımaktadır. Yıldırım; yaratıcı bireylerin tutum ve davranışlarını sekiz ana başlık altında toplamıştır (Yıldırım, 1998: 49-113).

1. Farklı olmayı göze almak,
2. Yargılamayı geciktirebilmek,
3. Esnek düşünebilmek,
4. Çabuk düşünebilmek (spontanlık),
5. Kavram oluşturabilmek,
6. Kavramları ilişkilendirebilmek.
7. Hayal gücüne sahip olmak,
8. Konuya odaklanabilmek.

2.1.5.1. Farklı Olmayı Göze Almak

Yaratıcılık düzeyi yüksek kişiler uygulamalı çalışmalarda başarısızlığı kabul etme eğiliminde olmadıkları gibi, daha çok risk almaya isteklidirler. Kendilerini tanımlamaları istendiğinde, çarpıcı bir şekilde girişkenlik sıfatını seçerler (Glover, ve diğerleri,1989: 225).

Özden (1999),yaratıcı kişilik özellikleri arasında kendine güvenme ve risk alma becerisini sayarken “Yaratıcı bireyler genellikle kendine güvenen,

bağımsız olmayı tercih eden ve risk almaktan çekinmeyen kişilerdir. Yeni bir şeyler icat eden, farklı olmaktan korkmayan, bir şeyleri değiştirme cesaretine sahip, kendi görüşünde ısrar eden, başkalarıyla ayrı düşünmekten çekinmeyen, kuralları çiğneyebilen, hata yapmaktan korkmayan, kaybetmekle yılmayan insanlardır.” demektedir. (Özden, 1999:124).

Bir çok yaratıcı insanın aykırı, umursamaz ve uyumsuz görünmesinin nedeni, farklı olmayı göze almalarından kaynaklanmaktadır. Farklı olmayı becerebilen bireyler, engellere karşı kendi kendilerini motive ve takdir edebilmeyi de bildikleri için çabalarını inatla sürdürürler.

Yaratıcı bireylerin sergilediği bir diğer tutum da mükemmeli arayış yolunda gösterdikleri uzun çaba ve deneylerdir.

Yaratma süreci ile işbirliğine girmiş olan birey olağanüstü fizik ve psikolojik enerji ortaya koyar. Yaratıcı insanlar, genellikle enerjik ve spontan eylemlerde bulunma alışkanlığına sahiptirler. Fikir ve buluşları içinde, adeta boğulan ve bir sonuca ulaşınca kadar dinlenemeyen kişilerdir (Özden, 1999: 25).

Haafele (1962)’e göre; “Yaratıcı birey, aşırı çalışan bireydir ve başarısını her şeyin üstünde tutar” (Haafele, 1962:135). Ancak sadece çaba yeterli değildir. Yaratıcı bilim adamları ve sanatçıların biyografileri incelendiğinde, sürekli çaba, irade, kararlılık, öz disiplin ve kişisel planlama gibi birtakım başka özelliklerinde onların kişilikleriyle iç içe geçmiş olduğu görülür. Laborit de; yaratmanın asal temelinin çaba olduğunu belirttikten sonra, “Ancak bu çabayı örgütlemek, düzene koymak, bilinçli kılmak gerekir” diyerek çabanın, bilinçli hale getirilmesinin gereğinden söz eder (Laborit, 1996: 101).

Yaratıcı bireylerin en temel özelliklerinden biri de özgüvenleridir. Söz konusu bireyler yeni fikir ve yaklaşımların ilk ortaya çıktıklarında kabul görmeyeceklerini bilirler. Bireyin içinde yaşadığı toplum genel olarak yeniliğe açık değildir. Ancak yaratıcı bireyler başaracaklarına inandıkları için hem bu dış

engelleri yok sayarlar hem de özgüvenleri sayesinde iç engelleri de yok sayarak inandıkları yolda yürürler.

Bu bağlamda yaratıcı bireylerin, girişken, risk üstlenme becerisine sahip, inandıkları yolda kararlılık ve aşırı çaba harcayarak amaçlarına ulaştıklarını ve bu süreç içinde toplumsal yargıları göz ardı ettiklerini söylemek olasıdır.

2.1.5.2. Yargılamayı Geciktirebilmek

Yaratıcı bireylerin en önemli becerilerinden birisi, fikirleri yargılamadan, değerlendirmeden veya sonuçlandırmadan akıllarında tutabilmeleri yani bekletebilmeleridir.

Yargılamayı geciktirebilmek oldukça zor bir beceridir. Genel olarak insanlar, kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerini değerlendirmekte çok aceleci davranırlar. Farkında olmadan çoğu zaman mimik, jest ve bakışlar devreye girer. Bireyler fikirleri değerlendirmeyi genellikle karşı tarafa yardımcı olmak, onun doğru düşünmesini sağlamak amacıyla yaparlar. Ancak fikir olgunlaşmadan yapılan değerlendirmeler, ya fikri üretenin yönünün değişmesine ya da fikirden vazgeçmesine neden olabilir.

Yaratıcı bireylerin en önemli yeteneklerinden biri olarak kabul edilen yargılamayı geciktirebilme becerisi, aslında erken yargıda bulunmamayı, başlanan işin sona erdirilmeden bitirilmemesini, ilk akla gelen fikrin hemen kabul edilmeyip, arama işlemine devam edilmesini vurgulamaktadır (Özden, 1999: 129).

Günlük yaşamda her düşünceyi belli kalıp ve kurallara göre değerlendirme eğilimi ile tutum ve davranışların bireye özgü olduğunun unutulması doğru/yanlış mantığının ortaya çıkmasına neden olur. Yaratıcılığın doğasına aykırı olan bu anlayış, hem bireyin yeni fikirler üretmesini, hem de yeni fikirleri sağlıklı biçimde değerlendirmeyi engeller.

Genel olarak insanlar belirsizlikten hoşlanmazlar. Bazen en kötü çözümleri bile çözümsüzlüğe yeğleme eğilimi gösterebilirler. Çünkü belirsizlik özgürlüğü kısıtlar ve tedirginlik yaratır. Ancak yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması zaman aldığından, belirsizliğe tahammül edebilmek yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında son derece önemlidir.

Yaratıcı bireylerin bir diğer bir özelliği ise, ele alınan konunun karmaşıklığına tahammül edebilme becerisine sahip olmalarıdır.

Genellikle iyi sayılan biçim ve tasarımı tanıma ve bunu tercih etme eğilimi, çeşitli alanlardaki yaratıcı kişilerin paylaştıkları özelliklerdir. Buna karşılık bu kişilerin karmaşıklığı tercih ettiği ve basit, kolay anlaşılan olaylardan hoşlanmadıkları bilinmektedir (Barron, 1969: 127).

Yeni ve farklı kavramlar üretebilmek için, konunun farklı yön ve biçimlerde ele alınması gerekliliği bir ölçüde karmaşayı artırır. Fakat söz konusu bireyler bu karmaşıklığa tahammülün yanında çoğu zaman yeni bağlantılar kurabilmek amacıyla olayları yada durumları daha da karışık hale getirebilirler.

2.1.5.3. Esnek Düşünebilmek

Esnek düşünebilmek, yeni koşullara daha kolay uyum sağlamayı, çözümsüzlük anında daha kolay yön değiştirmeyi ve en önemlisi olaylar ve kavramlar arasında daha önceden kurulan ilişkileri kurabilmeyi ve yenileri ile değiştirebilmeyi sağlar.

Yaratıcı kişiler esnek ve uyum sağlayıcı bir düşünme yeteneğine sahiptirler ve aynı zamanda yeni durumlara uyum gösterebilirler. Olaylar ve durumlar karşısında düşünce ve davranışlarını yeniden düzenleyebilirler (Glover ve diğerleri, 1989: 44).

Esnek düşünme becerisi olay ve olguları bilinen kalıpların dışında algılamayı gerektirir. Kalıpların dışına çıkma çok zor olmasına rağmen mümkündür.

Her olayın, her düşünce veya eylemin genellikle birden çok yönü vardır. İnançlar, birikimler, ilgi alanları ve alışkanlıklar bireylerin konuları farklı boyutları ile düşünmelerini engellediği gibi bir konu üzerinde uzmanlaşma görüş alanını daraltan faktörlerdendir.

Yaratıcı bireyler esnek düşünme becerisine sahip oldukları için, genel hedeften sapmadan sorunlara değişik açılardan yaklaşabilirler, çevre koşullarına göre bir alternatiften diğerine atlayabilirler. Düşüncelerinin yanında, iş için gerekli araç ve gereçleri de birden fazla amaç için kullanabilirler. Değişimi içlerinden geldiği gibi sağlayabilirler (Steiner, 1969: 7).

Yaratıcı bireyler geniş bir ilgi alanına sahip ve çok yönlüdürler. Yaratıcılığın doğası bilgiye dayandığı için, yaratıcılık düzeyi yüksek kişiler hem dünya ve yaşam ile ilgili genel bilgiye, hem de üzerinde çalıştıkları konu ile ilgili özel bilgiye sahiptirler.

Bireylerin düşüncelerini ifade temekte kullandıkları sözcükler, deyimler, rakamlar, ses ve görüntüler gibi semboller ile çeşitli konuları ele alırken kullanılan teori, yasa, model ve yöntemler aynı zamanda onların düşünürken kullandıkları, yöntem ve araçları oluşturur. Tüm bu öğeler ne kadar çeşitli ve zengin ise, bireyin zihni o kadar çok kavram oluşturabilir. Bu da daha kolay ve esnek düşünemeyi sağlar.

Bireyler bazen üzerinde durdukları konu ile ilgili olarak vardıkları sonuçları sezgi olarak nitelendirirler. Açıklanması güç olan bu durum aslında beynin daha önce biriktirdiği ancak henüz net olarak ilişkilendiremediği bir durumda ortaya çıkan netleşmemiş öngörü olarak nitelendirilebilir.

Sezgisel davranışta içgüdüler önemli rol oynar. Yaratıcı bireyler, içgüdülerinden gelen sinyaller ile olayları daha önceden sezerler ve hedeflerine

doğru yol alırlar. Ancak sezgisel davranış çevrenin yanıltıcı etkisinden dolayı her zaman yararlı ve gerekli olmayabilir (Rouquette, 1994: 86).

Sezgi öğrenilip geliştirilebilen bir davranıştır. Bilgi düzeyi aratan, yaşam tecrübesi sonucu bilgilerini daha kolay kullanan kişilerin gelişen olaylar karşısındaki sezgileri güçlenir. Olayların bir kısmını gerçekleşmeden sezme ve tahmin etme yetenekleri gelişir. Bunlar ortaya çıkabilecek sorunları önceden kestirebilirler (Erdoğan, 1996: 206).

2.1.5.4. Çabuk Düşünebilmek (Spontanlık)

Hızlı ve çabuk düşünebilmek, belli bir süre içinde daha fazla fikir üretilmesini sağlayabileceği gibi, hızlı düşünme sürecinde mantıksal düşüncenin baskısından da kurtulmayı sağlar. Çok sayıda fikir üretilmesi, istatistiksel olarak doğruyu bulma şansını artırabilir. Bunun dışında mantık süzgecinden geçmemiş fikirler çok saçma bile olsa başka insanlarda yeni çağrışımlara yol açabilir. Bu durum yeni fikir ve çözümlerin geliştirilmesine katkıda bulunur.

Ayrıca çabuk düşünmek üzerinde düşünülen konuya odaklanmayı da sağlar. Gelen uyarılar arasındaki boşluklar, beyin çok hızlı çalıştığı için aradaki boşluğu başka düşüncelerle doldurabilir.

2.1.5.5. Kavram Oluşturabilmek

Yaratıcılık; çeşitli kavram ve semboller arasındaki ilişkilerden yeni ve farklı sonuçlar elde etmektir. Dolayısıyla kavramlar arasında ne kadar çok farklı ilişki kurulabilirse, o kadar da yaratıcı olunabilir.

Düşünceler ifade edilirken kullanılan semboller her zaman o sembolün beyinde oluşturduğu kavramla aynı şey olmayabilir. Zihinde oluşan kavramlarla en iyi örtüşen uyarı ve semboller beş temel duyu ile alınır. Ancak temel duyular yakın ve uzak çevreyi algılamaya ve anlatmaya yetmeyebilir. Bunun için bir takım semboller kullanılır. Dil bunlardan en yaygın olarak kullanılanıdır.

Dil ile düşünce arasındaki ilişki tartışmalıdır. Whorf dilin düşünceyi belirlediğini savunmuştur. Bu günkü görüş düşüncenin temelinde algılamamanın yattığı, ancak dil ve düşüncenin karşılıklı olarak birbirini etkilediği yönündedir.

Bir kavram; bir grup nesne veya olayların arasındaki ortak özellikleri belirten bir semboldür. Kavramlar düşünceyi kolaylaştırır, mertebeli bir yapıya sahiptir ve soyutluk, somutluk bakımından farklılıklar gösterirler. Ne var ki bütün kavramlar kelimelerle gösterilemez (Cüceloğlu, 1998: 227).

Bu bağlamda; dil ile düşünce arasındaki ilişki ne kadar gelişmişse, o kadar çok kavram düşünülebilir denilebilir.

Bunun yanında bir nesne veya olayı algılamamanın en kolay yolu onu zihinde canlandırabilmektir. Yaratıcı bireylerin “görsel düşünce” olarak adlandırılan bu beceriye sahip oldukları ve hatta Schaffer’in Somers ve Yawkey (1984) tarafından da doğrulanan bir bulgusu da yaratıcı çocukların hayali bir oyun arkadaşına sahip olmalarıdır. Hayali bir oyun arkadaşına sahip olma ve tiyatro ile ilgilenme yaratıcılığın en önemli iki biyografik göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özden, 1999: 126).

Sonuç olarak; üzerinde çalışılan konu ile ilgili olarak, yaratıcı bireylerin sözcük, imge, şekil ve ses gibi birden çok sembol kullanarak o konu ile ilgili daha fazla fikir üretebildiği söylenebilir.

2.1.5.6. Kavramları İlişkilendirebilmek

Yaratıcılığın ölçüsü, kavramlar arasında kurulan yeni ilişkilerin çeşidine bağlıdır. Bunun için beynin kavramlar arasında yeni ilişkiler kurabilecek şekilde yönlendirilmesi gerekir. Bunun için beyindeki düşünme merkezlerinin birlikte kullanılması gerekir. Bu sağlandığında, üzerinde çalışılan konu ile ilgili olarak çok sayıda öge aynı anda düşünülebilir.

Bunun yanında konuyu oluşturan kavramları öğelerine ayırıp, çağrışımlar yaratacak şekilde incelemekte, yeni fikirlerin üretilmesinde etkilidir.

Konunun çeşitli boyutlarını küçültüp, büyütmede yeni çağrışım ve yeni fikirler üretilmesini sağlar. Boyutların sürekliliği olarak tanımlanan bu bölümde örneğin, zaman, sebep-sonuç, miktar-adet, mekan boyutunun yeniden değerlendirilmesi yeni fikirlere ulaştırabilir.

2.1.5.7. Hayal Gücünü Kullanabilmek

Hayaller genellikle günlük yaşamın gerçeklerinden kaçmaya yarayanlar biçiminde kurulduğu gibi, gerçeği daha kolay anlayabilmek için de kurulur. Bu beceri aslında olmayanı zihinde canlandırabilme demektir. Hayaller yaratıcılığı; hayali bile olsa net görüş sağlaması ile bireyleri belli hedef ve amaçlara yönlendirip motive ettiği için önem taşırlar. Yaratıcı bireyler çok sayıda, özgün hayaller kurarlar. Hayal gücü kuvvetli bireyler, yaşamda pasif olmamaya ve gerçek yaşamda sınırsız yaşamaya eğilimlidirler.

Hayallerin ayrıca bireyi motive etme gücü de vardır. Bu bireyler hayaller yolu ile bilinçli ya da bilinçsiz olarak hayal edilen duruma ya da nesneye yönelirler. Yaratıcı bireylerin bir kısmı bununla da tatmin olmayıp, hayal edilen durumun işe yarayıp yaramayacağını, güçlü ve zayıf yönlerini, işe yarayıp yaramayacağını, varolan seçeneklerin farklı sonuçlar verip veremeyeceğini de bir takım zihinsel senaryolar yazarak, modeller geliştirerek test ederler. Bu aşamada oyunlar başlar. (Yıldırım, 1998: 100-101).

Yaratıcı birey, çevresini canlı bir oluş ve bir dalgalanma sürecinde algılar. Çevresindeki nesne ve düşüncelerle oynamaktan çekinmez.

Özbek (1986)'e göre; "Birey, oyun yoluyla ruhunun dış dünya ile ilişkiye girmesini sağlar. Oyun oynayan birey, kendi içindeki insanı bulmalıdır. Her yetişkin içinde çocuk olanı da taşır ve gerektiği zaman onu ortaya çıkarır. Bunun tersi olduğu durumlarda bireyin sağlıklı olmayan yönü ortaya çıkar (Özbek, 1986'dan aktaran; Sungur, 1997: 73).

2.1.5.8. Konuya Odaklanabilmek

Bilim ve sanat alanında büyük başarı kazan kişilerin yaşamları incelendiğinde, bu kişilerin enerjilerinin büyük bir bölümünü uğraştıkları konuya odakladıkları görülür. Yoğunlaşma ve belirgin nitelikte bağlanma yaratıcılıkta önemlidir (May, 1997: 66).

Üzerinde çalışılan konuya odaklanabilmek için, sınırların doğru çizilmesi gerekir. Bunun için konu amacına ve doğasına uygun sınırlar içinde ele alınmalıdır. Sınırlar geniş tutulduğunda konu ve kavramlar arasındaki ilişkileri kaybedilebilir. Sınırları çok dar tutmak ise, yaratıcı esnekliğin kaybolmasına neden olabilir.

Yine üzerine çalışılan konu ile ilgili olarak uyaranları kanıksamak yeni fikir üretme sürecinde uyarıların artık uyarmaması ve dolayısıyla yeni ilişkilerin kurulmasını engelleyeceğinden, ya da konu üzerinde çok fazla çalışmak, algı seçiciliğine neden olabileceğinden konuya odaklanabilmenin ölçülerini ayarlama çok dikkatli olmak gerekir.

Yaratıcı bireyde; amaca ulaşmada kararlılık, gözlem ve incelemede titiz, yaklaşımlarda hassas ve bütün etkinliklerde sistemli olmayı sağlayan bir öz disiplinden söz edilebilir. Öz disiplin herhangi bir dış güçten değil, bireyin kendisinden kaynaklanır.

Son olarak bu bölümde yaratıcı gerilimden de söz etmek gerekir. Bireylerin pek çok parlak fikirleri en son anda buldukları bilinir. Çünkü zamanın azalması ve çözümsüzlüğün yarattığı gerilim bireyi konu üzerine odaklanmaya sevk eder.

2.1.6. Yaratıcı Düşünmenin Önündeki Engeller

Yaratıcı düşünmenin önündeki engelleri toplumsal, örgütsel, ve bireysel olarak ele almak mümkündür. Ancak öncelikle yaratıcılığın doğuştan gelen yetenek boyutu ile sonradan geliştirebilen beceri boyutunu birbirinden ayırmak

gerekir. Yaratıcılığın yetenek olarak tanımlanan bölümü, genlerle gelen ve özel koşullarla birleşince ortaya çıkan özel bir durumdur. Yaratıcı beceri olarak tanımlanan boyutu ise, her insanda var olan ve söz konusu bireylerin bulunduğu koşullara göre ortaya çıkan, geliştirilebilen bölümdür. Bu beceri aslında bireysel beceridir. Örgütler, işbirliği ve dayanışma ortamı yaratarak, ortak hedef ve amaçlar belirleyerek, belirli sistem ve modeller kullanarak bireysel yaratıcılığın ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlarlar. Toplumsal yaratıcılığın temelini ise; toplumsal yaşamda, bireylerinin ve kurumlarının yenilikçi tutum ve davranışlarına getirdiği sınırlamalar, yasalar ve gelenekler ile kültür oluşturur.

2.1.6.1. Bireysel Engeller

Bireysel yaratıcılığın önündeki engeller içinde yaşanan kültürden çok bağımsız değildir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun yaratıcılığa, yeniliklere yönelik olumsuz bakış açılarının bulunması ve toplumda bu anlamda çok sayıda sınır, kısıtlama ve yasakların olması, uyumun ödüllendirilmesi bireylerin yaratıcı davranışlar sergileme olasılıklarını önemli ölçüde düşürmektedir.

Ancak yaratıcılığın öncelikle bireysel olduğundan yola çıkarak, yaratıcı düşünmedeki en büyük engelin mantıksal düşüncenin baskın olması veya zamanından önce devreye girmesi olduğunu söylemek mümkündür. Burada mantıksal düşüncenin yani akılcılığın, yetişkin benlik durumundan kaynaklanan tutum ve davranışlar olarak ele alındığını belirtmek gerekir. Akılcılık yaratıcılığı engelleyebilir, ancak yine akılcılık sayesinde bu tür engelleri aşmak mümkündür. Oysa mantıksal düşünce olarak değerlendirilen ve sorgulamadan kabul edilen tutum ve davranışlar, daha doğrusu sorgulamadan değerlendirme eğilimi yaratıcılığın önündeki en büyük engeldir. Ana-baba benliğinden kaynaklanan bu eğilim büyük ölçüde bilinçaltında ortaya çıkar ve bu nedenle çoğunlukla farkına varılmaz.

Öte yandan her türlü tutum ve davranışları benlik durumlarından birine bağlamakta doğru değildir. Kişilik bir bütündür ve bazı tutum ve davranışlar çeşitli kişilik özelliklerinin bileşiminden oluşan karmaşık yapıda da olabilir. Örneğin çabuk sonuca gitme eğilimi, çocukça bir sabırsızlıktan kaynaklandığı gibi, içinde bulunulan koşulların zorlamasıyla gelişen bir yetişkin tutumu da olabilir.

Bunun dışında, yaratıcılığın önündeki engeller beyin ve düşünsel fonksiyonlara da bağlı olabilir. Örneğin sol beyine yönelik yöntem ve araçların kullanılması ya da çok dar sınırlar içinde gözlem yapılması bu engelleri oluşturabilir.

Ya da yaratma sürecini temel alarak her aşama için ayrı bir sınıflandırma yaparak incelemek de mümkündür. Örneğin hazırlık aşamasında tek yönlü davranmak, kuluçka evresini çok kısa tutmak ya da fikri geliştirirken acele etmek veya gerektiğinde geri dönememek yaratıcılığı engelleyen etkenler olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca düşünsel ve duygusal yapıya, içinde bulunulan kültürel ve fiziksel ortamlara göre de sınıflandırmalar yapılabilir. Örneğin, önyargılar ve inançlar, istek ve beklentiler, bireyi hep aynı noktalara yönlendirip, diğer seçenekleri görmesini engelleyebilir. Benzer şekilde eğitim sisteminin olumsuz etkileri yanında, aşırı gürültü ve bölünme ya da fiziksel koşullar da yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyebilir.

Ayrıca çoğu bireylerin daha az yaratıcı davranmalarının diğer bir nedeni de alışkanlıklarıdır. Genel olarak bireyler eğitim ve yaşantıların sonucunda düşünceleri katıştıran bir takım ketlemeler geliştirirler. Daha önceki deneyimlerinin genellikle bir ölçüdeki başarılı sonuçları, onların zihinsel tutumlar geliştirmesine neden olur. Bu tutumlar daha önce karşılaşılan sorunların benzerlerinin çözümünde yararlıdır. Ancak yeni bir sorunla

karşılaşıldığında daha önce kazanılmış zihinsel tutumlar, yeni çözümler üretmeyi engelleme eğilimi taşırlar.

Yeni sorunların çözümü için imgelemi serbest bırakarak, geçmiş yaşantıların sınırı içinde düşünceleri sınırlayan alışkanlıkları söküp atmak için bireylerin kendilerini şartlanmış duygu ve eylemlerden kurtarmaları gerekir.

Lambert, yaratıcılığı engelleyen kişisel faktörleri şöyle sıralar (Lambert, 1987'den aktaran; Sungur, 1997: 275):

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

2.1.6.2. Örgütsel Engeller

Yapılan araştırmalar, uygun örgütsel koşullar oluşturulduğunda çalışanların yaratıcılık becerilerinin arttığını göstermektedir.

Örgütlerde yaratıcılığın engeli, değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, eski modellerin baskısı ve bunlara eklenen hiyerarşinin üst düzeylerinde yer alanların astlarına güvensizliği ve kurula düzene bağlılığıdır.

Mason'a göre; baskıcı, hiyerarşi ile donatılmış, bürokratik yaklaşımlı bir örgüt, yaratıcı bireylerin örgütten kaçmasına ya da yaratıcılıklarını iş dışında ifade etmelerine neden olmaktadır (Mason, 1960: 214-216).

Morgan ise, örgütlerinde yaratıcılığı yok etmek isteyen yöneticilerin aşağıda belirtildiği gibi davranmaları gerektiğini belirtmektedir (Morgan, 1989: 54).

1. Çevrenizdeki herkesten daha çok bilir görünün.
2. Her süreçte çalışmalarını kontrol ettiğinizi gösterin.
3. Herkesin her çalışması ile ilgili olarak günlük kontroller yapın.
4. İyi yetişmiş profesyonel personele uzun süre rutin işler yaptırın.
5. Teknik personelle, üst düzeyde karar verenler arasında en yüksek engelleri oluşturun.
6. Çalışanlarla üretim artışı dışında hiçbir şey konuşmayın.
7. Sorumlu olduğunuz her şeyle ilgili, tek yetkili kişi olarak konuşun.
8. Yeni fikirlere evet deyin ama onlarla ilgili hiçbir şey yapmayın.
9. Sürekli toplantı yapın.
10. Her yeni fikri yokuşa sürün.
11. Protokol için yaşayın.
12. Her konuda bütçeyi öne sürün.

2.1.6.3. Toplumsal Engeller

Bir ülkenin toplumsal yapısı, kendi gelişim sürecine uygun teknikler, ideolojiler, inançlar ve dünya görüşünden oluşan veriler yelpazesine sahiptir. Bütün bu değerler, o toplumun tüm buluş ve keşif formlarını belirleyecek, onların değerlendirme ölçütlerini oluşturacak süreçte önemli rol oynarlar.

2.1.6.4. Yaratıcılık ve Kültür

Bireyler içinde bulundukları kültüre göre yaratıcı potansiyellerinin tamamını ya da bir kısmını kullanabilirler.

Bazı kültürler yaratıcılığı desteklerken bazıları da yeterli önemi göstermezler. Katı ve kapalı kültürlerde yeniliğe ve değişime karşı olumsuz tutum sergilendiği için, böyle kültürlerde yaratıcı bireylerin benimsenmesi ve kabullenilmesi oldukça zordur. Buna karşılık, açık ve değişim yanlısı kültürlerin, yaratıcı bireylere daha hoşgörülü baktıkları ve yaratıcılığın geliştirilmesi için gerekli çabayı gösterdikleri bilinmektedir (Wallance ve Gruber, 1989: 5).

Ayrıca birçok kültürde, farklılıkların kabul edilmediğini, hata ve yanlışlara karşı hoşgörünün olmadığını, statü ve yetkiye göre üretilen fikirlere önem verildiğini, riskin özendirilmediğini de görmek mümkündür.

Bunun yanında farklı kültürler, içinde barındırdıkları bireyleri, kimi konularda yaratıcılığa özendirirken, kimilerinde aynı şeyi yapmazlar. Örneğin, ABD’nde Bilim ve sorun çözme özendirilirken, aynı özendirmeye politik ve sosyo-ekonomik konularda rastlanmamaktadır (Sungur, 1997:179).

Türk kültürü ile yaratıcılık etkileşimi üzerine yapılan bir araştırmaya göre; Türk insanının genel olarak dışsal denetime değer vermesi, geleceği denetleme, sorgulama gibi yaratıcılığı destekleyen tutumlardan kaçınması, itilafların özellikle örgüt ortamında bastırılması eğilimi ile yeni ve farklı olanın reddedilmesinin yaratıcılığı azaltacağı yönünde değerlendirilmektedir. Bu anlamda ele alınacak bir başka öge, grup ve örgüt normlarının bireysel çıkışları sınırlandırmasıdır. Ayrıca Türk insanının kısa vadede elde edilen sonuçlar yönündeki beklentisi de, yaratıcı düşüncenin bilimsel olarak belirlenmiş gelişme sürecine ve aşamalarına uygun değildir. Genel olarak değerlendirildiğinde Türk kültüründeki baskın değerler yaratıcılık için genel kabul görmüş ilkelerle uyumlu değildir.

Türk kültüründeki yaratıcılık engellerini aşmak için izlenecek stratejiler iki farklı yönde geliştirilebilir. İlki, örgüt kültürünü yönetsel olarak bilinçli müdahalelerle yaratıcı örgüt kültürüne dönüştürmeyi denemektir. İkincisi ise, ulusal kültür değerlerinin öğelerini veri olarak kabul ederek yaratıcı düşünmeye yönelik ilkeleri örgüt içinde ulusal kültürün yapısına uyumlandırmaktır. Birinci strateji, daha kısa zamanda uygulanabilecek, ancak yönetimin sürekli denetiminde yürütülebilecek bir yöntemdir. İkinci strateji ise, daha uzun zaman alacak, bilimsel araştırmalarla desteklenmeyi gerektiren, ancak sonuçlarının daha etkili olması beklenen bir yöntemdir. Hangi strateji izlenirse izlensin, yaratıcı örgüt kültürünü oluşturmada en önemli faktörün yönetsel tutumlar olduğu ortaya çıkmaktadır (Varoğlu,1994).

2.1.7. Yaratıcılık ve Eğitim

Eğitim, kişilerde davranış değişikliği gerçekleştirmek amacıyla yapılan çalışmalar bütünüdür. Bu bağlamda eğitim hem yaratıcılığın geliştirilmesinde, hem de köreltilmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Ancak genel olarak incelendiğinde pek çok bireyin yaratıcı potansiyellerinin okul kültürünün yaratıcılığa özendirmemesi nedeniyle hiç ortaya çıkamadığını gözlemlemek mümkündür. Gerçekten de, öğrencilerin pasif kaldığı, yani sırasında oturup yalnızca dinlemek ve öğretmenin sorularına doğru yanıt vermek, arada sırada verilenlerden sınav olmakla yükümlü olduğu sınıf ortamında; düşünce açıları geniş, alternatif düşünceler üretebilen, sorunlara yeni çözümler bulabilen yaratıcı gençlerin yetişebileceği düşünülemez. Buna karşılık, çocuğun ya da gencin katılımın sağlandığı, kendisinden fikir üretmesi beklenen, fikirleri ile dalga geçilmeyen, yargılamayan daha sonraki aşamalara bırakıldığı, yani öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif rol aldığı okul ortamında bireyler yaratıcı potansiyellerini geliştirme olanağına sahip olurlar (Özer, 1996).

Devrim (1990)'e göre yaratıcılık, çağımız sanatının çok yönlü düşünce yapısında biçimlendiğine ve sanat, yaşamla bütünleşme eğilimleri taşıdığına göre, eğitim de insanı mutluluğa götüren, kişiliğini geliştiren, uğraşlarında başarılı kılan yaratılışında varolan gizli güçleri ve yetenekleri ortaya çıkaran bir eğitim olmalı; insan onuruna saygılı, demokratik ve çağdaş bir toplumun üyesi olacak insanı yetiştirmelidir (Devrim, 1990: 151). Oysa günümüzde okuldaki eğitim programları kalıplaşmış ve ezbere dayanan yöntemleri kapsamaktadır. Daha çok yakınsak düşünmeyi gerçekleştirmeye yardımcı olmakta, sınavlarda öğretilenlerin aynısı istenmekte ve buna karşılık yüksek not verilmesi, kişinin öğrendiklerine kendisinden de bir şeyler eklemesine ve bu bilgileri geliştirmesine engel olmaktadır. Bu da bir yerde yaratıcılığın gelişmesini ketyemektedir (Fındıkçı, 1998).

Eğitim ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere de birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda eğitim düzeyi arttıkça,

yaratıcılığın düzeyinin de optimum bir noktaya kadar arttığı, daha sonra, ilerideki bir formal eğitimin başarı çizgisini düşürmekte olduğu belirlenmiştir. Dönüm noktası, orta öğretim ve lise sırasında ya da yüksek öğretime geçişte gözlenmektedir (Sungur, 1997: 181).

Ayrıca yapılan çalışmalarda bir alana yönelik bilgi arttıkça, yaratıcılığın düşme eğilimi saptanmıştır. Diğer bir deyişle, bir alana yönelik eğitim seviyesi yüksek ve mesleki kariyerini tamamlamış kişilerin, mesleksen açıdan başarılı oldukları ve kendi çalışma alanları ile ilgili yenilikleri gerçekleştirebildikleri haledede diğer alanlarda çok fazla yaratıcı olmadıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan az eğitilmiş kişilerin bazılarının ise kendilerine “dahi” dedirtecek kadar ilginç yenilikler ortaya çıkarabildikleri belirtilmiştir. Söz konusu durum, yaratıcılıkta bir alana yönelik bilgi ile birlikte, daha değişik ilgi alanları, motivasyon, konu hakkında çalışma isteği, yetenekler, merak gibi değişkenlere gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Runco ve Albert, 1990: 18).

Yaratıcılık ile eğitim seviyesi arasında ters bir ilişkinin bulunduğunu gösteren çeşitli araştırmalar rağmen, eğitimin yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmasının bu ilişkiyi değiştirebileceğini söylemek mümkündür. Çünkü yaratıcılığın temelinde aslında çeşitli konularda elde edilen bilgi yatmaktadır. Eğitimin artması bireyin çeşitli alanlarda bilgi edinmesi ve elde ettikleri arasında ilişki kurmasını artıran bir faktördür.

2.2. Liderlik

İnsanlık tarihi incelendiğinde liderliğin insan topluluklarında büyük değer taşıdığını gözlemlemek mümkündür. Aslında lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemelerin v.b. kapsam ve sayısı bu konuya gösterilen ilginin somut göstergeleridir. Liderliğin bu denli önem verilen bir konu olmasında, bireylerin önemli ve kapsamlı özelliklerinden biri olan yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin büyük payı olduğunu göz ardı etmemek gerekir.

Genel olarak formal örgütler, özelde ise eğitim kurumları, örgütsel etkililiğin tek bir etkene ya da boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşıktırlar. Ancak örgütsel etkililikte liderlik önemli bir paya sahiptir ve liderliğin doğan ve niteliğini geliştirilebilir görünmesi liderlik konusunda çalışmaların en önemli gerekçelerini oluşturmaktadır.

Liderlik kavramı ile ilgili günümüze kadar birçok tanımlama yapılmıştır. Değişik hareket noktalarından kaynaklanan araştırmalar sonucu elde edilen farklı liderlik tanımlarından bazıları, liderliği bir süreç ve bir özellik olarak açıklamışlardır. Süreç olarak liderlik; belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir. (Hamner ve Organ, 1978: 381'den aktaran Koçel, 1998: 396). Özellik olarak liderlik ise, bu etkiyi başarılı bir biçimde kullanılabileceği düşünülen kişilere atfedilen özelliklerin grubudur. Örgütsel başarı açısından son derece önemli olan liderlik, gerçekte liderin yaptıkları ile ilgili bir süreçtir. Lider ise, diğer bireylerin davranışlarını etkileyebilen ve kendisi de gruba dahil olan kişidir. Diğer bir deyişle, bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, emir ve talimatları doğrultusunda hareket ettikleri kişi ya da başkalarının belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden, etkileyen kişi olarak tanımlamak mümkündür. Lider kavramından yola çıkarak liderliği; bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlamak mümkündür.

Bu bağlamda liderlik sürecinin temelini bir kişinin, diğerlerini etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Liderlik konusu ile ilgili araştırmalar genel olarak liderin, başkalarının nasıl etkileyebildiği veya neden bir grup insan lider olarak beliren kişi tarafından etkilendiğini, bu etkilenmede hangi mekanizmaların rol oynadığını bulmaya yönelik olarak yapılmıştır. Etkileme olayı liderin kullandığı güç kaynakları ile yakından ilgilidir.

Liderlik, sadece örgütün üst kademesini işgal edenlere has bir süreç değildir. Örgütün her kademesi için liderlikten söz edilir. Liderlik süreci, değişik boyutlar, kalıplar ve kapsama sahip olabilir. Değişik kademelerde gerçekleştirilen liderlikler arasındaki farklılıklar, daha çok kendilerini izleyenlerin sayısı, gerçekleştirmek istedikleri amaçların niteliği ve içinde bulundukları koşullardır (Koçel, 1993:329).

Drucker (1997)'e göre liderlik; yüksek mevki, ayrıcalıklar, unvan veya para değil sorumluluktur (Drucker,1997).

Liderlikle ilgili bu açıklamaya dayanarak, liderlik sürecinin; liderin özelliklerine, grubun amacına, izleyenlerin özelliklerine ve içinde bulunulan ortam koşullarına göre meydana geldiği söylenebilir.

Liderliğin oluşması için, liderin resmi yetkiler ile donatılması şart değildir. Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde büyük grupları peşinden sürükleyen liderler olduğu gibi, çok geniş yetkiye sahip olduğu halde bunları kullanamayan dolayısıyla grubu peşinden sürüklemeyen yöneticiler de bulunmaktadır.

Liderin etki yada güç kaynaklarının iyi anlaşılabilmesi için öncelikle liderin etki ya da güç kaynaklarının iyi analiz edilmesi gerekir.

2.2.1. Liderin Etki Kaynakları

Liderin beş farklı etki ya da güç kaynağı vardır. Bunlar; 1) Yasal Güç, 2) Ödül Gücü, 3) Zorlayıcı Güç, 4) Uzmanlık Gücü ve 5) Karizmatik Güç'tür (Lunenburg& Ornstein, 1991; Arnold & Feldman, 1986'dan aktaran Çelik, 1999: 4).

1. Yasal Güç : Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. Yasal güç, liderin astları üzerindeki yetkisine dayanan ve astlar tarafından kabul edilen bir güçtür.

Örneğin, okullarda yöneticinin büyük bir yasal gücü vardır. Okul yöneticisi okulun hiyerarşik yapısı içinde öğretmenlere karşı gücünü kullanabilmektedir.

2. Ödül Gücü : Liderler genellikle örgütteki ödül gücünden yararlanarak astlarının yeteneklerini değerlendirirler. Liderler işgörenlerin istediği ödülü kontrol ederler. Kime ne kadar ödül verileceğini liderler belirler. Örneğin, ödül gücü ücret, yükseltme, değerlendirme ve övgü gibi güçleri kapsayabilir. Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin doğrudan öğretmenlerin ücretini belirleme gibi bir yetkileri yoktur. Ancak, öğretmenlerin sicilini değerlendirme, yükseltme ve aylıkla ödüllendirme gibi konularda okul yöneticisi ödül gücünü kullanabilir.

3. Zorlayıcı Güç : Bu güç ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır. Örneğin zorlayıcı güçler, rütbe indirimi, ücret artışını engelleme, davranışları cezalandırma, kötü sicil notu verme gibi güçleri içermektedir. Okul yöneticisinin yasal gücüne bağlı olarak zorlayıcı gücü de ulunmaktadır. Okul yöneticisinin öğretmeni azarlaması, düşük sicil notu vermesi ya da yasalara aykırı davranması durumunda onu cezalandırması zorlayıcı gücünü oluşturmaktadır.

4. Uzmanlık Gücü : Bu güç, grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir. Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahiptir. Çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücü, daha çok okul yöneticisinin eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır.

5. Karizmatik Güç : Karizmatik güç, liderin izleyenler üzerinde sahip olduğu güçlü etkiye dayanır. Bu karizmaya dayalı güç, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır.

Yasal, zorlayıcı ve ödül gücü örgütsel gücü oluştururken, uzmanlık ve karizma gücü kişisel güçleri oluşturmaktadır.

Liderlerin güç kaynaklarına yönelik olarak yapılan araştırma sonuçları aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Lunenberg&Ornstein, 1991:122'den aktaran Çelik, 1999: 5):

1. Yasal güç işgörenler arasında sürekli olarak iş doyumsuzluğu, direnme ve çatışma oluşturmaktadır. Yasal güç, verimliliği olumsuz yönde etkileyebilir ve en düşük düzeyde itaat oluşturabilir.

2. Ödül gücü, kısa bir süre için işgören performansını doğrudan etkileyebilir. Ödül gücünü uzun süre kullanma işgörenler arasındaki duygusal ilişkileri ve iş doyumunu olumsuz etkileyebilir.

3. Zorlayıcı güç, işgörenler arasında geçici bir itaat oluşturabilir. Zorlayıcı gücün yan etkileri hayal kırıklığı, endişe, intikam alma ve yabancılaşma biçiminde ortaya çıkabilir. Zorlayıcı güç, iş doyumsuzluğu, düşük performans ve işgören devrine yol açabilir.

4. Uzmanlık gücü, güvene dayalı iklimle yakından ilgilidir. Liderin etkisi izleyenler tarafından içselleştirilir. Uzmanlık gücünü kullanan lider, izleyenler arasında tutumsal bir bütünlük oluşturur ve güdülemeyi içselleştirir.

5. Karizmatik gücü kullanan lider, izleyenler üzerinde coşkusal ve tartışmasız bir güven, bağlılık ve özdeşim oluşturmaktadır. Bu güç uzmanlık gücüne benzemekle birlikte, uzmanlık gücünden daha az bir gözetim gerektirmektedir.

Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması okul yöneticisini formal bir lider haline getirir. Ancak liderli açısından önemli olan bu güçler yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır. Her okul yöneticisinin Karizmatik güçleri kullanması mümkün

değildir. Başka bir deyişle, her okul yöneticisi Karizmatik bir lider olamaz. Buna karşılık, okul yöneticisi liderlik güçlerinden uzmanlık gücünü kullanabilir.

İlköğretim yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek uzmanlık gücüne sahip olan yöneticilerin, öğretmenlerin morali ve iş doyumu üzerinde olumlu bir etki oluşturdukları görülmüştür. Okul yöneticisinin uzmanlığa dayalı gücünün yüksek olmasının aynı zamanda öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliklerine katılması, yeni teknolojileri uygulaması ve öğrenciler üzerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Balderson, 1975).

2.2.2. Liderlik Kuramları

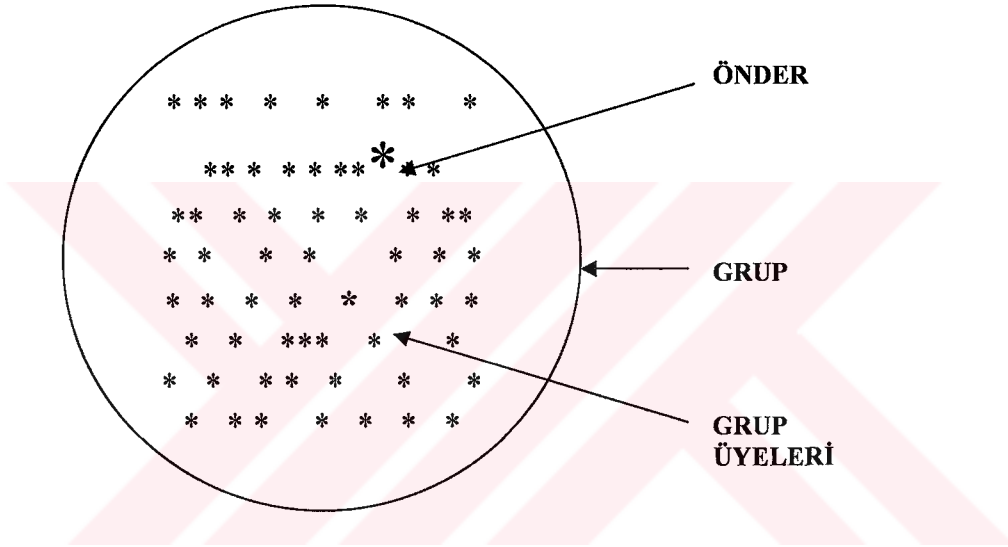
Bu bölümde liderlik kuramlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları açısından ele alınmıştır.

2.2.2.1. Özellik Kuramları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, liderlerin lider özellikleri ile doğdukları varsayımı ileri sürülmüştür. Napoleon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmaz ve karizmatik liderlerin yaşadıkları dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırılmıştır (Erdoğan, 1991: 334).

Bu kurama göre lider, fiziksel ve kişilik özellikleri açısından izleyicilerinden farklıdır. Bu anlayışın sonucu olarak liderlerin hangi açılardan izleyenlerden farklı olduğunu açıklayabilmek için yüzlerce araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların temeli, bu özelliklerin iyi saptanabilmesi halinde,

grupları yönetecek liderleri önceden belirlenebileceği ya da lider olarak yetiştirilmek istenen kişilere bu özellikleri kazandırılabilceği varsayımına dayanmaktadır. Liderin sahip olduğu özellikler, liderlik sürecinin etkililiğini belirleyen en önemli faktör olarak ele alınmaktadır. Başka bir deyişle, belirli bir grup içinde bir kişinin lider olarak belirmesi (kabul edilmesi) ve grubu yönetmenin nedeni bu kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider bu özellikler itibariyle diğcr grup üyelerinden farklı bir kişidir. Bu durum aşağıdaki şekildeki gibi gösterilebilir.



Sekil 7: Liderlik (Önderlik)
Kaynak: Koçel,1998:398

Ralph Stogdill, 1904 ve 1947 yılları arasında yapılan 124 ampirik çalışmayı analiz etmiştir. Bu çalışmada lider özellikleri arasında .09 ve .26 arasında değişen bir ilişki saptamıştır. Stogdill, liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliğini belirtmiştir (Lunenberg&Ornstein, 1991'den aktaran Çelik, 1999: 8).

1. Kapasite (Zeka, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama).
2. Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı).
3. Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği).

4. Katılma (Etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık).
5. Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite).

Bir liderde bulunması gereken özellikleri araştırma sonuçlarına dayanarak belli bir sınıflama yapan Başaran; bir liderin izleyenlerden şu yönlerden farklı olması gerektiğini belirtmektedir (Başaran, 1992: 57).

1. Daha zeki olmalıdır.
2. Kendini izleyenlerle daha iyi iletişim ve işbirliği kurabilmelidir.
3. Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
4. Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülenmelidir.
5. İzleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmelidir.

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir. Özellik kuramının izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin göreceli önemini açıklığa kavuşturamaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması, önemli sınırlılıklarını oluşturur. 1940'ların sonundan 1960'ların ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Stogdill, 1949 ve 1974 yılları arasında liderlik özelliklerine ilişkin yaptığı araştırmada 163 özellik belirlemiştir. Yukl, aynı bulguları yeniden değerlendirmiştir. Tablo 2.1'de liderliklerin özellikleri ve yetenekleri yer almaktadır. Ancak liderlik özellikleri ile lider etkiliği arasındaki kesin ilişki henüz belirlenmemiştir (Lunenburg & Ornstein, 1991: 125'ten aktaran Çelik, 1998: 9).

Immegart'ın (1988) yapmış olduğu araştırmada, zeki olma, baskın olma, kendine güven ve yüksek enerji gibi özellikler belirlenmiştir. Yine de liderin kişilik özelliklerinin örgütsel etkililik üzerindeki etkisi kesin olarak belirlenememekle birlikte, özellik kuramının orijinal varsayımı olan "liderler

doğarlar” varsayımı önemini korumaktadır. Durumsal ve özellik kuramları liderliğe ilişkin daha dengeli bir bakış açısı oluşturmaktadır.

Tablo 2.1. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreye uymada çevik	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Bağlılık	Örgütlenme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güven	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

Kaynak: Yukl, G.A., 1989:176’dan aktaran, Çelik 1998: 10

2.2.2.2. Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır.

Davranışçı kuramlar lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler:

1. Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek iş görenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.

2. Grup üyelerine destek sağlayarak iş görenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Davranışsal kuram, sadece liderliğin yapısı hakkında araştırma yapmayı amaçlamamıştır. Eğer özellik yaklaşımı başarılı olsaydı, liderlik gerektiren örgütlerde ve gruplarda formal makamları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel sağlayacaktı. Aksine davranışsal kuramlar liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerini ortaya çıkarırsa, insanları lider olarak eğitebilir. Uygulama açısından özellik kuramı ile davranışsal kuram arasındaki fark, kuramların varsayımlarından doğmaktadır. Davranışsal kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır: Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmasıdır (Robbins, 1994: 172).

2.2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State Üniversitesinin çalışmaları İkinci Dünya Savaşından hemen sonra başlamıştır. Savaş döneminin de etkisiyle bu çalışmalarda askeri organizasyonlarda liderlik konusu araştırılmıştır. Lider davranışının grup üyelerinin iş doyumu ve başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Ohio Üniversitesinin çalışmalarında LBDQ anketi (Leader Behavior Description Questionnaire) geliştirilmiştir. Bu anketin orijinalini Hemphill ve Alvin Coons geliştirmiştir. LBDQ anketi daha sonra Halpin ve Winer tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu anket yoluyla lider davranışının görev yönelimli ve ilişki yönelimli boyutları ölçülmeye çalışılmıştır.

Görev yönelimli liderlik davranışı, liderin; gerçekleştirilmek istenen amaçla ilgili, işin zamanında tamamlanabilmesi için amaç belirleme, grup üyelerini organize etme, haberleşme sistemini belirleme, iş ile ilgili süreçleri

belirleme ve bu doğrultuda talimatlar verme yönündeki davranışını ifade etmektedir. Kısaca bu davranış işin tamamlanmasına verilen ağırlığı ifade eder (Hammer ve Organ'dan aktaran Koçel, 1998: 400).

Görev yönelimli liderlik davranışı gösteren kişiler, özellikle üyelerin görevini yerine getirmesine, belirlenen performans standartlarının sürdürülmesine ve tek biçim kurallara uymaya önem verirler.

İlişki yönelimli liderlik davranışı, liderin izleyicileri üzerinde güven ve saygı yaratması, onlarla dostluk ve arkadaşlık geliştirmesi yönündeki davranışlarını ifade eder (Koçel, 1998: 400). Bu liderler izleyenlerin rahatına, düşüncesine, konumuna, iş doyumuna ilgi gösterirler. Kişileri dikkate almaya önem veren bir lider, izleyenlerin sorunlarını çözmeye ve onlara arkadaşça yaklaşmaya çalışır. İlişki yönelimli liderlikte, lider ile izleyenler arasında yüksek düzeyde bir psikolojik yakınlık vardır.

Halpin, Ohio State Üniversitesinde LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları şöyle özetlemiştir (Hoy & Miskel, 1991: 264'ten aktaran Çelik, 1998:13):

1. Liderlik Davranışını Betimleme Anketi (LBDQ) tarafından görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin iki temel davranış boyutu belirlenmiştir.
2. Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.
3. Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.
4. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik görülmektedir.
5. Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.
6. Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır.

2.2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi'nin liderlik konusunda yaptığı araştırmalar, Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlamıştır. Michigan Üniversitesi'nin araştırmaları da liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir.

Michigan Üniversitesi çalışma grubu Ohio Üniversitesi gibi lider davranışının iki boyutunu belirledi. İş görene yönelik liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmıştır. Üretime yönelik liderler ise tam tersi olarak işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler. Üretim yönelimli liderlere göre grup üyeleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görülmektedir (Robbins, 1994:174).

Michigan Üniversitesi araştırmalarında, iş gören yönelimli liderlerin üretim yönelimli liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. İş görene yönelik liderler daha yüksek verimlilik ve iş doyumu oluşturmaktadırlar. Michigan araştırmalarının genelde tutarlı bulgular ortaya koymadığı görülmektedir. Ohio araştırmalarının en azından eğitim alanında daha ünlü olduğu ileri sürülebilir. Çünkü Ohio araştırma sonuçları bazı okul örgütlerinde araştırma konusu olmuş ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemede LBDQ anketinden yararlanılmıştır.

2.2.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür. Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesi'nin lider davranışının boyutları olarak geliştirdiği göreve ağırlık verme ya da kişiyi dikkate alma boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesi'nin iş görene yönelik veya üretime yönelik lider davranışı boyutlarıyla da büyük bir benzerlik göstermektedir.

Yönetim gözeneği kuramı lider davranışının iki boyutu üzerinde odaklanmıştır. Birinci boyut insana ilgiyi ya da liderin izleyenlere ilişkin yönelimini göstermektedir. İkinci boyut ise üretime ilgiyi yansıtmaktadır. Yönetim matrisi her eksen boyunca dokuz olası pozisyona sahiptir. Bu matrise göre seksen bir çeşit liderlik davranışı ortaya çıkmaktadır. Blake ve Mouton'un geliştirdiği yönetim gözeneği Şekil 1.2'de yer almaktadır.

Böyle bir modelin en önemli yararı yönetici ve liderlere gösterdikleri davranışı kavramlaştırma imkanı vermesidir. Böylece kendi yönetim tarzının ne olduğunu kavrayan bir yönetici, çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile bu tarzda değişiklikler yapabilir. Nitekim bu model, bu amaçla düzenlenen eğitim programlarında yaygın bir şekilde kullanılmıştır.

Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte bu liderlik biçimlerini beş temel liderlik biçimi olarak özetleyebiliriz (Owens, 1987:64):

Zayıf liderlik. Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1'lik liderlik biçimi olarak da görülür. Zayıf liderlikte iş gören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır.

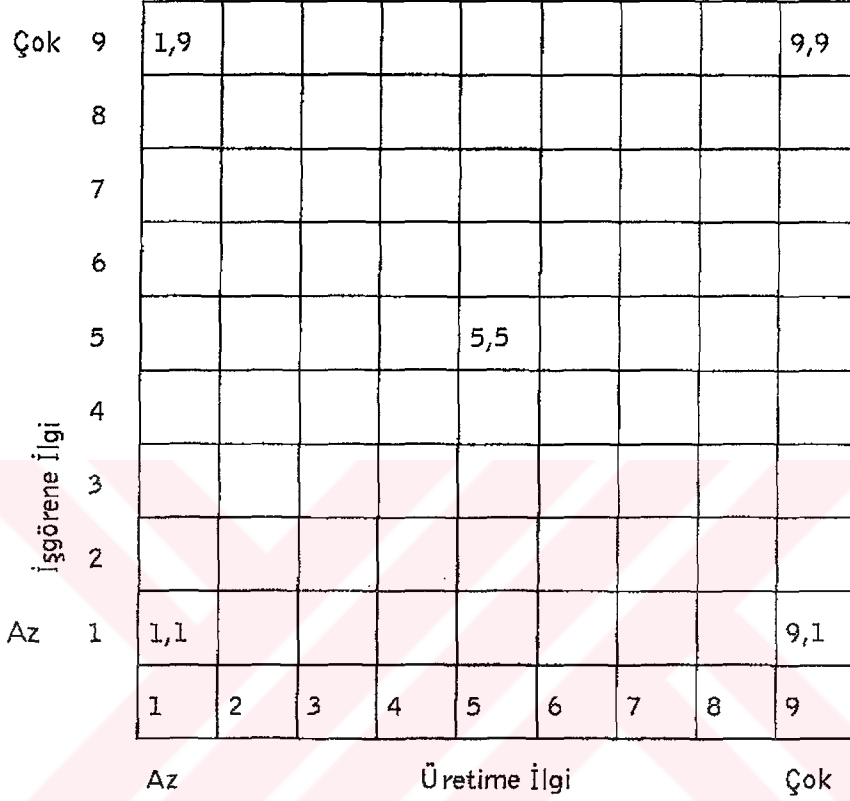
Otorite ve itaat. 9,1'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.

Şehir kulübü liderliği. Lider iş görene en üst düzeyde önem verirken, üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir.

Denge sağlayıcı liderlik. Lider mevcut yapıyı koruma ve devam ettirmeye çalışır. 5,5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde hem üretime hem de iş görene orta düzeyde bir ilgi vardır.

Grup liderliği. 9,9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de iş görene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir.

Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır.



Şekil 8: Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği
Kaynak: Çelik, 1999: 15

Yönetim gözeneği kuramına göre en etkili liderlik biçimi 9,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir. Bu kuramın doğruluğu durumsal yaklaşımlara göre daha kolay belirlenebilir. Blake ve Mouton 81 çeşit liderlik davranışı sunarak, iş gören ve üretime yönelik ilgiye göre etkili olabilecek liderlik davranışları belirlemiştir. Ancak Blake ve Mouton 9,9'luk liderlik davranışını adeta statikleştirmiştir. Bu kuramda liderlik, sadece liderin grup içindeki içsel davranışları açısından ele alınmıştır.

Blake ve Mouton liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton'un kuramı lider davranışının yönelimini açıklaması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, lideri izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır.

Okul örgütleri açısından Blake ve Mouton'un kuramını değerlendirdiğimiz zaman, hem öğretmene hem de okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesine en üst düzeyde önem veren liderlik davranışının daha etkili olabileceği düşünülebilir. Okulda insan ilişkileri her zaman için önemli görülmekle birlikte, okulun bürokratik bir kurum olduğu da unutulmamalıdır. Okulun örgütsel amaçlarını ikinci plana iten bir okul yöneticisi, etkili bir eğitimsel liderlik davranışı sergileyemez. Kuşkusuz öğretmene ilgiyi minimum düzeyde tutan okul yöneticisinin etkili bir eğitimsel lider olma şansı ise hiç yoktur.

2.2.2.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramları

Douglas McGregor tarafından formüle edilen, X Kuramı ve Y Kuramı olarak adlandırılan teoriler de önderlerin davranışlarını açıklamada kullanılabilir. McGregor'a göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Dolayısıyla yöneticilerin (ve liderlerin) insan davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları, onların göstereceği davranışı da etkileyecektir.

McGregor'a göre, bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X kuramı ve Y kuramı olarak adlandırılabilir. İlk defa 1957'de yayınlanan bu görüşe göre X Kuramı şu varsayımları içermektedir.

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve iş'den mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır.

- Ortalama bir insan sorumluluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
- Bu özellikleri dolayısıyla insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırmalı.

Bu karşılık Y Teorisi adı altında toplanan varsayımlar şunlardır:

- Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar tabiidir.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
- Dolayısıyla yöneticinin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle insanın kendini geliştirmesine ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktadır.

Buna göre X Kuramı inancındaki yöneticiler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken; Y Kuramının varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı (participative) bir davranış gösterecektir.

2.2.2.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli

Yönetici (ve lider) davranışlarının anlaşılması ve gruplanması ile ilgili olarak geliştirilen bir diğer model Rensis Likert'in Sistem 1 – Sistem 4 modelidir.

Likert'in University of Michigan çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği bu modele göre, yöneticilerin davranışları dört grup altında toplanabilir. Her grup belirli varsayımları ve belirli davranışları içerir. Bu dört grup ve özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

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

Kaynak: Koçel, 1998: 405

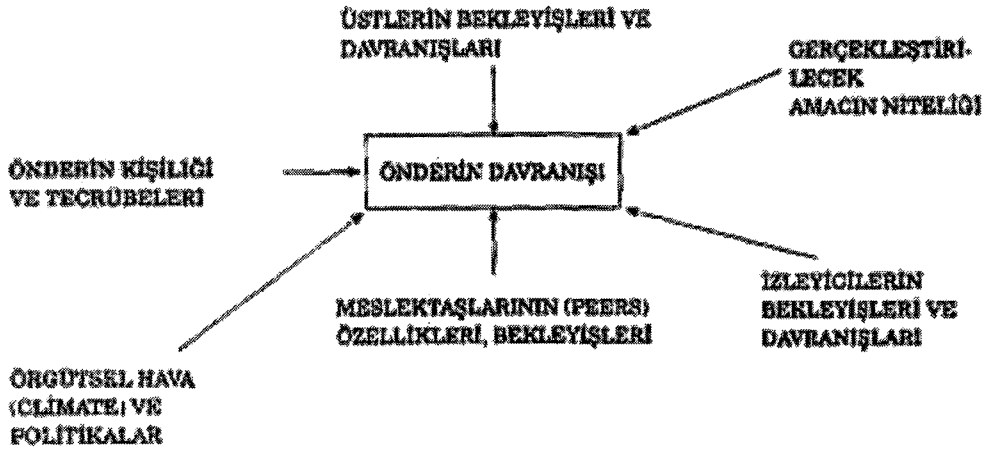
Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim altında olduklarını; verimlilik düşük grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi bir yönetim altında olduklarını göstermiştir.

Sistem 4 modeli ile ilgili olarak metodolojiye ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Ayrıca bu modelin Sistem 4 uygulamasını her yerde daima geçerli en etkin yönetim tarzı sayması da eleştiri konusu olmuştur.

2.2.2.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarısının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü.

Liderlik olayını, koşulları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre liderin etkililiğini belirleyen faktörler şunlardır: gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, izleyicilerin (grup üyelerinin) yetenekleri ve beklentileri, liderliğin olduğu organizasyonun özellikleri, liderin ve izleyicilerin deneyimleri... Bu durum aşağıdaki gibi ifade edilebilir.



Şekil 9: Liderlik (Önderlik) Davranışı
Kaynak : Koçel,1998:406

Durumsallık kuramı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve durumlara göre değişebileceğini söylemektedir. Bu ise, genellikle “tek ve en iyi” yönetim tarzı bulunduğunu savunan davranışsal teoriden farkını oluşturmaktadır. (Huse and Bowditch, 1977’den aktaran Koçel, 1998: 406)

Davranışsal teori, liderin işe yönelik veya kişiye yönelik davranış gösterebileceklerini söylemiş fakat, hangi koşullarda ise yönelik davranışın, hangi koşullarda kişiye yönelik davranışın etkin olacağını söylememiştir. Bunun yerine kişiye yönelik liderlik davranışının grup üyelerinin tatmini ve verimliliğini, dolayısıyla liderin etkililiğini varsaymıştır. Oysa durumsallık teorisine göre her iki davranış çeşidi de belli koşullar altında aynı derecede etkin olabilir. Bu itibarla durumsallık kuramı, belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir.

Durumsallık teorisinin oldukça mantıklı görünen bu tezine karşılık, hangi koşullarda hangi tür liderlik davranışının uygun olabileceğini gösteren çalışmaların sayısı fazla değildir. Bu konuda en çok bilinen çalışma Fred Fiedler’in liderlerin etkinlikleri ile ilgili çalışmasıdır. Burada durumsallık kuramı ile ilgili iki ayrı model ele alınacaktır.

2.2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Bu kuram ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin ortaya çıkacağı varsayımına dayanmaktadır. Bir ortamda liderin doğması olanaksız olmayabilir, ama gerekli de olmayabilir. Lider, ortamın uygun olma durumunda ortaya çıkar (Başaran, 1992: 76). Fiedler'e göre liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği bir araya gelerek lideri oluşturur. Durumsallık yaklaşımına göre liderin etkililiği, öncelikle liderin örgüt içindeki bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır. Bundan dolayı bazı liderler, bulunulan koşullara göre bir örgütte başarılı olurken, başka örgütlerde başarısız olabilirler (Erdoğan 1991: 213).

Etkili liderlik davranışının insan ilişkilerine ya da yapıya ağırlık verilerek gerçekleştirilebileceğini savunan görüşleri inceleyen Fiedler, ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olmayacağını savunmaktadır. Bazı liderler belli durumlarda etkili olabilirken, bazıları aynı durumda etkili olamamaktadır. Bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması üç önemli faktöre bağlıdır. Bu faktörler:

1. Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler
2. Başarılacak işin niteliği.
3. Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi

Fiedler modelindeki bu üç değişkenin anlamı şudur:

1. Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler: Bu değişken liderin izleyiciler tarafından sevilip tutulduğunu, izleyicilerin lidere olan güven ve bağlılıklarını ifade eder (Koçel, 1998: 407). Lider-üye ilişkisi, lider ile üyeler arasındaki ilişkinin kalitesini göstermektedir. Lider ile üyeler arasında karşılıklı güven ve saygı olmalıdır. Lider ile üye ilişkisi iyi ya da kötü olarak sınıflandırılabilir. Eğer izleyenler lidere güven ve saygı duyuyorsa, liderin görev başarmaya yönelik etkisi artar. Görev yapısı ve konumsal güç daha çok örgütsel yapıyı ilgilendirirken, lider-üye ilişkisinin kalitesi birinci derecede liderin kişilik

ve davranışıyla ilgilidir. Kısaca bu değişken liderin grup tarafından kabul edilme derecesi ile ilgilidir.

2. Başarılacak işin niteliği: Bu değişken grubun başarmaya çalıştığı işin yapılanması ile ilgili olarak önceden belirlenmiş belirli yol ve yöntemlerin bulunup, bulunmamasıyla ilgilidir. Bazı işler kesin yöntemlere bağlanmıştır. Bazıları ise işi yapacak olanların kararına kalmıştır. İzleyenler görevi açık ya da karmaşık olarak algılayabilir. Görevin belirlenmesi ya da yapılandırılması şunları kapsar: (1) Amaçların açıklığı, (2) Amaca ulaşma yolları, (3) Kararların doğruluğu, (4) Özel çözümler. Görev yapısı açık olarak belirlenmiş ise, liderin izleyenler üzerindeki etki gücü artar. Lider tarafından hedef ve prosedürlerin açık olarak belirlenmesi gerekir.

3. Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi Liderin ödüllendirme, cezalandırma ise son verme, terfi ettirme vs. konularda sahip olduğu yetkinin derecesini ifade etmektedir. Belirli bir organizasyon içinde çalışan liderlerin bu tür yetkileri “fazla” veya “az” olabilir. Yetkilerin fazla olduğu durum liderlik için olumlu bir ortama, az olduğu durum ise olumsuz bir ortama işaret etmektedir.

Yukarıda belirtilen durumların her birisi için böyle bir yetki farklılaşması düşünülebileceği için, bu üç durumsal değişken birlikte ele alındığı zaman aşağıdaki durum ortaya çıkar.

Önder İzleyiciler İlişkileri	İYİ				ZAYIF			
	Planlanmış		Planlanamayan		Planlanmış		Planlanamayan	
	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az
Durumlar	1	2	3	4	5	6	7	8

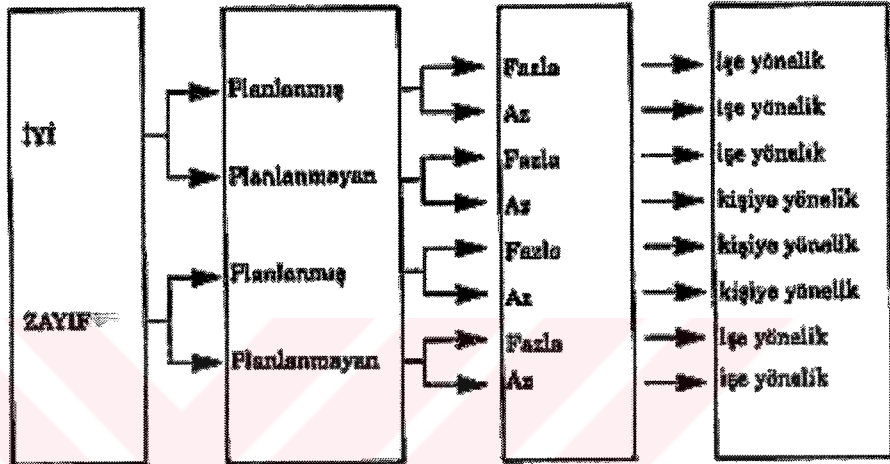
En olumlu ← ————— → En olumsuz

Şekil 10: Durumsal Liderliği Etkileyen Faktörler

Kaynak : Koçel, 1998:409

Fiedler'e göre liderin göstereceği davranışın etkinliği yukarıdaki durumlara göre farklı olacaktır. En olumlu ve en olumsuz sayılan durumlarda işe yönelik liderlik davranışı etkin ve uygun iken, nisbeten olumlu ve nisbeten olumsuz durumlarda kişiye yönelik liderlik davranışı uygun ve etkin olacaktır. Bu durum aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

En Olumlu Ortam



En Olumsuz Ortam

Şekil 11: Fiedler'in Liderlik Modeli
Kaynak: Koçel, 1998:409

En olumlu ve en olumsuz ortamlarda neden işe yönelik liderlik davranışının etkili olduğunu Fiedler şöyle açıklamaktadır. "... en olumlu durumda grup yönetilmeye hazırdır ve liderin ne yapılması gerektiğini söylemesini beklemektedir...", "...en olumsuz durumlarda ise, liderin kişiye yönelik bir davranış göstermesi hiç sonuç alınmaması ile sonuçlanacaktır. Bu nedenle doğrudan yapılacak işe ağırlık veren bir davranış göstermesi kendisini daha başarılı yapacaktır..."

Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik olarak yapılan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır (Başaran, 1992:77):

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katma yoluyla belirlediğinde ve konum gücü de güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.

2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim sağlamaktadır.
3. Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçimi göstermesine bağlıdır.
5. Herhangi bir grup üyesi, uygun ortam oluştuğunda liderlik davranışını gösterebilmektedir.
6. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

Fiedler tarafından geliştirilen durumsallık kuramına yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Fiedler durumsallık kuramına yönelik üç büyük öneri geliştirmiştir. (Hoy & Miskel, 1991:280):

1. Yüksek kontrol durumlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
2. Orta derecedeki kontrol ortamlarında ilişki yönelimli liderler görev yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
3. Düşük kontrol ortamlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.

2.2.2.3.2. Fiedler'in Durumsallık Kuramının Eğitimsel Liderlik Açısından Değerlendirilmesi

Fiedler'in durumsal liderlik kuramı 1970'li yıllardan itibaren eğitim yönetimi alanında geniş bir tartışma konusu oluşturmuştur. Fiedler'in modeli, okullardaki yöneticilerin etkili liderlik davranışlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Önce okul yöneticilerinin etkililiğini belirleyebilmek için okul yöneticisinin liderlik davranışları, kontrol durumu ve etkili okulun belirlenmesi gerekir. LPC ölçeği okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Bu modelin okul yöneticileri için uygulaması, sorun çözme sürecinde çok büyük güçlükler çıkarabilir. Lider davranışının etkili eğitimsel çıktılar oluşturmaya yönelmesi, ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve performans ölçütlerinin geliştirilmesi, liderin etkililiğini artırabilir. Kanun gücü, liderin

2.2.2.3.3. *Yol Amaç Kuramı*

Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen bu kuram büyük ölçüde motivasyon konusundaki bekleyiş teorisine dayanmaktadır. Yol-amaç kuramı, lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir durumsal liderlik kuramıdır. Bu kuram, liderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemektedir ve bu kurama göre bir insanın davranışlarını etkileyen iki faktör vardır.

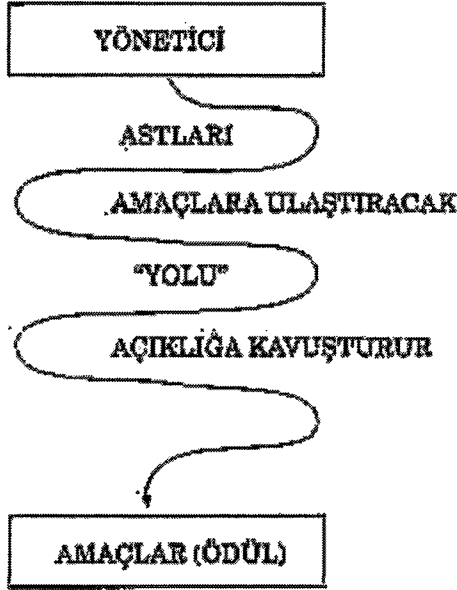
1. Kişinin, belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı
2. Bu sonuçlara kişinin verdiği değer (valens)

Bekleyiş teorisinin liderlik açısından anlamı şudur: Grup üyeleri lider tarafından aşağıdaki iki hususta motive edilebilir.

- Liderin izleyicilerin beklentilerini etkileme derecesi (yol)
- Liderin izleyicilerin valensini etkileme derecesi (amaç)

Kısaca liderin en önemli işi, izleyiciler için önemli sayılabilecek amaçlar belirlemek, ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir.

Evans'a göre yöneticiler astlarının davranışlarını etkileyecek çeşitli araçlara sahiptir. Bunların başında ödüllendirme gücü ve bu ödülleri elde edebilmek için astların ne yapması gerektiğini açıklığa kavuşturma imkanı gelmektedir. Bu durum aşağıdaki şekilde gösterilebilir.



Şekil 13: Amaç-Yol Liderlik Kuramı
Kaynak: Koçel, 1998:411

Yol-amaç kuramı liderin izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onları amaca güdülemesini üçüncü boyut olarak eklemektedir. Bu kuramda liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Eren, 1991: 186).

Yol-amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülenmesi önemlidir. Bir liderin davranışının güdüleyicilik etkisi, izleyenlerin görev amaçları ile kişisel amaçları yoluyla sağlanabilir. (Başaran, 1992: 3). Yol-amaç kuramı, liderlik davranışının iş görenlerin güdülenme, iş doyumu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin iş görenler ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmaktadır.

Yol-amaç kuramı, lider davranışı üzerinde odaklanmıştır. Özellikle House ve Mitchell'in kuramında dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir. (Hoy & Miskel, 1991:270):

Emredici (yönlendirici) davranış: Bu liderlik davranışı izleyicilerin kural ve mevzuata ilişkin sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.

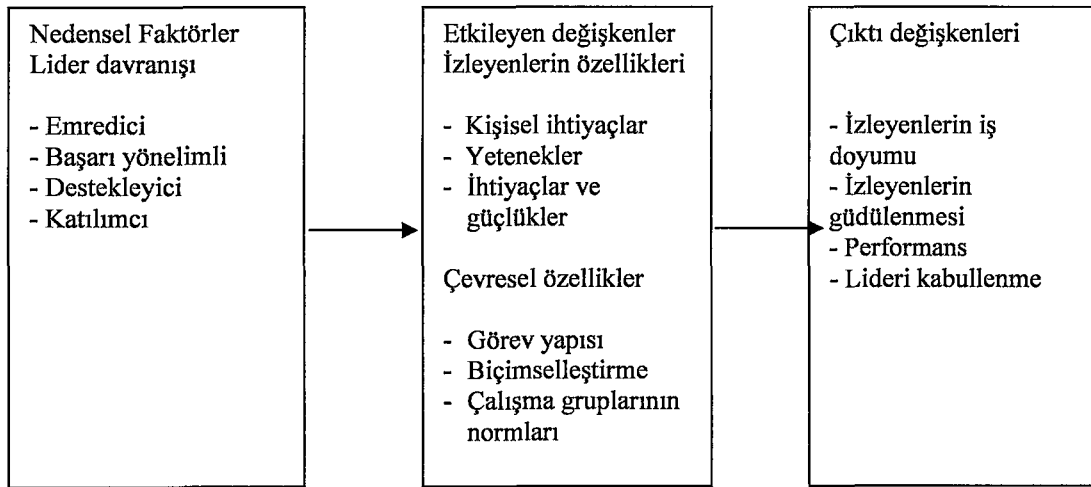
Başarı yönelimli liderlik: Lider davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, iş görenlere güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak belirlenebilir.

Destekleyici liderlik: Bu liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve iş görenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.

Katılımcı liderlik: Lider karar vermeden önce iş görenlerin düşüncelerini almakta ve onları karar verme sürecine katmaktadır.

Yol-amaç kuramında, lider durumun niteliğine göre bir dört davranışı da gösterebilir. Örneğin ilkökul mezunlarından oluşan bir örgütü yöneten lider emir verici, iyi eğitilmiş ve iş görenlerle çalışan lider, destekleyici davranışa ağırlık verir. Yol-amaç kuramına göre lider başarılabacak amaçları ve bu amaçlara giden yolları açıklığa kavuşturarak kendini izleyenleri güdülemeye amaçlamaktadır.

Genellikle emredici liderlik iş görenlerin performansı düştüğü zaman, ya da rol karışıklığı bulunduğu durumlarda iş görenleri ödül yoluyla güdüleme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Destekçi liderlik daha çok, iş gören endişesinin yüksek olduğu ve kendine güvenin düşük olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Başarı yönelimli liderlik, görevin iyi yapılandırılmadığı ve işgörenin amaçlara ulaşmadan sorun yaşaması durumunda daha etkili olmaktadır. Demokratik liderlik ise bireysel düzeyde çok yüksek özellik ve başarı beklentisinin olduğu örgütlerde ve görevin açıkça yapılmadığı durumlarda etkili olmaktadır. Yol-amaç kuramında yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Şekil 14'te yer almaktadır.



Şekil 14: Yol-Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki
Kaynak: Hoy & Miskel, 1991: 73

Yol-amaç kuramı durumsallık kuramları içinde yeni bir kuram olarak görülebilir. Yol-amaç kuramından eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışı biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir. Okul yöneticisinin öğretmenin gelişimini sağlayacak yolları açması yol-amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu artıracaktır.

2.2.2.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Vroom ve Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları oluşmaktadır. Vroom ve Yetton'un modelinde iki

durumsallık değişkeni bulunmaktadır: Bunlardan birincisi kararın kabulü ve kalitesidir. İkincisi ise liderlik biçimidir (Hellriegel & diğ., 1986:323-325).

Kararların kabulü, astların kararların uygulanmasına etkili bir şekilde katılımıyla gerçekleşebilir. Lideri izleyenlerin karar verme sürecinde hiçbir etki altında kalmadan, kararın uygulanması konusunda yüksek düzeyde motive olmaları gerekir. Kararların grup süreci üzerindeki etkisi, iletişim ve normları olduğu kadar, kararın kalitesini de etkiler. Örneğin bir grubun öğle yemeğine ne zaman gideceğine karar vermesi, grup performansı üzerinde muhtemelen düşük düzeyde bir etki oluşturacaktır. Buna karşılık grubun üretim oranını belirlemesi, görev gruplarının belirlenmesi ve çalışma kurallarının oluşturulması, kararın kalitesinin yüksekliğiyle ilgilidir.

Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Etkili liderlik, duruma en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır. Vroom ve Yetton'un liderlik biçimleri Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Vroom ve Yetton'un modeli normatiftir. Bu modelde karar verme biçimini belirlemek için izlenmesi gereken bir dizi sıralı kural önerilmektedir. Bu kurallar farklı durum çeşitleri için belirlenmiştir. Şekil 15'de hangi durumda nasıl bir liderlik biçiminin gösterilmesi gerektiği yer almaktadır. Bu kuramda sekiz duruma göre beş alternatif liderlik tarzı belirlenmiştir (Robbins, 1994: 187).

Tablo 2.2. Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Biçimleri	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük (otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupta paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5
	Yüksek (Demokratik)

Kaynak: Hellriegel, & diğerleri, 1986.

Vroom ve Yetton'un kuramında sekiz durumsallık sorusu aracılığıyla özel bir yol önerilmektedir. Bu sorunları evet ya da hayır şeklinde yanıtlayarak lider beş karar verme biçiminden hangisini tercih edeceğine karar verir. Lider kullandığı karar verme biçimiyle astlarını ne ölçüde karar verme sürecine katacağını da belirler.

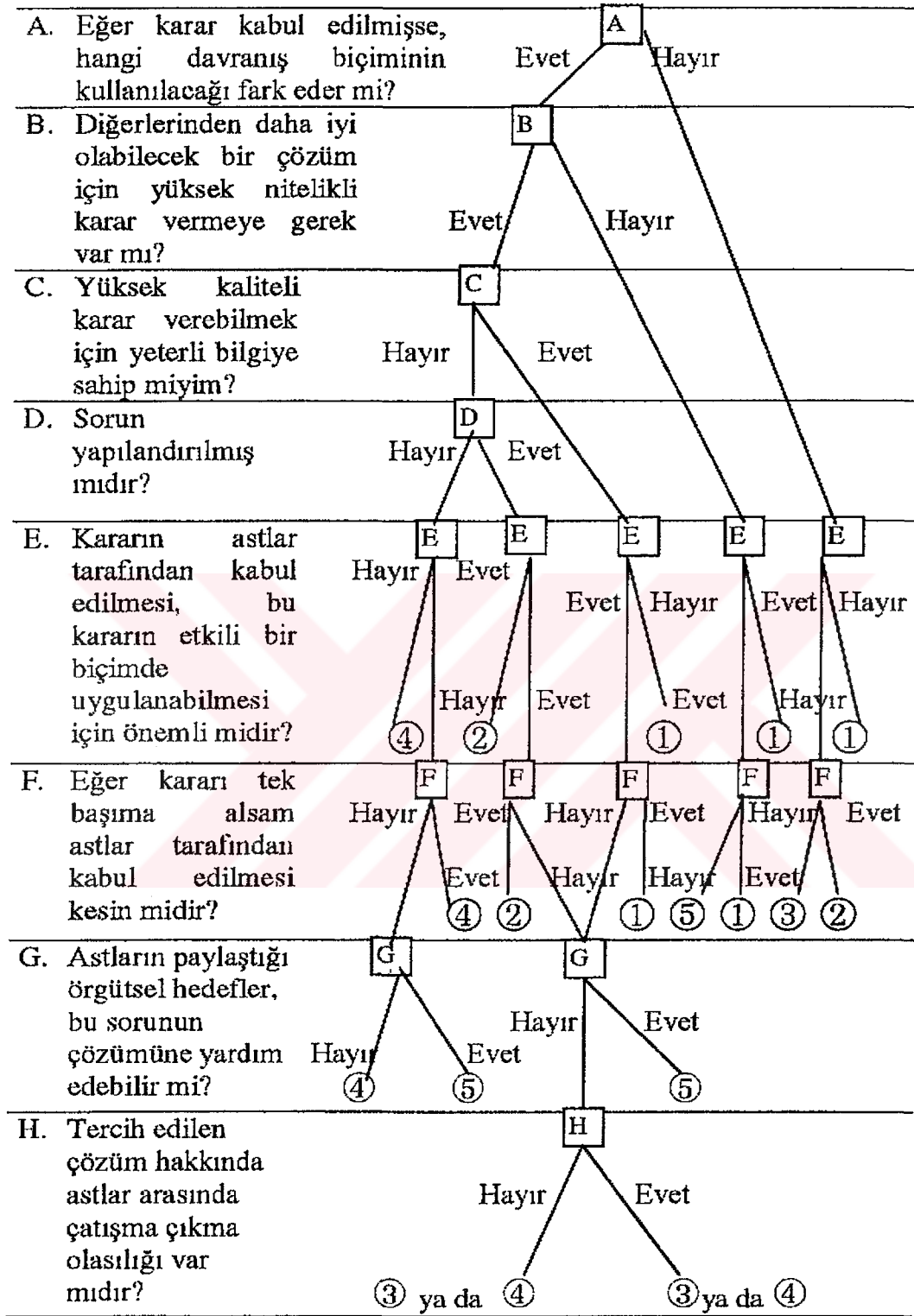
Bu kuramın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu kuramın odak noktasını kendi kendine bilgiden yararlanma oluşturmaktadır. Yöneticiler duruma uygun olarak etkili ya da etkisiz olabilecek bir dizi soru listesi oluşturmaktadır. Ayrıca bir ülkenin kültürel normları, karar verme sürecine etkide bulunabilir. Yöneticinin kabul etmesi ve istemesine bağlı olarak astlar karar verme sürecine katılmaktadır. Dolayısıyla bu kuramda liderin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır.

2.2.2.3.5. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması

Feidler'in kuramı, yol-amaç kuramı ve Vroom ve Yetton'un kuramından hangisinin daha uygun olduğunu belirlemek oldukça güçtür. Tablo 1.4.'de lider davranışları, durumsal değişkenler ve lider etkililiğine ilişkin ölçütler yer almaktadır. Feidler'in modelinde bir yöneticinin liderlik davranışı, durumun lider açısından uygun olmasına bağlıdır. Bir yönetici için uygun durumun belirlenmesi, daha katı değerlendirme yapmayı gerektirmektedir.

Vroom ve Yetton, yöneticiler için liderlik biçimini, otokratik liderlikten katılımcılığa doğru bir çizgi üzerinde görmektedirler. Yöneticinin rolü, kararın niteliğini geliştirmek ve kararın iş görenler tarafından kabul edilme ve uygulanma olasılığını güçlendirmektedir. House'nin yol-amaç kuramında izleyenlerin performansının ve iş doyumunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yol-amaç kuramında lider destekleyici, katılımcı, emir verici ve başarı yönelimli bir liderlik davranışı sergilemektedir.

Durumsallık değişkenleri de her üç kurama göre değişiklik göstermektedir. Feidler'in kuramında grup iklimi, görev yapısı ve liderin konumsal gücü değişkenleri liderin uygun ve uygun olmayan durumlara göre liderlik davranışını etkilemektedir. House'nin kuramında ise Feidler'in kuramındaki gibi görev yapısı değişkeni yanında astların özellikleri de yer almaktadır. Vroom ve Yetton'un kuramında ise diğer iki kuramdan farklı olarak kararın kalitesi ve kabulü değişkenleri bulunmaktadır.



Şekil 15: Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Modeli
Kaynak Hellriegel, Slocum & diğerleri, 1986.

Tablo 2.3. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması

Kuram	Lider Davranışları	Durumsallık Değişkenleri	Lider Etkililiğinin Ölçütü
Fiedler	Görev yönelimi ilişki yönelimi	Grup iklimi Görev yapısı Liderin konumsal gücü	Performans
House'nin yol-amaç kuramı	Destekleyici Emir verici Katılımcı Başarı yönelimli	İşgörenlerin özellikleri Görev özellikleri	İşgörenlerin iş doyumunu ve iş performansı
Vroom ve Yetton	Otokratik davranıştan demokratik davranışa	Kararın niteliği Kararın kabulü	Kararın kalitesi İşgörenlerin kararı kabullenmesi

Kaynak: Hellriegel & diğerleri, 1986.

Lider etkililiği değerlendirildiği zaman her üç durumsallık kuramı arasında farklılık görülecektir. Fiedler liderin etkililiğini performansa dayandırırken, House işgörenlerin iş doyumunu ve performansına, Vroom ve Yetton ise kararın kalitesi ve kabulüne dayandırmaktadır. Bireysel performansın geliştirilmesi en önemli amaç olarak görüldüğü zaman, Fiedler ve House'nin kuramı daha yararlı olabilir.

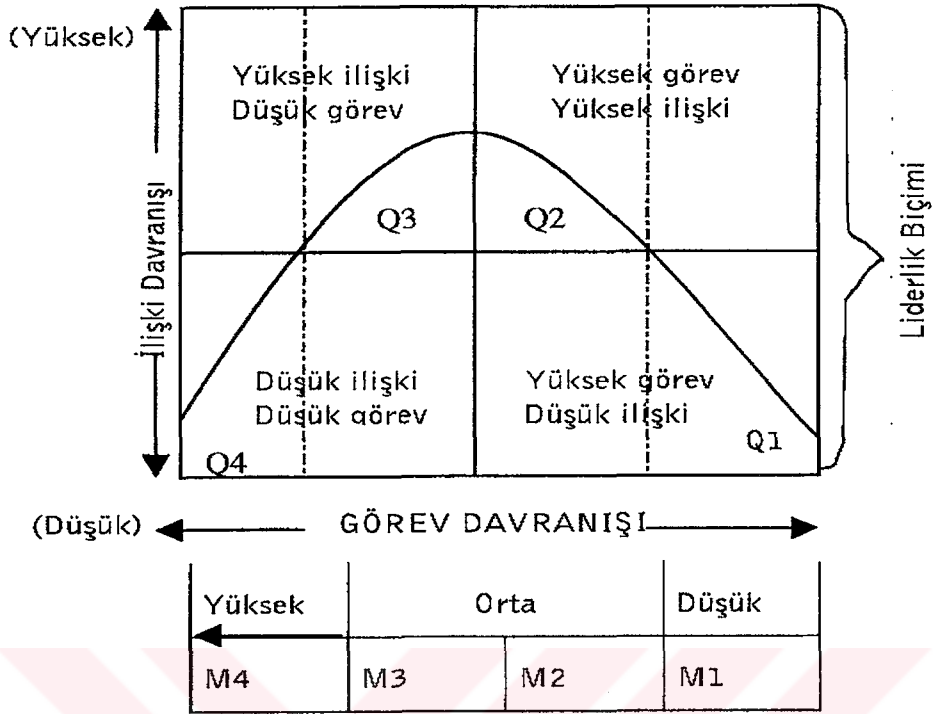
1. Hershey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı: Durumsal Liderlik Kuramı Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Durumsallık kuramı Fiedler'in ve House'nin kuramından farklılık göstermektedir. Durumsal liderlik kuramı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel varsayımının, lider etkililiğinin lider davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır.

Durumsal liderlik kuramını açıklayan iki anahtar liderlik davranışı bulunmaktadır. Bunlardan biri görev yönelimi diğeri ise ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Bu kuramda görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik

davranışına grubun olgunluk düzeyi eklenmiştir. Grubun olgunluk düzeyi, grubun ya da bireyin tüm özelliklerini değil, iş ve psikolojik yapısıyla ilgili özellikleri kapsamaktadır (Aydın, 1991:86). Genel olarak iki tip olgunluktan bahsedilebilir: (1) iş olgunluğu. Bu olgunluk biçimi daha çok kişinin performansına etkide bulunan eğitim ve deneyimle ilgilidir. (2) Psikolojik olgunluk. Bu olgunluk biçimi ise kişinin başarı ihtiyacını ve gönüllü olarak sorumluluğu kabul etmesine yönelik güdülenme düzeyini yansıtmaktadır.

Lider, sadece grubu bir bütün olarak değil, bireylerin olgunluk düzeylerini de ayrı bir şekilde değerlendirmek zorundadır. Çünkü grup üyelerinin psikolojik olgunluk düzeyleri farklıdır. Okul yöneticisinin öğrenci grubu ya da öğretmen grubuna karşı göstereceği liderlik davranışları birbirinden farklı olabilir. Özellikle ortaöğretim kurumlarında branş öğretmenlerinin değişik alanlardan gelmeleri, okul yöneticisinin bütün öğretmenleri tek bir grup olarak görüp değerlendirme olanağını büyük ölçüde sınırlandırmaktadır.

Durumsal liderlik kuramı Şekil 16'da açıklanmaktadır. Bu kuram görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik olmak üzere iki temel boyuta grubun olgunluk yüzeyi gibi bir üçüncü boyutun eklenmesiyle geliştirilmiştir. Grubun olgunluk yüzeyi düşük olduğu zaman etkili liderlik, görev yönelimli davranışa yüksek düzeyde ve ilişki yönelimli davranışa düşük düzeyde önem veren bir liderlik davranışı olarak ortaya çıkmaktadır (Owens, 1987:151). Durumsal liderlik kuramı değerlendirildiği zaman dört temel önerme geliştirilebilir.



İZLEYENLERİN OLGUNLUĞU

Şekil 16: Durumsal Liderlik Teorisine Göre Etkili Liderlik Biçimleriyle İzleyenlerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki
Kaynak: Owens, 1987:151

1. Bir grup çok düşük bir olgunluk düzeyine sahip olduğu zaman (M1), görev yönelimli (Q1) liderlik biçimi daha etkili olmaktadır.
2. Grup, orta düzeyde olgunlaşmamışlığa sahip olduğu zaman (M2) dinamik liderlik biçimi (Q2, yüksek-görev ve yüksek-ilişki davranışı) en etkili liderlik biçimi olmaktadır.
3. Grup orta düzeyde bir olgunluğa sahip olduğu zaman (M3), ilişki yönelimli liderlik biçimi, (Q3) en etkili liderlik biçimi olmaktadır.
4. Grup çok olgun olduğu zaman (M4), yetki devredici liderlik biçimi (Q4, düşük-ilişki ve düşük-görev davranışı) en etkili liderlik biçimi olmaktadır.

Durumsal liderlik kuramında dört çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Durumsal liderlik kuramına göre ortaya çıkan dört liderlik biçimi şunlardır (Lunenburg, & Ornstein, 1991:153'ten aktaran Çelik, 1999: 31):

Emir verici liderlik biçimi: Bu liderlik biçiminde yüksek-görev ve düşük-ilişki yönelimi bulunmaktadır. İşgörenlerin güdülenme ve yeterlilik düzeyleri düşük olduğu durumlarda bu liderlik biçiminin kullanılması etkili olmaktadır.

Eğitici liderlik biçimi: Bu liderlik biçimi, işgörenlerin yüksek bir güdülenme düzeyine, ancak düşük bir yeterliğe sahip oldukları zaman, yüksek-görev ve yüksek-ilişkiye dayalı bu liderlik biçimini etkili olacağını yansıtmaktadır.

Destekleyici liderlik davranışı: Bu liderlik biçimi, işgörenlerin güdülenme düzeyleri düşük olduğu zaman, düşük-görev yüksek-ilişki biçiminin etkili olacağını vurgulamaktadır.

Yetki devredici liderlik: Bu liderlik biçimi, işgörenlerin yeterlilik ve güdülenme düzeylerinin yüksek olması durumunda düşük-görev ve düşük-ilişki yönelimli liderlik biçimini daha etkili olacağını vurgulamaktadır.

Durumsal liderlik kuramı, görev ya da ilişkiye yüksek ya da düşük düzeyde önem vererek, liderin grubun olgunluk düzeyini temel alıp davranışlarını yönlendirmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak grup ya da bireyin olgunluk düzeyi sabit değildir. Grubun olgunluk düzeyi sürekli olarak geliştirilebilir. Dolayısıyla grubun olgunluk düzeyini geliştirilmesine paralel olarak liderin görev-yönelimli liderlik davranışı giderek düşme eğilimi gösterebilir. Grubun olgunluk düzeyinin geliştirilme olanağının bulunması, uzun vadede görev-yönelimli davranışı etkisiz kılar.

Durumsal liderlik kuramı, basit bir şekilde liderlik biçimini grubun olgunluk düzeyi açısından karşılaştırmaktadır. Ancak bu kuram, performans geliştire üzerinde yeterince durmamıştır. Durumsal liderlik kuramına göre lider,

grubun olgunluk düzeyini geliştirmeye yönelik özel bir görevi üstlenmektedir. Liderin hedefi, bireysel ve grupsal olarak yetenek, bilgi, beceri, sorumluluk, güdülenme ve güveni geliştirmektir. Lider davranışı olarak, grubu geliştirme etkinlikleri büyük önem taşımaktadır.

Durumsal liderlik kuramı önemli bir soruna açıklık getirmektedir. Bu sorun, liderin genellikle izleyenleri olduklarından daha yetersiz algılaması ve onları sürekli olarak yönlendirme gereği duymasıdır. İzleyenleri yetiştirmeyen ve onlara gerekli sorumluluğu vermeyen bir lideri grubun performansını arttırması mümkün değildir (Aydın, 1994: 264). Okul yönetimi açısından durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olmak zorundadır. Çünkü okul örgütlerinde çalışan öğretmenlerin olgunluk düzeyi yüksektir. Öğretmen dört yıllık bir yüksek öğretim kurumundan mezun olmaktadır. Yeni öğretmen yetiştirme sisteminde branş öğretmenleri için en az yüksek lisans mezunu olma zorunluluğu getirilmiştir. Bütün öğretmenlerin yüksek lisans yaptığı bir lisede yöneticinin yüksek düzeyde görev yönelimli bir davranış sergilemesi, onun liderlik gücünü büyük ölçüde zayıflatabilir.

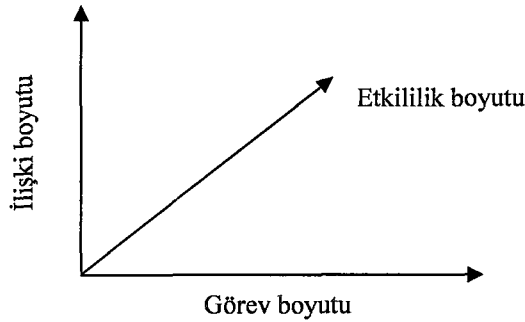
Okul yöneticisi sadece öğretmenlerin yöneticisi değildir. Dolayısıyla okul yöneticisinin liderlik davranışı, öğretmenlerin yanında eğitimci olmayan personel ve öğrencileri de etkilemektedir. Okul yöneticisinin öğrencilere yönelik göstereceği liderlik biçimi, öğretmenlerinkinden farklı olacaktır. Zaman zaman görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek öğrencilere yönlendiren okul yöneticisi, ilişki yönelimli liderlik davranışlarıyla öğrencilerin güdülenme düzeyini yükseltebilir. Öğrencilerin bir takım istedik davranışları kazanmasında okul yöneticisinin liderliği büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler sürekli bir gelişim süreci içinde olduklarından, okul yöneticisinin öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun bir liderlik davranışı göstermesi gerekir.

2. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı: Liderliğe ilişkin olarak geliştirilen davranışsal kuramlar, liderliğin iki temel davranış boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. William J. Reddin liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik

davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir. Ohio Üniversitesi ve Blake ve Mouton'un çalışmalarıyla benzerlik gösteren Reddin'in 3-D kuramında dört temel liderlik biçimi belirlenmiştir: (1) Düşük görev ve düşük ilişki, (2) düşük görev ve yüksek ilişki, (3) yüksek görev ve düşük ilişki, (4) yüksek görev ve yüksek ilişki. Reddin'in geliştirdiği üç boyutlu liderlik kavramı aşağıdaki şekil 1.7.'de yer almaktadır (Owens, 1987:147).

Reddin'in 3-D kuramında yer alan boyutlar şu şekilde açıklanabilir: Görev yönelimli liderler, kendisinin ve astlarının çabalarını örgütün ya da grubun amacını gerçekleştirmeye yöneltmektedir. İlişki yönelimli liderler, karşılıklı güven oluşturmaya çalışmakla ve astların görüşlerine saygı duymakla tanımlanabilir. Reddin etkililik boyutunu liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1994: 259).

Reddin, lider davranışının duruma uygunluğunu etkili, duruma uygun olmayan lider davranışı ise etkisiz liderlik olarak belirlemiştir. Merkezde yer alan liderlik gözeneginde dört temel liderlik biçimi bulunmaktadır: Bu merkezdeki liderlik biçimleri ilgili, bütünleşmiş, soyutlanmış ve adanmış liderlik biçimlerinden oluşmaktadır. Etkili ve etkisiz liderlik biçimleri eşit bir dağılımı göstermiş, dördü etkili dördü etkisiz liderlik biçimi belirlenmiştir.



Şekil 17: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kavramı
Kaynak: Çelik, 1999: 34

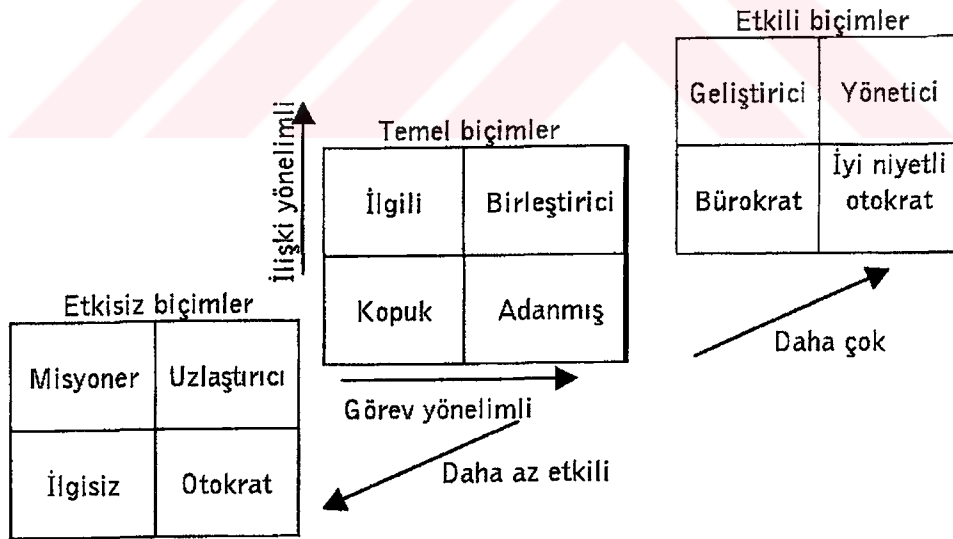
Etkili liderlik biçimleri şunlardır: (Lunenburg ve Ornstein, 1991; Owens 1987; Aydın, 1994):

1. Geliştirici. Bu liderlik biçiminde lider maksimum düzeyde ilişkiye ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider izleyenlere güven verir.

2. Yönetici. Hem görev hem de ilişkiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, çok iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları tanıyan ve grup yönetiminden yararlanan kişidir.

3. Bürokrat. Bu liderlik biçimini benimseyen kişi, hem göreve hem de ilişkiye çok az ilgi gösterir. Bürokrat tipi lider, esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.

4. İyi niyetli otokrat. Bu liderler göreve yüksek düzeyde ve ilişkiye düşük düzeyde önem verirler. Bu biçimi kullanan lider ne istediğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeyecek davranışlar sergiler.



Şekil 18: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli
Kaynak: Reddin, 1970: 230.

Etkisiz liderlik biçimleri ise şunlardır:

1. Misyoner. Uygun olmayan bir durumda işgörene çok fazla ilişkiye ise çok az önem veren bir liderlik biçimidir. Bu liderler kendi kendine uyumu önemli bir değer olarak görmektedir.

2. Uzlaştırıcı. Bu liderlik biçiminde görev ya da ilişkiden sadece birine önem verilmesi gereken bir durumda, her ikisine de çok fazla önem verilir. Uzlaştırıcı lider, kötü bir karar vericidir ve baskılardan etkilenir.

3. Otokrat. Bu liderler uygun olmayan durumlarda göreve çok fazla işgörene ise çok az ilgi gösterir. Otokrat lider başkalarına güvenmez, sadece mevcut olan işe önem verir.

4. İlgisiz. Lider uygun olmayan durumlarda düşük görev ve düşük ilişki yönelimli davranışlar gösterir. Bu liderler pasif ve ilgisiz biri olarak görülür.

2.2.2. Lider ve Yönetici Kavramları Arasındaki Farklılıklar

Yöneticilik ve liderlik iki ayrı kavram olmasına rağmen, bir örgütün başarısı için birbirini tamamlayan önemli unsurlardır. Liderlik ve güçlü yöneticilik unsurlarından birinin eksikliği durumunda örgüt başarısız olabilir. Zayıf liderlik ve güçlü yöneticilik bürokratik ve boğucu bir örgüte yol açarken, güçlü liderlik ve zayıf yönetim ile örgüt durma noktasına gelebilir. Çünkü örgüt faaliyetleri plansız ve programsız yapılmaktadır (Dess ve Miller, 1993:320).

Kısaca yöneticiler, tasarlar, örgütler ve denetlerler, daha çok kuralları, kanunları dikkate alırlar. Liderler ise, yön verirler, stratejileri uygularlar ve dikkatlerini insana yöneltirler, onların yeteneklerini harekete geçirirler.

Drucker'e göre etkili liderler sadece karar vermezler. Bu kişiler örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve işgörenler üzerinde çok büyük bir etki oluştururlar. Liderler günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmadan çok stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuçlara ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler grubu bir

vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar. Lider ve yönetici arasındaki farklılıklar şöyle özetlenebilir (Lunenburg&Ornstein, 1991'den aktaran Erdoğan, 1991: 332):

1. Lider, grup üyelerince izlenen kişidir. Tüm yöneticiler lider değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Lider atamayla geldiği için hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur. İnfomal liderler iş gruplarının lideridir; ancak bunlar yönetici değildir.

2. Lider, grup üyelerinin duygusal olarak ta kabul ettiği kişidir. Zaleznik'e göre yönetici rasyonel karar vere ve sorun çözen kişidir. Lider ise grup üyelerinin beklentilerini karşılayan kişidir.

3. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Liderin temel ilgi alanı ise izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştiremediği zaman başarısız olurken, lider grup beklentilerini karşılatamadığı zaman başarısız olur.

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir. Ancak güç ve etki akımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise, gösterdiği liderlik davranışıyla grupla bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi formal bir lider olarak görülebilir. Bunu yanında okul yöneticisinin öğretmenleri güdülemesi, diğerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi onu infomal bir lider konumuna getirir.

Birbirinden farklı olan ve birbirini tamamlayan liderler ile yönetici arasındaki farklılıklar daha ayrıntılı olarak Abraham Zaleznik tarafından aşağıdaki gibi dile getirilmiştir (Zaleznik, 1992:35).

- Yöneticiler, amaçlara karşı pasif olmasalar da kişisel olmayan tutumlar takınma eğilimindedirler. Liderler ise, amaçlara yönelik kişisel ve

teknik rol üstlenirler. Aktiftirler, fikirlere cevap vermek yerine onları şekillendirirler.

- Yöneticiler işi, strateji geliştirmek ve karar almak amacı ile kişilerin ve fikirlerin etkileşimini kolaylaştıran bir süreç olarak görme eğilimindedirler. Çatışmalı durumlarda gerilimleri azaltmak için esnek davranırlar. Bir yandan müzakere veya pazarlık ederken diğer yandan ödül, ceza ve diğer baskı yöntemlerini kullanırlar. Sorunların çözümünü kabul ettirebilmek için, karşıt düşünceleri sürekli olarak koordine etmeye ve dengelemeye ihtiyaç duyarlar. Diğer bir deyişle, yöneticiler sorunların çözümünde alternatifleri sınırlandırıcı yaklaşım gösterirler. Liderler ise, müzmin sorunlara yeni alternatifler oluşturmaya çalışırlar. Etkin olabilmek için liderler, fikirlerini kişileri etkileyecek imajlarla tasarlamaya ve imajları yaşama geçirecek alternatifleri geliştirmeye özen gösterirler.

- Liderler yüksek risk pozisyonlarında çalışırlar, özellikle de söz verilen ödül ve fırsatların değişiminde risk ve tehlikeye atılmaya mizaç olarak eğilimlidirler. Yöneticiler ise, hayatta kalmayı risk almaya tercih ederler.

- Yöneticiler insanlarla bir olaylar zincirinde ve karar alma aşamasında oynadıkları role göre bağlantı kurarken, düşüncelerle ilgilenen liderler, duygusal ve sezgisel yollarla bağlantı kurarlar. Farklılık, yalnızca yöneticinin işlerin nasıl yapıldığıyla olan ilgisiyle, liderin olaylar ve kararların katılımcılar için ne anlama geldiğine olan ilgisindedir.

- Yöneticiler, astları ile arasında güçlü duygusal tepkiler yaratabilecek mesajlar yerine, içinde birkaç olası durumu saklı tutan ve gerekirse yeniden yorumlanabilecek sinyaller ile dolaylı yoldan iletişime girerler. Liderler ise, astları ile mesajlar yolu ile açık bir biçimde iletişim kurarlar. Lider ile astlar arasında duygusal ilişkiler söz konusudur. Astları ile açık bir şekilde iletişim kuran liderlerin olduğu ortamlarda insan ilişkileri çalkantılı, gergin ve bazen

düzensiz bir hal alır. Bu tür atmosfer bireysel dürtüleri güçlendirir ve çoğunlukla beklenmedik sonuçlar doğurabilirler.

- Yöneticiler, kendilerini mevcut işlerin akışını koruyan ve düzenleyen, kişiliklerini bu işlerle özleştiren ve ödüller kazanan kişiler olarak görürler. Mevcut durumun sürdürülmesi ve geliştirilmesi onların kendilerine olan saygılarını arttırır.

- Yöneticiler görev ve sorumlulukları idealleri ile uyumlu bir rol üstlenmiştir. Liderler ise, kendilerini çevrelerinden farklı görürler. Örgütlerde çalışabilirler fakat hiçbir zaman kendilerini örgütler ile özdeşleştirmezler. Kim oldukları duygusu üyeliğe, iş rollerine ya da diğer sosyal göstergelere bağlı değildir.

Starratt (1995), lider ile yönetici arasındaki farklılığı 10 temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır. Lider ile yönetici arasındaki farklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Starratt,1995: 10).

Tablo 2.3. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan metni okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdüm.

Kaynak: Starratt. 1995:10

Yapılan açıklamalardan yönetici ve lider arasında bir takım farklılıkların bulunduğunu ancak, örgütsel başarının sağlanabilmesi ve örgütsel

amaçların gerçekleştirilmesi için, yöneticinin aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olması ve liderin yaptığı işi yapması gerektiği söylenebilir.

2.2.3. Örgütsel Yaratıcılık ve Lider

Yaratıcılık konusu, yönetim konuları arasında son zamanlarda ele alınmaya başlanılan bir konudur. Örgütlerde yaratıcı çalışmaların hız kazanması ve bu çabaların başarıya ulaşmasında, yönetim desteği vazgeçilmez bir unsurdur. Ayrıca yaratıcılık güç olduğu ve risk içerdiği için, örgütlerde tüm bunları paylaşacak liderlere de gereksinim vardır.

Lider, yenilikleri gerçekleştiren ilk kişi olarak ele alınabilir. Lideri örgütün her kademesinde görmek mümkündür. Örgütün üst kademesinde olması gerekmez ancak, lider üst kademeye yaklaştıkça yaratıcı uygulamaların başarı şansı da artar (Gamache ve Khun, 1989:20-21).

Yönetici liderleri değişimin katalizörü olarak tanımlayan Werner, “Liderlik ve Yönetim” adlı eserinde; “Geleceğe ilişkin üç şey kesindir. Gelecek geçmişten köklü biçimde farklı olacaktır. Günümüzden de önemli ölçüde farklı olacak ve beklediğimizden de oldukça farklı olacaktır.” diyerek, yöneticilerin ne ölçüde risk üstlendiğini açıkça ortaya koymaktadır (Werner, 1993:223).

Hızlı bir değişim dünyasında yaşadığının bilincinde olması gereken liderler; örgütlerinin rekabet avantajı kazanabilmesi için, çalışma gruplarına başarıyı nasıl elde edeceklerini öğretmesi ve yaratıcılığını diğerleri ile paylaşması gerekir.

Koçel (1998)’e göre; çalışanların daha yaratıcı olabilmeleri için şunların yapılması veya mevcut olması gerekir (Koçel,1998:52).

- Yaratıcı davranışı destekleyen bir ortam ve kurum kültürünün varlığı
- Otokratik yönetim tarzından uzak durmak
- Çalışanları yeni fikirleri denemeye ve en azından kabul etmeye teşvik etmek

- Çalışanlara kendilerini kişisel olarak geliştirebildiklerine inandıkları bir iş vermek.
- Çalışanların karşılaştıkları sorunları kendilerini geliştirme fırsatı olarak görmelerini sağlamak
- Savunmacı davranışlardan uzak bir çalışma ortamı yaratmak
- Alışılmamış, çok ters hatta anlamsız görünen fikirlerin tartışılmasına imken vermek, bunlardan işle ilgili sonuçlar çıkarmak
- Kişileri, işin daha iyi yapılması doğrultusunda alışılanın dışına çıkarmaya teşvik etmek
- Yaratıcı davranışları ödüllendirmek
- Alışılanın dışındaki fikirleri peşinen reddetmemek
- İnsanları hata yapma korkusundan uzaklaştırmak

2.2.3.1. Yaratıcı Lider ve Özellikleri

Örgütsel yaratıcılığın başarısı için yöneticilerin liderlik yapabilmeleri kuşkusuz çok önemlidir. Yaratıcılık örgüt içersinde liderler tarafından artırılabilir, fakat yönetim tarafından ketlenebilir. Bir yöneticinin liderlik yapabilmesinde ise, birçok faktörün rolü vardır. Bunlar; öğrenme, çeşitlilik, vizyon, katılım, güven, dürüstlük, yaratıcılık vb. olarak sıralanabilir. Liderlik belirleyicilerinden yalnızca biri olan yaratıcılık, herkeste az çok bulunabilen, fakat bazılarının daha fazla sahip olduğu bir yetenektir (Rosen, 1986:267).

Ayrıca yaratıcı liderlerin; hayal gücü gelişmiş, meraklı, araştırmacı ve hesaplı riskler almaya istekli oldukları bilinmektedir. Hataları yeni şeyler öğrenmek için fırsat olarak algırlar. ve yenilgilerden ders alarak, onlardan yeni bilgiler kazanırlar ve hatalarını hemen düzeltmeye çalışırlar. Açıklık, yeni fikir ve stratejilerde deneyimlidirler. Yaratıcı liderler imkansızlığı değil, imkansılığını düşünürler, risk almak onların yöntemlerinin bir parçasıdır ve bu durum onlar için gerçek bir zevktir. Yaratıcı liderin gerek iş ortamında, gerekse diğer yaşam alanlarında kazandığı tecrübeler ona yeni fırsatları görme olanağı sağlayabilir. Diğerlerinin göremediğini görebilme yeteneğine sahip bu liderler, risk alarak yenilikler için astlarını da cesaretlendirebilirler. Belirsizlikten rahatsız olmaz ve uzun süre katlanabilir, uzun dönemli planları gerçekleştirme yolunda ilerler.

Sorumluluk ve inisiyatif yüklenmede ve bunları gerçekleştirmede etkindir. Zihinsel ve bedensel açıdan sürekli ve yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptir. Basit ve kısa süreli başarılarından çok, önemli ve ses getirecek başarıların peşinden koşar. Hızlı karar verme yeteneğine sahip olan liderler, başkalarından çok kendileri ile yarışır.

Örgüt içindeki çalışanların yaratıcı enerjilerini ortaya çıkarmasında hiç kuşkusuz yaratıcı liderler önemli rol oynar. Yaratıcı bireyin taşıdığı özellikleri liderinde göstermesi, özgür bir ortamın oluşturulmasını kolaylaştırır.

2.2.3.2. Lider Davranışlarının Astların Yaratıcılığına Etkisi

Yaratıcı ve örgütsel ortamların her ikisi de çok karmaşık oluşumlardır. Liderler örgütlerde sınırlayıcı bir rol oynarlar. Çünkü örgütsel başarıya ulaşmayı kolaylaştıracak şekilde davranışları için astlarını etkilemekle sorumludurlar. Liderler astlarının davranışlarını davranış modeli oluşturma, amaç belirleme, kaynak dağıtım, ödül tanımlama gibi birçok mekanizmayla, örgütsel norm ve değerleri, grup içi etkileşimin yapısını, çalışanların işe katılımını ifade ederken etkiler ve örgütsel yapı ve işleyiş yöntemlerini etkileyecek kararlar verir. Liderler bahsedilen işlevleri nedeniyle, astlarının davranışları üzerinde kuvvetli ve doğrudan etki bir etkiye sahip olduklarından onların yaratıcılığında da belirgin bir etkiye sahip olabilirler. Amabile'nin 1988 yılında yaptığı yaratıcılığın oluşmasında etkili olan çevresel koşullarla ilgili çalışması bu sonucu destekler niteliktedir. Amabile, yaratıcı çabalar için gerekli olan görevsel ve duygusal desteğin ilişkiye yönelik ve göreve yönelik lider davranışlarının uygulanması ile sağlayabileceğini belirtmiştir (Amabile,1996).

Maier ve meslektaşları da bir seri deneysel araştırma sonucunda, liderlerin eldeki konuya çözülmesi gereken bir problem gibi açıkça yaklaşarak çalışanların yaratıcılığına katkıda bulunabileceklerini bulmuşlardır. Bireysel yönüyle yaratıcı çabalar kayda değer zaman ve enerji yatırımı gerektirir. Yaratıcı performansla ilgili çalışmalarda motivasyonun önemi

vurgulanmaktadır. Daha açık olarak, liderlerin yaratıcılığın önünü açmalarının bir yolu hedefi tanımlayarak, çalışanların motivasyonlarını arttırmalarıdır. Yaratıcılıkta merak duygusu ve deneyimlere açık olma kadar, başarının içsel öğrenimi dışsal ödüllerden daha önemlidir (Çoban, 1999).

Örgütsel yaratıcılığı geliştirmeye çalışan liderler, kişisel yaratıcılığın farkına vararak ve tüm engelleri aşarak, yaratıcılığın gerçekleşebileceği bir ortam sağlayabilirler. Çünkü yaratıcı liderler, katılaşmış ve kalıplaşmış kurallara direnebilme, yeni ve değişik yollar arama, çevrenin engellerini aşabilme kapasitesine sahip kişilerdir.

2.2.4. Liderlik Tarzları ile Yaratıcılığın İlişkisi

Liderlik tarzlarının tanımlanmasında araştırmacılar, liderin astları ile olan iletişimi, yetki göçerme düzeyi, emir verme ve güdüleme şekli, amaç, plan ve karar oluşturma tarzı, toplantı yönetme biçimi gibi grup faaliyetlerini nasıl belirlediğini dikkate almışlardır.

Liderlikle ilgili çeşitli kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda farklı isimler kullanılmış olmakla birlikte, hemen hemen tüm araştırmacıların iki çeşit liderlik tarzı üzerinde durdukları görülmektedir. Bunlar göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzlarıdır.

Liderin grup içinde en fazla gösterdiği davranışlara göre tanımlanan söz konusu liderlik tarzları iki ayrı ucu temsil etmektedirler. Bu tarzlar arasında değişik bileşenler bulunmasına rağmen bu çalışmada yalnızca göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları ile yaratıcılık arasındaki ilişki araştırılacaktır.

2.2.4.1. Göreve Yönelik Liderlik ve Yaratıcılık

Göreve yönelik liderlerin açıklanan davranışları dikkate alındığında daha çok otoriter bir yapı ile karşılaşmak olasıdır.

Görev davranışı liderin grup üyelerinin rollerini tanımlaması ve örgütlemesi; iyi tanımlanmış örgüt modelleri, haberleşme kanalları ve işi bitirme yolları bulmak için çaba harcaması olarak belirtilebilir. Şu halde, lider üyelerinin her birinin işlerini ne zaman, nerede yapacağını ve işlerin nasıl tamamlanacağını belirtmektedir (Eren, 1998: 399). Yaratıcı liderin (bireyin) bir özelliği otoriter olmamıştır. Otoriter kişi, astları üzerinde baskı kuran, yetkiyi tamamen ya da geniş ölçüde kendisinde toplayan bir kişiliğe sahiptir (Dereli, 1987:12). Otoriteyi kendilerinde merkezileştiren bu liderler doğrudan ve ayrıntılı emirler verir. Görevi yakından kontrol eder ve bire bir denetimden yanadır. Astlarını değerlendirme yetkisini ve ödüllendirme sistemini kendi tekelinde tutar. İşin yönetim ve teknik yönüne ağırlık vererek, daha çok üretimde bulunma ile ilgilenir.

Grubun amaç ve politikalarının belirlenmesinde tek yetkili olarak kendini görür. Görevin zamanında tamamlanması ile ilgilenir ve sonuç onun için çok önemlidir. Grup faaliyetlerinden kendini ayrı tutar. Astları ile iletişimi sadece iş ile ilgili konulardadır.

İleri derecede otoriter kişilik düşünce yapısı açısından katı, diğerlerini yargılayıcı, üstlerine karşı aşırı hürmetkar, astlarını rencide edici, güvenilmez ve değişime karşı dirençlidir (Robbins, 1991: 23).

Daha çok kural ve standartlar doğrultusunda hareket eden göreve yönelik liderlerin, yaratıcılığın doğasında bulunan zaman zaman kural ve standartlardan sapma durumu nedeniyle yaratıcılıklarını geliştirmediklerini söylemek mümkündür.

2.2.4.2. İlişkiye Yönelik Liderlik ve Yaratıcılık

İlişki davranışı liderin kendisi ile grup üyeleri arasındaki kişisel ilişkileri haberleşme kanallarını açarak, sorumluluk devrederek ve böylece astlarına kendi güçlerini kullanma olanağı vererek sürdürebildiği, karşılıklı

güven, arkadaşlık ve sosyo-duygusal destek sağlamaya çalıştığı davranışların toplamından oluşmaktadır (Eren, 1998: 399). Grup içindeki ağırlıklı davranışları daha ziyade çalışanlara yönelik olan ve astları ile kurduğu ilişkileri dikkate alan ilişkiye yönelik liderler astlarını önemser, onların duygu ve fikirlerine saygı gösterir. Astlarını örgütsel olaylardan haberdar ederek, örgütün sorunları, amaçları, ihtiyaçları hakkında tüm bilgileri onlara iletir. Astlarının hak ve çıkarlarını korur, gerektiğinde hataları üstlenir ve onların karara katılımını sağlayarak problemlerin birlikte çözülmesini sağlarlar. Astlarına emir verme yerine onlara işin yapılmasını gösteren bu tür liderler, zorlama yerine işin tamamlanması için onlara yardım ettiği gibi astlarının işlerini kendilerine uygun olarak yapmalarına izin verir. Esnek davranır ve değişimlere hazırdır. Astları ile arasında karşılıklı güven ortamı kurar, onların sorunları ile ilgilenir ve her türlü desteği sağlar. Grup üyeleri arasında grup çalışmasının geliştirilmesine uğraşır. Karşıt görüşlere açıktır. Astlar arasındaki kişisel farklılıkları kabul eder. Grup üyelerinin ve kendisinin gelişmesi için tüm gücü ile çalışır.

İlişkiye yönelik liderler astları ile iletişimleri sayesinde pek çok bilgiye ulaşabilirler. Problemleri astlarıyla tartışarak birlikte çözmeye çalışan, kararlara astlarının katılımını sağlayan ilişkiye yönelik lider bu uygulamalar sırasında da değişik deneyimler kazanabilir. Bilgi ve geniş ilgi alanı ile tanımlanan yaratıcı liderlerin bu özelliğini ilişkiye yönelik liderlerin de taşıdığını söyleyebiliriz. Yaratıcılıkta yalnızca bilginin yeterli olmadığı bilinmektedir. Yaratıcı liderin bir özelliği esnek davranışlar göstermesi ve değişime açık olmasıdır. Bahsedilen özellik ilişkiye yönelik lider davranışlarıyla çakışmaktadır. Yaratıcı liderle ilişkiye yönelik liderin benzeşen özelliklerinden biri de, hatalar veya yanlışlar karşısında diğerlerini kusurlu görmediği gibi onları denemeler yapmaya özendirmesidir. İlişkiye yönelik liderlerin bireysel farklılıkları kabul etmeleri, bir anlamda bireyselliğe de önem vermeleri anlamına gelebileceği için, yaratıcı lider davranışları kapsamında görülebilir. İlişkiye yönelik liderler astların

işlerini kendilerine uygun bir şekilde yapmalarına izin verirken, karşıt görüşlere de açıktır.

Yaratıcılık düzeyi yüksek bireylerin problem çözümünde daha başarılı olmaları; çözümü güç problemlerin üstesinden gelebilmek için standart yollardan sapıp yaratıcı yollara başvuran kişilerin çevresini ve kendisini çok iyi tanımasıyla mümkün olduğundan, bu özelliğin de ilişkiye yönelik liderlerde görülebileceği söylenebilir.

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yaratıcı liderin kişilik özelliklerinin bir çoğu ilişkiye yönelik liderin kişilik özellikleriyle benzerlik göstermektedir.



III. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, İstanbul ili içindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini, liderlik tarzlarını ve yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin yaratıcılık düzeyi ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bu araştırmanın evrenini, 2001-2002 öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının tümü oluşturmaktadır.

Örneklemini ise; basit tesadüfi örnekleme “Simple Random Sampling” yolu ile İstanbul ilinin her iki yakası dikkate alınarak; Bakırköy, Bağcılar, Kadıköy ve Kartal ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 184 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 270 müdür ve müdür yardımcısı ile 43 özel ilköğretim okulunda görev yapan 59 müdür ve müdür yardımcısı olmak üzere toplam 329 kişi oluşturmaktadır.

Örnekleme ilişkin ayrıntılı bilgiler Ek 1’de sunulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Ölçme Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgiler Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan ankette ilköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdemi ve yöneticilik deneyimi ve çalıştığı kurum türünü içeren çoktan seçmeli toplam 9 soru yer almaktadır.

Bu anketten elde edilen bilgilerden yararlanılarak yöneticilerin demografik özellikleriyle, yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki ve yine yöneticilerin demografik özellikleriyle liderlik tarzları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

2. Ne Kadar Yaratıcısınız Testi: İkinci veri toplama aracı, Eugene Raudsepp tarafından geliştirilen “Ne kadar Yaratıcısınız?” (How Creative Are You?) testinden oluşmaktadır. Yaratıcılığı etkileyen; bireyin davranışları, değerleri, ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ve daha birçok değişken göz önüne alınarak hazırlanan bu test araştırmacılar tarafından orijinal formu dikkate alınmak koşuluyla araştırmanın yapısına uygun olarak dilimize çevrilmiştir. Ayrıca bu testin geçerlik güvenirlik istatistikleri, Doktora Tezinde kullanılmak üzere Sabire Çoban tarafından yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı yaratıcılık için 0,42 olarak bulunmuştur (Çoban, 1999).

Yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan bu testte 50 ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyan denek, ifadelerin karşısında yer alan tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretlemekle yükümlü tutulmuştur.

Her ifadeye göre söz konusu seçenekler; -2, -1, 0, +1, +2 değerlerinden birini almaktadır. Daha sonra bu puanların toplanması ile testi yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilecektir.

Test puanı 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyi yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyi orta, 39 ile 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyi

ortalamanın altı ve 19 ile 0 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir (Du Brin, 1984: 219-222'dan aktaran Çoban, 1999).

Ancak bu çalışmada ölçek; 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmış en düşük yaratıcılık puanı 50 ve en yüksek yaratıcılık puanı 250 olarak bulunmuştur. Veriler buna göre değerlendirilmiştir.

3. Liderlik Yönelim Envanteri: Yöneticilerin liderlik tarzlarını saptamak için, F. Luthans'dan uyarlanan liderlik yönelim anketinden yararlanılmıştır. 35 ifadeden oluşan bu envanter; liderin kişiye yönelik ve göreve yönelik tarzlarını belirlemek üzere kullanılmıştır. Bu envanter Sabire Çoban'ın doktora tezinde kullanılmış ve testin geçerlik güvenirlik istatistikleri, Çoban tarafından yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayıları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı İçin, 0,83 ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı için 0,69 olarak bulunmuştur.

Bu envanterde, yöneticilerin liderlik tarzlarını belirlemeye yönelik ifadeleri; Daima, Sık sık, Bazen, Nadiren, Asla olmak üzere beşli bir ölçek üzerinde cevaplamaları istenmiştir.

Puanların hesaplanmasında D (Daima) ile S (Sık sık) ve N (Nadiren) ile A (Asla) birlikte değerlendirilir. Daima ve sık sık cevabı pozitif yönde, nadiren ve asla cevapları ise tersi yönde bir eğilimi göstermektedir. Buna göre, tüm ifadeleri Bazen (B) olarak işaretleyen bir kişinin gerek ilişkiye gerekse göreve yönelik puanları sıfır olarak çıkar (Luthans, 1995: 339-341'ten aktaran Çoban).

Envanterin puanlanmasında, göreve yöneliklik en çok 20, ilişkiye yöneliklik ise en çok 15 değerini alabilir.

İlişkiye ve göreve yöneliklik puanının hesaplanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir.

8, 12, 17, 18, 19, 30, 34 ve 35 no'lu ifadelerin karşısında yer alan seçeneklerden Nadiren ve Asla işaretlenirse bu ifadelerin önüne 1 yazılır. Geriye kalan ifadelerin karşısındaki seçeneklerden Daima ve Sık Sık, işaretlenirse bu ifadelerin önüne de 1 yazılır.

Daha sonra 3, 5, 8, 10, 15, 18, 19, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34 ve 35 no'lu ifadelerin önündeki 1'ler toplanarak ilişkiye yönelik puan bulunur. Geriye kalan 1'lerin toplanması ile de göreve yönelik puanı elde edilir.

3.3.2. Uygulama

Uygulamalar 2001-2002 öğretim yılının ikinci (bahar) döneminde yapılmıştır.

Söz konusu örnekleme; 191 resmi ilköğretim okulu, (Bakırköy 27, Bağcılar 44, Kadıköy, 71, Kartal 49) ve 43 özel ilköğretim okulu (Bakırköy 11, Bağcılar 6, Kadıköy 19, Kartal 7) olmak üzere toplam, 234 okul yer almaktadır. Resmi ilköğretim okullarından yalnızca 7 tanesine ulaşılammış ve özel ilköğretim okullarının tümüne ulaşılmıştır.

İstanbul ili, Bakırköy, Bağcılar, Kartal ve Kadıköy ilçelerindeki 43 özel ilköğretim ve 184 resmi ilköğretim okulu yöneticisine (toplam 577 yönetici) bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılan uygulama sonucu 342 anket toplanabilmiştir. Toplanan anketlerle ilgili kontroller yapılarak eksik olanlar elenmiş ve kalan anketler değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Toplanan verilerin düzenlenmesi, bazı tanımlayıcı istatistiklerin yapılması ve verilerin çözümlemesi, SPSS istatistik programı aracılığıyla bilgisayarda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada amaçlara uygun olarak aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamaları

2. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzlarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları

3. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzlarının, kişisel özelliklere göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi ve Varyans Analizi hesaplamaları

4. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Katsayısı hesaplamaları



BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

4.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Bulgular

4.1.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4.1: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	n	min	max	x	ss
Yaratıcılık	329	124,00	234,00	181,73	19,0073

Tablo 4.1'e bakıldığında, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin ortalaması 181.73 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en az puan 50, en yüksek puan ise 250 olarak düşünüldüğünde, bu ortalamanın ham puanlar açısından orta değer üstünde olduğu görülmektedir.

4.1.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.2: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcılık İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

YARATICILIK	n	x	ss	t	sd	p
Kadın	90	179,5778	18,8739	-1,261	327	,208
Erkek	239	182,5397	19,0335			

Tablo 4.2'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.3a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

YARATICILIK	n	x	ss
20-29	16	166,3750	11,9045
30-39	65	176,3692	15,0754
40 ve üstü	240	183,6958	19,4378
Toplam	321	181,3489	18,8326

Tablo 4.3b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

YARATICILIK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6521,238	2	3260,619	9,693	,000
Gruplarıçi	106971,684	318	336,389		
Toplam	113492,922	320			

Tablo 4.3c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

YAŞ	20-29	30-39	40 ve üstü
20-29	x=166,3750	-	.01
30-39		x=176,3692	.05
40 ve üstü			x=183,6958

Tablo 3a ve 3b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşlarına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, yaş arttıkça yaratıcılık düzeyi de olumlu yönde gelişmektedir. Scheffe Testi sonuçlarına göre, 20-29 yaşında olanlarla 40 yaş ve üstünde olan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri arasında .01, 30-39 yaşında olanlarla 40 yaş ve üstünde olan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri arasında da .05 anlamlılık düzeyinde farklılık belirlenmiştir.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde görülüyor ki, mesleğe yeni başlamış olan genç yöneticilerin yaratıcılık düzeyi, 40 yaş ve üstü olan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinden daha düşüktür. Bunda, genç yöneticilerin kariyerlerinin başlangıç evrelerinde bulunmaları ve bu alanda deneyimleri bulunmaması nedeniyle kurallara uymayı tercih etmeleri etken olabilir. Ancak yine de 20-29 yaş arasındaki yöneticilerin örneklem içinde çok küçük bir yer aldığını da gözden kaçırmamak gereği vardır.

4.1.4. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.4: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yaratıcılık İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

YARATICILIK	n	x	ss	t	sd	p
Evli	292	181,2911	18,9394	,200	320	,841
Bekar	30	180,5667	17,9245			

Tablo 4.4'e bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.5a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

YARATICILIK	n	x	ss
Öğretmen Okulu	13	188,4615	14,8807
2 yıllık Eğitim Enstitüsü	113	184,5044	19,8234
3 yıllık Eğitim Enstitüsü	60	184,2833	18,4832
Universite	132	177,6742	18,4604
Lisans Üstü	10	178,5000	17,4117
Toplam	328	181,6890	19,0221

Tablo 4.5b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu

YARATICILIK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4125,126	4	1031,282	2,917	,022
Gruplarıçi	114197,154	323	353,552		
Toplam	118322,280	327			

Tablo 4.5c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

	Öğretmen Okulu	2 yıllık Eğitim Enstitüsü	3 yıllık Eğitim Enstitüsü	Universite	Lisans Üstü
Öğretmen Okulu	x=188,4615	-	-	-	-
2 yıllık Eğitim Enstitüsü		x=184,5044	-	-	-
3 yıllık Eğitim Enstitüsü			x=184,2833	-	-
Universite				x=177,6742	-
Lisans Üstü					x=178,5000

Tablo 4.5a ve 4.5b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin mezun oldukları kuruma göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre yaratıcılık düzeyi en yüksek grup öğretmen okulu mezunları, en düşük olanlar ise üniversite ve lisans üstü mezunlarıdır.

Öğretmen okulu mezunlarının yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasının nedeni, onların genellikle daha fazla mesleki deneyime sahip olmaları, dolayısı ile işleri ile ilgili sınırlarını çok iyi bilmeleri ve ayrıca değişimin gerekliliğini gerçekten hissetmeleri ile ilgili olabilir.

Üniversite mezunu ve lisansüstü eğitimden mezun olan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin, diğer gruplara göre daha düşük çıkmasında ise; kişinin aldığı eğitimin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekten çok, analitik düşünebilme becerilerini desteklemesinden kaynaklanabilir.

4.1.6. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.6a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

YARATICILIK	n	x	ss
5 yıldan az	6	183,5000	7,8422
5-9 yıl	33	173,7879	20,1071
10-14 yıl	34	175,8824	12,5040
15-19 yıl	23	181,0000	13,8564
20 yıl ve daha fazla	230	184,0304	19,8343
Toplam	326	181,9202	18,9897

Tablo 4.6b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

YARATICILIK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4480,595	4	1120,149	3,190	,014
Gruplarıçi	112717,332	321	351,144		
Toplam	117197,926	325			

Tablo 4.6c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

	5 yıldan az	5-9 yıl	10-14 yıl	15-19 yıl	20 yıl ve daha fazla
5 yıldan az	x=183,5000	-	-	-	-
5-9 yıl		x=173,7879	-	-	-
10-14 yıl			x=175,8824	-	-
15-19 yıl				x=181,0000	-
20 yıl ve daha fazla					x=184,0304

Tablo 4.6a ve 4.6b'ye bakıldığında ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin mesleki kıdeme göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre yaratıcılık düzeyi en yüksek olanlar meslekte 20 yıl ve daha fazla çalışanlarla 5 yıldan az

çalışanlardır. Yaratıcılık puanları en düşük gruplar ise 5-9 yıl ile 10-14 yıl mesleki deneyime sahip olanlardır.

Meslekteki kıdemi 5 yıldan az olan yöneticilerin yaratıcılık puanı ortalamalarının yüksek çıkmasında, onların kariyer evrelerinin başında yer almaları nedeniyle, kendilerini daha çok ortaya koyma isteği ve içinde bulundukları topluluktan onay bekleme düşünceleri etkili olabilir. Mesleki kıdemi 20 yıl ve daha fazla olan yöneticilerin yaratıcılık puanı ortalamalarının yüksek çıkmasında ise, iş deneyimlerinin diğer gruplara göre daha çok olması etkili olabilir.

4.1.7. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.7a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

YARATICILIK	n	x	ss
5 yıldan az	104	178,9327	16,9753
5-9 yıl	70	186,5000	19,5417
10-14 yıl	66	180,0909	18,6891
15-19 yıl	36	184,9444	18,7966
20 yıl ve daha fazla	46	179,7391	23,0761
Toplam	322	181,6025	19,1888

Tablo 4.7b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu

YARATICILIK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3132,876	4	783,219	2,158	,074
Gruplariçi	115062,242	317	362,972		
Toplam	118195,118	321			

Tablo 4.7a ve 4.7b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. 5-9 yıl yöneticilik deneyimi olanların

yaratıcılık düzeyleri en yüksek çıksa da bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

4.1.8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.8: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

YARATICILIK	n	x	ss	t	sd	p
Resmi	270	183,0926	19,6761	2,812	327	,005
Özel	59	175,4915	14,1170			

Tablo 4.8'e bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre resmi okulda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri, özel okulda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerine göre daha yüksektir.

Resmi okullarda görev yapan yöneticilerin okullarının başarı gösterebilmesi için, pek çok maddi kaynağı kendilerinin yaratma durumunda olmaları, onların yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasında etkili olabileceği gibi, özel okul yöneticilerinin kurum sahiplerinin istekleri ile sınırlandırılmaları, onların yaratıcılıklarının daha düşük olmasında etken olabilir. Ayrıca özel kurumlarda çalışan yöneticilerin seçiminde yaratıcılık kriterinin dikkate alınmamış olması da bir başka neden olabilir.

4.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle İlgili Durumu İle İlgili Bulgular

4.2.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları İle İlgili Bulgular

Tablo 4.9: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Yönelik Liderlik Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

LİDERLİK TARZI	n	min	max	x	ss
Göreve Yönelik Liderlik	329	,00	19,00	11,47	4,2706

Tablo 4.9'a bakıldığında, ilköğretim okulu yöneticilerinin göreve yönelik liderlik düzeyleri ile ilgili ortalama puanın 11.47 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-20 arasında olduğuna göre, elde edilen aritmetik ortalama değerinin, orta puandan çok az fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.10: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlişkiye Yönelik Liderlik Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

LİDERLİK TARZI	n	max	min	x	ss
İlişkiye Yönelik Liderlik	329	,00	14,00	7,48	3,1507

Tablo 4.10'a bakıldığında, ilköğretim okulu yöneticilerinin ilişkiye yönelik liderlik düzeyleri ile ilgili ortalama puanın 7.48 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-15 arasında olduğuna göre, elde edilen aritmetik ortalama değerinin, neredeyse orta puanla aynı olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.11: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

İLİŞKİYE YÖNELİK	n	x	ss	t	sd	p
Kadın	90	6,7889	3,0922	-2,461	327	,014
Erkek	239	7,7406	3,1396			

Tablo 4.11'e bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının cinsiyetlerine göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre ilişkiye yönelik liderlik tarzları açısından erkekler kadınlardan daha yüksek puan almışlardır.

Erkek yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzları ile ilgili puanlarının, kadınlara göre daha yüksek çıkmış olmasında; ülkemizde yönetici olarak çalışan kadınların sayısının erkeklere göre daha az olması, kadının kültürümüzde daha geri planda yer alması, küçük yaşlardan beri kendini toplumun koyduğu genel kabul gören ifade tarzı dışında ifade etmemesi gerektiği konusunda

yönlendirilmiş olması, erkek çalışanların kadın yöneticilerle çalışmayı pek fazla tercih etmiyor olmaları, kadın yöneticilerin daha çok kurallara ve sonuçlara yönelmesine neden olabilir.

Tablo 4.12: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

GÖREVE YÖNELİK	n	x	ss	t	sd	p
Kadın	90	12,0111	4,6724	1,402	327	,162
Erkek	239	11,2720	4,1013			

Tablo 4.12'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalarda kadınlar erkeklerden daha yüksek puan almış olsalar da bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.2.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.13a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

İLİŞKİYE YÖNELİK	n	x	ss
20-29	16	6,6250	2,6045
30-39	65	6,4000	3,0812
40 ve üstü	240	7,7833	3,1535
Toplam	321	7,4455	3,1600

Tablo 4.13b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

İLİŞKİYE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	109,213	2	54,606	5,627	,004
Gruplariçi	3086,083	318	9,705		
Toplam	3195,296	320			

Tablo 4.13c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

YAŞ	20-29	30-39	40 ve üstü
20-29	x=6,6250	-	-
30-39		x=6,4000	.01
40 ve üstü			x=7,7833

Tablo 13a ve 13b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının yaşlarına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre ilişkiye yönelik liderlik tarzları yaş arttıkça olumlu yönde gelişme göstermektedir.

Yaş arttıkça, ilişkiye yönelik liderlik tarzının görülme sıklığının artmasında, yöneticilerin çalıştıkları ortam, görevleri ile ilgili deneyim kazanmaları ve insan doğası hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları; astlarına karşı daha esnek ve karşılıklı güvene dayalı bir davranış geliştirmelerinde etken olabilir.

Tablo 4.14a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

GÖREVE YÖNELİK	n	x	ss
20-29	16	9,6875	4,3775
30-39	65	11,1538	4,9945
40 ve üstü	240	11,5792	4,0419
Toplam	321	11,3988	4,2745

Tablo 4.14b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

GÖREVE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	58,565	2	29,282	1,609	,202
Gruplariçi	5788,395	318	18,202		
Toplam	5846,960	320			

Tablo 4.14a ve 4.14b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalarda her ne kadar yaşlara göre puanlarda bir artış görülse de istatistiksel açıdan anlamlı bir bulgu olarak değerlendirilmemiştir.

Göreve yönelik liderlik tarzını kullanan yöneticilerin, kendi kişisel duygu ve düşüncelerini işe yansıtma şeklinde tavrı benimsemiş ve her yaşta bu kurallar çerçevesinde işlerini yürütmeyi tercih etmelerinden dolayı böyle bir farklılıkla karşılaşılma olmamıştır.

4.2.4. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.15: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

İLİŞKİYE YÖNELİK	n	x	ss	t	sd	p
Evli	292	7,4144	3,1486	-,197	320	,844
Bekar	30	7,5333	3,1043			

Tablo 4.15'e bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 4.16: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

GÖREVE YÖNELİK	n	x	ss	t	sd	p
Evli	292	11,4932	4,2721	,193	320	,847
Bekar	30	11,3333	4,7075			

Tablo 4.16'ya bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.2.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.17a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

İLİŞKİYE YÖNELİK	n	x	ss
Öğretmen Okulu	13	8,8462	3,4119
2 yıllık Eğitim Enstitüsü	113	7,5841	3,0727
3 yıllık Eğitim Enstitüsü	60	7,8500	3,1880
Universite	132	7,1742	3,0429
Lisans Üstü	10	6,1000	4,4083
Toplam	328	7,4726	3,1525

Tablo 4.17b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu

İLİŞKİYE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	65,067	4	16,267	1,650	,161
Gruplariçi	3184,686	323	9,860		
Toplam	3249,753	327			

Tablo 4.17a ve 4.17b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının mezun oldukları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.18a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

GÖREVE YÖNELİK	n	x	ss
Öğretmen Okulu	13	11,3077	4,2305
2 yıllık Eğitim Enstitüsü	113	12,2832	3,5543
3 yıllık Eğitim Enstitüsü	60	10,9333	3,9051
Universite	132	11,1439	4,6052
Lisans Üstü	10	9,9000	7,7237
Toplam	328	11,4665	4,2748

Tablo 4.18b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu

GÖREVE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	131,025	4	32,756	1,810	,127
Gruplariçi	5844,606	323	18,095		
Toplam	5975,631	327			

Tablo 4.18a ve 4.18b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının mezun oldukları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.6. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.19a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

İLİŞKİYE YÖNELİK	n	x	ss
5 yıldan az	6	8,0000	3,4641
5-9 yıl	33	7,4242	2,7842
10-14 yıl	34	6,2647	3,2033
15-19 yıl	23	7,0870	3,2180
20 yıl ve daha fazla	230	7,7261	3,1649
Toplam	326	7,5031	3,1562

Tablo 4.19b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

İLİŞKİYE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	69,249	4	17,312	1,754	,138
Gruplariçi	3168,248	321	9,870		
Toplam	3237,497	325			

Tablo 4.19a ve 4.19b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.20a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

GÖREVE YÖNELİK	n	x	ss
5 yıldan az	6	6,3333	3,1411
5-9 yıl	33	11,3333	5,3249
10-14 yıl	34	10,4118	4,5067
15-19 yıl	23	12,6087	4,3562
20 yıl ve daha fazla	230	11,6391	4,0115
Toplam	326	11,4509	4,2833

Tablo 4.20b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

GÖREVE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	233,287	4	58,322	3,268	,012
Gruplariçi	5729,428	321	17,849		
Toplam	5962,715	325			

Tablo 4.20c: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

MESLEKİ KIDEM	5 yıldan az	5-9 yıl	10-14 yıl	15-19 yıl	20 yıl ve daha fazla
5 yıldan az	x=6,3333	-	-	,05	-
5-9 yıl		x=11,3333	-	-	-
10-14 yıl			x=10,4118	-	-
15-19 yıl				x=12,6087	-
20 yıl ve daha fazla					x=11,6391

Tablo 4.20a ve 4.20b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının mesleki kıdeme göre .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre göreve yönelik liderlik tarzı açısından en düşük puanı 5 yıldan az mesleki kıdeme sahip olanlar almışlardır. En yüksek puanı ise 15-19 yıllık deneyimi olanlar almışlardır. Scheffe Testi sonuçlarına göre,

özellikle 5 yıldan az deneyimi olan yöneticilerle 15-19 yıllık deneyimi olan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzları arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık belirlenmiştir.

5 yıldan az deneyimi olan yöneticilerle, 15-19 yıllık deneyimi olan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzları arasında farkın çıkmasında; 15-19 yıllık deneyime sahip olan yöneticilerin kariyerleri ile ilgili kaygılarının artmış olması nedeniyle daha kuralcı göre davranmalarına neden olabilir.

4.2.7. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.21a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

İLİŞKİYE YÖNELİK	n	x	ss
5 yıldan az	104	7,7981	2,8056
5-9 yıl	70	7,1143	3,4454
10-14 yıl	66	7,4091	3,2533
15-19 yıl	36	8,0000	3,0237
20 yıl ve daha fazla	46	7,0217	3,3960
Toplam	322	7,4814	3,1556

Tablo 4.21b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu

İLİŞKİYE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	39,610	4	9,903	,994	,411
Gruplarıçi	3156,778	317	9,958		
Toplam	3196,388	321			

Tablo 4.21a ve 4.21b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.22a: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

GÖREVE YÖNELİK	n	x	ss
5 yıldan az	104	11,0096	4,2802
5-9 yıl	70	11,8857	4,2954
10-14 yıl	66	11,3485	4,6026
15-19 yıl	36	11,6111	3,4333
20 yıl ve daha fazla	46	11,9130	4,6706
Toplam	322	11,4658	4,3148

Tablo 4.22b: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu

GÖREVE YÖNELİK	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	44,856	4	11,214	,599	,663
Gruplariçi	5931,269	317	18,711		
Toplam	5976,124	321			

Tablo 4.22a ve 4.22b'ye bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

4.2.8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Göreve Ve İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.23: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

İLİŞKİYE YÖNELİK	n	x	ss	t	sd	p
Resmi	270	7,5556	3,1814	,927	327	,354
Özel	59	7,1356	3,0084			

Tablo 4.23'e bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.24: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

GÖREVE YÖNELİK	n	x	ss	t	sd	p
Resmi	270	11,5296	4,4376	,503	327	,615
Özel	59	11,2203	3,4244			

Tablo 4.24'e bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Göreve yönelik liderlik tarzı açısından okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmamasının nedeni, özel okulların yönetici kaynaklarını resmi ilköğretim okullarının oluşturmasıdır.

Özel okullar da resmi ilköğretim okulları gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır ve aynı sorumluluklara sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı'na karşı sorumlu makamın kendisi olması nedeniyle daha çok işin zamanında tamamlanmasına ve sonuca yönelmesinde etken olabilir.

Özel okullardaki yöneticilerin de, Milli Eğitim Bakanlığı'na karşı sorumlu makamın kendisi olmasının yanında bir de okul sahibine karşı sorumlu olması ve çalıştığı okulun bir rekabet ortamında bulunması, bu ortamda kendini güvende hissedemiyor olması, kuralları uyguladığında kendini daha güvende hissetmesiyle ilgili olabilir.

4.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 4.25: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki Durumu

	n	x	ss	r	p
YARATICILIK	329	181,7295	19,0073	,353	,000
İLİŞKİYE YÖNELİK LİDERLİK	329	7,4802	3,1507		

Tablo 4.25'e bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile ilişkiye yönelik liderlik tarzları arasında

.01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki vardır. Bu sonuca göre, yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile ilişkiye yönelik liderlik tarzları birlikte artmakta ya da azalmaktadır.

Tablo 4.26: İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Göreve Yönelik Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki Durumu

	n	x	ss	r	p
YARATICILIK	329	181,7295	19,0073	,408	,000
GÖREVE YÖNELİK LİDERLİK	329	11,4742	4,2706		

Tablo 4.26'ya bakıldığında ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile göreve yönelik liderlik tarzları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki vardır. Bu sonuca göre, yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile göreve yönelik liderlik tarzları birlikte artmakta ya da azalmaktadır.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmanın sonuçları şunlardır:

Araştırmaya katılan yöneticilerin hiçbir bağımsız değişken dikkate alınmaksızın ham puanları incelendiğinde yaratıcılık düzeylerinin ortalamasının (181.73), orta değerın üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzı puanlarına bakıldığında ise, göreve yönelik liderlik düzeyleri ile ilgili ortalama puanın 11.47 ve ilişkiye yönelik liderlik tarzları ile ilgili ortalama puanın 7.48 olduğu görülmektedir. Bu veriler, ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin daha çok göreve yönelik liderlik tarzını benimsemiş olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasında bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.

İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile ilişkiye yönelik liderlik tarzları ve arasında göreve yönelik liderlik tarzları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki vardır. Bu sonuca göre, yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile ilişkiye ve göreve yönelik liderlik tarzları birlikte artmakta ya da azalmaktadır.

Yöneticilerin yaratıcılık düzeyini; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun oldukları kurum, mesleki kıdem, yöneticilik deneyimi ve çalıştığı okul türü bağımsız değişkenlerinin etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak için yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ise şunlardır:

Yaratıcılık ve cinsiyet ilişkisi için yapılan analizin sonucunda ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle yaratıcılıkta cinsiyetin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Yaratıcılık cinsiyet değişkenine göre kültürden kültüre farklılık gösterir. Türkiye’de erkekler yaratıcı yönlerini ortaya koyma bakımından kadınlara göre daha şanslıdırlar. Erkeklerin çocukluk döneminde yaratıcılıkları daha az engellenmesinin yanında birçok sorunun çözümü ve kararın verilmesi sorumluluğu da onlara aittir. Bu bağlamda kadınların yaratıcılık düzeyleri ile erkeklerin yaratıcılık düzeylerinin farklılaşması beklenebilirdi.

Yaratıcı bireylerin genellikle 30-39 yaş arasında yaratıcılık içeren ürünlerini verdikleri daha önce yapılan bazı araştırmalarda elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Bu yaşlara kadar geçen süre içinde iş hayatında yer alan bireylerin genellikle kariyerlerini tamamlama için uğraş vermelerinden dolayı yaratıcı etkinliklere zaman ayıramadıkları ileri sürülmüştür. Ayrıca 30-39 yaşlarından sonra yaşamları düzene giren bireylerin yaratıcılık için çaba harcamadıkları belirtilmiştir. İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp, farklılaşmadığına ilişkin olarak yapılan çalışmada yaş arttıkça yaratıcılık düzeyi de olumlu yönde geliştiği ve 40 yaş ve üstünde olan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaratıcı bireyler, genellikle içinde bulundukları çevreden onay beklemezler. Kuralları fazla dikkate almazlar. Yaratıcılık için daha fazla zaman ve özgür ortamlar gereklidir. Bu bağlamda evli yöneticilerin bekarlara göre daha onaylanmış bir yaşam sürdürmeleri ve aile ile ilgili sorumluluklarının fazla olması nedeniyle yaratıcılıklarının daha yüksek olması beklenebilirdi. Ancak yaptığımız araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlara göre, bireylerin yaratıcılık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılığın düştüğü çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular arasındadır. Araştırmalar eğitim düzeyi yüksek kişilerin kendi alanlarında daha yaratıcı olmalarına karşın, diğer alanlarda pek yaratıcı olmadıklarını göstermektedir. Kişinin bir alana yönelik eğitiminin artması o alanla ilgili yoğunlaşmasını sağlamakla birlikte, eğitim sistemlerinin genellikle analitik düşünmeyi destekleyecek şekilde yapılandırılması nedeniyle, yaratıcı düşünme becerileri gelişmemekte ve çocukluk yıllarındaki yaratıcılık düşebilmektedir. Yaptığımız araştırmadan elde edilen bulgular da, daha önceki bulguları destekler niteliktedir. ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin mezun oldukları kuruma göre farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre yaratıcılık düzeyi en yüksek grup öğretmen okulu mezunları, en düşük olanlar ise üniversite ve lisans üstü mezunlarıdır.

İş hayatına yeni başlayan bazı kişiler yaptıkları işe-işyerine uyum sağlamak, bulundukları ortamda kendilerini kabul ettirmek için ve yeterli iş deneyimini kazanmak için zamana gereksinim duyarlar. Uyum sağlama ve deneyim kazanma sürecinde genellikle yeni ve farklı durumları denemekten kaçınırlar. Ya da bir kısım diğerleri, bulundukları ortamda en önde olmak isteyebilirler. Bu durumda ya kurallarla uyumlu olarak onay beklerler veya farklılıkları nedeniyle onay bekleyebilirler. Mesleki kıdemi daha üstte olanların bir kısmı da artık kariyerlerini tamamladıklarını düşünüp olağan davranışlar sergileyebilirler. Ya da farklı bir şekilde deneyimleri nedeniyle bulundukları alanda daha rahat hareket edebilirler. Yaptığımız araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür. Yaratıcılık düzeyi en yüksek olanlar meslekte 20 yıl ve daha fazla çalışanlarla 5 yıldan az çalışanlardır.

Meslekteki kıdemi 5 yıldan az olan yöneticilerin yaratıcılık puanı ortalamalarının yüksek çıkmasında, onların kariyer evrelerinin başında yer almaları nedeniyle, kendilerini daha çok ortaya koyma isteği ve içinde bulundukları topluluktan onay bekleme düşünceleri etkili olabilir. Mesleki

kıdemi 20 yıl ve daha fazla olan yöneticilerin yaratıcılık puanı ortalamalarının yüksek çıkmasında ise, iş deneyimlerinin diğer gruplara göre daha çok olması etkili olabilir.

Araştırmada yöneticilik deneyimi ile yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişki araştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunda yöneticilik deneyimi fazla olan kişilerin hemen hemen hedefledikleri kariyere ulaşmış olmaları ve risk almaktan kaçınmaları etkili olabilir. Ayrıca çalıştıkları kurumun kültürü yaratıcılık potansiyellerini kullanma yönünden uygun olmayabilir. Milli Eğitim'in merkezileşme politikası nedeniyle kurallar çerçevesinde davranmak zorunda kalıyor olabilirler.

Özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler, genellikle resmi okullarda çalışan yöneticilerin sahip olduğu olanaklardan çok daha fazlasına sahiptirler. Ayrıca özel okullarda çalışan yöneticilerin iş yaşamlarını sürdürebilmek için daha fazla niteliklere sahip olması da beklenir. Çalışmamızda yöneticilerin görev yaptıkları okul türüne göre yaratıcılık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve resmi okulda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin, özel okulda görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Resmi okullarda görev yapan yöneticilerin okullarının başarı gösterebilmesi için, pek çok maddi kaynağı kendilerinin yaratma durumunda olmaları, onların yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasında etkili olabileceği gibi, özel okul yöneticilerinin kurum sahiplerinin istekleri ile sınırlandırılmaları, onların yaratıcılıklarının daha düşük olmasında etken olabilir. Ayrıca özel kurumlarda çalışan yöneticilerin seçiminde yaratıcılık kriterinin dikkate alınmamış olması da bir başka neden olabilir.

Yöneticilerin liderlik tarzları ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında, ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı, ilişkiye yönelik liderlik tarzları açısından erkekler kadınlardan daha yüksek puan aldığı bulunmuştur.

Erkek yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzları ile ilgili puanlarının, kadınlara göre daha yüksek çıkmış olmasında; ülkemizde yönetici olarak çalışan kadınların sayısının erkeklere göre daha az olması, kadının kültürümüzde daha geri planda yer alması, küçük yaşlardan beri kendini toplumun koyduğu genel kabul gören ifade tarzı dışında ifade etmemesi gerektiği konusunda yönlendirilmiş olması, erkek çalışanların kadın yöneticilerle çalışmayı pek fazla tercih etmiyor olmaları gibi durumlar etkili olabilir.

Çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgulardan biri de İlköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olduğudur.

İlköğretim okullarında çalışan yöneticiler yıllar geçtikçe işleri ile ilgili yeterli deneyime sahip oldukları gibi insan ilişkileri konusunda da yeterli donanıma sahip olabilirler. Araştırmamızda ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye yönelik liderlik tarzlarının yaş arttıkça olumlu yönde gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır. Yaş arttıkça, ilişkiye yönelik liderlik tarzının görülme sıklığının artmasında, yöneticilerin çalıştıkları ortam, görevleri ile ilgili deneyim kazanmaları ve insan doğası hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları; astlarına karşı daha esnek ve karşılıklı güvene dayalı bir davranış geliştirmelerinde etken olabilir. Ayrıca araştırmamızda ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının yaşlara göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Göreve yönelik liderlik tarzını kullanan yöneticilerin, kendi kişisel duygu ve düşüncelerini işe yansıtma şeklinde tavrı benimsemiş ve her yaşta bu kurallar çerçevesinde işlerini yürütmeyi tercih etmelerinden dolayı böyle bir farklılıkla karşılaşılmamış olması mümkündür.

Yöneticilerin liderlik tarzlarının medeni duruma göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye ve göreve yönelik liderlik tarzlarının medeni durumlarına göre değişmediği bulunmuştur.

Ayrıca yöneticilerin liderlik tarzları ile mezun oldukları okul arasındaki ilişki araştırılmış ve ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin ilişkiye ve göreve yönelik liderlik tarzlarının mezun oldukları kuruma göre bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Ancak, ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzlarının mesleki kідeme göre farklılaştığı görülmüştür.

Liderlik tarzları ile yöneticilik deneyimi arasındaki bir ilişki gözlenmemiştir. Buna göre yöneticilik deneyiminin liderlik tarzında önemli bir faktör olmadığı söylenebilir.

Çalışılan okulun türü (resmi ya da özel) ile liderlik tarzlarının değişmediği ortaya çıkmıştır.

Bu veriler, yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasında belirgin bir ilişkinin olmadığı, ayrıca yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve genel olarak yöneticilerin göreve yönelik liderlik tarzını daha fazla gösterdikleri ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Organizasyonel başarının sağlanmasında hem yaratıcılık hem de liderlik son derece önemli etkenlerdir. Ancak görüldüğü kadarıyla organizasyonlar ve yöneticiler hala yaratıcılığın farkında değildirler. Bu bağlamda;

1. Başta üst kademedeki görev yapan yöneticiler olmak üzere tüm yönetici ve çalışanlar için yaratıcılığı geliştirici eğitim programlarının hazırlanması,

2. Çalışanların yaratıcılığında en üst seviyede yaralanabilmek için; özgür ve esnek bir çalışma ortamının oluşturulması, organizasyon içinde yeni fikirlerin teşvik edilmesi ve çalışanlara yaratıcı çalışmalar için gerekli zamanın ve kaynağın verilmesi, yaratıcı çalışmaların ödüllendirilmesi,

3. Yaratıcılığın organizasyonun her kademesinde değer verilen bir öge haline getirilmesi,

4. Yöneticilerin seçiminde yaratıcılığın liderliğin gereklerinden biri olarak dikkate alınması ve yaratıcılık ölçütünün de değerlendirme kriterleri içine alınması,

5. Yöneticilere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının içeriğinde yaratıcılık ve liderlik konularına ağırlık verilmesi,

6. Okullarda aşırı yapılaşma ve merkezileşmeden kaçınılması.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). Etkili Öğrenme ve Öğretme, İkinci Baskı, İzmir
- Anderson Joseph V. (1993) "Mind Mapping: A Tool for Creative Thinking", Business Horizons, January-February
- Akkoyun, F. (1997). Transaksiyonel Analiz Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Akat, İ. (1994). İşletme Yönetimi, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Amabile, T. M. (1984). Creativity Motivation in Research and Development Symposium Paper at the American Psychological Association. August, Toronto.
- (1996). "Assessing The Work Environment For Creativity." Academy of Management Journal 39, (October) : 1154- 1184
- Arıetti, S. (1976). Creativity; The Magic Synthesis, Basic Books Inc., Publihers, New York,
- Arık, A. (1987) Yaratıcılık, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Aydın, M. (1994) Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- Balderson, J. H.(1975) "Principal Power Bases: Some Observations". Canadian Administrator, Vol.14, 3-4.
- Barron, F. (1969). Creative Person and Creative Process, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- Başaran, İ. Ethem. (1992). Örgütsel Davranış, 2. Baskı, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.(1998) Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış 11. Basım, Pegem, Ankara
- Busse, T. ve R. Mainsfield. (1980). "Theories of the Creative Process: A Review and Perspective" Journal of Creatie Behavoir , Vol. 16 (2), 91-103.
- Buzan, T. ve R. Keane. (1996). Dehanın El Kitabı, çev. Sinem Gül, 2. B., Sabah Kitapları, İstanbul.
- Can, H. (1991) Organizasyon ve Yönetim, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Cecil, G. Miskel, (1978) Educational Administration, Third Edition, Random House, NewYork
- Cüceloğlu, D. (1998). İnsan ve Davranışı, 8. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelik, V. (1999) Eğitimsel Liderlik, Pegem, Ankara.
- Çetin, M. (1998) İlköğretim Okullarında Takım Çalışması, Alfa Yayınevi, İstanbul
- Çoban, S. (1999) Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dess G. ve A. Miller. (1993). Strategic Management. Singapore: Mc Graw-Hill, Inc., 320.
- Dereli, T. (1987) “Yönetici ve Önderlik”, TUSİE Yönetim ve Yönetici Semineri, Gebze
- Devrim, E. (1990). Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayın no: 1, İstanbul
- Drucker, Peter F. (1997). “Liderler Düşünselliği Harekete Dönüştürürler”, Executive Excellence, Rota Yayın Yapım Tanıtım, Yıl 1, Sayı 1.
- Eren, E. (1998) Yönetim ve Organizasyon 4. Bası, Beta Yayınları, İstanbul
- Erdoğan, İ. (1996). İşletmelerde Örgütsel Davranış, İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul
- Fındıkçı, İ. (1998). “Çocuk ve Yaratıcılık”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 3, Mayıs-Haziran.
- Fromm, E. (1995). Erdem ve Mutluluk., çev. Ayda Yörükhan, 3.b., İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayını.
- (1985). Özgürlük Korkusu, çev. Roza Hakmen, Yaprak Kitap Yayın Pazarlama, İstanbul
- Gamache, D. ve Lawrance Khun, (1989). The Creativity Infusion, Ballinger Publishing Co., New York.
- Gençtan, E. (1990). Varoluş ve Psikiyatri Remzi Kitabevi, İstanbul
- Glover & diğerleri, (1989). Handbook of Creativity. Plenum Press, New York
- Goman, Carol K. (1989). Creative Thinking in Business: A Practical Guide, Kogan Page Ltd., London
- Gray, Jerry L. ve Frederick A. Starke. (1988). Organizational Behavior, 4. Ed. Merrill Publishing Co. Colombus
- Guilford, J. P. (1964). The Nature of Human Intelligence, Mc Graw Hill, New York
- Haafefe, J. W. (1962). Creativity and Innovation. Reinhold Publishing Cor., New York
- Hargraves, D. J. (1977) “Sex Roles in Divergent Thinging” Journal of Educational Psychology, Vol. 47,
- Hanson, Henry L. (1985). Managing Cerative Assets, Bolger Publications Inc., USA
- Hellriegel D. Slocum, J. W&Woodman, R.W. (1986) Organizational Behavior, West Publshing. St. Paul
- Hicks, G. Herbert ve C. Ray Gullett. (1981). Management 4. Ed. Mc Graw- Hill, Inc., New York.
- Hoy, W. K & C. G. Miskel, (1991). Educational Administration, Mc Draw-Hill Inc., New York
- Jung, C. (1964). Man and His Symbols, Doubleday Company Inc., Garden City, New York

- Kao, John J. (1991). *Managing Creativity*, Harward business School, Prentice Hall, New Jersey
- Kaya, Y. Kemal (1996). *Eğitim Yönetimi*. Bilim Yayınları, 6. Baskı, Ankara
- Koestler, A. (1964), *The Act of Creation*, Dehl, New York
- Koçel, T. (1998) *İşletme Yöneticiliği*, 6. Baskı, İstanbul
- Laborit H. (1996). *Yaratıcı İnsan*, çev: Bertan Onaran, Payel Yayınları, İstanbul
- Mason, J. (1960). *How To Be a More Creative Executive*, Mc. Graw Hill Comp., New York
- Matherly, T.A.&R.G. Goldsmith (1987). "Two Faces of Creativity" in *Creativity: The Art and Science of Business Management*, Ed. Timge, Dale A., Kend Publishing
- Mc Crea, R. Robert, (1987) "Creativity, Divergent Thinking and Openness to Experience" *Journal of Social Psychology*, 52, 1258-1265
- May, R. (1997). *Yaratma Cesareti*, çev. Alper Oysal, İstanbul: Metis Yayınları.
- Morgan, G. (1989). *Creative Organization Theory A. Resourchbook*, Sage Publications, The publishers of Professional Social Science Newbury Park London, New Delhi
- Nolan, V. (1990). *The innovators Handbook: The Skills of İnnovative Management*, Sphere Books Limited, London
- Owens, R. G. (1987) *Organizational Behavior in Education* Prentice Hall İnternational Inc.
- Özbaydar ve diğerleri. (1990). *Psikoloji*, MEB Kitapları, İstanbul
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*, Üçüncü Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Özer, Z. (1996). "Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası" *Bilim ve Teknik*.
- Reddin, W. J. (1970) *ManagerialEffectiveness* McGraw-Hill, New York
- Robbins, S. P. (1994), *Örgütsel Davranışın Temelleri*, (Çev: S.A. Öztürk) ETAM Basım ve Yayım, Eskişehir
- Rogers, C. (1961). *On Becoming A Person*, Houghton, Boston
- Rosen R. H. (1986). *İnsan Yönetimi*, İstanbul: MESS Yayın.
- Roguette, M. Louis. (1994). *Yaratıcılık*, çev: Işın Gürbüz, İletişim Yayınları, İstanbul 1994
- Rue, W. Leslie ve Loyd Byars (1980) *Management Theory and Application* Richard D. İrwin Inc. Ontario
- Runco, A. Mark ve Roberts S. Albert. (1990). *Theories of Creativity*. California: Sage Publication Inc.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders With Vision the Quest School Renewal*, Corwin Press Inc.
- Storr, A. (1972). *The Dynamics of Creation*, Kingsports Press Inc., New York

- Stein, Morris, I. (1974). Stimulating Creativity. c. 1 Academic Press, Inc., New York
- Steiner, A. Gray. (1969). The Creative Organization, 3. Ed., The University of Chicago Press, Chicago
- Sungur, N. (1997). Yaratıcı Düşünce, İkinci Baskı, Evrim Yayınevi, İstanbul
- Taylor, C. W. (1964). Creativity Progress and Potantial, Hill book Comp. New York
- Torrance, E. P. (1974). Technical Manuel Torrance Test of Creative Thinking, Massachusettes Ginn, Lexington
- Varoğlu, K. Ve D. Varoğlu. (1994). “Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Tutumların Eğitimle Değiştirilebilirliği ve İş görenlerin Verimliliği Üzerinde Etkileri”, II. Verimlilik Kongresi Bildiriler Kitabı, MPM Yayını, Ankara
- Vernon & diğerleri, (1977). The Psychology and Education of Gifted Children, Methmes, London
- Wallence Doris B. ve Howard E. Gruber. (1989). Creative At Work, Oxford University Press, New York
- Weiss, Donald H. (1997). Problem Çözümünde Yaratıcılık çev. Doğan Şahiner, Rota Yayın Yapım, İstanbul
- Werner, I. (1993), Liderlik ve Yönetim, Çev; Vedat Uner, Rota Yayın Yapım, İstanbul
- Yavuzer, H. (1994). Yaratıcılık, 2. Basım, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- Yıldırım, R. (1998). Yaratıcılık ve Yenilik, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Zaleznik, A. (1992). “Managers and Leaders: Are They Different?” Harvard Business Review, (March – April 1992): 126-35.

EKLER

Ek 1: Örneklemin Kişisel Özellikleri

Tablo 1: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	90	27,4
Erkek	239	72,6
Toplam	329	100,0

Tablo 2: Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı

	f	%
20-29	16	4,9
30-39	65	19,8
40 ve üstü	240	72,9
Cevapsız	8	2,4
Toplam	329	100,0

Tablo 3: Örneklemin Medeni Duruma Göre Dağılımı

	f	%
Evli	292	88,8
Bekar	30	9,1
Cevapsız	7	2,1
Toplam	329	100,0

Tablo 4: Örneklemin Mezun Oldukları Kuruma Göre Dağılımı

	f	%
Ogretmen Okulu	13	4,0
2 yıllık Eğitim Enstitüsü	113	34,3
3 yıllık Eğitim Enstitüsü	60	18,2
Universite	132	40,1
Lisans Üstü	10	3,0
Cevapsız	1	,3
Toplam	329	100,0

Tablo 5: Örneklemin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

	f	%
5 yıldan az	6	1,8
5-9 yıl	33	10,0
10-14 yıl	34	10,3
15-19 yıl	23	7,0
20 yıl ve daha fazla	230	69,9
Cevapsız	3	,9
Toplam	329	100,0

Tablo 6: Örneklemin Yöneticilik Deneyimine Göre Dağılımı

	f	%
5 yıldan az	104	31,6
5-9 yıl	70	21,3
10-14 yıl	66	20,1
15-19 yıl	36	10,9
20 yıl ve daha fazla	46	14,0
Cevapsız	7	2,1
Toplam	329	100,0

Tablo 7: Örneklemin Görev Yaptığı Okula Göre Dağılımı

	f	%
Resmi	270	82,1
Ozel	59	17,9
Toplam	329	100,0

EK 2- Kişisel Özellikler Anketi

Bu araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki” konulu yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu anket formu bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin önündeki parantezin içine (x) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz?

- ☐ Kadın
☐ Erkek

2. Yaşınız?

- ☐ 20 - 29
☐ 30 – 39
☐ 40 ve üstü

3. Medeni Durumunuz?

- ☐ Evli
☐ Bekar

4. Eğitim Durumunuz?

- ☐ Öğretmen Okulu
☐ Öğretmen Lisesi
☐ 2 yıllık Eğitim Enstitüsü
☐ 3 yıllık Eğitim Enstitüsü
☐ Üniversite
☐ Lisans Üstü

5. Kaç yıldır çalışıyorsunuz?

- ☐ 5 yıldan az
☐ 5-9 yıl
☐ 10 – 14 yıl
☐ 15 – 19 yıl
☐ 20 yıl ve daha fazla

6. Kaç yıldır aynı okulda çalışıyorsunuz?

- ☐ 5 yıldan az
☐ 5-9 yıl
☐ 10 – 14 yıl
☐ 15 – 19 yıl
☐ 20 yıl ve daha fazla

7. Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?

- ☐ 5 yıldan az
☐ 5-9 yıl
☐ 10 – 14 yıl
☐ 15 – 19 yıl
☐ 20 yıl ve daha fazla

8. Babanızın eğitim durumu?

- ☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Üniversite

9. Çalıştığınız okul?

- ☐ Resmi
☐ Özel

Ek 3: Ne Kadar Yaratıcısınız?

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine x koyarak içtenlikle cevaplayınız.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.					
2.	Cevabını alamayacağımı umduğum soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.					
3.	Sorun çözmede adım adım mantıklı aşamaların en iyi yöntem olduğuna inanırım.					
4.	Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik fikirler ortaya atarım.					
5.	Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kafa yorarım.					
6.	İnsanlık için özel şeyler yapabileceğime inanıyorum.					
7.	Benim için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
8.	Olaylar karşısında emin davranmayan kiilere saygımı yitiririm.					
9.	Güç Problemlerin çözümü ile bir süre uğraşabilirim.					
10.	Sırasında bazı konulara kendimi fazlası ile kaptırırım.					
11.	Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir.					
12.	Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.					
13.	Sorun çözdüğüm zamanlar, sorunun analiz aşamasında daha hızlı; elde ettiğim bilgiyi sentezleme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.					
14.	Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları severim.					
15.	Hayal alemine dalmak, birçok önemli projenin ortaya çıkmasını sağlar.					
16.	Eğer şimdiki mesleğimin dışında başka iki meslek arasında seçim yapmam istenseydi, bir kaşif yerine bir tıp doktoru olmayı tercih ederdim.					
17.	Aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan kişilerle daha kolay anlaşabilirim.					
18.	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim.					
19.	Sorun çözümünde önseziler güvenilir rehberdir.					
20.	Başkalarına düşüncelerimi beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmayı severim.					
21.	Kendimi yetersiz gördüğüm alanlardan kaçınmaya çalışırım.					
22.	Bana göre bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.					
23.	“Eğlenceden önce iş” kuralını uygulayan insanlardan hoşlanırım.					

24.	Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendisine olan saygısı daha önemlidir.					
25.	Kusursuzluk peşinde koşan kişilerin, pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.					
26.	Başkalarını etkilemeyi gerektiren işleri severim.					
27.	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.					
28.	Fazlası ile ilginç fikirler üretmek isteyen kişiler pratik değillerdir.					
29.	Hiç bir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.					
30.	Bir soruna belirli bir yaklaşımın yarar sağlamayacağını anladığımda yöntemimi rahatlıkla değiştirebilirim.					
31.	Cevabı olmayan sorular sormaktan hoşlanmam.					
32.	İlgilerim uğruna mesleğimi değiştirme yerine, mesleğim uğruna ilgilerimi değiştiririm.					
33.	Bir sorunu çözememek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.					
34.	Zaman zaman sorulara şipşak çözümler bulabilirim.					
35.	Kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.					
36.	Yalnızca düzensiz bir şekilde düşünenler benzetme ve analizlere baş vururlar.					
37.	Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekasına hayran kalmışımdır.					
38.	Sık sık pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başlarım.					
39.	Sık sık insanların, yolların ve küçük şehirlerin isimlerini unuturum.					
40.	Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.					
41.	İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.					
42.	İçimden geçenleri kontrol altında tutmasını bilirim.					
43.	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir kişiyim.					
44.	Kesin olmayan ve sezilmesi güç konulardan hoşlanmam.					
45.	Grup ile çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.					
46.	Bir çok kişinin sorunu; olay ve olguları çok ciddiye almalarından kaynaklanır.					
47.	Sorunları bir kenara atmayarak, sık sık onların üzerinde çalışırım.					
48.	Ulaşmaya tasarladığım hedeflerim uğruna çabuk elde edebileceğim bir kazancı ya da rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilirim.					
49.	Bir üniversite profesörü olsaydım teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı ders vermeyi tercih ederdim.					
50.	Yaşamın gizemi ilgimi çeker.					