

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GİRİŞİMCİ LİDERLİK, ÖĞRETMEN GİRİŞİMCİLİĞİ VE
POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE: EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BİR
KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

Rıza AKKAYA
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GİRİŞİMCİ LİDERLİK, ÖĞRETMEN GİRİŞİMCİLİĞİ VE
POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE: EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BİR
KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

ENTREPRENEURIAL LEADERSHIP, TEACHER ENTREPRENEURSHIP AND
POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL: A MIXED DESIGN RESEARCH IN
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Rıza AKKAYA
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul, 2021

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2021

ONAY

Rıza AKKAYA tarafından hazırlanan “Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması” konulu bu çalışma, 05/08/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI **Prof. Dr. Münevver ÇETİN**

JÜRİ ÜYESİ **Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ**

JÜRİ ÜYESİ **Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT**

JÜRİ ÜYESİ **Doç. Dr. Bertan AKYOL**

JÜRİ ÜYESİ **Dr. Öğr. Üyesi Tuba AKPOLAT**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

05/08/2021

(İmza)

Rıza AKKAYA

ÖZGEÇMİŞ

- 2004 Karabük Anadolu Öğretmen Lisesi’nden Mezuniyet
- 2008 Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği Programı’ndan Mezuniyet
- 2008 – 2009 Matematik Öğretmeni – Semiha Kırac Ortakulu, Pendik/İstanbul
- 2009 – 2010 Matematik Öğretmeni (Yedek Subay) – Yüksekova Mehmetçik Dershanesi, Yüksekova/Hakkâri
- 2010 – 2017 Matematik Öğretmeni – 80. Yıl Cumhuriyet Ortakulu, Tire/İzmir
- 2013 Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı’na Giriş
- 2015 Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı’ndan Mezuniyet
- 2017 – 2020 Matematik Öğretmeni – Enver Çelik Ortakulu, Pendik/İstanbul
- 2017 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programına Giriş
- 2020 – Matematik Öğretmeni – Sezai Karakoç İmam Hatip Ortakulu, Pendik/İstanbul

Eşim Merve ve oğlum Giray'a...



ÖN SÖZ

Genel olarak iş dünyasıyla birlikte anılan girişimcilik kavramı giderek eğitim dünyasında da popüler hale gelmektedir. Girişimciliğin bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeydeki potansiyel faydalarını ortaya çıkaran güncel çalışmalar, eğitim bağlamında girişimciliği konu edinen araştırmaların hız kazanmasına yol açmıştır. Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye konularını içeren bu araştırma, eğitim bağlamında girişimcilik uygulamalarının ele alınması gerekliliği düşüncesiyle temellendirilmiştir. Bu yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doktora eğitimim süresince gerek akademik gerek sosyal açıdan her türlü yardımını, desteğini, bilgisini ve tecrübesini benden esirgemeyen çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e tüm kalbimle teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Ayrıca tez izleme komitemde yer alarak görüş ve önerileri ile her zaman bana destek olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ ve Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım çok kıymetli hocalarım Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Doç. Dr. A. Faruk LEVENT ve Doç. Dr. Bertan AKYOL'a; desteklerini her zaman hissettiğim değerli arkadaşlarım Uğur ÖZALP, Semih ÇAYAK, Funda ALPANIK ve Belma UYSAL'a; her ihtiyaç duyduğumda benden yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Saffet DUMAN ve Arş. Gör. Dr. İsmail KARSANTIK'a şükranlarımı sunarım.

Lisansüstü eğitimimin tüm süreçlerinde beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan ve her türlü desteği ve imkanı sunan değerli eşim Merve ve oğlum Giray'a; tüm yaşamım ve çalışmalarım boyunca sevgisini ve ilgisini benden esirgemeyen varlığını borçlu olduğum sevgili annem, babam ve abisi olmaktan gurur duyduğum canım kardeşime sonsuz teşekkür ve sevgilerimle...

Rıza AKKAYA

İstanbul, 2021

ÖZET

GİRİŞİMCİ LİDERLİK, ÖĞRETMEN GİRİŞİMCİLİĞİ VE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE: EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BİR KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütleri bağlamında girişimci liderliğin çok boyutlu kuramsal bir çerçevesini oluşturmak, girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkiyi incelemek, bu ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek ve okul müdürlerinin girişimci liderliğe ilişkin deneyim ve algılarını derinlemesine analiz etmektir. Araştırma, nicel veri toplama ve analizi ile başlayan devamında nicel sonuçların nitel veri toplama ve analizi ile açıklandığı sıralı açıklayıcı karma desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır ve nicel bölümünün örnekleme, 2020/2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki resmi okullarda görev yapan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiş 1200 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırma kapsamında geliştirilen *Girişimci Liderlik Ölçeği*, yine araştırma kapsamında Türkçe uyarlaması yapılan *Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği* ve *Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir ve nicel verilerinin analizinde parametrik istatistiksel analiz teknikleri ile yapısal eşitlik modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür ve nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiş 15 okul müdüründen toplanmıştır. Toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde MAXQDA 18.1 programından faydalanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri yönetim süreçlerinde çoğu zaman girişimci liderlik davranışları sergilemektedir. Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin en fazla stratejik düşünme boyutu algılanmaktadır. Bunu sırasıyla iletişim, motivasyon ve girişimci davranış boyutları takip etmektedir. Okul müdürlerinin girişimci davranışlarına ilişkin görüşlerinin; risk alma, proaktiflik ve yaratıcılığa odaklandığı görülmektedir. Okul müdürleri yaratıcılık bağlamında; bireysel girişimleri sayesinde okullarına birçok farklı yerden çeşitli kaynaklar sağladıklarına, sürekli olarak yenilik yapma çabası içerisinde olduklarına, karşılarına çıkan problemleri yaratıcı bir şekilde çözdüklerine

ve ellerindeki sınırlı kaynakları kullanma konusunda olabildiğince yaratıcı davranmaya çalıştıklarına dair görüş belirtmiştir. Araştırma sonuçları, girişimci liderliğin pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen girişimciliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitim örgütlerinin yönetilmesi süreçlerinde girişimci liderlik uygulamalarına odaklanılması önerilmektedir.

Eğitim örgütleri bağlamında girişimci özellik ve davranışları ele alan ampirik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmanın literatürdeki bu sınırlılığa cevap vermesinin yanında geliştirilen *Girişimci Liderlik Ölçeği* ve uyarlaması yapılan *Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği* ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın eğitim bağlamında girişimci özellik ve davranışları ele alması bakımından örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, liderlik, girişimci liderlik, okullarda girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği, pozitif psikolojik sermaye

ABSTRACT

ENTREPRENEURIAL LEADERSHIP, TEACHER ENTREPRENEURSHIP AND POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL: A MIXED DESIGN RESEARCH IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The aim of this research is to create a multidimensional theoretical framework for entrepreneurial leadership in the context of educational organizations, to examine the relationship between entrepreneurial leadership and teacher entrepreneurship, to reveal whether positive psychological capital has a mediating role in this relationship and to analyze the experience and perceptions of school principals regarding entrepreneurial leadership in depth. The research was carried out using mixed methods sequential explanatory design which starts with quantitative data collection and analysis, and continues with qualitative data collection and analysis. In the quantitative part of the study, the correlational design was used and the sample of the quantitative phase consisted of 1200 teachers who were selected by stratified purposeful sampling method, working in state schools in Pendik district of İstanbul in the 2020/2021 academic year. Quantitative data of the research were collected by making use of the *Entrepreneurial Leadership Scale* which was developed within the scope of this research, the *Entrepreneurial Teacher Behavior Scale* which was adapted in to Turkish within the scope of this research and the *Positive Psychological Capital Scale*. The quantitative data of the study were analyzed using SPSS 22.0 and AMOS 24.0 programs, and parametric statistical analysis techniques and structural equation model were used for quantitative data analysis. The qualitative part of the study was carried out in phenomenology design, and qualitative data were collected through a semi-structured interview form from 15 school principals who were selected by criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. Qualitative data were analyzed using content analysis method. The MAXQDA 18.1 program was used in the analysis of qualitative data.

According to the results of the study, school principals often exhibited entrepreneurial leadership behaviors in administrative processes. The results revealed that school principals mostly exhibited strategic thinking behaviors. Following that were communication, motivation and entrepreneurial behavior dimensions respectively. It was observed that school principals' views on entrepreneurial behavior focused on risk taking, proactivity and creativity. In the context of creativity, school principals stated that they provided various resources from different stakeholders thanks to their individual initiatives, they were in

pursuit of constant innovation, they creatively solved the problems they faced, and they tried to use limited resources as creatively as possible. Research results revealed that entrepreneurial leadership affected positive psychological capital and teacher entrepreneurship. For this reason, it is recommended to focus on entrepreneurial leadership practices in the management processes of educational organizations.

The number of empirical studies on entrepreneurial characteristics and behaviors in the context of educational organizations is quite limited. In addition to responding to this limitation in the literature, the present study is thought to contribute to the literature with the developed *Entrepreneurial Leadership Scale* and with the adapted *Entrepreneurial Teacher Behavior Scale*. The research is expected to provide an example in terms of addressing entrepreneurial characteristics and behaviors in the context of education.

Keywords: Entrepreneurship, leadership, entrepreneurial leadership, entrepreneurial leadership in schools, teacher entrepreneurship, positive psychological capital

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Araştırma Tanımları.....	9
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Girişimcilik.....	10
2.2. Liderlik	16
2.3. Girişimci Liderlik	25
2.3.1. Girişimci liderlik kavramı	28
2.3.2. Girişimci liderliğin tanımı	29
2.3.3. Girişimci liderliğe yönelik geliştirilen modeller	36
2.3.4. Girişimci liderlik özellikleri	49

2.3.5. Girişimci liderlik ve diğeri liderlik tarzları.....	56
2.3.6. Girişimci liderliğin ölçülmesi.....	60
2.3.7. Girişimci liderliğin dinamikleri	66
2.4. Eğitimde Girişimci Liderlik.....	74
2.5. Öğretmen Girişimciliği.....	84
2.6. Pozitif Psikolojik Sermaye	89
2.7. İlgili Araştırmalar	92
2.7.1. Girişimci liderlik ile ilgili yapılmış araştırmalar	92
2.7.2. Öğretmen girişimciliği ile ilgili yapılmış araştırmalar	97
2.7.3. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış araştırmalar.....	99
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	101
3.1. Araştırma Modeli.....	101
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	104
3.3. Veri Toplama Araçları.....	109
3.3.1. Nicel veri toplama araçları	109
3.3.2. Nitel veri toplama aracı	147
3.4. Verilerin Toplanması.....	147
3.4.1. Nicel araştırma verilerinin toplanması	147
3.4.2. Nitel araştırma verilerinin toplanması	148
3.5. Verilerin Analizi	148
3.5.1. Nicel araştırma verilerinin analizi	148
3.5.2. Nitel araştırma verilerinin analizi	151
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	151
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	154
4.1. Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları	154

4.1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları sergileme düzeyleri	154
4.1.2. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi	157
4.1.3. Öğretmenlerin girişimcilik düzeyleri.....	175
4.1.4. Öğretmenlerin girişimcilik düzeylerinin öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi	177
4.1.5. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri	192
4.1.6. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi	194
4.1.7. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmen girişimciliği ve psikolojik sermaye arasındaki ilişki.....	205
4.1.8. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizleri	211
4.2. Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları	221
4.2.1. Okul müdürlerinin girişimci liderliğe yönelik görüşleri.....	221
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	264
5.1. Sonuç ve Tartışma	264
5.1.1. Nicel araştırma bulgularına ilişkin sonuç ve tartışma	264
5.1.2. Nitel araştırma bulgularına ilişkin sonuç ve tartışma	287
5.1.3. Nicel ve nitel araştırma bulgularının entegrasyonuna (birleştirilmesine) ilişkin sonuç ve tartışma.....	294
5.2. Öneriler.....	299
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	300
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	301

KAYNAKÇA.....	302
EKLER.....	349
EK 1- Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Onayı	349
EK 2- Kişisel Bilgi Formu.....	350
EK 3- Girişimci Liderlik Ölçeği.....	351
EK 4- Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği	353
EK 5- Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	354
EK 6- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	356
EK 7- Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Uyarlama İzni	357
EK 8- Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Kullanım İzni.....	358
EK 9- Araştırma İzni	359

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GEM	: Global Girişimcilik Monitörü (Global Entrepreneurship Monitor)
GLÖ	: Girişimci Liderlik Ölçeği
GÖDÖ	: Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği
KGI	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KGÖ	: Kapsam Geçerlik Ölçütü
LISA	: Öğrenci Başarısı için Liderlik Geliştirme (Leadership Improvement for Student Achievement)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
PPSÖ	: Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Literatürde Yer Alan Çeşitli Girişimcilik Tanımları.....	12
Tablo 2.2. Literatürde Yer Alan Çeşitli Liderlik Tanımları	18
Tablo 2.3. Literatürde Yer Alan Çeşitli Girişimci Liderlik Tanımları	31
Tablo 2.4. Girişimciler, Yöneticiler ve Girişimci Liderler Arasındaki Farklılıklar	35
Tablo 2.5. Stratejik Düşünme	49
Tablo 2.6. Girişimci Davranış	51
Tablo 2.7. Motivasyon.....	51
Tablo 2.8. İletişim.....	52
Tablo 2.9. Kişisel Özellikler.....	52
Tablo 2.10. Girişimci Liderlik Bağlamında Geliştirilen Ölçekler.....	61
Tablo 2.11. ENTRLEAD Ölçeği (Renko vd., 2015) ile Girişimci Liderliğin Ölçülmesi	64
Tablo 2.12. Girişimci Liderliğin Öncülleri.....	66
Tablo 2.13. Girişimci Liderliğin Sonuçları	69
Tablo 2.14. Girişimci Liderliğin Başarısını Etkileyen Faktörler.....	70
Tablo 2.15. Öğretmen Girişimciliğine Yönelik Literatürde Yer Verilen Yetkinlik, Özellik ve Davranışlar.....	88
Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler	105
Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler	108
Tablo 3.3. Girişimci Liderlik Ölçeği Ön Uygulaması Katılımcı Bilgileri.....	113
Tablo 3.4. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	114
Tablo 3.5. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	117
Tablo 3.6. Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı	118

Tablo 3.7. MAP Testi Sonuçları.....	120
Tablo 3.8. Faktör Sayısının Belirlenmesine Yönelik Testlerden Elde Edilen Sonuçlar	121
Tablo 3.9. Girişimci Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayısı	122
Tablo 3.10. Girişimci Liderlik Ölçeği'nde Kullanılan 5'li Likert Formun Dereceli Puan Aralığı.....	123
Tablo 3.11. Girişimci Liderlik Ölçeği Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Katsayıları	123
Tablo 3.12. Girişimci Liderlik Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler	126
Tablo 3.13. GLÖ'nün Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Katsayıları.....	127
Tablo 3.14. Alt Boyutların Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	128
Tablo 3.15. GLÖ'nün Madde Bazında Ayırt Ediciliğini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	128
Tablo 3.16. GLÖ Madde Toplam ve Düzeltilmiş Madde Korelasyon Sonuçları.....	129
Tablo 3.17. Ölçeğin Türkçe Formu ile Orijinal İngilizce Formu arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları	133
Tablo 3.18. Katılımcılara İlişkin Bazı Demografik Özellikler.....	134
Tablo 3.19. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	134
Tablo 3.20. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	136
Tablo 3.21. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı	137
Tablo 3.22. Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	138
Tablo 3.23. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayısı	139

Tablo 3.24. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği’nde Kullanılan 5’li Likert Formun Dereceli Puan Aralığı	139
Tablo 3.25. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Katsayıları	140
Tablo 3.26. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler	142
Tablo 3.27. Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	143
Tablo 3.28. Alt Boyutların Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	144
Tablo 3.29. Madde Bazında Ayırt Ediciliğini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	144
Tablo 3.30. Madde Toplam ve Düzeltilmiş Madde Korelasyon Sonuçları	145
Tablo 3.31. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler	146
Tablo 3.32. Veri Setine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	149
Tablo 3.33. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler...	150
Tablo 3.34. Girişimci Liderlik ve Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeklerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	150
Tablo 3.35. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinden Edilen Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	151
Tablo 4.1. Girişimci Liderlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ..	154
Tablo 4.2. Girişimci Liderlik Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	156
Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	157

Tablo 4.4. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	158
Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	159
Tablo 4.6. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	161
Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	164
Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	164
Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	167
Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Proje Okulunda Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	167
Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Okullarının Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	168
Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Ulusal ve Uluslararası Proje Yürütme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	170
Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitime Destek Olmak Amacıyla Katkı Sağladığı Faaliyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	171

Tablo 4.14. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	172
Tablo 4.15. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Okulları ile Çeşitli Kurumlar Arasında İmzalanmış İş Birliği Protokolü Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	173
Tablo 4.16. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Mevcut Okul Müdürü Döneminde Yürütülen Proje Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	174
Tablo 4.17. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	175
Tablo 4.18. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	176
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	177
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	178
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	178
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	179
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	180
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	182
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	183

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Proje Okulunda Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	184
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okullarının Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	185
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Ulusal ve Uluslararası Proje Yürütme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	186
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Eğitime Destek Olmak Amacıyla Katkı Sağlanan Faaliyet Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	187
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	188
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okulları ile Çeşitli Kurumlar Arasında İmzalanmış İş Birliği Protokolü Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	190
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Mevcut Okul Müdürü Döneminde Yürütülen Proje Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	191
Tablo 4.33. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	192
Tablo 4.34. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	193
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	194
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	195

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	195
Tablo 4.38. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	196
Tablo 4.39. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	197
Tablo 4.40. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları	198
Tablo 4.41. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	199
Tablo 4.42. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Proje Okulunda Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	200
Tablo 4.43. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okullarının Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	200
Tablo 4.44. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Ulusal ve Uluslararası Proje Yürütme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	202
Tablo 4.45. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Eğitime Destek Olmak Amacıyla Katkı Sağlanan Faaliyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	203
Tablo 4.46. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	204
Tablo 4.47. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışları, Öğretmen Girişimciliği ve Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişkiye Yönelik Gerçekleştirilen Korelasyon Analizi Sonuçları.....	206
Tablo 4.48. Örtük ve Gözlenen Değişkenler	212

Tablo 4.49. Örtük ve Gözlenen Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	214
Tablo 4.50. Girişimci Liderliğin Öğretmen Girişimciliği Üzerindeki Etkisi	215
Tablo 4.51. Aracılı Yapısal Model Analizi Sonuçları	216
Tablo 4.52. Girişimci Liderliğin Öğretmen Girişimciliği Üzerindeki Etkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Rolü	217
Tablo 4.53. YEM’de Kullanılan Uyum İndeksleri ve Modele İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	218



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Girişimciliği tanımlamada kullanılması gereken kavramlar	13
Şekil 2. Girişimcilik Üzerine Düşünce Ekolleri	14
Şekil 3. Liderlik Araştırmalarının Kısa Tarihi ve Geleceğine Bakış.....	20
Şekil 4. Liderlik Teorileri	21
Şekil 5. Girişimci liderlik kavramını açıklamada kullanılan yaklaşımlar	28
Şekil 6. Gupta, Macmillan ve Surie'nin Girişimci Liderlik Modeli.....	36
Şekil 7. Renko, Tarabishy, Carsrud ve Brannback'in Girişimci Liderlik Modeli.....	38
Şekil 8. Thornberry'in Girişimci Liderlik Modeli.....	40
Şekil 9. Van Zyl ve Mathur-Helm'in Girişimci Liderlik Modeli	42
Şekil 10. Greenberg, Sweet ve Wilson'un Temel İlkeler Modeli	43
Şekil 11. Kuenne ve Danner Modeli	45
Şekil 12. Subramaniam ve Shankar'ın Girişimci Lider Zihniyeti Modeli	46
Şekil 13. Mishra ve Misra'nın Girişimci Liderlik Modeli.....	47
Şekil 14. Ireland, Hitt ve Sirmon'un Stratejik Girişimcilik Modeli	48
Şekil 15. Girişimci Bağlam ve Girişimcilik Yoğunluğuna Göre Girişimci Liderlik Stilleri	73
Şekil 16. Okul Liderliğine Yönelik Kavramsal Çerçeve.....	76
Şekil 17. Okullarda Girişimci Liderliği Zorunlu Kılan Faktörler	78
Şekil 18. Girişimci Liderliğin Okullara Sağlayabileceği Potansiyel Yararlar	79
Şekil 19. Literatürde Girişimci Okul Liderlerinin Özellikleri ve Davranışlarını Temel Alan Kategoriler	83
Şekil 20. Öğretmen Girişimciliğine Yönelik Üç Bakış Açısı.....	85
Şekil 21. Örgütlerde Rekabet Avantajı Sağlayabilecek Sermaye Türleri	89
Şekil 22. Yaygın Olarak Kullanılan 4 Karma Yöntem Araştırma Tasarımı ve Kullanımları	102

Şekil 23. Araştırmanın Yürütüldüğü Sıralı Açıklayıcı Desen Tasarımına İlişkin Aşamalar.....	103
Şekil 24. Girişimci Liderlik ile Öğretmen Girişimciliği Arasındaki İlişkide Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Etkisine İlişkin Model	104
Şekil 25. Ölçek Geliştirme Sürecinde Takip Edilen Adımlar	110
Şekil 26. Yamaç Birikinti Grafiği	119
Şekil 27. Girişimci Liderlik Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı.....	125
Şekil 28. Ölçek Uyarlama Sürecinde Takip Edilen Adımlar	131
Şekil 29. Yamaç Birikinti Grafiği	138
Şekil 30. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı.....	141
Şekil 31. Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Psikolojik Sermaye Arasında Test Edilen Model	213
Şekil 32. Bağımsız (Girişimci Liderlik) ve Bağımlı (Öğretmen Girişimciliği) Değişken Arasındaki Yol Analizi.....	215
Şekil 33. Aracı Etkili Modeli Test Etmek Üzere Kullanılan Yol Analizi	216
Şekil 34. Bulgular Sonucunda Doğrulan Aracı Etkili Model	219
Şekil 35. Katılımcıların Girişimci Liderliğe İlişkin Görüşlerini Yansıtan Temalar...	221
Şekil 36. Stratejik Düşünme Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar	222
Şekil 37. Sistem Düşüncesi Alt Temasına Ait Kodlar	223
Şekil 38. Fırsat Odaklılık Alt Temasına Ait Kodlar	227
Şekil 39. Bilgi ve Tecrübeleri Yansıtırma Alt Temasına Ait Kodlar	230
Şekil 40. Hipotez Odaklılık Alt Temasına Ait Kodlar	234
Şekil 41. Vizyon Odaklılık Alt Temasına Ait Kodlar	237
Şekil 42. Girişimci Davranış Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar	240
Şekil 43. Risk Alma Alt Temasına Ait Kodlar.....	240
Şekil 44. Yaratıcılık Alt Temasına Ait Kodlar	243

Şekil 45. Proaktiflik Alt Temasına Ait Kodlar	247
Şekil 46. Motivasyon Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar.....	250
Şekil 47. Motive Etme Alt Temasına Ait Kodlar	250
Şekil 48. Teşvik Etme Alt Temasına Ait Kodlar.....	252
Şekil 49. Takım Oluşturma Alt Temasına Ait Kodlar.....	254
Şekil 50. İletişim Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar.....	256
Şekil 51. İletişim Biçimi Alt Temasına Ait Kodlar	257
Şekil 52. İletişim Yaklaşımı Alt Temasına Ait Kodlar	259
Şekil 53. Örtük İletişim Alt Temasına Ait Kodlar	261
Şekil 54. İletişim Kapsamı Alt Temasına Ait Kodlar.....	262
Şekil 55. Nicel ve Nitel Araştırma Sonucunda Elde Edilen Tema, Alt Tema ve Kodlar	295

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temel yapısını oluşturan problem durumu, amaç/alt amaçlar, önem, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınmanın, küresel rekabet gücünün önemli bir kaynağı olarak görülen girişimcilik yirmi birinci yüzyıl toplumlarını şekillendiren en önemli güçlerden biridir (Meyer ve Jongh, 2018, s. 287). Dünyanın her yerinde insanlar gerek kişisel menfaatlerini sağlamak gerekse içinde bulundukları örgütlerin veya yaşadıkları toplumların refah ve gelişimi için fırsatlar araştırmakta, inisiyatif ve risk almaktadır (Renko, 2017, s. 383). Girişimci bireylerin dehaları insan hayatını kolaylaştırmakta ve içinde bulundukları ortamlara değer katmaktadır (Acs ve Virgill, 2010, s. 486). Girişimcilik, örgütlerin kurulmasında ve geliştirilmesinde olduğu kadar ülke ve milletlerin de büyümesinde ve refahında önemli bir paya sahiptir. Kazançlı bir fırsat ve girişimci bir birey bağlamında başlayan girişimci eylemler büyük ölçekli sonuçların mütevazı bir başlangıcı olabilir. Bugün insanlığın hayatını kolaylaştıran ve yaşadıkları toplumların refah ve gelişimine katkıda bulunan dünyaca tanınmış şirketlerin arkasında bireysel bir girişimcinin mütevazı olarak başlattığı hayali yatabilmektedir (Hisrich vd., 2017, s. 6; Pan ve Akay, 2015, s. 126; Toma vd., 2010, s. 441).

Genel olarak iş dünyasıyla birlikte anılan girişimcilik kavramı giderek eğitim dünyasında da popüler hale gelmektedir. Girişimciliğin bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeydeki potansiyel faydalarına ilişkin gerçekleştirilen güncel çalışmalar, okul bağlamında girişimciliği konu edinen araştırmaların hız kazanmasına yol açmıştır. Girişimciliğin okul bağlamında ele alınmasına yönelik iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Bu bakış açılarından ilki okul sistemlerinin temel öğelerini oluşturan okul liderleri ve öğretmenlerin potansiyellerini en yükseğe çıkaracak girişimci yetkinlik ve davranışlarla ilgilidir. İkinci bakış açısı ise toplumların geleceklerini şekillendirecek olan genç nesillerin girişimcilik becerisi ve zihniyetinde yetiştirmelerini konu edinen girişimcilik eğitimi ve pedagojisi ile alakalıdır. Birbirlerinin tamamlayıcısı konumunda olan bu iki farklı bakış açısı, okul bağlamındaki güncel girişimcilik tartışmalarını oluşturmaktadır (Hoppe, 2016, s. 26; Leffler, 2009, ss. 112-113). Bu tartışmaların en önde gelen konusu şüphesiz okul liderliğidir.

Okul liderliği, eğitim sistemlerinin niteliği hakkındaki güncel tartişmalarda temel bir politika önceliği olarak karşımıza çıkmaktadır (UNESCO, 2016, s. 10). Değişim ve yeniliğin sürekli hale geldiği günümüz dünyasında okulların bu değişim ve yeniliklerin getirdiği zorluklar içerisinde başarılı bir şekilde yönetilme beklentisi, yönetimde ademi merkeziyetçi yapıların giderek daha fazla benimsenmesi, eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin küresel düzeyde artan vurgu, eğitimde kalite arayışları, ulusal ve uluslararası sınav performansı ve küresel rekabet ortamıyla baş edebilecek yetkinliğe sahip nesiller yetiştirme beklentisi gibi faktörler günümüz okul liderlerinin rollerine ilişkin farklı eğilimlerin ortaya çıkmamasına sebep olmuştur (Drobni, 2015, ss. 4-5; Miller, 2018, s. 103; Thessin ve Louis, 2019, s. 434). Okul liderliği rollerine ilişkin ortaya çıkan bu eğilimler, temel liderlik uygulamalarının yanında girişimci yetkinlik ve davranışlarını da kapsayan yeni bir liderlik anlayışının okullara hâkim olması gerekliliğini zorunlu kılmıştır.

Girişimci liderlik günümüzün belirsiz, rekabetçi, zorlu ve hızlı değişen evre şartlarında örgütlerin karşılaştığı zorluklara çözüm getirebilen ve uygulamalarıyla örgütsel performansı en yüksek düzeye çıkarabilen yeni nesil bir liderlik tarzıdır (Harrison vd., 2016, s. 3). Girişimci liderlik sürekli değişimi kabul eden ve otomatik olarak bu değişimlere adapte olabilen bir kültür ve liderlik geliştirilmesine olanak sağlayan çeşitli araçlar barındırır ve bu araçların yanında hızla değişen koşullara uygun bir strateji oluşturulmasına yardımcı olur (Siilasmaa, 2019, s. 34). Girişimci liderler kendileri ve çalıştıkları bağamları anlayarak örgütleri, paydaşları ve toplum için değer yaratan, fırsatları takip eden ve şekillendiren bireylerdir. Bu liderler sosyal, çevresel ve ekonomik fırsatları eş zamanlı olarak nasıl oluşturabilecekleri motivasyonuyla hareket ederler. Ayrıca bu liderlerin cesaretini belirsizlik ve kaynak yetersizliği gibi faktörler kıramaz. Girişimci liderler karşılaştıkları problemlerin kendilerine engel olmasını reddederler. Onlar odaklanma, analiz ve yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirerek görünüşte başa çıkılmaz gibi görünen problemlerin çözümünde takipçilerine ilham olurlar (Greenberg vd., 2011, s. 2).

Okullardaki girişimci liderlik uygulamalarının okul etkililiği, değişim ve kriz yönetimi, kaynak edinimi ve kaynakların stratejik yönetimi, güçlü okul evre ilişkisi ve girişimci okul kültürü oluşturma gibi potansiyel faydalarının olabileceği öngörülmektedir (Drobni, 2015, s. 6; Hentschke, 2010, ss. 119-120; Miller, 2018, s. 105). Bu faydalar içerisinde yer alan girişimci okul kültürü oluşturma potansiyelinin hem öğretmenlerin girişimciliğini olumlu

yönde etkilemesi hem de girişimcilik becerisi ve zihniyetine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Birçok zorluk ve belirsizlik içerisinde işleyişlerini sürdürmeye çalışan okulların farklı düzeydeki (öğrenci, aile, toplum) ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilmesi için girişimci liderliğin yanında girişimci yetkinlik ve davranışlara sahip öğretmenlere ihtiyacı vardır (Borasi ve Finnigan, 2010, s. 23; Walsch, 2017, s. 9). Okullarda değer yaratacak değişimlerin araçları olarak görülen öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve davranışlara sahip olmasının gerek öğretimde etkililiğin sağlanması gerekse öğretmenlerini rol model alan öğrencilerinde girişimcilik becerisi ve zihniyetinde yetiştirmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden olan girişimcilik kavramının çağdaş eğitim sistemlerinde sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Girişimciliğin doğuştan gelmediği sonradan öğretilebileceği konusunda araştırmacıların genel bir eğilimi vardır (Henry vd., 2005, ss. 105-107). Bu eğilim girişimciliğin geliştirilmesine yönelik eğitim politikaları için bir fırsat sunmaktadır (Grewe ve Brahm, 2020, s. 927; Kirkley, 2017, s. 19). Çocukların girişimci bir ruha sahip olmasında ve girişimci bir şekilde yetiştirilmesinde en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Eğitim süreçleri bireylerin girişimcilik özelliklerini ya destekleyip gelişmesini sağlamakta ya da köreltip yok olmasına yol açmaktadır. Sınav odaklı, ezbere dayalı, gerçek yaşamdan kopuk bir eğitim sistemi içerisinde girişimcilik ruhunun geliştirilebilmesi pek mümkün görünmemektedir. Bunun yanında, düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya, soru sormaya ve yaratıcılığa dayalı bir eğitim sürecinin bireylerin girişimcilik ruhlarını ve yeteneklerini güçlendirip geliştireceği düşünülmektedir (Durak, 2011, s. 196). Problem çözme, yaratıcılık, takım çalışması, özerklik gibi birçok girişimcilik özelliğinin girişimci okul kültürü ve girişimcilik eğitimi vasıtası ile geliştirilebileceği düşünülmektedir (Uğur, 2015, s. 1). Okul, girişimci bireylerin yetiştirilmesinde en önemli etkenlerden biridir ve okul sisteminin en önemli faktörleri ise şüphesiz öğretmenler ve okul liderleridir. Eğitim programları ve müfredatlarda girişimci bireyler yetiştirmeye yönelik kapsamlı içeriklere yer verilsede bunların girişimci bir kültür içerisinde uygulanmasındaki sorumluluk okul liderlerinde uygulanmasındaki sorumluluk ise öğretmenlere aittir. Girişimci özelliklere sahip olmayan okul lideri ve öğretmenlerin bulunduğu bir okul sisteminde girişimci özelliklere sahip öğrencilerin yetişmesini beklemek beyhude bir çabadır (Altan, 2019, s. 235). Bundan dolayı okul liderleri ve öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve

davranışlarına odaklanılmasının girişimcilik becerisi ve zihniyetine sahip öğrenciler yetiştirilebilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim örgütleri açısından okul müdürlerinin girişimci liderlik özellikleri ve davranışlarına sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir (Bygrave ve Zacharakis, 2011, s. 547; Kearney, 2020, s. 9). Ancak girişimci liderliğin fırsat odaklı hedefleri, liderlerin ve onların liderliklerine farklı ölçüde duyarlılık gösteren takipçilerinin etkileşimleri aracılığıyla elde edilir (Renko, 2017, s. 393). Bireylerin pozitif psikolojik gelişim durumu olarak ifade edilebilen psikolojik sermaye kavramı takipçilerin girişimci liderlerine olan duyarlılıklarını etkileyen önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Luthans ve Avolio, 2014, s. 125). Pozitif psikolojik sermaye; güven (öz-yeterlilik), umut, iyimserlik ve dayanıklılık (esneklik) olmak üzere dört pozitif psikolojik kapasiteden oluşmaktadır (Bandura, 1986, s. 391). Güven (öz-yeterlilik), umut, iyimserlik ve dayanıklılık (esneklik) kavramlarının örgüt içerisinde performans üzerinde ölçülebilir etkilerinin olması ve bu özelliklerin birtakım uygulamalar aracılığı ile geliştirilebilir olması nedeniyle pozitif psikolojik sermayeyi açıklamada bu kavramlar kullanılmıştır (Luthans vd., 2006, s. 288).

Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye konularını içeren bu araştırma eğitim ortamlarında girişimcilik uygulamalarının ele alınması gerekliliği düşüncesiyle temellendirilmiştir. Eğitim örgütleri bağlamında girişimci liderliğin çok boyutlu kuramsal bir çerçevesini oluşturmak ve bu liderlik tarzının öğretmenlerin girişimciliği ve pozitif psikolojik sermayeleri üzerindeki etkilerini incelemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim zor, çok yönlü ve kaynakların kısıtlı olduğu bir alandır. Ancak yeni anlayışlar vasıtasıyla bu zorluk ve kısıtlamalardan kurtulmanın, çözülemeyecek gibi görünen sorunların üstesinden gelmenin mümkün olduğu düşünülmektedir. Girişimci liderlik, siyasal, sosyal ve ekonomik dalgalanmalardan doğrudan etkilenen, ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişimlere de ayak uydurması gereken okulların nitelikli ve etkili bir şekilde yönetilebilmesini sağlayan yeni nesil bir liderlik anlayışıdır. Girişimci liderlik sayesinde okullar, bir yandan zorlu çevre şartlarında gelişimlerini sağlayabilir ve problemlerini çözebilirken bir yandan da takipçilerinin girişimci yetkinlik ve davranış özellikleri kazanmalarını sağlayabilir. Girişimci liderlik sayesinde okullarda, çevre ne kadar zorlu,

kaynaklar ne kadar kısıtlı olursa olsun mutlaka yapılacak bir şeyler vardır anlayışının hakim olacağı düşünülmektedir.

Girişimci okul liderliğinin yanında, bu liderlerin takipçisi konumunda olan öğretmenlerin de girişimci yetkinlik ve davranış özelliklerine sahip olmaları ve uygulamalarında bu özelliklerinden faydalanmalarının gerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin sağlanması gerekse girişimcilik becerisi ve zihniyetine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü olduğu düşünülmektedir. Örgüt içinde pozitif psikolojik sermaye algısı yüksek olan çalışanların hem liderlerinin girişimci özellik ve davranışlarına yönelik duyarlılıklarında hem de uygulamalarında sergileyeceği girişimci özellik ve davranışların performansında pozitif psikolojik sermaye algısı düşük olan çalışanlara göre belirgin bir farklılık olması beklenmektedir. Bu bağlamda geliştirilebilen bir özellik olarak değerlendirilen pozitif psikolojik sermaye kavramı üzerinde durulmasının, örgütsel davranış açısından önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütleri bağlamında girişimci liderliğin çok boyutlu kuramsal bir çerçevesini oluşturmak, girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkiyi incelemek, bu ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek ve okul müdürlerinin girişimci liderliğe ilişkin deneyim ve algılarını derinlemesine analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın ölçek geliştirme, ölçek uyarlama, nicel ve nitel aşamalarına ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarını ölçecek veri toplama aracının psikometrik özellikleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin girişimcilik düzeylerini ölçecek veri toplama aracının psikometrik özellikleri nelerdir?
3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları sergileme düzeyi nedir?
4. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin girişimcilik düzeyi nedir?
6. Öğretmenlerin girişimcilik düzeyi, öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyi nedir?
8. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyi, öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmen girişimciliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
11. Pozitif psikolojik sermaye, öğretmen girişimciliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
12. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, pozitif psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
13. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinden öğretmen girişimciliğini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
14. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin kurulan model anlamlı mıdır?
15. Okul müdürlerinin girişimci liderliğe yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzün okullarını yönetmek beraberinde sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel alanda yaşanan gelişmelere ayak uydurmayı ve bu gelişmelerin ortaya çıkardığı fırsat ve tehditleri en iyi şekilde değerlendirerek okulların işleyişlerini geliştirmeyi gerektirmektedir. Bunun yanında okul içerisinde eğitimsel hedeflere ulaşılabilmesi bakımından etkili bir okul kültürü oluşturmak da günümüz okul liderlerinden beklenen davranışlardandır. Okul liderliğinin rollerine ilişkin ortaya çıkan bu beklentiler temel liderlik uygulamalarından farklı olarak yeni bir liderlik anlayışının okullara hakim olmasını zorunlu kılmıştır. Girişimci liderlik, örgütsel etkililiğin sağlanabildiği ve karşılaşılan fırsat ve tehditlere yönelik yaratıcı

fikirlerin geliştirilebildiği, örgütsel değişim ve yeniliği öncelikleyen ve teşvik eden, dış ağlarla sağlıklı ilişkiler kurarak kaynak edinen ve eldeki kaynaklarını örgüt gelişimi için etkili bir şekilde kullanabilen yeni nesil bir liderlik anlayışıdır. Okullarda sergilenecek bu yeni nesil liderlik anlayışının okul etkililiği, değişim ve kriz yönetimi, kaynak edinimi ve kaynakların stratejik yönetimi, güçlü okul çevre ilişkisi ve girişimci okul kültürü oluşturma gibi konularda potansiyel faydaları olabilir. Girişimci liderlik anlayışının ayrıca okullarda değer yaratacak değişimlerin aracıları olarak görülen öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve davranışlar kazanmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Girişimci liderlik bir yandan karşılaşılan fırsat ya da problemlerin çözümünde yaratıcı fikirler üretilmesini sağlarken bir yandan takipçilerinin de girişimci liderlerini rol model alarak onlar gibi davranışlar sergilemesini sağlayabilir. Girişimci liderin sağladığı bu girişimci sinerji sayesinde okullarda girişimci bir kültürün oluşturulabileceği ve bu durumda öğrencilerin girişimcilik becerisine ve zihniyetine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Girişimcilik yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında güçlü bir şekilde vurgulanan ve günümüz devletlerinin vatandaşlarına kazandırılması için büyük uğraşlar verdiği, ülkelerin refahında önemli bir paya sahip olan bir beceridir. Bu önemli becerinin okullar vasıtasıyla erken yaşta çocuklara kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Ancak girişimci yetkinlik ve davranışlara sahip olmayan bir okul sisteminde girişimcilik becerisi ve zihniyetine sahip öğrenciler yetiştirmek pek mümkün değildir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde girişimci liderlik ve öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkinin araştırılması ve kişinin kendilerine yönelik tanımlamaları ve algılamaları olarak tanımlanan pozitif psikolojik sermayenin bu ilişki üzerindeki rolünün belirlenmesi önemlidir. Yapılan literatür taramasında girişimcilik, girişimci liderlik, girişimcilik eğitimi, öğretmen girişimciliği gibi kavramlara yönelik araştırmaların son zamanlarda hız kazandığı görülmektedir. Ancak bu kavramların birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu tez çalışması ile eğitim bağlamında girişimcilik, girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye kavramlarının önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarını değerlendirebilecek bir ölçeğe geliştirilmiş ve bu ölçeğin boyutları doğrultusunda girişimci liderliğe ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Benimsenen sıralı açıklayıcı karma desen yaklaşımı sayesinde eğitim bağlamında girişimci liderliğe ilişkin bütüncül bir

bakış açısı geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizleri ile girişimci liderliğin öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen uygulamaları (ölçek geliştirme, ölçek uyarlama, nicel araştırma, nitel araştırma) ile,
- İstanbul ilinin Pendik ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinden oluşan evren, örneklem ve çalışma grubu ile,
- Kişisel Bilgi Formu, Girişimci Liderlik Ölçeği, Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği, Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği ile elde edilen veriler ve okul müdürlerinden elde edilen görüşler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanan ölçme araçlarına gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri,
- Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerini samimi ve yansız bir şekilde aktardıkları,
- Araştırmanın nicel ve nitel kısmı için seçilen örneklem ve çalışma grubunun evreni temsil edebilecek yeterlilikte olduğu,
- Veri toplama sürecindeki dış değişkenlerin örneklem ve çalışma grubunda yer alan bütün katılımcıları eşit şekilde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları

Girişimcilik: Örgüt içerisinde yeni ürün, yeni hizmet, yeni kaynaklar, yeni iş yapma yöntemleri, yeni organizasyon biçimleri gibi yenilik kombinasyonlarının gerçekleştirilmesi (Schumpeter, 1934).

Liderlik: Ortak amaçlara ulaşma bağlamında diğer kişilerin isteklerini, duygularını ve iç görülerini yönlendirme ve kontrol etme (Gibb, 1958).

Girişimci Liderlik: Girişimci ruhu etkili liderliğin nitelikleriyle bütünleştirme (Kearney, 2020).

Öğretmen Girişimciliği: Girişimci yetkinlik ve davranış özelliklerine sahip ve bu özelliklerini eğitim-öğretim süreçlerinde kullanan öğretmen (Borasi ve Finnigan, 2010).

Pozitif Psikolojik Sermaye: Bireylerin psikolojik gelişim durumu (Luthans vd., 2007).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın konusu ile ilgili kavramsal açıklamaların yer aldığı bu bölümde önce girişimcilik, liderlik ve girişimci liderlik kavramlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Daha sonra eğitim örgütlerinde girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye konuları üzerinde durulmuştur.

2.1. Girişimcilik

Yirmi birinci yüzyıl toplumlarını şekillendiren en önemli güçlerden biri olarak görülen girişimcilik kavramını ilk kez İrlanda asıllı Fransız ekonomist Richard Cantillon (1755) kullanmış ve girişimciyi, harcamaların belirli gelirlerin ise belirsiz olduğu koşullar içerisinde faaliyet gösteren kişiler olarak tanımlamıştır (Filion, 2011, s. 43; Güney, 2015, s. 18). Daha sonra Fransız ekonomist Jean Baptiste Say (1880/1971) kavramı günümüzdeki tanımına yakın bir şekilde açıklamıştır. Say (1880/1971) girişimciliğin bilgi, muhakeme ve risk unsurlarını içerdiğini vurgulamış ve girişimciyi, toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için kaynakları bir araya getiren bireyler olarak tanımlamıştır (Drucker, 2006, s. 21; Fritsch, 2019, s. 6). Bu tanımlamalardan yola çıkan Avusturyalı ekonomist Joseph Alois Schumpeter (1934/1983) ise girişimcilik ile yenilik arasındaki ilişkinin önemini vurgulayarak kavrama günümüzde kullanılan modern şeklini vermiştir (Mazzarol ve Reboud, 2020, s. 13). Schumpeter'e (1934/1983, s. 66) göre girişimci, ekonomik büyümenin en önemli aktördür ve örgüt içerisinde sürekli olarak bir inovasyon sürecini takip eder. Ayrıca Schumpeter (1934) bu inovasyon sürecine girişimciliğin katkısını vurgulamak amacıyla sıklıkla yaratıcı yıkım kavramı üzerinde durmuştur (Fillion, 2011, s. 61).

Hem günlük hayatta hem de ekonomi ve işletme yönetiminde sıklıkla kullanılan bir kavram olan girişimci kavramı, Fransızca üstlenmek, yüklenmek anlamına gelen *entreprendre* kelimesinden türetilmiştir. Kavram zaman içerisinde ticaretle uğraşan kişileri niteleme de kullanılmıştır (Filion, 2011, s. 2). Günümüzde ise girişimci kavramı, sosyal ve ticari açıdan katma değer yaratan bireyler ile ilişkilendirilir (Frederick vd., 2016, s. 11). Bu anlamda girişimci üç üretim faktörünü (doğal kaynaklar, emek, sermaye) bir araya getirerek ürüne dönüştüren kişidir ve işlevi sebebiyle ekonominin dördüncü üretim faktörü olarak görülmektedir (Doğan, 2015, s. 6).

Tür Dil Kurumu'na göre girişim; bir işi yapmak için harekete geçme, kalkışmayı ifade ederken girişimci; ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimseyi, girişimcilik ise girişimci olma durumunu ifade eder (TDK, 2020). Girişimci, yeni bir ürün veya hizmet üretmek için risk alan, sahip olduğu kaynakları bu doğrultuda kullanan kişidir. Girişimcilik ise bir örgütün kurulması ve yürütülmesi ile ilgili faaliyetlerin bütünüdür kapsar (Küçük, 2017, ss. 29-30). OECD-Eurostat (2009, s. 6) girişimciliğin kavramsal tanımını mevcut deneysel göstergelerle birleştirerek açıklamaya çalışır. Buna göre girişimciler yeni ürün, süreç veya pazarlar vasıtasıyla ekonomik faaliyetler yaratan, genişleten ve değer üreten bireylerdir. Girişimcilik faaliyeti ise bu ekonomik faaliyet yaratma, genişletme ve değer üretme arayışındaki girişimci insan eylemidir. Girişimcilik ise girişimcilik eylemleriyle alakalı bir olgudur.

Girişimcilik kavramı ortaya çıktığı zamandan günümüze kadar olan süreçte sürekli olarak gelişmektedir ve kavramla ilgili araştırma metodolojisi deneysel araştırmalardan daha bağlamsal ve süreç odaklı araştırmalara doğru ilerlemektedir. Girişimcilik disiplinler arası bir kavramdır (antropoloji, sosyal bilimler, ekonomi, yönetim) ve çok boyutludur (Gartner, 1990, s. 27). Bu sebeple kişilerin alanlarına yönelik anlayışlarını karşılayabilecek çeşitli yaklaşımları içerebilmektedir. Dolayısıyla literatürde kavrama ilişkin birçok farklı tanım ve teoriye rastlamak mümkündür (Kuratko, 2016, s. 14). Şüphesiz yıllar geçtikçe kavrama ilişkin farklı tanımlar yapılmaya devam edilecektir (Masurel, 2019, s. 15).

Hisrich ve Peter (1998, s. 9), girişimcilik kavramının farklı alanlardaki kişiler için farklı anlamlar taşıyabileceğini savunmuştur. Örneğin bir ekonomist için girişimcilik, kaynakları bir araya getirerek yeni bir değer yaratma anlamına gelebilirken bir yönetici için yeni bir örgütsel düzen kurma, bir psikolog için ise yeni bir şeyler denemek, motive olarak hedeflediği bir şeyi başarmak ya da otorite baskısından kurtulmak anlamına gelebilir. Bundan dolayı girişimcilik kavramını tanımlamak oldukça zordur.

De Pablo ve diğerleri (2019, s. 1) girişimcilik kavramını, inisiyatif alma ve yenilik yapma kapasitesine sahip girişimci ruhlu bireylerin değişim ve yenilik odaklı aktif eylemleri olarak tanımlamıştır. Shane ve Venkataraman (2000, s. 219) girişimciliği, daha önce var olmayan çabaları organize ederek yeni ürün, hizmet, örgütlenme yollarını ve süreçlerini tanıtmak için fırsatların keşfedilmesi ve kullanılmasını içeren bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Dollinger (2008, s. 9) girişimcilik üzerine gerçekleştirilen tanımlarda yaratıcılık ve yenilikçilik, kaynak tanımlama, ekonomi, risk ve belirsizlik durumlarında

fırsatlardan yararlanma unsurlarının öne çıktığını savunmuştur. Ayrıca girişimciliği, risk ve belirsiz koşullar altında kazanç veya büyüme amacıyla yenilikçi bir ekonomik organizasyon ağı yaratmak ve kaynakları verimli kullanmak şeklinde tanımlamıştır. Kao'ya (1993, s. 69) göre girişimcilik, kişisel zenginlik yaratma veya topluma değer katmak amacıyla yeni ve farklı bir şey yapma sürecidir. Tablo 2.1'de girişimcilik kavramına ilişkin literatürde yer verilen bazı tanımlar yer almaktadır.

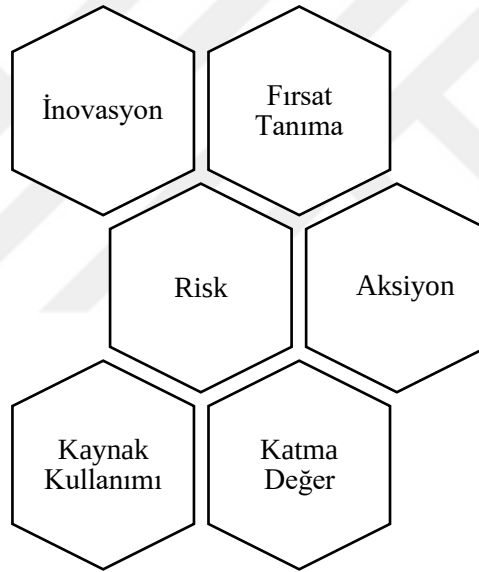
Tablo 2.1. Literatürde Yer Alan Çeşitli Girişimcilik Tanımları

Kaynak	Tanım
Knight (1921)	Belirsizlik ve risk taşımaktan elde edilen kar
Schumpeter (1934)	Örgüt içerisinde; yeni ürün, yeni hizmet, yeni kaynaklar, yeni iş yapma yöntemleri, yeni organizasyon biçimleri gibi yenilik kombinasyonlarının gerçekleştirilmesi
Cole (1959)	Kar odaklı bir iş başlatma ve geliştirme amacına yönelik bir faaliyet
Harvey ve Lebenstein (1970)	Örgütsel verimsizliğin azaltılması ve örgütsel entropinin tersine çevrilmesi
Casson (1982)	Kıt kaynakların koordinasyonu ile ilgili kararlar ve hükümler
Stevenson (1983)	Kontrol edilen kaynakların ötesinde fırsat arayışıdır
Drucker (1985)	Mevcut kaynaklarla yeni servet üretme kapasitesi kazandırmayı içeren inovasyon eylemi
Ireland ve diğerleri (2003)	Kişilerin veya ekiplerin fırsatlardan yararlanmak amacıyla kaynakları bir araya getirerek zenginlik elde ettikleri bağlama dayalı bir sosyal süreç
Commission of the European Communities (2003)	Yeni veya mevcut bir örgüt içerisinde risk alma, yaratıcılık ve yenilikçiliği harmanlayarak örgütsel performansı geliştirme, ekonomik faaliyet yaratma zihniyeti ve sürecidir.
Allen (2006)	Yenilikçi, büyüme ve fırsat odaklı bir zihniyet ve düşünme biçimi
Weber (2011)	Gelecekteki ürün ve hizmetlerin yenilikçi bir düşünceyle oluşturulması için potansiyel fırsatların keşfedilmesi ve kullanılması
Çetinkaya Bozkurt, (2011)	Risk alma, yenilikleri yakalama ve fırsatları değerlendirme süreci
Frederick ve diğerleri (2016)	Dinamik bir vizyon, değişim ve yaratma süreci
Çakırer (2016)	Etrafına farklı bir bakış açısıyla bakarak tespit edilen fırsatları değerlendirme süreci

Kaynak: Ahmad ve Seymour (2008, s. 7); Brown, Davidsson ve Wiklund (2001, s. 954); Çakırer (2016, s. 2); Çetinkaya Bozkurt (2011, s. 5); Doolinger (2008, s. 9); Eisenmann (2013, s. 1); Kao (1993, s. 70); Tarhan (2020, s. 5)

Tablo 2.1 incelendiğinde girişimcilik kavramına ilişkin yapılan tanımlarda inovasyon, yaratıcılık, kaynak kullanımı, risk alma, örgütsel performans, örgütsel büyüme, zenginlik yaratma, fırsatları keşfetme ve kullanma unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Doğan (2015, s. 7) girişimcilik ile ilgili yapılan tanımlarda strateji oluşturma, risk alma, yaratıcılık, yenilik, fırsatları arama, değer ve değişim yaratma kavramlarının ön plana çıktığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Sikalieh ve diğerleri (2012, s. 134), girişimcilik kavramına yönelik yapılan tanımları inceledikleri çalışmalarında girişimcilik kavramının inovasyon, yaratıcılık, fırsatları keşfetme ve kullanma, kaynak sağlama, değer yaratma ve örgütsel performansı sağlama unsurlarını içerdiğini belirtmiştir. Fillion (2011, s. 47), girişimciliği tanımlarken bazı kavramların kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu kavramlar Şekil 1’de yer almaktadır.



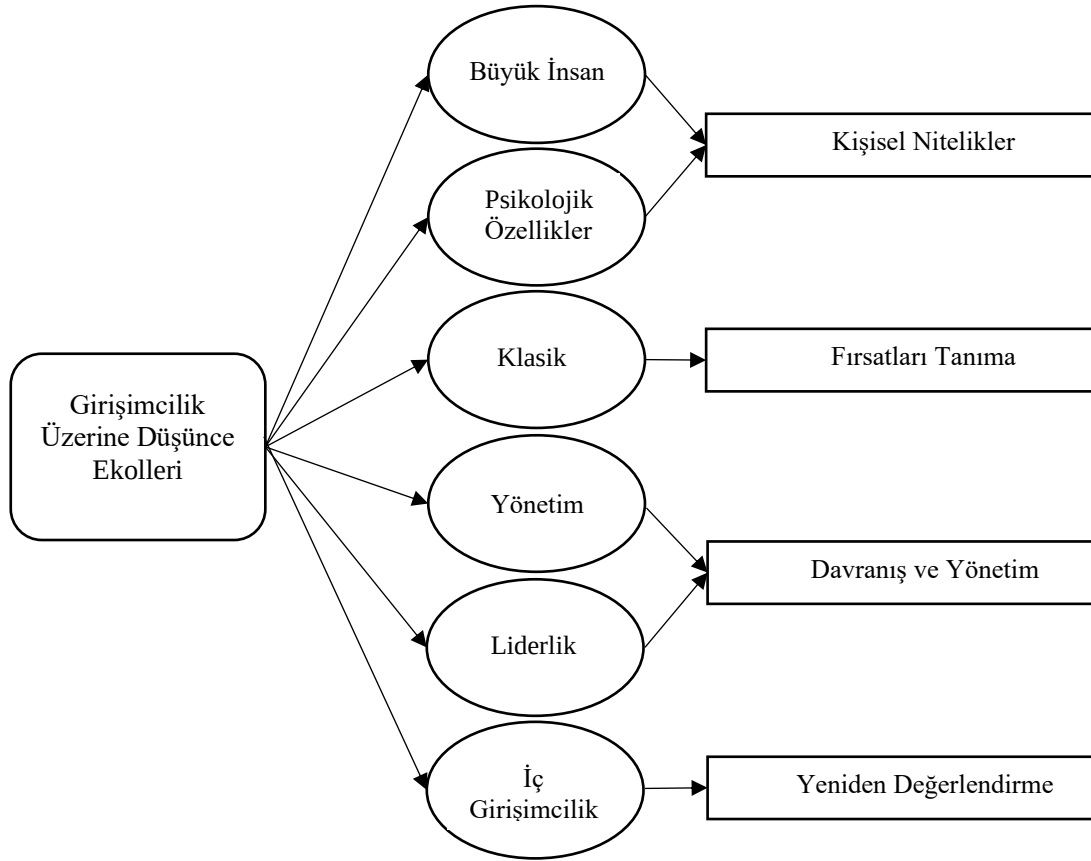
Kaynak: Fillion (2011, s. 47)

Şekil 1. Girişimciliği tanımlamada kullanılması gereken kavramlar

Şekil 1 incelendiğinde girişimciliği tanımlamada inovasyon, fırsat tanıma, risk, aksiyon, kaynak kullanımı ve katma değer kavramlarının kullanılması gerektiği görülmektedir.

Masruel (2019, s. 16), girişimcilik kavramı tanımının yaratma, keşif, fayda, değer katma ve fırsat unsurlarını içerdiğini belirtmiştir. Buna göre yaratma; yoktan bir şey oluşturma veya daha pragmatik olarak azdan daha fazlasına geçme sürecini ifade ederken, keşif; hali hazırda var olan bir şeyi getirmek veya yeni bir bağlamda zaten var olan bir şeyi uygulamayı, fayda; girişimcilik fikrini daha değerli ve kullanışlı hale getirmeyi değer katma; girişimciliğin

sağladığı ekonomik, sosyal ve ekolojik değerleri ve fırsat; örgütün içerisinde bulunduğu uygun koşulları ifade eder. Cunningham ve Lischeron (1991, s. 46), girişimcilik kavramını açıklamada farklı düşünce ekollerinden faydalanmıştır. Bu düşünce ekolleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Kaynak: Cunningham ve Lischeron (1991, s. 46)

Şekil 2. Girişimcilik Üzerine Düşünce Ekolleri

Şekil 2 incelendiğinde Cunningham ve Lischeron’un (1991) girişimcilik kavramını açıklamada altı düşünce ekolünden faydalandığı görülmektedir. Bunlar; büyük insan, psikolojik özellikler, klasik, yönetim, liderlik ve iç girişimcilik düşünce ekolleridir. Bu düşünce ekolleri araştırmacılara girişimcilik süreçlerini farklı yönlerine odaklanarak açıklama şansı vermektedir. Büyük insan girişimcilik ekolü, girişimciyi doğuştan gelen ve onları diğer bireylerden ayıran birtakım özelliklerle tanımlamaya çalışır. Psikolojik özellikler girişimcilik ekolü ise girişimciliği kişisel özellik, tutum, değer ve davranışla açıklamaya çalışır. Klasik girişimcilik ekolü girişimciliği inovasyon, yaratıcılık ve keşif faktörleriyle ele alır ve fırsatları tanımanın önemini vurgular. Yönetim girişimci ekolü, girişimcilik süreçlerine yönetimin teknik yönlerinin entegre edilmesi gerektiğini ve

girişimciliğin sonradan öğrenilebileceğini savunur. Bu ekole göre girişimcilik bir örgütü yönetmenin temel işlevlerine odaklanan bir dizi öğrenilmiş faaliyettir. Liderlik girişimcilik ekolü girişimcilik süreçlerindeki liderliğe yani girişimci liderliğe odaklanır. Son olarak iç girişimcilik girişimci ekolü ise girişimciliği, örgüt içerisinde çalışanlar tarafından gerçekleştirilen girişimci eylemlerle açıklamaya çalışır (Cunningham ve Lischeron, 1991, ss. 46-53).

Gartner (1990, s. 15), girişimciliğin doğasını keşfetmeyi amaçladığı araştırmasında girişimciliği sekiz faktör ile karakterize etmiştir. Bunlar; benzersiz kişilik özelliklerine ve yeteneklere vurgu yapan girişimci faktörü, yeniliği önceleyen inovasyon faktörü, yeni bir örgüt kurulması anlamına gelen organizasyon oluşturma faktörü, girişimciliğin sağladığı sosyal ve ekonomik faydaları içeren değer yaratma faktörü, girişimciliğin sadece kar amacı güden kuruluşlarda olmadığını vurgulayan kar amacı gütmeyen kuruluş faktörü, girişimcilik ile örgütsel performans ve büyümeye odaklanan büyüme faktörü, girişimciliğin benzersizliğini vurgulayan benzersizlik faktörü ve son olarak girişimcilik ile örgüt yönetimine odaklanan yönetim faktörüdür.

Girişimcilik, yenilikçi ve yaratıcı bir zihinle değişen ve belirsiz ortamlara hızlı bir şekilde yanıt vererek mevcut teamülleri zorlayan veya değiştiren pozitif bir enerjidir (Park, 2017, s. 160). Girişimcilik, örgütsel süreçlerde yenilik ve yeniliğin başlatılmasına dahil olan tüm eylemleri içerir. Ayrıca örgütlerde yenilik ve iş davranışlarını birbirine entegre ederek stratejik yenilenmelere katkıda bulunur (Petrakis, 2020, s. 194). Masrue'l'e (2019, s. 16) göre girişimcilik ise değer katan fırsatların yaratılması, keşfi ve kullanılmasıdır. Frederick ve diğerleri (2016, s. 14) bu görüşler doğrultusunda girişimciliği fırsatları keşfetme ve kullanma amacıyla dinamik bir vizyon, değişim ve yaratma süreci olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu sürecin bileşenleri arasında; hesaplanmış risk alma istekliliği, etkili bir girişim oluşturma becerisi, gerekli kaynakları belirleme, sağlama ve kullanma için yaratıcı beceri ve başkalarının kaos, çelişki ve kafa karışıklığı gördüğü fırsatları tanıma vizyonunun olması gerektiğini vurgulamıştır.

Toplumsal sağlık ve refahın temel bir itici gücü, sürdürülebilir bir ekonomik büyümenin önemli bir faktörü olarak ele alınan girişimcilik yalnızca fırsatlardan yararlanmak, üretkenliği teşvik etmek ve istihdam yaratmak için değil aynı zamanda toplumun en zorlu sorunlarının (yoksulluk, sosyal eşitsizlik, kadınların güçlendirilmesi, iklim değişikliği, vb.) çözümünde gerekli olan yeniliği teşvik etmektedir (GEM, 2020, s. 13). Liderliğin bu teşvik

sürecinin başarısında etkili olduğu düşünülmektedir (Darling ve Beebe, 2012, s. 152; Fernald vd., 2005, s. 1).

2.2. Liderlik

Liderlik, ortaya atıldığı zamandan günümüze kadar olan süreçte sürekli olarak insanlığın ilgi odağında olan bir kavramdır. Pek çok insan liderliği kişisel, sosyal ve profesyonel yaşamlarını iyileştirmenin bir yolu olarak görür. Aynı zamanda liderliğin etkili örgütsel ve toplumsal işleyiş için hayati önem taşıdığına dair yaygın bir inanç vardır. Bundan dolayı kavram, dünya çapındaki birçok araştırmacı tarafından farklı yöntemler kullanılarak incelenmiş ve kavrama ilişkin birçok farklı tanım ve teorik yaklaşım üretilmiştir (Antonakis ve Day, 2018, s. 4; Northouse, 2016, s. 1).

Liderlik, sosyal bilimler araştırmalarına en fazla konu olan kavramlardan biridir. Ayrıca evrensel bir fikir birliği olmasa da yüzyılı aşkın bir süredir araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından liderliğe ilişkin tanımlamalar yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak, bütün bu çabalara rağmen liderliğin herkesçe kabul edilen evrensel bir tanımının olduğunu söylemek mümkün değildir (Antonakis ve Day, 2018, s. 5; Pfeffer, 1977, s. 104). Liderliğin çok boyutlu ve karmaşık yapısı farklı araştırmacılar için farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Bu durum kavramla ilgili çok sayıda farklı tanımlamanın yapılmasına yol açmıştır (Northouse, 2016, s. 2). Fiedler (1971) ve Stogdill (1974), liderlik kavramına ilişkin yapılan tanım sayısının nerdeyse onu tanımlamaya çalışan insan sayısı kadar olduğunu iddia etmiştir (Antonakis ve Day, 2018, s. 5; Harrison, 2018, s. 2).

Pigor'a (1935) göre liderlik, ilgili farklılıkların etkili etkileşimi ile ortak bir neden arayışında insan enerjisine rehberlik eden karşılıklı bir teşvik sürecidir (Kelly, 1970, s. 4). Stogdill (1950, s. 4) liderliği, hedef belirleme ve hedefe ulaşma çabalarında organize bir grubun faaliyetlerini etkileme süreci (eylemi) olarak düşünülebileceğini savunmuştur. Bu düşünceye göre liderliğin gerçekleşebilmesi için asgari koşul olarak iki ya da daha fazla kişiden oluşan bir grup, ortak bir görev veya hedefe yönelik bir faaliyet ve her bir üyeye ait farklı sorumlulukların olması gerektiğini belirtmiştir. Bavelas (1960, s. 491) liderliğin, kişisel bir nitelik ve örgütsel bir işlev olarak iki kısma ayrılması gerektiğini önermiştir. Kişisel bir nitelik olarak liderlik bireylerin sahip oldukları özelliklerinin özel bir kombinasyonunu ifade ederken örgütsel bir işlev olarak liderlik ise karar verme yetkilerinin bir örgüt genelindeki dağılımını ifade eder. İlk ayırım araştırmacıları kişilerin niteliklerine ve

yeteneklerine odaklanmalarına yönlendirirken ikinci ayırım ise örgütlerdeki güç ve otorite modellerine odaklanmaya yönlendirir.

Yukl (1971, s. 414) ve Van Fleet (1974, ss. 79- 82) gibi araştırmacılar liderlik kavramını operasyonel bir tanımdan ziyade davranışsal olarak açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre takipçilerle ilişkiler; planlama, örgütlenme ve politikanın yürütülmesi, işe uyum; faaliyetlerin koordinasyonu ve entegrasyonu, teknik yeterlilikler ve iş alışkanlıkları gibi davranışsal unsurlar liderliğin açıklanmasında kullanılmalıdır. Davis ve Luthans (1979, s. 245), liderin davranışsal yaklaşımdaki rolünü şu şekilde açıklamıştır:

- Lider kendi davranışlarını kontrol eden makro ve mikro değişkenleri belirler.
- Lider astıyla birlikte çalışarak onların kişisel davranış olasılık kümesini keşfetmeye çalışır.
- Lider ve astı, karşılıklı olarak birbirlerini güçlendirecek ve örgütsel olarak üretken sonuçlar doğuracak davranışları beraber keşfetme ve yönetmeye çalışırlar.

Jago'ya (1982, s. 315) göre liderlik hem bir süreç hem de bir özelliktir. Liderlik süreci, hedeflere ulaşma amacıyla organize olmuş bir grup üyelerinin faaliyetlerini yönlendirmek ve koordine etmek için zorlayıcı olmayan etkinin kullanılmasıdır. Özellik olarak liderlik ise bu tür etkiyi başarılı bir şekilde kullandığı düşünülen kişilere atfedilen nitelikler kümesidir. Nicholls (1988, s. 18), liderlik kelimesinin üç temel kullanım alanı olduğunu savunmuştur. Bunlar; meta, makro ve mikro olarak ayırt edilebilir. Meta liderlik, liderliği güç ve otorite kullanmadan bireyler üzerinde bırakılan etki olarak görür. Burada lider; bireyler üzerinde ortak eylem için psikolojik zemin oluşturur, gizli enerjiyi serbest bırakır, hevesli takipçiler yaratır ve vizyon oluşturma yoluyla takipçilerini çevrelerine bağlayarak etki yaratır. Makro liderlik; bir örgütün gelecekle yüzleşmesi, değişimle başa çıkabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için hareketlendirilmesini ifade eder. Burada lider başarılı bir örgüt oluşturmak için yol bulma ve kültür oluşturmakla ilgilenir. Mikro liderlik, örgütteki takipçilerle ilgilidir ve onların belirli bir görevi başarmaları ve hedefe ulaşmaları için yönlendirilmelerini ifade eder. Burada lider örgüt içerisinde takipçilerinin verimli bir şekilde çalışabileceği bir atmosfer oluşturmaya çalışır. Mikro liderlik ayrıca birçok liderlik modelinin odak noktasını oluşturmaktadır.

Silva (2016, s. 33) liderliği, belli bir bağlamdaki kişilerin birini lider olarak kabul etmesi sonucunda ortaya çıkan etkileşimli bir etki süreci olarak tanımlamıştır. Liderlik, bir lider ile

bir takipçi arasında, takım veya örgütte gerçekleşen, resmi ve gayri resmi bağlamda işleyen ve hedefleri etkileyen süreçlerdir. Liderlik bilimi ise bu sürecin ve sonuçlarının sistematik olarak incelenmesiyle ilgilenir (Antonakis ve Day, 2018, s. 5). Liderliğe yönelik literatürde yer verilen bazı tanımlar Tablo 2.2’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Literatürde Yer Alan Çeşitli Liderlik Tanımları

Kaynak	Tanım
Tead (1935/1985, s. 53)	İnsanları arzu edilebilir buldukları bir hedefe doğru iş birliği yapmaları için etkileme etkinliği
Jennings (1937, s. 99)	Bireyler arasındaki duygu hareketinin bir kişiye odaklandığı merkezler
Copeland (1942, s. 77)	İnsan doğasıyla uğraşma sanatı
Stogdill (1950, s. 4)	Hedef belirleme ve hedefe ulaşma çabalarında organize bir grubun faaliyetlerini etkileme süreci (eylemi)
Montgomery (1954, s. 4)	Kişinin bir başkası üzerindeki her türlü etkisi
Gibb (1958, s. 103)	Ortak amaçlara ulaşma bağlamında diğer kişilerin isteklerini, duygularını ve iç görülerini yönlendirme ve kontrol etme
Marak (1964, s. 174)	Kişilerarası etki ve uyum ilişkileri
Kelly (1970, s. 6)	Gruptaki diğer kişileri etkileme yeteneği
Drucker (1973, s. 289)	Bireylerin vizyonunu daha yüksek görüşlere, performansını daha yüksek standarda yükseltmek ve kişilikleri normal sınırlarının ötesine inşa etme
Kotter (1990, s. 3)	Bireyleri ve fikirlerini yönlendirmeye ve harekete geçirmeye yardımcı olan bir etki süreci
Barker (1994, s. 46)	Bir topluluk geliştirme süreci
Bergmann ve diğerleri (1999, s. 16)	İnisiyatif alma ve güçlü hissetmenin yanında kabul gören bilgelğe meydan okumak, bireysel değerlendirmelerde bağımsız kararlar almak, risk almak ve bir örgütün hedeflerine ulaşabilmesine yardımcı olmak için tetikte olma
Yukl (2010, s. 26)	Ortak hedeflere ulaşma amacıyla bireylere neyin yapılabileceğini anlamaları ve kabul etmeleri için etkileme, bireysel ve toplu çabaları kolaylaştırma süreci
Summerfield (2014, s. 252)	İşleri daha iyi hale getirmek
Northouse (2016, s. 6)	Bir bireyin ortak hedefe ulaşmak için bir grup bireyi etkilediği bir süreç
Ashkenas ve Manville (2018, s. 11)	Etki yaratmak, ilham vermek ve geleceğe hazırlanmak
Turan (2020, s. 5)	Ortak hedefleri gerçekleştirme amacıyla bireyleri, grupları etkileme ve yönlendirme süreci
Blanchard (2020, ss. 16-17)	Bireylerin güçlerini ve potansiyellerini etkileyerek daha büyük yararlar elde edebilme kapasitesi

Tablo 2.2 incelendiğinde liderliğe ilişkin yapılan tanımların oldukça farklılaştığı ve bu tanımlar içerisinde hedef, etki ve süreç unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim

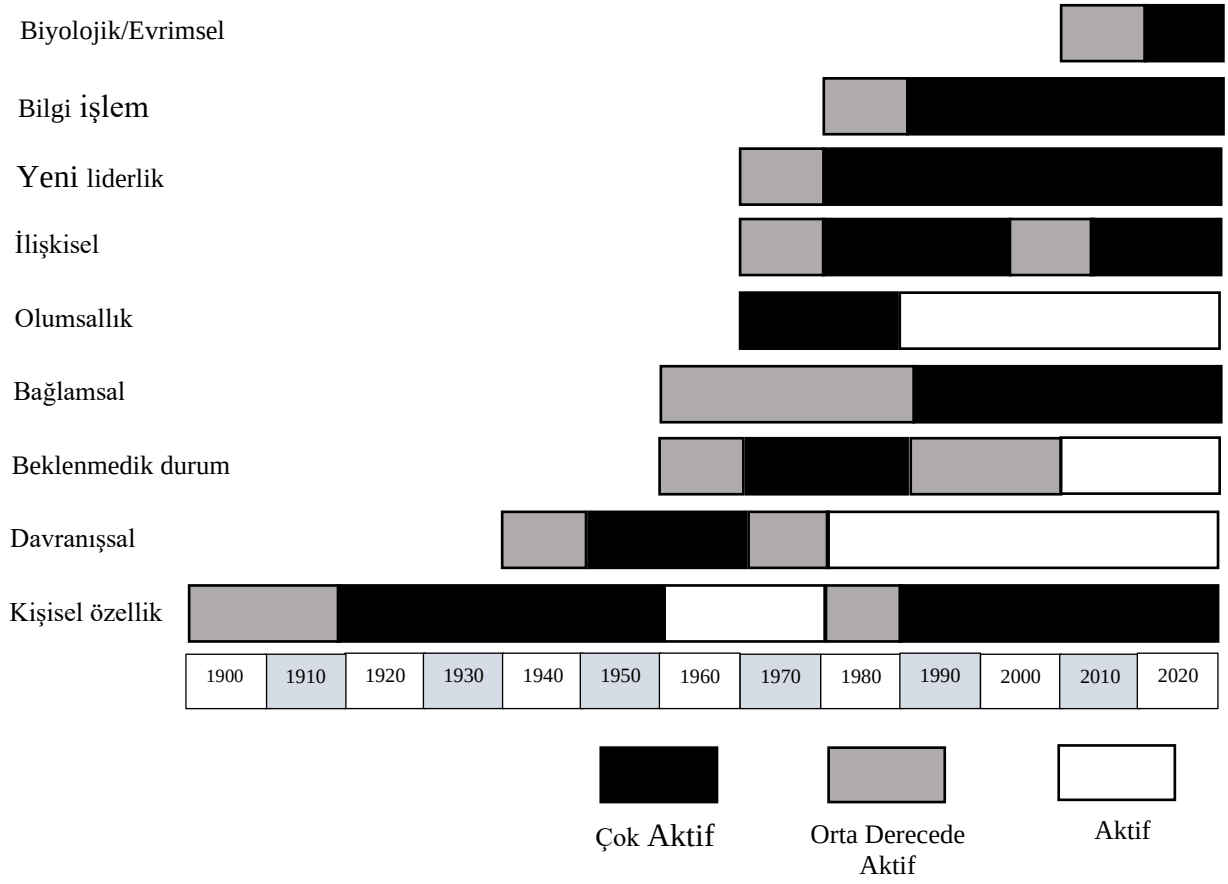
Northouse (2016, s. 6), tablodan çıkarılan sonuca benzer şekilde liderlik kavramının merkezinde yer alan unsurları şu şekilde sırlamıştır:

- Liderlik bir süreçtir.
- Liderlik etki içerir.
- Liderlik grup içinde gerçekleşir.
- Liderlik ortak hedefler içerir.

Liderlik ile ilgili yapılan tanımlamalar ilk başlarda daha çok hakimiyet temasıyla iktidarın kontrolü ve merkezileştirmesini vurgularken daha sonra liderliğin etkisine odaklanılmıştır. Bu odak dahilinde liderlik, belirli kişilik özellikleri ile grupların etkileşimi olarak tanımlanmıştır. Burada liderin grubun tutum ve davranışlarını değiştirebileceği gibi grubunda lideri etkileyebileceği üzerinde durulmuştur. 1940'lı yıllarda liderlikte davranış ön plana çıkmıştır ve liderin grubu etkilemedeki davranış özellikleri üzerinde durulmuştur. 1950'li yıllarda liderlik tanımlamalarında üç tema hâkim olmuştur. Bu temalar; liderlik davranışı, grupla ortak hedefler geliştiren bir ilişki ve etkililiktir. 1960'lı yıllarda daha çok liderliğin diğer kişileri ortak yönde etkileyen eylemleri üzerinde durulmuştur. 1970'li yıllarda liderlik, lider ve takipçi arasında karşılıklı bir etki süreci olarak tanımlanmaya başlamıştır. 1980'li yıllarda liderlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda bir patlama olmuştur. Bu yıllarda liderliğin etki boyutu halen popülerdir ve liderlik tanımları yine liderin takipçilerine istediğini yaptırmasına yöneliktir. Yine bu yıllarda dönüşümcü liderlik gibi liderin takipçileriyle olan etkileşimlerini ele alan liderlik tanımlamaları yapılmaya başlamıştır. Yirmi birinci yüzyılda ise liderlik süreci vurgulanmaktadır ve takipçilerin hedeflere ulaşmasını etkileyen yeni liderlik biçimleri tanımlanmıştır/tanımlanmaktadır (Bass, 1990, ss. 11-20; Northouse, 2016, ss. 2-5; Rost, 1991, ss. 6-9).

Liderlik üzerine yüzyılı aşkın süredir devam eden tartışmaların sonucunda araştırmacılar bir konuda hem fikirdir. Liderliğin herkes tarafından kabul edilecek yaygın bir tanımı yoktur. Artan küresel etkiler ve nesil farklılıkları gibi faktörler nedeniyle liderlik farklı insanlar için farklı anlamlar taşımaya devam edecektir (Northouse, 2016, s. 5). Akademisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar kavram hakkında daha fazla fikir edindikçe liderlik alanı gelişmeye devam edecektir (Winston ve Patterson, 2006, s. 32).

Antonakis ve Day (2018, s. 7), bugüne kadar yapılmış olan liderlik araştırmalarına ilişkin bir sınıflandırma gerçekleştirmiştir. İlgili sınıflandırma Şekil 3'te yer almaktadır.



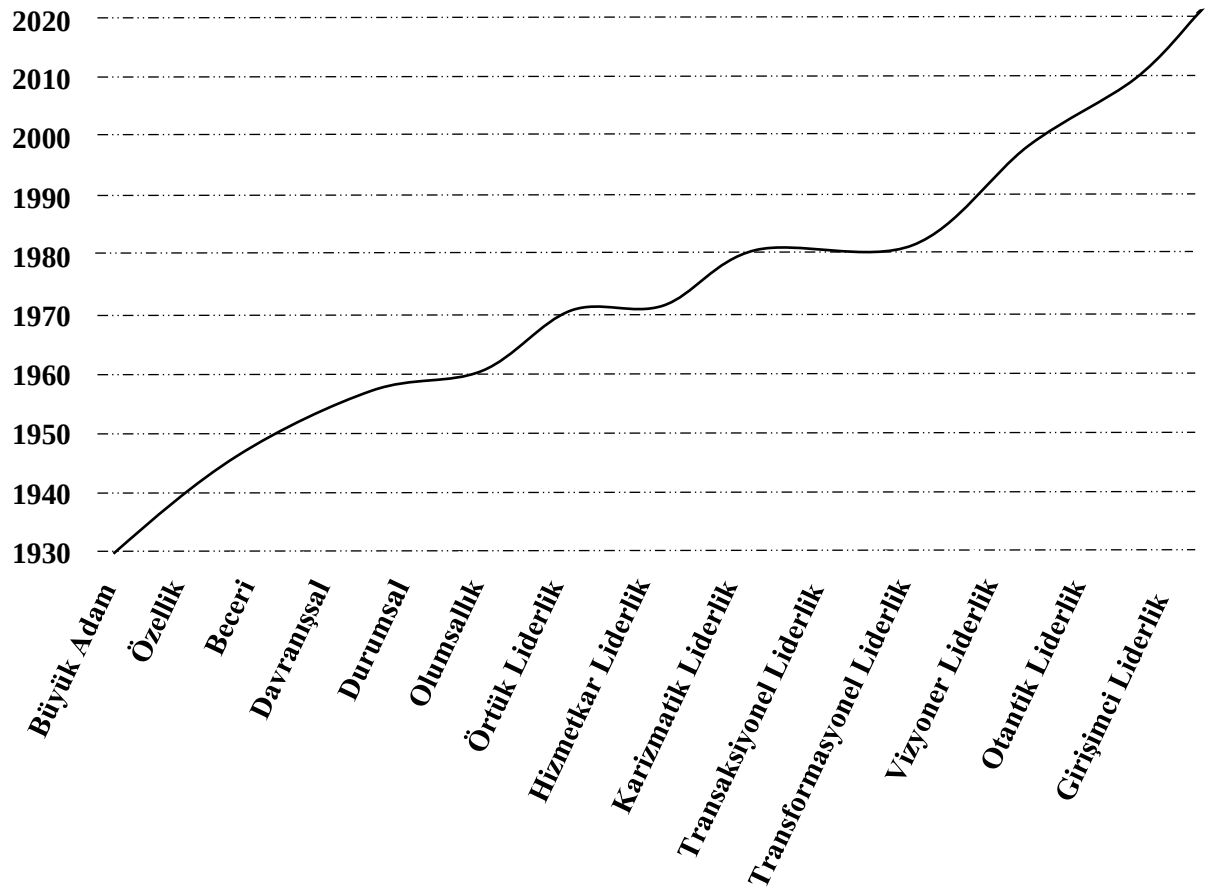
Kaynak: Antonakis ve Day (2018, s. 8)

Şekil 3. Liderlik Araştırmalarının Kısa Tarihi ve Geleceğine Bakış

Şekil 3 incelendiğinde Antonakis ve Day'ın (2018) liderlik araştırmalarını dokuz düşünce okulunda (biyolojik/evrimsel, bilgi işlem, yeni liderlik, ilişkisel, olumsuzluk, bağlamsal, beklenmedik durum, davranışsal, kişisel özellik) ve iki boyutta (zaman, üretkenlik) sınıflandırdığı görülmektedir. Kişisel özellik, liderlik araştırmalarının ilk aşamalarında ortaya konulan ve günümüzde de geçerliliğini koruyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bağlamında “büyük adam” ve “özellik” gibi liderlerin sahip olduğu birtakım özelliklere dayalı teoriler ortaya atılmıştır. Kişisel özellik yaklaşımı 1950’li yıllara göre aktifliğini sürdürmüştür. Ancak 1950’li yılların başında liderlik araştırmalarının odağını davranışsal yaklaşım oluşturmaktadır. 1960’lı yıllardan 1980’li yıllara kadar olan süreçte ise liderlik araştırmalarının odağını durumsal yaklaşım oluşturmaktadır. Yine bu dönemde liderliğin var olup olmadığı ve yararları konusundaki şüphelere yönelik sorgulamalar mevcuttur. Liderlik araştırmaları 1980’li yıllardan sonra liderliğin yerleşik olduğu bağlamsal faktörlere ve lider takipçi arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Bu süre içerisinde karizmatik,

vizyoner ve dönüşümsel gibi yeni liderlik tarzları ortaya atılmıştır. Aynı zamanda biliş, bilgi işleme ve duygular alanlarındaki araştırmalar yeni liderlik anlayışları sağlamaya devam etmektedir. Bilimin en eski dallarından olan biyolojik ve evrimsel yaklaşım ise liderlik araştırmalarının kişisel özellik bağlamında yeni bir araştırma akışını oluşturmaktadır (Antonakis ve Day, 2018, ss. 9-15; Bryman, 1992, s. 1; Kotter, 1990, ss. 3-8).

Liderliğin farklı odaklarına ilişkin gerçekleştirilen bütün bu araştırmalar beraberinde birçok teorinin de ortaya atılmasına sebep olmuştur. Şekil 4'te liderliğe ilişkin ortaya konulan başlıca teoriler yer almaktadır.



Kaynak: Harrison (2018, s. 17); Luthans ve Avolio (2003, s. 242); Roe (2020, ss. 123-149); Van Seters ve Field (1990, ss. 31-32)

Şekil 4. Liderlik Teorileri

Şekil 4 incelendiğinde liderlik kavramına ilişkin ortaya atılan başlıca teorilerin büyük adam, özellik, beceri, davranışsal, durumsal, olumsuzluk, örtük liderlik, hizmetkar liderlik, karizmatik liderlik, transaksyonel (işlemsel/etkileşimci), transformasyonel (dönüşümcü), vizyoner liderlik ve girişimci liderlik olduğu görülmektedir.

Büyük adam teorisi, liderliğin doğuştan gelen bir takım özel niteliklere sahip kişiler tarafından sağlanabileceği görüşünü savunmaktadır. Bu görüşe göre liderlik doğuştandır ve sonradan lider olunamaz (Hieker ve Pringle, 2021, ss. 10-11; Spector, 2015, s. 252-255). Temelini büyük adam teorisinden alan özellik teorisi ise liderliği, lideri diğer kişilerden farklı kılan özellikleriyle açıklamaya çalışır (Podell, 2013, s. 3). Bu teori doğrultusunda birçok araştırmacı ve akademisyen lideri diğer kişilerden ayıran özellikleri belirlemeye çalışmıştır/çalışmaktadır. Doğal olarak bu çalışmalar liderliğe ilişkin uzun bir özellik listesinin birikmesine yol açmıştır (Harrison, 2018, s. 19). Genel olarak bu özellik listesinde liderlerin kişisel özellikleri ve becerilerine ilişkin unsurlar bulunmaktadır (Yukl, 2010, s. 45). Özellik teorisinde liderliğin doğuştan gelen ve büyük ölçüde sabit olarak görülen kişilik özelliklerine yapılan vurgu zamanla öğrenilebilen ve geliştirilebilen beceri ve yeteneklere kaymıştır. Beceri yaklaşımı (teorisi) olarak isimlendirilen bu durum bağlamında doğrudan ve dolaylı olarak liderlik becerilerini belirlemek için birçok çalışma yapılmıştır (Northouse, 2018, s. 21). Mumford vd., (2007, s. 154) bilişsel, kişilerarası, iş ve stratejik olmak üzere dört liderlik becerisini içeren liderlik modeli, beceri yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilmiş güncel çalışmalardan biridir.

Davranışçı teoriler, liderin kişilik özellikleri ve becerilerinden ziyade eylemlerine odaklanır. Bu teorik yaklaşım liderlik araştırmalarının odağını çeşitli bağlamlardaki liderlik davranışlarına kaydırmıştır (Ronald, 2014, s. 55). Davranışçı teori bağlamında çalışan araştırmacılar liderliğin iki genel davranış türünden oluştuğunu savunmuşlardır. Bunlar görev davranışları ve ilişki davranışlarıdır. Davranışsal teorilerin temel amacı ise hedefe ulaşma amacıyla liderlin takipçilerini etkilemek için bu iki kritik davranış türünü nasıl birleştirdiğini açıklamaktır (Harrison, 2018, s. 23). Literatürde davranışçı teori bağlamında gerçekleştirilen birçok çalışma bulunmaktadır. Ohio State Üniversitesi, Michigan ve Blake ve Mouton (1964, 1978, 1985) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar bu teorik yaklaşımdaki fikirlerin güçlü birer temsilcisidir (Northouse, 2016, s. 72). Liderlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalardan zaman içinde elde edilen kanıtlar tek amaçlı liderlik stiline olmadığını açıkça göstermiştir ve liderliğin farklı durumlardaki rolüne odaklanmıştır (Hersey ve Blanchard, 1997, s. 5). Durumsal teori olarak isimlendirilen bu yaklaşıma göre farklı durumlar farklı liderlik türü gerektirir. Bazı durumlarda etkili olan bir liderlik tarzı başka bir durumda geçerli olmayabilir. Bu sebeple etkili liderler içerisinde bulundukları durumların neye ihtiyacı olduğunu anlayabilen ve bu ihtiyaçları karşılayabilmek için liderlik stillerini uyarlayabilen kişilerdir (Northouse, 2016, s. 97). Hersey ve Blanchard (1988) durumsal yaklaşımı bir

teoriden ziyade bir model olarak ele almıştır (Graeff, 1997, s. 163). Durumsal liderlik olarak isimlendirdikleri bu model liderlere içerisinde bulundukları durumların taleplerini teşhis etmelerine yardımcı olan unsurlar sunmaktadır. Bu unsurlar, liderin her bir takipçisine ne yapacağını ve görevlerin nerede ne zaman ve nasıl gerçekleştireceğini açıklayan görev davranışı; liderin sağladığı sosyo-duygusal destek miktarını ifade eden ilişki davranışı ve hedeflere ulaşma amacıyla takipçilerin gerçekleştireceği belirli görevlerle ilgili olarak davranışlarını yönetme sorumluluğunu alma yeteneği ve istekliliğini ifade eden hazırlıktır (Hersey ve Blanchard, 1997, s. 6). Bunlardan görev ve ilişki davranışı liderlik tarzıyla ilgili iken daha önce olgunluk olarak adlandırılan hazırlık ise takipçi özellikleriyle ilgilidir (Papworth vd., 2009, s. 594). Olumsuzluk teorisi, durumsal teoriye benzer şekilde her durumda tek bir liderlik tarzının uygun olmadığı varsayımına dayanır. Bu teoriye göre liderler; liderlik tarzlarını belirlemeyi, liderlik durumlarını teşhis etmeyi ve performanslarını iyileştirmek için gerekli olan durumsal faktörleri değiştirmeyi öğrenmelidir (Fiedler ve Mahar, 1979, s. 247). Olumsuzluk teorisi bağlamında gerçekleştirilen araştırmalarda Fiedler'in (1978) çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Fiedler, 1960'lı yılların sonlarında ortaya attığı beklenmedik durum teorisinde liderliğin etkinliğini, liderin kişiliğinin duruma veya bağlama ne kadar iyi uyduğuna bağlı olduğunu öne sürmüştür (Harrison, 2018, s. 142).

Örtük liderlik teorileri, lider özellikleri ve davranışları açısından insanların liderlerden ne beklediğini belirleyen bilişsel yapıları veya şemaları temsil eder (Offermann ve Coast, 2018, s. 513). Bu teoriye göre takipçiler liderlerinin davranışlarını açıklamak için örtük liderlik teorilerinden faydalanırlar. Buna göre aynı davranış örtük liderlik teorisi temelinde farklı kişiler tarafından farklı bir şekilde yorumlanabilir (Schyns ve Schilling, 2010, s. 142). Örtük liderlik teorileri gerçek liderlik davranışından algılanan liderlik davranışına geçiş bağlamında önemli bir değişimi temsil eder. Bu geçişle takipçiler açısından liderliğin sosyal inşasının önemi kabul edilir (Harrison, 2018, s. 35). Hizmetkar liderlik teorisi 1970'li yıllarda Greenleaf (1977) tarafından ortaya atılmıştır. Ancak teorinin ampirik bir şekilde incelenmesi 2000'li yılları bulmuştur (Parris ve Peachey, 2012, s. 389). Hizmetkar liderlik, liderin takipçilerin ihtiyaçlarına dikkat etmesi, onları güçlendirmesi ve insani kapasitelerini tam olarak geliştirmelerine yardımcı olması gerektiğini vurgular. Buna göre hizmetkar liderler her şeyden önce takipçilerinin iyiliğini önemser ve onların ihtiyaçlarını öncelikli olarak gidermeyi tercih eder (Northouse, 2016, s. 253). Bu bakımdan hizmetkar liderlik paradoksal bir kavram görüntüsü çizmektedir. Çünkü hizmet etme ve liderlik birbirine zıt

unsurlardır ve bireyleri aynı anda birbirine zıt olan bu iki unsurla kavramsallaştırmak oldukça zordur (Harrison, 2018, s. 38).

Bilimsel bir alan olarak liderlik üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olan karizmatik liderlik teorisi ilk kez Weber (1947) tarafından ortaya atılmış ve takipçilerin lidere nasıl olağanüstü nitelikler (karizma) atfettiği açıklanmaya çalışılmıştır (Yukl, 1999, s. 293). Daha sonra Bryman (1992) tarafından yeni bir liderlik tarzı olarak nitelendirilen karizmatik liderlik teorisinin odağını liderin güçlü bir şekilde sahip olduğu temel değerleri oluşturur (Antonakis ve Day, 2017, s. 61; Norhouse, 2016, s. 440). Conger ve Kanungo (1987, s. 643), karizmatik liderlik anlayışını davranışsal bir süreç olarak ele alan bir model geliştirmiştir. Bu modele göre karizmatik liderliğin atfedilmesine yol açan üç davranışsal boyut bulunmaktadır. İlk boyut liderin çevresine olan duyarlılığıdır. Karizmatik liderler içerisinde bulunduğu ortama, takipçilerine ve fırsatlara karizmatik olmayan liderlere göre daha fazla duyarlılık gösterirler. İkinci boyut, gelecekteki hedeflerin ve yönlerin formüle edilmesidir. Karizmatik liderler rasyonel veya tamamen taktik hedeflere karşı stratejik vizyon duygusu ile ayırt edilirler. Üçüncü ve son boyut ise hedeflerin gerçekleştirilmesi için takipçilerin eylemlerinin yönlendirilmesidir. Karizmatik liderler takipçilerinin bireysel yeteneklerine güvenmelerini sağlarlar ve örgütün hedeflerine ulaşması için gereken taktik ve davranışları açık bir şekilde ifade ederler (Conger, 2015, s. 1).

Transaksiyonel (işlemsel/etkileşimci) liderlik teorisi liderliği, liderler ve takipçiler arasındaki etkileşimlere odaklanan bir süreç olarak ele alır ve lider-üye ilişkisini liderlik sürecinin en önemli kavramı haline getirir (Northouse, 2016, s. 157; Young vd., 2020, s. 4). Bu teori lider ve takipçi arasındaki ilişkiyi bir havuç sopa yaklaşımı ile açıklar. Buna yaklaşıma göre lider takipçilerinden daha iyi performans almak için koşullu ödülleri kullanır. İyi performans gösteren takipçiler ödüllendirilir, standartların altında veya yetersiz performans gösteren takipçiler ise cezalandırılır (Deshwal ve Ashraf, 2020, s. 41). Motivasyon teorileri ile yakından ilişkili olan transaksiyonel liderlik teorisi, liderlere takipçilerinin davranışlarını tahmin etme ve yönetme konusunda kılavuzluk eder (Hieker ve Pringle, 2021, s. 15). 1970 ve 1980’li yıllarda örgütlerin içerisinde bulundukları çalkantılı ortam liderlik araştırmalarının liderliğin değişim ve dönüşüm üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmış ve bu yoğunlaşma sonucunda transformasyonel (dönüşümcü) liderlik teorisi geliştirilmiştir (Harrison, 2018, s. 48). Transformasyonel (dönüşümcü) liderlik kavramı ilk kez Dowton (1973) tarafından kullanılmıştır ancak liderlik alanında

önemli bir yaklaşım olarak ele alınması, liderlik ve takipçilerin rollerini birbirine bağlayan MacGregor Burns'un (1978) çalışmasıyla başlamıştır (Northouse, 2016, s. 162). Liderlik gelişiminde lider ve takipçilerin rollerinin bağlanması dönüştürücü liderlik paradigmasının merkezini oluşturmaktadır. Transformasyonel (dönüştürücü) liderlik, takipçilerin performanslarını etkileyerek onlardan olağanüstü sonuçlar elde etmeyi amaçlayan ve bunu yaparken de takipçilerinin kendi liderlik kapasitelerini geliştirmelerine teşvik eden ve takipçilerine ilham veren bir liderlik sürecidir (Bass ve Riggio, 2006, s. 4). Rafferty ve Griffin (2004, s. 347), transformasyonel (dönüştürücü) liderlik sürecini beş boyutta açıklamıştır. Bu boyutlar; vizyon, ilham verici iletişim, entelektüel teşvik, destekleyici liderlik ve kişisel tanımadır. Bass ve Riggio (2006, ss. 6-7) ise bu boyutları; idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım, kişiselleştirilmiş görüş şeklinde sıralamıştır. Dönüştürücü liderlik, liderlere bireysel kişisel çıkarların ötesinde takipçi performansını arttıran bir atmosfer yaratmada yardımcı olur. Bir dönüşümsel liderlik biçimi olan vizyoner liderlik ise bir kuruluşun bütün bileşenlerinin ihtiyaçlarını karşılama kapasitesini geliştirme fırsatı sunar. Vizyoner liderlik önceliklerin belirlenmesi, politikaların ve inançların ilkelerle uyumlu hale getirilmesi ve ilerlemenin değerlendirilmesi unsurlarını içeren; belirsizlik durumlarında hedeflerin yaratıcı bir şekilde saptanması için çerçeve sağlayan yeni nesil bir liderlik tarzıdır (Taylor vd., 2014, s. 567). Westley ve Mintzberg (1989, s. 18) vizyoner liderliği; vizyon (fikir), iletişim (kelime) ve yetkilendirme (eylem) adımlarını içeren bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreç takipçileri harekete geçirmenin ve motive etmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir (Knippenberg ve Stam, 2014, s. 241). Otantik liderlik teorisi lider takipçi ilişkisinin geliştirilmesinde dürüstlük, doğruluk ve yüksek etik standartların olumlu rol modellemesine odaklanır (Wong vd., 2010, s. 890). Buna göre lider, örgüt içinde takipçilerinin kendi kimliklerini ve tarzlarını ifade etmelerine imkân sağlar. Bunu yaparken de onların temel değerlerini, inançlarını, güçlü yanlarını ve zayıflıklarını onurlandırır (Gardner vd., 2011, s. 1142). Son zamanlarda literatürde sıklıkla ele alınan bir başka liderlik türü de girişimci liderliktir.

2.3. Girişimci Liderlik

Günümüz dünyasında değişim ve gelişimin az olduğu örgütlerin bile varlıklarını devam ettirebilmeleri için sürekli olarak yeni iş fırsatlarını fark etmeleri ve bu iş fırsatlarından azami derecede faydalanmaları gerekmektedir. Bunu başarmanın ön koşulu ise örgütün her seviyesindeki çalışanlarının girişimci tavır ve davranışları benimsemeleridir. Kurumsal

dünyada bu gelişmeleri yakından takip eden araştırmacılar örgütlerde girişimci davranışların nasıl destekleneceğine ilişkin çalışmalar yapmaya başladılar ve yönetim literatürüne günümüz koşullarına başarılı bir şekilde cevap verebilecek yeni bir modern liderlik tarzı olan girişimci liderliği dahil ettiler (Renko vd., 2015, s. 54).

Girişimci liderlik günümüzün belirsiz, rekabetçi ve hızlı değişen iş ortamında, örgütlerin karşılaştığı zorluklara getirebileceği çözümler ve örgütsel performanstaki olumlu etkileri nedeniyle araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Harrison vd., 2016, s. 3). Baş döndürücü hızla yaşanan değişimler, belirsizlikler ve istikrarsızlığa yol açan faktörler günümüz örgütleri için artık bir norm haline gelmiştir (Mcgrath ve Macmillan, 2000, s. 11). Bu zorluklar içindeki örgütlerin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi stratejik girişimcilik, avantaj arama ve fırsatları keşfetme uygulamalarının eş zamanlı olarak ele alınmasıyla mümkündür. Girişimci liderliğin bu uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilecek özel bir liderlik türü olduğu düşünülmektedir (Gupta vd., 2004, s. 241; Subramaniam ve Shankar, 2020, s. 7). Küresel iş ortamının temel yeterliliklerini, değişen toplumun ihtiyaçlarını, eğitim alanını ve etik gereklilikleri karşılayacak yeni bir liderlik türüne ihtiyaç duyulduğunu fark eden araştırmacılar girişimci liderliğe güç vermiştir (Britchenko vd., 2018, s. 215; Fernald vd., 2005, s. 3).

Bugüne kadar hem girişimcilik hem de liderlik alanında birçok çalışma yayınlanmıştır ve bu iki alan arasında hem tarihsel hem de kavramsal bakımdan birçok ciddi örtüşmenin olduğu görülmektedir (Cogliser ve Brigham, 2004, s. 774). Bass ve Avolio (1993), girişimcilik ve liderlik süreçlerinin iç içe geçmesi gerektiğini ve bu iki bileşenin iç içe geçmesi sonucunda yeni bir alan olarak girişimci liderlik literatürünün ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Vickers, 2018, s. 19).

Girişimcilik; istihdam, yenilikçilik ve sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınmada önemli bir itici güç olarak tanımlanır (Meyer ve Jongh, 2018, s. 287). Yenilikçiliğin, yenilikçi fikirlerin, malların, hizmetlerin, iş süreçlerinin kaynağı olarak görülen girişimciler ise aldıkları risk ve ortaya koydukları kaynaklar ile girişimcilik süreçlerinin oluşmasında aktif rol alırlar. Ancak girişimcilik sadece girişimcilerin tek başlarına yerine getirebilecekleri bir süreç değildir. Girişimcilerin girişim hedeflerini yerine getirebilmelerinin, içinde bulundukları bağlam ve takipçilerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Renko vd., 2015, s. 60). Cunningham ve Lischeron (1991, s. 52) tarafından girişimcilik faaliyetlerini tanımlamada ortaya koyulan altı düşünce ekolünden biri olan girişimci liderlik ekolünde girişimcilik

süreçlerindeki liderlik önemle vurgulanmıştır. Buna göre girişimci hedeflere ulaşma amacıyla takipçilerine güvenmesi gereken bir liderdir. Başarılı bir girişimci insanları motive etmede, yönlendirmede ve kabul edilen bir vizyon etrafında toplamada hayati rol oynayan bir insan yöneticisi veya etkili bir lider, akıl hocası olmalıdır.

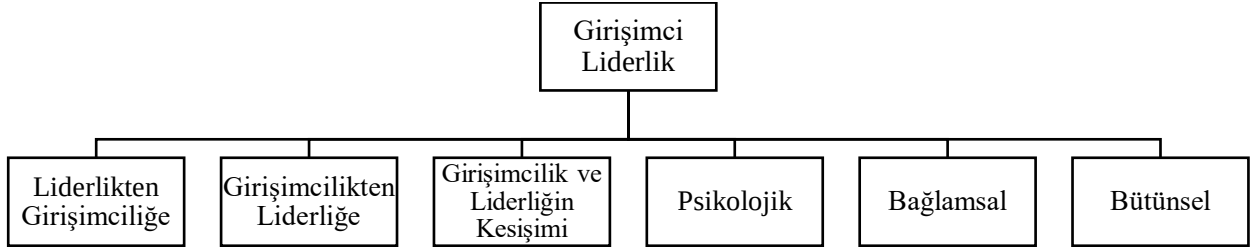
Son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalar, girişimcilerin liderlik davranışlarının girişimlerin başarısında ya da başarısızlığında anahtar bir bileşen olduğunu (Chen, 2007, s. 239; Hmieleski ve Ensley, 2007, s. 865) ve örgütlerin inovasyonu teşvik eden girişimci davranışları ve tutumları giderek daha fazla benimsediğini göstermektedir (Cogliser ve Brigham, 2004, s. 772; Renko vd., 2015, s. 60). Belirli hedefler tanımlayan, takipçilerinin çabalarını yönlendiren ve motive eden bir lider olmadan yeni girişimlerin yaratılması veya örgütsel etkinliğin artırılmasının imkânsız olduğu düşünülmektedir (Ensley vd., 2006, s. 244). Bu bağlamda bir girişimciyi başarılı kılan şeyin sahip olduğu özelliklerden (zekâ, eğitim durumu, deneyim) ziyade, örgütsel ortamın dinamiklerini etkili bir şekilde yönetme, sağlıklı iletişim kurma ve takipçilerinin motive ve bağlı bir şekilde çalışmalarını sağlama konusundaki liderlik becerilerinin olduğu söylenebilir (Darling ve Beebe, 2007, s. 152). Genellikle yenilikçiler, paradigma öncüleri ve vizyonerler olarak tanımlanan girişimcilerin başarılı sonuçlara ulaşabilmeleri için liderlik becerilerini geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir (Fernald vd., 2005, s. 1).

Ekonomik kalkınmanın ve yeniden yapılanmanın önemli bir unsuru olarak görülen girişimciliğe ve girişimcilik bağlamındaki liderliğe verilen önem her geçen gün artmaktadır (Cogliser ve Brigham, 2004, s. 790; Leitch ve Harrison, 2018a, s. 4). Giderek artan sayıda çalışma girişimcilik ve liderlik arasındaki ortak bağlara ve bağlantılara dayalı olarak girişimcilerin liderlik işlevlerinin yanı sıra liderlerin girişimci işlevlerini keşfetmeye odaklanmıştır (Bagheri ve Pihie, 2011, s. 447; Selvaraja ve Pihie, 2017, s. 153).

Girişimcilik ve liderlik kavramlarının giderek artan bir şekilde birlikte ele alınması ve bu iki kavram arasında belirlenen teorik ve kavramsal örtüşmeler girişimci liderlik adında yeni bir liderlik paradigmasının doğmasına yol açmıştır. Hızla değişen ve gelişen iş bağlamına bir cevap olarak ortaya çıkan girişimci liderlik kavramı, bir yandan girişimcilik ve liderlik araştırma ve uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olurken bir yandan da bu iki alanda açıkça görünmeyen yeni özellikler sunmaktadır (Cogliser ve Brigham, 2004, s. 773; Röschke, 2018, s. 10).

2.3.1. Girişimci liderlik kavramı

Literatürde girişimci liderlik kavramını açıklamak için kullanılan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Girişimci liderlik kavramını açıklamada kullanılan yaklaşımlar Şekil 5’te yer almaktadır.



Kaynak: Leitch ve Harrison (2018a, s. 5); Roomi ve Harrison (2011, s. 4)

Şekil 5. Girişimci liderlik kavramını açıklamada kullanılan yaklaşımlar

Şekil 5’te gösterildiği üzere literatürde girişimci liderliği açıklamada altı yaklaşımın kullanılmaktadır. Bunlar; liderlik alanından girişimciliğe odaklanan (lider öncelikli), girişimcilik alanından lidere odaklanan (girişimcilik öncelikli), girişimcilik ve liderlik alanlarının kesişimine odaklanan, psikolojik, bağlamsal ve bütünsel yaklaşımlardır.

Lidere odaklanan yaklaşım girişimci liderliği bir liderlik tarzı olarak ele alır ve girişimciliği belli koşullarda ortaya çıkan bir liderlik özelliği olarak kabul eder (Vecchio, 2003, s. 322). Buna göre girişimcilik liderliğin bir egzersiz alanıdır (Rösche, 2018, s. 8). Böyle bir bakış açısı liderlik alanının sahip olduğu kavram ve yönelimlerinin girişimcilik alanına tek yönlü aktarımını ifade eder (Leitch ve Harrison, 2018a, s. 6). Girişimciliğe odaklanan yaklaşım ise girişimci liderliği girişimci bir zihniyet olarak ele alır ve liderliği girişimciliğin önemli bir bileşeni olarak görülmesi gerektiğini savunur (Nor vd., 2019, s. 27). Bu bakış açısına sahip olan araştırmacılar girişimcilik uygulamalarının başarısında liderliğin önemli bir paya sahip olduğunu ve liderlik modellerinin ve kavramlarının girişimcilik alanında da benimsenmesi gerektiğini savunurlar (Ranjan, 2018, s. 104). Antonakis ve Autio (2006, s. 203) liderliği, girişimciliğin ihmal edilmiş bir alanı olarak tanımlar ve girişimciliğin liderlik alanıyla olan yakın etkileşiminden kazanç sağlayacağını savunur.

Üçüncü yaklaşıma göre girişimci liderlik, girişimcilik ve liderlik alanlarının kesişiminde ortaya çıkar ve bu iki alanda olmayan benzersiz yeni özellikler sunar (Bagheri ve Pihie, 2011, s. 449). Cogliser ve Brigham (2004, s. 774) girişimcilik ve liderlik alanlarının tarihsel, kavramsal ve teorik çakışmalarının girişimci liderliği doğurduğunu öne sürmüştü ve her iki

alan için önemli olan dört özelliği vurgulamıştır. Bu özellikler; vizyon, etki, yenilikçi/yaratıcı inşalara liderlik ve planlamadır. Benzer şekilde Fernald ve diğerleri (2005, s. 8) girişimcilik ve liderlik literatürlerini ayrı ayrı incelemiş ve vizyon, problem çözme, karar verme, risk alma ve stratejik girişimlerde buluma özelliklerinin her iki alan içinde ortak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mathews (2017, s. 34) girişimci liderliği, girişimcilik ve liderlikte izlenen çoklu yaklaşımların entegrasyonu olarak tanımlamıştır. Dvalidze ve Markopoulos (2020, s. 282), girişimci liderlik teorisinin, girişimcilik ve liderlik alanlarının kesişme noktasında geliştiğini ve iki farklı akademik alan arasındaki fikir ve bilgi paylaşımının bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımlara benzer şekilde Roomi ve Harrison (2011, s. 2) girişimci liderliğin girişimcilik ve liderlik alanlarının kesişiminde doğduğunu ve her iki alan içinde geçerli olan bazı ortak özellikler barındırdığını savunmuştur.

Girişimci liderliği psikolojik olarak ele alan yaklaşım ise daha çok liderin özelliklerine ve eylemlerine odaklanır. Girişimci liderlik literatüründe bu bağlamda yapılmış çok sayıda çalışmaya (Gupta vd., 2004; He vd., 2017; Hentschke, 2009) rastlamak mümkündür. Girişimci liderliği bağlamsal olarak ele alan yaklaşım girişimci liderliğin ortaya çıkmasını etkileyen çevresel faktörlerle ilgilenir. Renko ve diğerleri (2015, s. 60), Rösche (2018, s. 47) ve Brown (2018, s. 85) örgütsel süreçlerde pek çok unsurun (iş çevresi, örgüt, takım, lider) girişimci liderliği etkilediğini savunmuştur. Son olarak bütünsel yaklaşım ise psikolojik ve bağlamsal yaklaşımı birlikte ele alarak bir liderlik tarzı olan girişimci liderliği bütünsel olarak açıklamaya çalışır (Roomi ve Harrison, 2011, s. 8). Girişimci liderlik ile ilgili ortaya konulan bu yaklaşımlardan elde edilebilecek ortak sonuç ise girişimci liderlerin davranış ve özelliklerine girişimcilik ve liderlik literatürü içinde çok net bir şekilde yer verildiğidir (Rösche, 2018, s. 61).

2.3.2. Girişimci liderliğin tanımı

Girişimci liderlik, girişimci ruhu etkili liderliğin nitelikleriyle bütünleştiren nispeten yeni bir liderlik tarzıdır (Kearney, 2020, s. 9). Ancak girişimcilik ve liderlik kavramlarının net olarak tanımlanamaması ve her iki kavramında çok boyutlu bir yapıda olması girişimci liderliğin kavramsal tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır (Tarabishy vd., 2003, s. 6). Schumpeter (1934), girişimcilik ve liderlik kavramlarını ilk kez birlikte ele almıştır ve girişimciliğin özel bir liderlik durumu olduğunu öne sürmüştür (Dvalidze ve Markopoulos, 2020, s. 282; Zijlstra, 2014, s. 13). Rauch ve Behling (1984, s. 46) girişimci liderliğin fırsat

odaklı girişimci davranışların kesişme noktasında yer aldığını ve girişimci hedefe ulaşma amacıyla organize olmuş bir gurubun faaliyetlerini etkilediğini belirtmiştir. Lippitt (1987, s. 264), girişimci liderliğin kavramsal tanımını ilk kez yapmıştır ve bir sanat olarak örgütün tamamını enerji, özgüven, sabır ve öğrenme yetenekleriyle düzenlemek anlamına geldiğini savunmuştur. Ayrıca girişimci liderleri risk alabilen, yenilik yapabilen, göreve odaklanabilen, kişisel sorumluluk alabilen ve ekonomik yönelim sahibi kişiler olarak tanımlamıştır. Daha sonra Cunningham ve Lischeron (1991, s. 48) girişimci liderliği; net hedefler belirleme, fırsatları keşfedip kullanma, takipçilerini güçlendirme, örgütsel bağlılığı koruma ve bir insan kaynakları sistemi geliştirme olarak tanımlamıştır.

Gupta ve diğerleri (2004, s. 242) girişimci liderliği, örgütte stratejik değer yaratmanın keşfedilmesi ve kullanılmasıyla ilgilenen katılımcıları bir araya getirmek ve bu doğrultuda harekete geçirmek için vizyoner senaryolar yaratan bir liderlik türü olarak tanımlamıştır. Kuratko ve Hodgetts'e (2007, s. 729) göre girişimci liderlik örgütün geleceğini yaratacak değişiklikleri başlatmak için tahmin etme, tasavvur etme, esnekliği sürdürme ve başkalarıyla çalışma yeteneğidir. Musa ve Fontana'ya (2016, s. 1) göre girişimci liderlik, günümüzün sürekli değişen ve belirsiz iş ortamlarına tutarlı bir strateji ile cevap verebilen ve örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının kolektif olarak daha yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde çalışmasını sağlayan benzersiz bir liderlik tarzıdır. Renko ve diğerleri (2015, s. 56) ise girişimci liderliği, fırsatları keşfetme ve kullanmayı içeren örgütsel hedeflere ulaşma amacıyla takipçilerin performansını etkilemek ve yönlendirmek olarak tanımlamıştır. Girişimcilik ve liderlik gibi çok boyutlu bir kavram olan girişimci liderliğin tanımını yapmak oldukça zordur. Kavrama yönelik literatürde yer verilen bazı tanımlar Tablo 2.3'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Literatürde Yer Alan Çeşitli Girişimci Liderlik Tanımları

Kaynak	Tanım
Rauch ve Behling (1984, s. 46)	Fırsat odaklı girişimci hedeflere ulaşma amacıyla organize olmuş bir grubun faaliyetlerini etkileme
Lippitt (1987, s. 264)	Örgütün tamamını enerji, özgüven, sabır ve öğrenme yetenekleriyle düzenleme
Cunningham ve Lischeron (1991, s. 48)	Açık hedefler belirleme, fırsatları keşfedip kullanma, takipçilerini güçlendirme, örgütsel yakınlığı koruma ve bir insan kaynakları sistemi geliştirme
McGrath ve MacMillan (2000, s. 403)	Değişim, rekabet ve belirsizlikle baş etme, örgüt içerisindeki herkeste fırsatları keşfetme ve kullanma yükümlülüğünü sağlama
Covin ve Slevin (2002, s. 314)	Örgütsel süreçlerde fırsat ve avantaj arama davranışları için takipçilerini etkileme ve kaynakları stratejik olarak yönetme
Gupta ve diğerleri (2004, s. 242)	Örgütte stratejik değerler yaratmanın keşfedilmesi ve kullanılmasıyla ilgilenen katılımcıları bir araya getirme ve bu doğrultuda harekete geçirmek için vizyoner senaryolar yaratma
Cohen (2004, s. 20)	Örgütsel süreçlerde girişimci davranış ortamı yaratma
Darling ve Beebe (2007, s. 78)	Örgütsel performans amacıyla takipçilere yardım etme, yeni fırsat ve çözümlere odaklanma
Kuratko (2007, s. 695)	Fırsatları keşfetme, risk alma ve takipçilerini bu doğrultuda yönlendirme
Surie ve Ashley (2008, s. 235)	Değişimin hızlı olduğu belirsiz ortamlarda inovasyonu ve adaptasyonu sürdürebilme
Amir vd. (2012, s. 72)	Bürokrasinin kısıtlayıcı faktörlerinin üstesinden gelme
Leonard (2013, s. 13)	Doğrudan veya dolaylı olarak girişimciliği teşvik eden liderlik
Renko vd. (2015, s. 56)	Fırsatları keşfetme ve kullanmayı içeren örgütsel hedeflere ulaşma amacıyla takipçilerin performansını etkileme ve yönlendirme
Musa ve Fontana (2016, s. 1)	Örgütün sahip olduğu kaynakların kolektif olarak daha yaratıcı ve yenilikçi biçimde çalışmasını sağlama
Röschke, (2018, s. 18)	Hızlı değişen iş bağlamına bir cevap olarak girişimcilik fırsatlarını keşfetme ve kullanma
Siilasmaa, (2019, s. 34)	Hızlı değişen koşullara uygun bir strateji oluşturma
Subramaniam ve Shankar (2020, s. 12)	Örgütleri girişimci olarak düşünmeye ve hareket etmeye yönlendirme
Kearney, (2020, s. 9)	Girişimci ruhu etkili liderliğin nitelikleriyle bütünleştirme

Tablo 2.3 incelendiğinde girişimci liderliğe ilişkin yapılan tanımlarda fırsat odaklılık, değişim ve belirsizlikle baş etme, takipçilerinin faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme, kaynakları etkin bir şekilde kullanma gibi unsurların yer aldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Rauch ve Behling, 1984, s. 46; Cunningham ve Lischeron, 1991, s. 48; McGrath ve MacMillan, 2000, s. 403; Covin ve Slevin, 2002, s. 314; Darling ve Beebe,

2007, s. 78; Kuratko, 2007, s. 695; Renko vd., 2015, s. 56) kavramla ilgili olarak fırsatların keşfedilmesi ve kullanılmasının önemini vurgularken, bazıları (McGrath ve MacMillan, 2000, s. 403; Surie ve Ashley, 2008, s. 235; Röscke, 2018, s. 18; Siilasmaa, 2019, s. 34) girişimci liderliğin belirsiz ortamlardaki karmaşık sorunları çözmedeki rolüne, bazı araştırmacılar (Lippitt, 1987, s. 264; Cohen, 2004, s. 20; Amir vd., 2012, s. 72; Leonard, 2013, s. 13; Renko vd., 2015, s. 56; Subramaniam ve Shankar, 2020, s. 12) ise örgütsel süreçlerde takipçilerin performanslarını etkileyerek onların da girişimci olarak düşünme ve hareket etmelerinin teşvik edilmesine vurgu yapmaktadır.

Girişimci lider denildiğinde çoğu kişinin aklına önemli bir girişimcilik fırsatını fark eden ve bunun etrafında büyüyen bir şirket kuran bireyler gelmektedir. Ancak girişimci liderlik kâr amacı gütsün gütmesin, resmi veya özel olsun her boyutta ve türdeki örgütlerde liderin fırsat odaklı faaliyetleri sonucunda ortaya çıkabilecek kendine has bir liderlik tarzıdır (House vd., 1999, s. 184; Renko, 2017, s. 388). Greenberg ve diğerleri (2011, ss. 2-3), kendine has yeni bir liderlik tarzı olarak ele aldıkları girişimci liderlik kavramı ile ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

- Girişimci liderlik, girişimcilik ya da liderlik ile eş anlamlı değildir her çeşit ve büyüklükteki örgütlerde yeni ürün, hizmet ve süreçler sunabilen ve gelişme fırsatlarına öncülük eden yeni bir liderlik tarzıdır.
- Girişimci liderler kendilerini ve içerisinde çalıştıkları bağlamları anlayarak örgütleri, paydaşları ve toplum için değer yaratacak fırsatlar üzerinde hareket eden ve bu fırsatları şekillendirmeye çalışan bireylerdir.
- Girişimci liderleri harekete geçiren temel güç eş zamanlı olarak sosyal, çevresel ve ekonomik fırsatları nasıl yaratacaklarına dair düşünceleridir.
- Kaynak yetersizliği ve yüksek düzeyde belirsizlik gibi unsurlar girişimci liderlerin cesaretini kırmaz aksine girişimci liderler bu gibi durumların üstesinden gelebilmek için harekete geçerler ve örgüt içerisinde el değmemiş sorunlara yeni çözüm yollarıyla müdahale etmeye çalışırlar.
- Girişimci liderler başkalarının görmezden geldiği toplumsal sorunları ele almak için sosyal girişimlerde aktif rol alırlar.
- Girişimci liderler sosyal ve politik hareketlere katılım sağlar ve sivil toplum kuruluşlarında görev alarak mevcut hizmetleri ve politikaları olumlu yönde değiştirmeye çalışırlar.

- Girişimci liderler farklı organizasyonlar vasıtasıyla sosyal, çevresel ve ekonomik sorunları ele almak için sorumluluk almaya ve bu sorunların çözümü için yeni yollar yaratmaya hazırdırlar.

Girişimci liderlik kavramı risk alma, fırsatlardan yararlanma, yenilikçi, üretken, stratejik özelliklere sahip bir lider için kullanılabilir (Pir, 2019, s. 217). Nwoye (2011, s. 66) girişimci liderliği, örgütsel süreçlerde girişimsel fırsatları keşfedilmesi ve kullanılmasını kolaylaştıran sosyal etki süreci olarak tanımlamıştır ve girişimci liderlerin kritik roller üstlenme, inisiyatif alma ve takipçilerini enerjik tutma gibi özelliklerinin olduğunu belirtmiştir. Yolcu'ya (2017, s. 192) göre girişimci liderlik hem girişimcilik hem de liderlik vasıflarını üzerinde taşıyan, risk alan, yenilikçi ve takipçilerini de bu yönde etkileyen ve yönlendirebilen bir kişidir.

Girişimci liderliğin en önemli özelliği, rekabet avantajı elde etmek için yeni fırsatlar keşfetmek ve yeni stratejiler düzenleyerek değer yaratmaktır (Schulz ve Hofer, 1999, s. 117). Renko (2017, s. 387), girişimci liderlik tarzının (1) liderin fırsat odaklı faaliyetleri ve sahip olduğu özellikler, (2) liderin girişimcilik fırsatlarının tanınması ve kullanılması için takipçilerini motive ve teşvik ettiği etki süreci olmak üzere iki temel üzerinde inşa edildiğini belirtmiştir. Roebuck'a (2011) göre girişimci liderlik, ortak bir hedefe ulaşma amacıyla liderlerin riski optimize etmesi, fırsatlardan yararlanmak için yenilik yapması, kişisel sorumluluk alarak örgütün yararına olan değişiklikleri yönetmesi ve proaktif girişimci davranışlarda bulunarak takipçilerini etkilemesi anlamına gelir (Dimovski vd., 2013, s. 388).

Gupta ve diğerlerine (2004, s. 245) göre girişimci liderlerin temel görevi, örgütlerinin gelecekte karşılaştıkları olasılıkları ön görmek ve örgütün mevcut çalışma süreçlerinin bu doğrultuda dönüştürülmesini sağlamaktır. Ayrıca bu şekildeki bir dönüşüm örgütün kaynaklarını fazla zorlamadan ve genellikle belirsizlik ve riskten kaçınan, yeniliğe açık olmayan tutumlar karşısında gerçekleştirilmeye çalışılır. Kearney (2020, s. 17) ise girişimci liderlerin temel görevini; çevresel engeller ve zorluklar içerisinde, sürdürülebilir rekabet avantajı ve büyüme amacıyla, uygulanabilir yenilikçi fırsatların keşfedilmesi ve kullanılması için takipçilere ilham verilmesi ve onları motive edecek bir vizyon yaratılması şeklinde açıklamıştır.

Girişimcilik literatürü örgütlerde girişimci eylemleri teşvik eden dört koşulu öne sürmektedir (Gupta vd., 2004. s. 244): Birinci koşul, girişimcilik vizyonunun varlığı ve etkili

iletişimdir. İkinci koşul yenilenme, yeniliği teşvik etme ve yeni ürün ve iş girişimlerine izin vermektir. Üçüncü ve en önemli koşul girişimcilik için gerekli olan kaynak ve uzmanlıkları, girişimciliğin gerçekleşeceği yeterli süreçleri sağlamaktır. Dördüncü koşul ise sürekli keşif ve fikir üretmeyi kolaylaştıracak örgütsel ortamlar yaratmaktır. Girişimci liderlerin zorlu görevi bu koşulları yerine getirerek örgüt çalışanlarının kapasitelerini harekete geçirmektir. Kuratko (2016, s. 232) örgütsel süreçlerde girişimci liderlerin beş farklı sorumluluğu olduğunu iddia etmiştir. Bu sorumluluklar:

- Her ekip üyesinin gerçekleştirmesi gereken yenilikçi ve yaratıcı projelerle ilgili belirli görevlerin ve tanımların net olarak tanımlanmasını içeren çerçeveleme
- Yenilikçi uygulamaların getirdiği belirsizlik durumunu takipçilerin gözünde daha az korkutucu hale getirerek onlara özgüven kazandırma
- Örgüt içerisindeki sınırlamaların ve kontrol mekanizmalarını ana hatlarıyla belirtme
- Yenilikçi ve yaratıcı projelerin ortaya çıkmasını engelleyecek unsurların önceden öngörerek ortan kaldırma
- Başarısızlıklarından ders çıkararak gelecekteki faaliyetlerini buna göre planlama

Benzer şekilde Covin ve Slevin (2002, s. 312), örgütsel süreçlerde girişimci liderliğin altı zorunluluğu olduğunu ileri sürmüştür. Bu zorunluluklar:

- Girişimci düşünme ve hareket etme becerilerini destekleme: Takipçilerin girişimci düşünme ve hareket etme becerilerini destekleyecek bir kültür oluşturma
- Fırsatları keşfetme ve kullanma: Takipçileri örgütün gelişimini sağlayacak fırsatları keşfetme ve kullanmaları bağlamında teşvik etme ve yönlendirme
- Yaratıcı yıkım: Örgütsel süreçlerin tamamında iyileştirici inovasyonu sürdürme.
- Baskın mantığı sorgulama: Mevcut iş yapma biçiminin altında yatan varsayımları sürekli olarak sorgulama
- Basit soruları gözden geçirme: Örgütün devamlılığını sağlayacak tüm alanlarla ilgili soruları sürekli olarak gözden geçirme
- Stratejik yönetimle girişimciliği ilişkilendirme: Stratejik yönetimin kazanımlarını girişimcilik becerisi ile entegre etme

Bygrave ve Zacharakis (2011, s. 547); girişimciler, yöneticiler ve girişimci liderler arasındaki bazı temel farklılıkları Tablo 2.4'te özetlemiştir.

Tablo 2.4. Girişimciler, Yöneticiler ve Girişimci Liderler Arasındaki Farklılıklar

Girişimciler	Yöneticiler	Girişimci Liderler
Yeni fikirler bulur	Mevcut operasyonları sürdürür.	Yeni fırsatları keşfederken temel faaliyet alanından faydalanır
Yeni bir iş kurar	İşletmeyi uygular	Devam eden bir örgüt içerisinde faaliyetlerini sürdürür
Fırsat odaklıdır	Kaynakları yönetir	Yetenek ve fırsat odaklı; fırsat alanını genişletmek için yeteneklerden yararlanır ve yenilerini oluşturur.
Bir vizyon oluşturur ve uygular	Planlar, düzenler, kadrolar ve kontrol eder	Bir vizyon oluşturur ve takipçilerini bunu gerçekleştirmesi için güçlendirir
Fırsat etrafında bir örgüt oluşturur	Örgütün verimliliğini artırır	Kültür, yapı ve sistemlerin girişimciliğe elverişli olmasını sağlar, engelleri kaldırır
Başkalarına liderlik eder ve onlara ilham verir.	Denetler	Girişimci bireyleri geliştirir ve yönlendirir; farklı uzmanlık ve yönelime sahip bireyler ve gruplar arasında köprü inşa eder.
Rekabet ortamında değişimi yönetir.	Tutarlılığı ve öngörülebilirliği korur.	

Kaynak: Bygrave ve Zacharakis (2011, s. 547)

Tablo 2.4 incelendiğinde girişimci liderliğin örgüt performansını arttıracak fırsatların keşfedilmesi ve kullanılmasında, örgüt kültürünü ve yapısını girişimciliğe elverişli hale getirilmesinde ve takipçilerin girişimci olarak düşünmesi ve hareket etmesini yönlendirmede girişimci ve yöneticilerden oldukça farklılaştığı görülmektedir. Günümüzün zorlu ve rekabetçi ortamında örgütlerin gelişmesi ve etkinliğinin artırılmasında girişimciliği ve liderliği entegre etmiş olan girişimci liderlere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Kearney, 2020, s. 9).

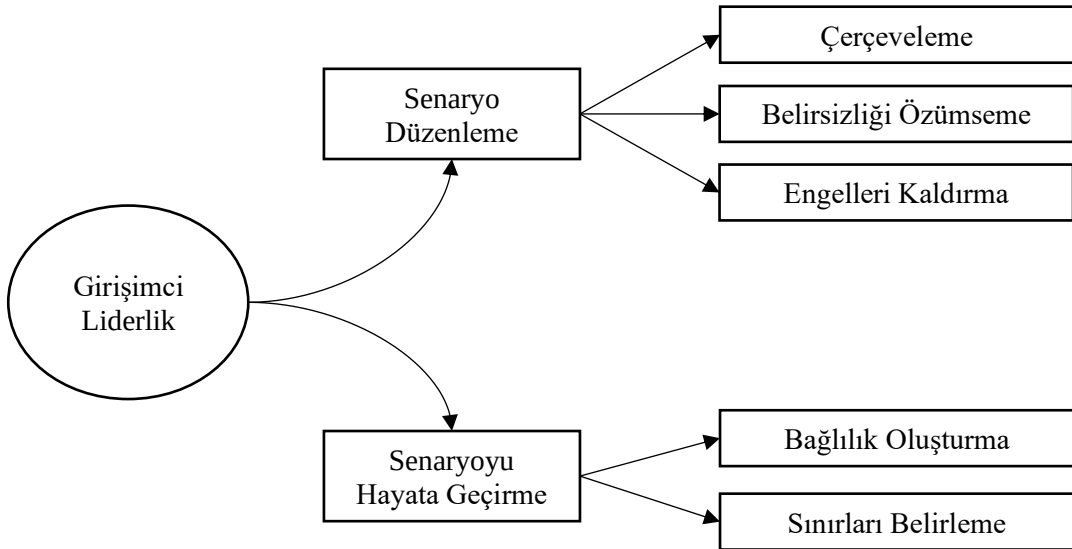
Özetle girişimci liderlik günümüzün sürekli değişen, çalkantılı, belirsiz ve rekabetçi iş ortamına getirebileceği çözümlerle ön plana çıkan; bireysel ve örgütsel bazda fırsatların keşfedilmesi ve kullanılmasına özellikle önem veren; yeni kaynakların keşfedilmesi ve sahip olunan kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan; girişimci davranışlar sergileyen ve örgütün tüm seviyesindeki çalışanların girişimci düşünme ve hareket etmeye yönlendiren; kişisel özelliklerin yanında bağlam içinde etkileşimle tanımlanan rol ve davranışlarla ortaya çıkan kendine has bir liderlik tarzıdır.

2.3.3. Girişimci liderliğe yönelik geliştirilen modeller

Girişimci liderlik konusunda gerçekleştirilen birçok araştırma, girişimci liderlik uygulamalarının örgüt içindeki girişimcilik, inovasyon ve yaratıcılık gibi performansları doğrudan desteklediğini ortaya koymaktadır (Lok, 2018, ss. 95-97; Newman vd., 2018, s. 9). Girişimci liderliğin örgüt içindeki potansiyel faydalarına ilişkin ortaya konulan bu sonuçlar, girişimci liderlik kavramının açıklanmasına ilişkin çok sayıda modelin geliştirilip farklı örgüt ortamlarında test edilmesine yol açmıştır (Selvaraja ve Pihie, 2017, s. 153). Bu başlık altında girişimci liderlik ile ilgili geliştirilen modeller yer almaktadır.

2.3.3.1. Gupta, Macmillan ve Surie'nin (2004) girişimci liderlik modeli

Gupta ve diğerleri (2004, s. 246), örgütsel bağlamda girişimcilik zorluklarının üstesinden gelmek için dönüşümsel, ekip odaklı ve değere dayalı liderlik bileşenlerini kullanarak yeni bir liderlik modeli geliştirmeye çalışmıştır. Geliştirilen bu modelle, günümüzün giderek artan çalkantılı ve rekabetçi ortamına örgütlerin uyum sağlayabilmesi için var olan davranışsal liderlik biçimlerinden farklı olarak yeni bir liderlik tarzı tanımlanmıştır. Tanımlanan bu yeni liderlik tarzı girişimci liderlik olarak isimlendirilmiştir. Gupta ve diğerlerinin girişimci liderliğe ilişkin geliştirdikleri model Şekil 6'da yer almaktadır.



Kaynak: Gupta, Macmillan ve Surie (2004, s. 250)

Şekil 6. Gupta, Macmillan ve Surie'nin Girişimci Liderlik Modeli

Şekli 6'da yer alan model incelendiğinde girişimci liderliğin senaryo düzenleme (scenario enactment) ve senaryoyu hayata geçirme (cast enactment) olmak üzere iki boyuta ayrıldığı, senaryoyu düzenleme boyutunu çerçeveleme, belirsizliği özümseme, engelleri kaldırma; senaryoyu hayata geçirme boyutunu ise bağlılık oluşturma ve sınırları belirleme rollerini içerdiği görülmektedir. Gupta ve diğerleri (2004, s. 247), girişimci liderlerin örgütsel etkinliğin arttırılması amacıyla örgüt içinde reforma yaratacak kabul edilebilir bir senaryo düzenlediğini ve bu senaryonun hayata geçebilmesini sağlayacak örgütsel dönüşüm ve kaynak kullanım imkanlarının mümkün olabilmesi için potansiyel takipçiler ve örgütün paydaş ağını ikna etmeye çalıştıklarını öne sürmüştür. Bu bakımdan modelde yer verilen senaryo düzenleme ve senaryoyu hayata geçirme boyutlarının birbirleriyle yakından bağlantılı olduğu söylenebilir. Çünkü düzenlenen senaryonun hayata geçirilmesi ancak uygun oyuncuların seçilmesi ve yeterli kaynakların sağlanmasıyla mümkündür. Ayrıca ikna edici olmayan, takipçiler tarafından kabul edilemeyecek bir senaryo ile de iyi bir ekip oluşturmak pek olası değildir.

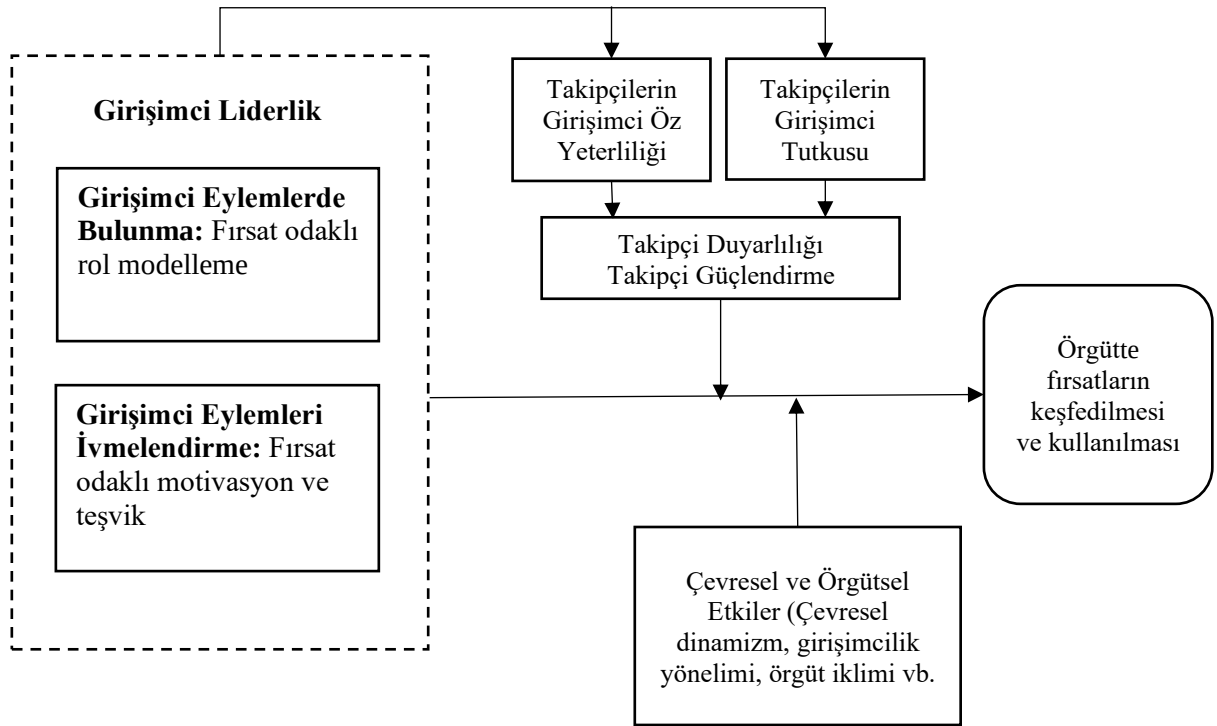
Girişimci liderlik modelinin senaryo düzenleme boyutu kapsamında üç rol tanımlanmıştır. Bu roller; çerçeveleme, belirsizliği özümseme ve engelleri kaldırmadır. Çerçeveleme, girişimci liderin örgütün durumunu net bir şekilde değerlendirmesi ve takipçilerinin de özelliklerini göz önüne alarak, zorlu ancak bir o kadar da gerçekçi net hedefler belirlemesini ifade eder (Fairhurst, 2011, s. 43). Etkili lideri etkisiz liderden ayıran bir rol olarak tanımlanan belirsizliği özümseme ise girişimci liderin örgüt içerisinde oluşturduğu yeni senaryo düzeni sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmesi ve bu senaryoyu hayata geçirirken takipçilerinin yaşayacağı belirsizlik ve endişenin etkilerini gidermesidir (Lane ve Klenke, 2004, s. 69). Son olarak engellerin kaldırılması ise senaryonun hayata geçirilmesini engelleyecek potansiyel iç ve dış dirençlerin önceden tahmin edilmesi ve müzakere yoluyla ortadan kaldırılması anlamına gelir (Ranjan, 2018, s. 108).

Modelde senaryoyu hayata geçirme boyutu kapsamında iki rol tanımlanmıştır. Bu roller: bağlılık oluşturma ve sınırların belirlenmesidir. Bağlılık oluşturma, düzenlenen senaryoyu hayata geçirecek ekip üyelerinin senaryo yönünde motive edilmesi ile ilgilidir. Sınırların belirlenmesi ise bu senaryo dahilinde neyin yapılabileceği neyin yapılamayacağına ilişkin net durumun ortaya konulmasıdır (Gupta vd., 2004, s. 248). Özetle Gupta ve diğerleri (2004) iki boyut ve bu boyutlar altında toplanan beş rolü içeren bir girişimci liderlik modeli

geliştirmiştir. Geliştirilen bu model, girişimci liderliği bir özellikler koleksiyonundan ziyade bir davranışlar dizisi olarak ele almaktadır (Roomi ve Harrison, 2011, s. 5).

2.3.3.2. Renko, Tarabishy, Carsrud ve Brannback'in (2015) girişimci liderlik modeli

Renko ve diğerleri (2015, s. 56), Shane ve Venkataraman'ın (2000) girişimcilik ile ilgili ortaya koyduğu yeni ürün ve hizmetlere ilişkin fırsatların keşfedilmesi ve kullanılması anlayışından esinlenerek yeni bir liderlik tarzı olarak gördükleri girişimci liderliğin yapısını açıklamaya çalışmıştır. Açıklanan modelde girişimci liderlik tarzının yapısına ve örgütlerde girişimci liderliğin etkilerini değiştirebilen faktörlere yer verilmiştir. Renko ve diğerleri (2015) tarafından girişimci liderliğe ilişkin oluşturulan model Şekil 7'de yer almaktadır.



Kaynak: Renko (2017, s. 400)

Şekil 7. Renko, Tarabishy, Carsrud ve Brannback'in Girişimci Liderlik Modeli

Şekil 7'de yer verilen model incelendiğinde Renko ve diğerlerinin (2005) girişimci liderliği iki temel üzerinde inşa ettiği görülmektedir. Bu temeller: girişimci eylemde bulunma ve girişimci eylemleri ivmelendirmedir. Girişimci eylemde bulunma, yeni ürün ve hizmet üretme bağlamında liderlerin fırsat odaklı girişimci eylemleridir. Bir başka ifadeyle girişimci eylem, liderin örgüt içerisindeki maceracı, yaratıcı ve yenilikçi davranışlarıdır (Spedale ve Watson, 2013, s. 763). Girişimci eylemleri ivmelendirme ise takipçileri için rol model konumunda olan girişimci liderin örgüt içerisinde oluşturduğu iklim ile takipçilerinin

fırsat odaklı girişimci eylemlerde bulunmalarını teşvik ve motive etmesidir (Renko, 2017, s. 388).

Girişimci liderliğe yönelik yukarıda verilmiş modelde ayrıca girişimci liderliğin örgütsel ortamdaki etkisini değiştirebilen faktörlere de yer verilmiştir. Bunlar; takipçi duyarlılığı, takipçilerin güçlendirilmesi, çevresel ve örgütsel faktörlerdir. Örgütsel süreçlerde gösterilen liderliğe takipçilerin hepsinin aynı seviyede duyarlılık göstermeyeceği düşünülmektedir. Nitekim uygulamada aynı örgüt içindeki aynı lidere farklı duyarlılık gösteren takipçilere rastlamak mümkündür. Takipçilere ait farklı özelliklerin bu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Renko ve diğerleri (2015) tarafından girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan bu modelde, takipçilerin sahip oldukları girişimci öz yeterlilik ve girişimci tutkunun girişimci lidere olan duyarlılıkta etkili olduğu ileri sürülmüştür.

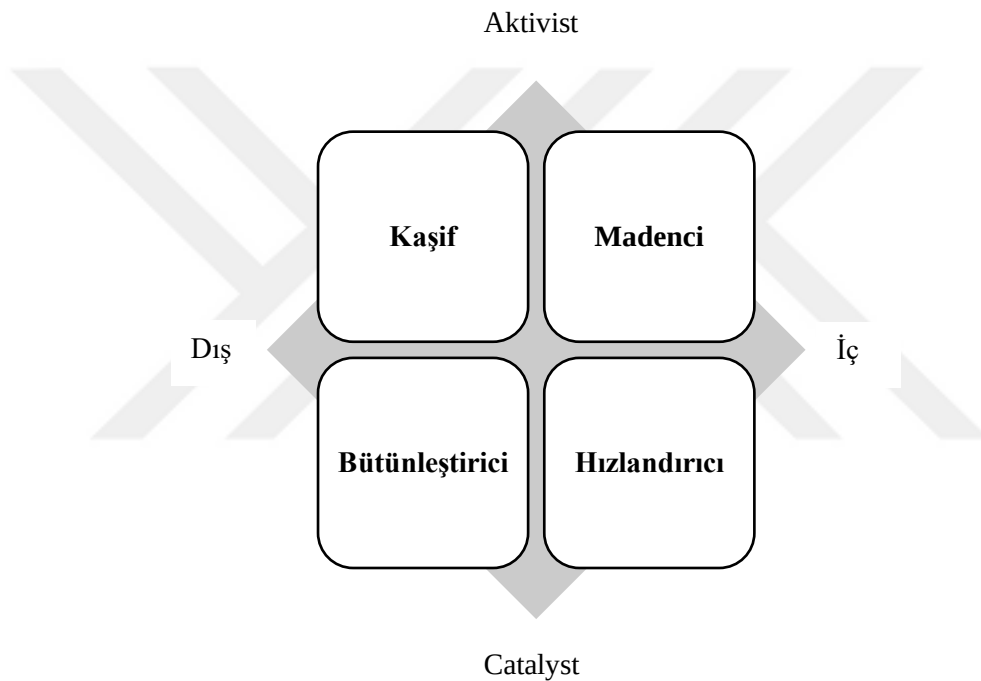
Girişimci öz yeterlik, bireylerin girişimciliğin getirdiği çeşitli rol ve görevleri gerçekleştirebileceklerine ilişkin inançlarını ifade eder (Chen vd., 1998, s. 256). Girişimci eylemlerin temel itici güçlerinden biri olarak görülen girişimci tutku ise yeni ürün ve hizmetlerin belirsiz başarısı ve sınırlı kaynaklara rağmen örgüt içerisindeki girişimcilik faaliyetlerine karşı duyulan yoğun olumlu duygular olarak anlamlandırılır (Cardon vd., 2009, s. 517). Girişimcilik tutkusunun bireylerin motivasyonlarını arttırdığı, zihinsel aktivitelerini geliştirdiği ve günlük işlerine anlam kazandırdığı düşünülmektedir (Branback ve Carsrud, 2006, s. 6). Bu anlamda girişimci öz yeterliği ve girişimci tutkusu yüksek takipçilerin girişimci liderlerine daha fazla duyarlılık göstereceğini söyleyebiliriz. Modelde örgütsel süreçlerdeki girişimci liderliği etkileyen bir diğer faktör olarak takipçilerin güçlendirilmesi verilmiştir. Liderin, takipçilerin bilgi beceri ve yargılarına güvenerek onlara örgüt içindeki bazı konularda takdir yetkisi vermesi takipçi güçlendirmesi anlamına gelmektedir (Ciulla, 2020, s. 177).

Duyarlılık ve güçlendirme örgütsel süreçlerde girişimci liderliğin etkisini değiştirebilen bireysel faktörlerdir. Bunun yanında çevresel ve örgütsel faktörlerde bu etkiyi değiştirebilmektedir. Literatürdeki birçok araştırma, girişimcilerin fırsatları keşfetmesi ve girişimcilik eğilimleri ve kabiliyetlerinin artmasında çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmiştir (Gnyawali ve Fogel, 1994, s. 43). Özetle Renko ve diğerleri (2015) tarafından ortaya konulan girişimci liderlik modeli; örgütsel süreçlerdeki girişimci liderlerin rollerini, takipçiler üzerindeki etkilerini ve bu liderliğin örgüt içerisindeki etkisini değiştirebilen

unsurları açıklamaya çalışmıştır. Bu modele göre girişimci liderin ve takipçilerinin temel odağı yeni ürün ve hizmet gelişimine yönelik fırsatların keşfedilmesi ve kullanılmasıdır.

2.3.3.3. *Thornberry'in (2006), girişimci liderlik modeli*

Thornberry (2006), hem bireysel hem de örgütsel düzeyde girişimci liderlik yapısını açıklamak için bir model önermiştir. Önerilen bu model üç farklı liderlik stilini (dönüşümsel, işlemsel ve karizmatik) içermesinden dolayı çok boyutlu bir model olarak değerlendirilmektedir. Thornberry (2006) tarafından girişimci liderliğe ilişkin oluşturulan model Şekil 8'de yer almaktadır.



Kaynak: Ghazali vd. (2020, s. 3); Renko vd. (2015, ss. 2-4)

Şekil 8. Thornberry'in Girişimci Liderlik Modeli

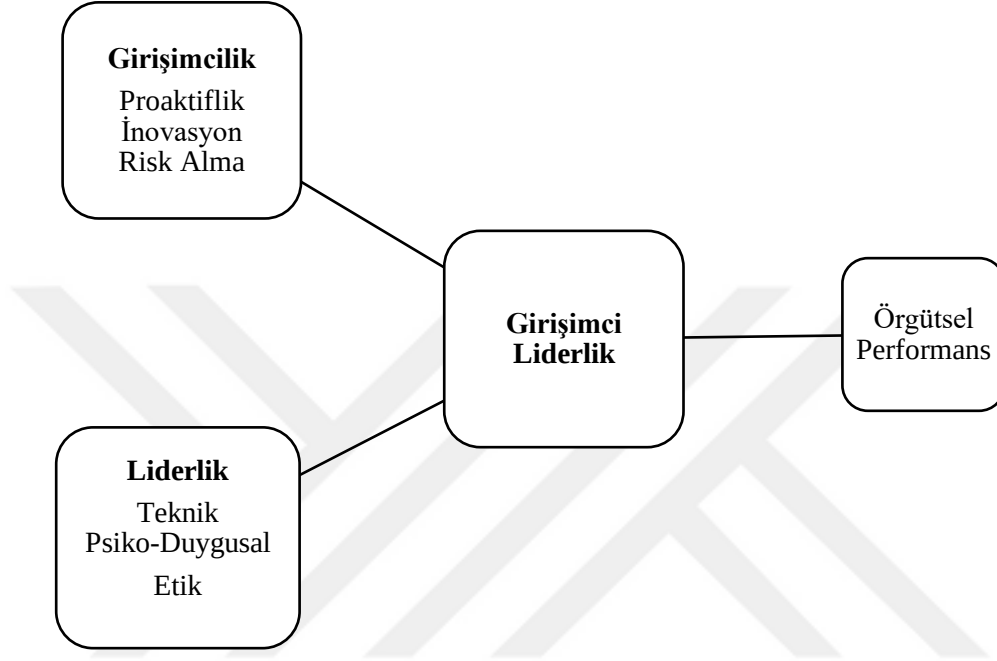
Şekil 8'de yer alan model incelendiğinde girişimci liderliğin gelişiminde liderin Aktivist ve Catalyst olmak üzere iki davranış rolünün ve iç ve dış olmak üzere iki odağının olduğu görülmektedir. Ayrıca model girişimci liderliği, kâşif davranışı (EXPB), genel girişimcilik davranışı (GELB), madenci davranış (MINB), hızlandırıcı davranış (ACCB) ve bütünleştirici davranış (INTB) olmak üzere beş boyutta açıklamaktadır (Bagheri ve Harrison, 2020, s. 6).

Aktivist, liderin kişisel seviyedeki davranışlarını ifade ederken Catalyst, liderin örgütsel seviyedeki davranışlarını ifade eder (Pihie vd., 2014, s. 4). Ayrıca Catalyst kelimesi anlam

olarak değişime neden olan kişi ya da şey anlamına gelir (Tureng, 2020). Aktivist davranışlar, girişimci liderin girişimcilik süreçlerindeki aktif rol ve davranışları anlamına gelir. Catalyst davranışlar ise girişimci liderin örgüt içinde oluşturacağı destekleyici ortam ile takipçilerinin inovasyon, yaratıcılık, girişimci düşünme ve hareket etme davranışlarını etkilemesi, teşvik etmesini ve yönlendirmesini ifade eder (Pihie vd., 2014, s. 3). Modelde girişimci liderliğin yapısını açıklayan beş boyut (kâşif, genel girişimci davranış, madenci, hızlandırıcı, bütünleştirici) tanımlanmıştır. Modelin kâşif boyutu; yeni fırsatları keşfetme, geleceğe dönük planlamalar yapma, örgütün güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, rakipleri analiz etme, öngörülü olma gibi liderin stratejik davranışlarını içerir. Genel girişimci davranış boyutu ise liderin örgütsel süreçlerde işlerini sürdürürken sergilediği proaktif, riskli, yenilikçi ve yaratıcı davranışlarını kapsar. Madenci boyut, içe dönük bir şekilde liderin kendi örgütlerinin ya da birimlerinin gelişmesini sağlayacak gömülü fırsatları keşfedip kullanması anlamına gelir. Bu boyuttaki davranışlar liderlere sorumluluklarını yaratıcı bir şekilde yerine getirme, problemlerin çözümünde yenilikçi yöntemler kullanma ve karar verirken paydaş katılımını önemseme gibi özellikler kazandırmaktadır. Kısaca madenci boyut örgütün potansiyelini en yükseğe çıkaracak lider eylemlerini ifade eder (Dahiru ve Pihie, 2016, s. 1373). Hızlandırıcı boyut, takipçilerin yaratıcı düşünmesi ve girişimci davranışlar göstermesi konusundaki lider gayreti ve tutkusuna işaret eder. Lider bu boyuttaki davranışlar vasıtasıyla takipçilerin yenilikçi, yaratıcı ve proaktif davranışlar sergilemesini destekleyecek bir ortam oluşturur ve onlara çalışma performanslarını geliştirmeleri için ilham verir. Bütünleştirici boyut, takipçiler ile örgüt arasında güçlü bağlar kurulabilmesi için liderin gösterdiği çabaları kapsar. Bu boyuttaki davranışlar liderin yalnızca iletişim kurma becerilerini değil aynı zamanda takipçilerini örgüt vizyonunun oluşumuna dahil etmesini, örgütün gelişimin sağlayacak yenilikçi fikirlerini dikkate almasını ve bu fikirlerini uygulayabilmeleri için gerekli olan kaynakları sağlanmasını içerir (Dahiru vd., 2017, s. 6; Pihie vd., 2014, s. 4). Özetle Thornberry (2006) tarafından ortaya konulan model girişimci liderlerin davranışlarını bireysel ve örgütsel olmak üzere iki kısımda ele almaktadır. Modelin kâşif ve madenci boyutu liderin bireysel davranışlarını oluştururken, hızlandırıcı ve bütünleştirici boyutu ise örgütsel seviyedeki davranışlarını oluşturur. Ayrıca kâşif ve bütünleştirici davranış liderin dış odağını, madenci ve hızlandırıcı davranış ise iç odağını oluşturmaktadır.

2.3.3.4. Van-Zyl ve Mathur-Helm'in (2007) girişimci liderlik modeli

Van-Zyl ve Mathur-Helm'in (2007, s. 18) liderlik ve girişimcilik alanlarını birbirine entegre ederek geliştirdikleri girişimci liderlik modelinin konseptini liderlik ve girişimci yönelim davranışları oluşturmaktadır. Girişimci liderliğe yönelik geliştirilen model Şekil 9'da yer almaktadır.



Kaynak: Van Zyl ve Mathur-Helm (2007, s. 18)

Şekil 9. Van Zyl ve Mathur-Helm'in Girişimci Liderlik Modeli

Şekil 9'da yer alan model incelendiğinde girişimci liderliğin liderlik ve girişimcilik alanlarının entegre edilmesi sonucunda oluştuğu ve sonucunda ise örgütsel performans elde edildiği görülmektedir. Modelin liderlik boyutunu teknik, psiko-duygusal ve etik unsurlar; girişimci yönelim boyutunu ise proaktivite, risk alma ve yenilikçilik unsurları oluşturmaktadır.

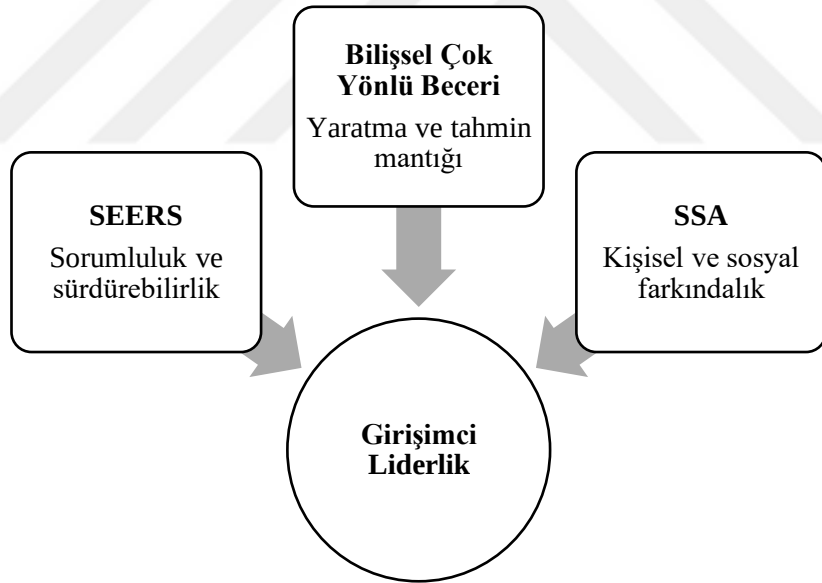
Teknik unsurlar, liderlerin görevlerini sorunsuz bir şekilde sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken temel yetenekleri kapsar. Ancak günümüz koşulları liderlerden teknik becerilerin ötesine geçebilmesini beklemektedir (Pandya, 2014, s. 40). Psiko-duygusal unsurlar ise liderin örgüt içindeki eylemleriyle takipçileri üzerinde oluşturduğu psiko-duygusal durumları içerir. Dasborough ve Ashkanasy (2002), liderliğin özünde duygusal süreçlerin olduğunu ve liderlerin kişisel duygularını takipçilerinin duygularında uyandırmaya çalıştıklarını savunmuştur (Glasø ve Einarsen, 2008, s. 482). Etik unsurlar ise

liderin görevlerini yaparken adil ve dengeli kararlar almasını ve kişilik olarak da dürüst, şefkatli ve ilkeli bir birey olmasını ifade eder (Brown ve Treviño, 2006, s. 597).

Modelin girişimci yönelim davranışlarını oluşturan proaktiflik, koşulların ne yapılacağını tanımlamasını beklemeden harekete geçmeyi; risk alma, belirsizliği sindirme ve geleceğin sorumluluğunu alma yükünü; yenilikçilik ise değişen ihtiyaçları tanımlama ve sorunları yeni yöntemlerle çözme yeteneğini kapsamaktadır (Dimovski vd., 2013, s. 390).

2.3.3.5. Greenberg, Sweet ve Wilson'un (2011) temel ilkeler modeli

Greenberg, Sweet ve Wilson (2011, s. 10) girişimci liderliği, farklı bir iş görüşüyle başlayan ve farklı bir karar verme mantığı uygulayan yeni bir düşünce ve eylem modeli olarak tanımlamıştır. Tanımlanan eylem modelinde girişimci liderlik doğuştan gelen bir dizi kişilik özelliğinden ziyade insan eyleminin gücünü destekleyen benzersiz bir zihinsel modele dayanmaktadır. Greenberg ve diğerleri (2011) tarafından girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan zihinsel model Şekil 10'da yer almaktadır.



Kaynak: Greenberg, Sweet ve Wilson (2011, s. 11)

Şekil 10. Greenberg, Sweet ve Wilson'un Temel İlkeler Modeli

Şekil 10 incelendiğinde girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan zihinsel modelin üç temel ilkesinin olduğu görülmektedir. Bunlar; bilişsel çok yönlü beceri (cognitive ambidexterity), sosyal, çevresel, ekonomik ve sürdürülebilir (SEERS) değer tabanı oluşturma, kişisel ve sosyal farkındalık (SSA) dır.

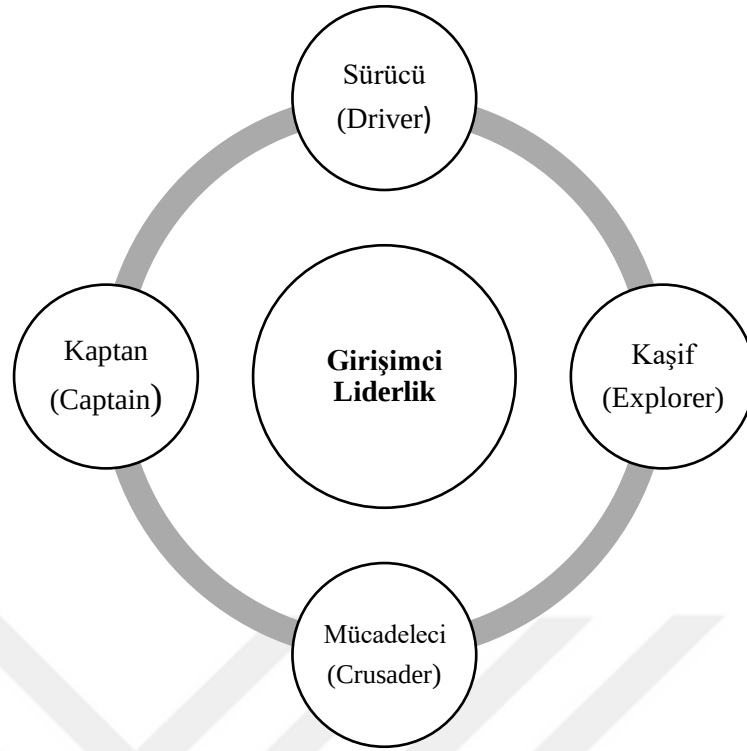
Bilişsel çok yönlü beceri, girişimci liderlerin yaratma ve tahmin yaklaşımları arasında döngüsel bir şekilde gidip gelmelerini karakterize eden bir düşünme ve hareket tarzı becerisini ifade eder (Neck, 2011, s. 26). Yani girişimci liderlerin karar alma yaklaşımlarında yaratma ve tahmin becerilerini entegre ederek kullanabilmeleri onların bilişsel olarak çok yönlü olmalarına bağlıdır (Greenberg vd., 2013, s. 57). Bir örgütün gelecekteki hedefleri ve ortamı geçmişe yansıttığında girişimci liderler durumu tahmin etmek ve yönlendirmek için geleneksel analitik yöntemleri kullanabilirler. Ancak gelecek belirsiz hale geldiğinde, geçmişle benzerlik göstermediğinde ve mevcut bilgiler gelecekteki faaliyetleri belirlemede öngörücü olmadığında girişimci liderlerin yaratma ve tahmin becerilerini kullanarak eyleme geçmeleri gerekir (Greenberg vd., 2011, s. 11).

Sosyal, çevresel, ekonomik ve sürdürülebilir (SEERS) değer sistemi oluşturma, girişimci liderlerin toplum, çevre ve ekonomi arasındaki karşılıklı bağımlılıkları ve etkileri karar verme sürecine dahil etmesiyle ilgilidir. Girişimci liderlerin sosyal, çevresel ve ekonomik değer yaratmayı ve bunun sonucunda doğal olarak ortaya çıkabilecek gerginlikleri ve potansiyel sinerjileri nasıl yönetebileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca sosyal, çevresel ve ekonomik değer yaratma sırayla değil, eş zamanlı olarak gerçekleştirilir (Greenberg vd., 2011, s. 12).

Kişisel ve sosyal farkındalık ise girişimci liderlerin kendisi, faaliyet gösterdiği bağlam ve ilişki ağı hakkında derin bir anlayışa sahip olmasıyla ilgilidir. Bu anlayış sayesinde girişimci liderler belirsiz ve bilinmeyen durumlarda kendi amaç ve duygularının ve bunların bağlamdan nasıl etkilendiklerinin farkında olarak etkili kararlar alabilirler (Greenberg vd., 2013, s. 60).

2.3.3.6. Kuenne ve Danner (2007) modeli

Kuenne ve Danner (2017, s. 8), girişimcilik süreçlerinde liderliği açıklamaya çalışan yeni bir oluşturuıcı kişilik modeli tanımlamıştır. Tanımlanan model Şekil 11'de yer almaktadır.



Kaynak: Kuenne ve Danner (2017, ss. 8-14)

Şekil 11. Kuenne ve Danner Modeli

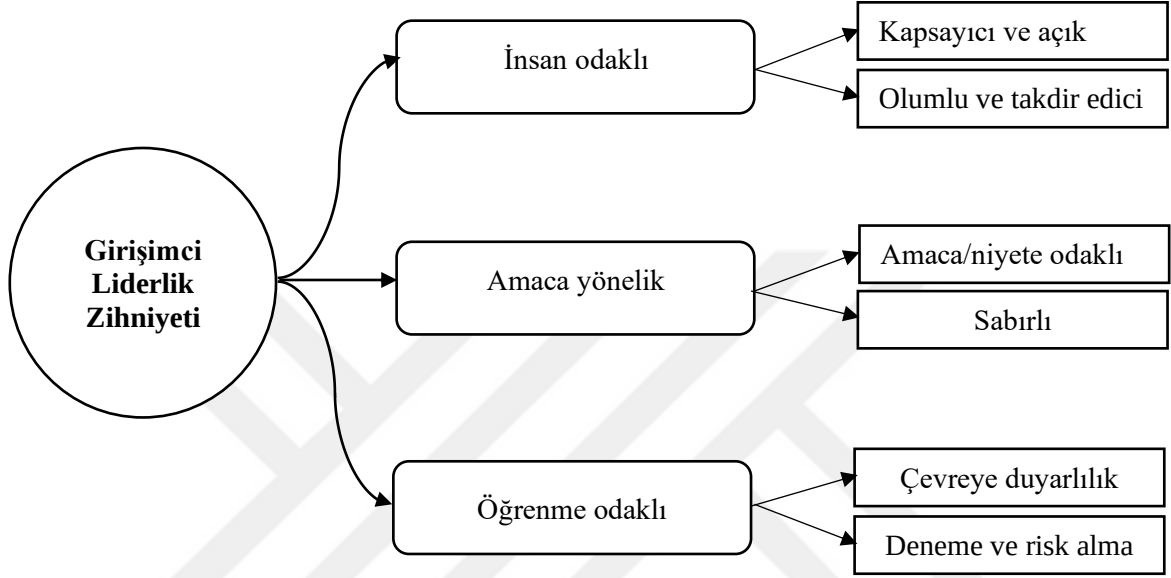
Şekil 11 incelendiğinde girişimcilik süreçlerindeki liderliği açıklamaya çalışan oluşturucu kişilik modelinin dört farklı boyuta ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; sürücü (driver), kâşif (explorer), mücadeleci (crusader) ve kaptan (captain) dır.

Sürücü, liderin özgüveni yüksek bir şekilde ticari olarak motive olmasını ifade eder. Sürücüler doğuştan girişimcidirler ve ortaya çıkan fırsatları sezme konusunda olağanüstü yetenekleri vardır. Kâşif, liderin örgütün bütün sisteminin nasıl çalıştığını merak ederek anlamasını ve örgüt içerisindeki problemleri tespit edip çözmesini ifade eder. Mücadeleci, liderin örgütü özelinde dünyayı kendi görüşüne göre iyi bir yer haline getirmeyi içeren uzun vadeli amaç ve vizyonlarını ifade eder. Son olarak kaptan ise liderin ekip çalışmasına odaklanmasıyla ilgilidir. Kaptan, takipçilerinin potansiyeli ile ilgilenir ve iş birliği gücünü en iyi şekilde geliştirebilmek için çabalar (Bauman ve Lucy, 2019, s. 6; Kuenne ve Dunner, 2017, ss. 8-14; Leavy, 2017, s. 13).

2.3.3.7. Subramaniam ve Shankar'ın (2020) girişimci lider zihniyeti modeli

Subramaniam ve Shankar (2020, s. 19), örgütlerde stratejik girişimcilik uygulamalarının önemi üzerinde durmuş ve bu uygulamaların başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde

girişimci liderliğin kritik rolünü vurgulamıştır. Bu bağlamda örgütlerde stratejik girişimcilik eylemlerini başarılı bir şekilde uygulayan liderlerin sahip oldukları zihniyet yapılarını ortaya koyarak girişimci liderlik ve stratejik girişimcilik literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Subramaniam ve Shankar (2020) tarafından girişimci liderlerin sahip oldukları zihinsel yapıya ilişkin ortaya konulan model Şekil 12’de yer almaktadır.



Kaynak: Subramaniam ve Shankar (2020, s. 17)

Şekil 12. Subramaniam ve Shankar’ın Girişimci Lider Zihniyeti Modeli

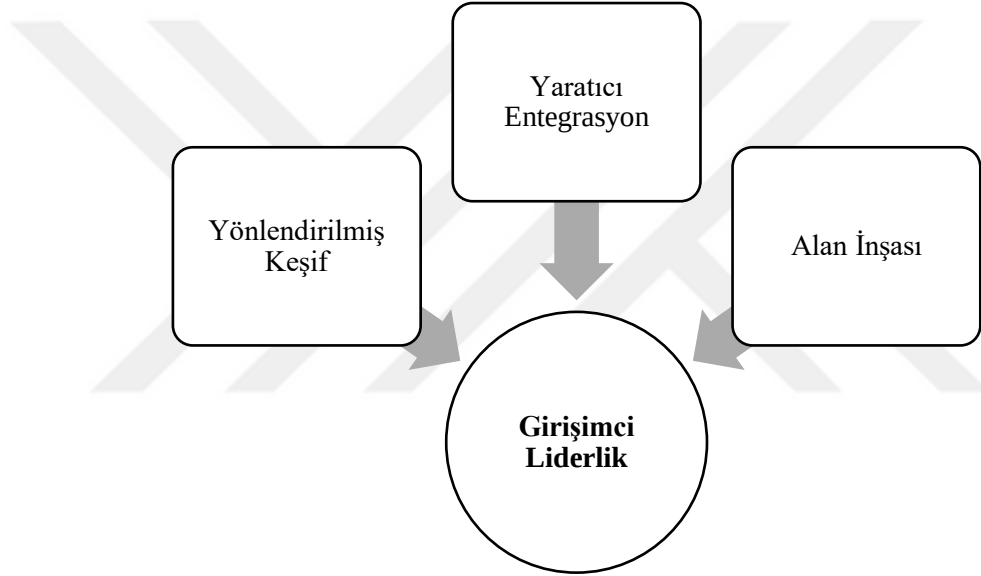
Şekil 12’de yer alan model incelendiğinde girişimci liderlerin eylemlerini, kararlarını ve yönlendirmelerini etkileyen zihinsel yapının üçe ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; İnsan odaklı, amaca yönelik ve öğrenme odaklıdır.

Girişimci liderlerin insan odaklı zihniyeti, takipçilerin ve ekip üyelerinin desteğini ve güvenini kazanmakla ilgilidir. Bunun sağlanabilmesi içinde liderin kapsayıcı, açık, olumlu ve takdir edici olması gerekir. Bu sayede çalışanların girişimci düşünceleri ve eylemleri desteklenerek örgüt içerisinde bir girişimcilik kültürü oluşturulacaktır. Girişimci liderin amaca yönelik zihniyeti, amaca/niyete odaklı ve sabırlı olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Bu zihniyet liderin sabırlı bir şekilde amaca odaklanmasını ifade eder. Son olarak girişimci liderin öğrenme odaklı zihniyeti ise çevreye duyarlılık, deneme ve risk alma bileşenlerinden oluşur. Çevreye duyarlılık, liderin çevreden gelen sinyalleri dinlemesi ve bunlara karşı uyanık olması anlamına gelir. Bu özellik lidere fırsatları fark edip keşfetmelerini sağlar. Deneme ve risk alma ise liderin örgüt içinde girişimci eylemlerde

bulunarak takipçilerinin de benzer eylemlerde bulunmalarını teşvik etmesi anlamına gelir (Subramaniam ve Shankar, 2020, ss. 9-26). Subramaniam ve Shankar (2020) tarafından ortaya konulan bu model, girişimci liderlerin örgüt performansını arttıran davranışlarının, kararlarının ve eylemlerinin altında yatan faktörlerin keşfedilmesinin temelini oluşturmaktadır.

2.3.3.8. Mishra ve Misra (2017) girişimci liderlik modeli

Mishra ve Misra (2017, s. 73); McGrath ve Macmillan (2000), Shane ve Venkataraman (2000) ve Schumpeter'in (1934) çalışmalarından faydalanarak girişimci liderliğe ilişkin bir model geliştirmiştir. Geliştirilen model Şekil 13'te yer almaktadır.



Kaynak: Mishra ve Misra (2017, s. 73)

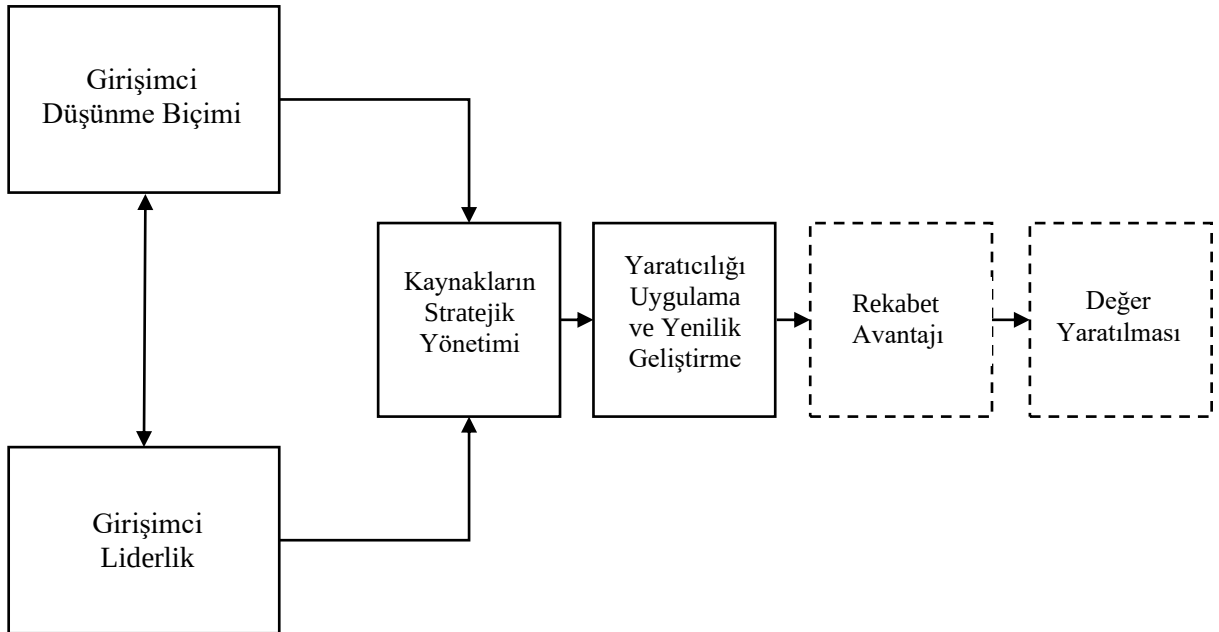
Şekil 13. Mishra ve Misra'nın Girişimci Liderlik Modeli

Şekil 13'te yer alan model incelendiğinde girişimci liderliğin üç boyutunun olduğu görülmektedir. Bu boyutlar; yönlendirilmiş keşif, yaratıcı entegrasyon ve alan inşasıdır. Yönlendirilmiş keşif, liderin belirsizliğe bir yön çizmesi ve gerçeklik ortaya çıktıkça keşiflerini yeniden yönlendirmesini ifade eder (McGrath ve Macmillan, 2000, s. 26). Bu özellik bünyesinde üç unsuru barındırır: çerçeveleme, belirsizliği özümseme ve risk alma. Çerçeveleme; performans yönelimi, sezgi, hırs ve kararlılık gibi özelliklerden oluşur. Belirsizliği özümseme, yönlendirilmiş keşifte liderin ön görüş, vizyon ve güven oluşturma rolüyle takipçilerine güven vermesidir. Risk alma ise liderin diplomatik ve etkili pazarlık özelliklerini kullanarak yönlendirilmiş keşfe takipçilerini ikna etmesi, örgüt kaynaklarını bu yönde kullanması ve sonucunda karşılaşılabilecek başarı veya başarısızlık durumlarının

sorumluluğunu üstlenmesidir. Yaratıcı entegrasyon, hedeflere ulaşma amacıyla örgüt kaynaklarının en iyi şekilde kullanılmasını ifade eder. Sınırları belirleme ve engelleri kaldırma olmak üzere iki unsuru vardır. Alan inşası ise liderin örgütün gelişimi için yeni ürün ve hizmet üretmeye odaklanması ve sürekli olarak örgütü geliştirecek yeni yollar aramasıdır (Mishra ve Misra, 2017, s. 73).

2.3.3.9. Ireland, Hitt ve Sirmon'un (2003) stratejik girişimcilik modeli

Ireland, Hitt ve Sirmon (2003, s. 966), stratejik yönetim ve girişimcilik alanlarını birlikte entegre ederek oluşturdukları stratejik girişimcilik modelinde girişimci liderlik unsurunu bir boyut olarak ele almıştır. Ireland ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen stratejik girişimcilik modeli Şekil 14'te yer almaktadır.



Kaynak: Ireland, Hitt ve Sirmon (2003, s. 967)

Şekil 14. Ireland, Hitt ve Sirmon'un Stratejik Girişimcilik Modeli

Şekil 14 incelendiğinde Ireland ve diğerleri (2003) tarafından ortaya konulan stratejik girişimcilik modelinin girişimci düşünme biçimi, girişimci liderlik, kaynakların stratejik yönetimi, yaratıcılığı uygulama ve yenilik geliştirme, rekabet avantajı ve değer yaratılması unsurlarından oluştuğu görülmektedir.

Modelde girişimci düşünce biçimi, fırsatların tanınmasını; girişimci liderlik, örgüt içerisinde girişimci kültür, yeniliğin, yaratıcılığın, risk almanın ve sürekli değişimin fırsat

olarak görüldüğü bir atmosfer oluşturulmasını; kaynakların stratejik yönetimi, kaynak edinimi ve kullanımını; yaratıcılığı uygulama ve yenilik geliştirme ise örgütsel yeniliği ifade etmektedir (Luke, 2005, s. 54). Girişimci liderliğe ilişkin yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda stratejik girişimcilik modelinde yer verilen girişimci düşünme, kaynakların stratejik yönetimi, yaratıcılığı uygulama ve yenilik geliştirme unsurlarının girişimci liderlik kapsamında olduğu görülmektedir. Bu durum stratejik girişimcilik modelinin girişimci liderlik vasıtasıyla uygulanabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

2.3.4. Girişimci liderlik özellikleri

Girişimci liderlik ile ilgili gerçekleştirilmiş birçok çalışmada girişimci liderlerin sahip olduğu özelliklere yer verilmiş ve bu özelliklerin detaylı olarak ortaya çıkarılması konusunda araştırma yapılması önerilmiştir (Fernald vd., 2005, s. 8). Bu önerilere bir cevap olarak, tezin bu bölümünde girişimci liderlik özelliklerine yer veren araştırmalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve girişimci liderlik özelliklerine ilişkin ortak bir anlayış oluşturmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında girişimci liderlik özelliklerine yer veren kırk üç araştırma ele alınmıştır. Bu araştırmaların analizi sonucunda girişimci liderlik özelliklerine ilişkin stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim ve kişisel özellikleri içeren bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Stratejik düşünmeye ilişkin özellikler Tablo 2.5'te yer almaktadır.

Tablo 2.5. Stratejik Düşünme

Özellikler	Referans
Sistem Düşüncesi - Bütünsel bakış açısı - Karşılıklı ilişkileri ve değişim süreçlerini kavrama - Sistem ve alt sistemleri tanıma ve buna göre davranma - Örgüt içi ve dışı ilişkileri dikkate alma - Planlama - Kaynakları etkin bir şekilde tahsis etme	Ballein, 1998; Swiercz ve Lydon, 2002; Ireland vd., 2003; Thornberry, 2006; Darling ve Beebe, 2007; Currie vd., 2008; Greenberg vd., 2011; Hejazi, 2012; Carpenter, 2012; Agbim vd., 2013; Britchenko, 2018
Fırsatçılık (Yeniden Çerçeveleme) - Fırsatları arama/keşfetme - Farklı bakış açısı - Alternatif stratejileri görme - Farklı görüş ve zihinsel paradigmalardan yararlanma - Rekabetçi ortam ve çevresel koşullardan yararlanma - Esneklik - İç ve dış çevre analizi	Karcıoğlu ve Yücel, 2004; Fernald vd., 2005; Thornberry, 2006; Currie vd., 2008; Pearson vd., 2008; Bygrave ve Zacharakis, 2011; Carpenter, 2012; Agbim vd., 2013; Renko, 2015; Harrison vd., 2016; Kuenne ve Danner 2017; Mishra ve Misra, 2017; Ranjan, 2018; Britchenko, 2018; Nor vd., 2019; Siilasmaa, 2019; Kearney, 2020

Zamanında Düşünme (Yansıtma)	• Öngörü • Sezgi • Geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurma • Olaylardaki örüntüleri fark etme • Deneyim ve bilgilerden yararlanarak geleceği öngörme • Muhtemel kaynak ve fırsatları öngörme • Farklı örgütlerin benzer deneyimlerinden yararlanma • Bilgi, tecrübe ve algı kullanılarak gelecekteki faaliyetlere öncülük edecek hissel unsurlar oluşturma • Problemlerin çözümünde kullanılabilecek alternatif seçeneklerin olası sonuçlarını öngörebilme	Gupta vd., 2004; Thornberry, 2006; Darling ve Beebe, 2007; Powell, 2010; Greenberg vd., 2011; Carpenter, 2012; Agbim vd., 2013; Hunter ve Lean, 2014; Kuenne ve Danner 2017; Mishra ve Misra, 2017; He vd., 2017
Hipotez odaklılık	• İyi hipotezler üretme ve test etme • Öngörülmeyen koşullara yönelik çözüm önerileri üretebilme • Fikirleri, modelleri ve hipotezleri yansıtma • Varsayım odaklı düşünme • Analitik ve sezgisel düşünme	Gupta vd., 2004; Hentschke, 2009; Greenberg vd., 2011; Agbim vd., 2013; Nor vd., 2019; Siilasmaa, 2019; Subramaniam ve Shankar, 2020
Niyet Odaklılık	• Vizyon • Amaç ve hedefler belirleme • Örgütün geleceğine yönelik hayallerinin somutlaştırılması • Gelecek için planlanan ve bugünden farklı amaç duygusu • Örgütün tüm seviyesindeki çalışanlara yön hissi • Gelecekteki olayları gösterme yeteneği, kader hissi	Ballein, 1998; Karcıoğlu ve Yücel 2004; Cogliser ve Brigham, 2004; Gupta vd., 2004; Fernald vd., 2005; Pearson vd., 2008; Hentschke, 2009; Choi, 2009; Bygrave ve Zacharakis, 2011; Agbim vd., 2013; Harrison vd., 2016; Kuenne ve Danner 2017; He vd., 2017; Ranjan, 2018; Britchenko, 2018; Renko, 2018; Nor vd., 2019; Kearney, 2020

Tablo 2.5 incelendiğinde stratejik düşünmeye ilişkin özelliklerin sistem düşüncesi, fırsatçılık (yeniden çerçeveleme), zamanında düşünme (yansıtma), hipotez odaklılık ve niyet odaklılık olmak üzere beş kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Sistem düşüncesi bütünsel bakış açısı, karşılıklı ilişkileri ve değişim süreçlerini kavrama, sistem ve alt sistemleri tanıma ve buna göre davranma, örgüt içi ve dışı ilişkileri dikkate alma, planlama, kaynakları etkin bir şekilde tahsis etme; fırsatçılık (yeniden çerçeveleme) fırsatları arama/keşfetme, farklı bakış açısı, alternatif stratejileri görme, farklı görüş ve zihinsel paradigmalardan yararlanma, rekabetçi ortam ve çevresel koşullardan yararlanma, esneklik, iç ve dış çevre analizi; zamanında düşünme (yansıtma) öngörü, sezgi, geçmiş bugün ve gelecek arasında bağlantı kurma, olaylardaki örüntüleri fark etme, deneyim ve bilgilerden yararlanarak geleceği

öngörme, muhtemel kaynak ve fırsatları öngörme, farklı örgütlerin benzer deneyimlerinden yararlanma, bilgi, tecrübe ve algı kullanılarak gelecekteki faaliyetlere öncülük edecek hissel unsurlar oluşturma, problemlerin çözümünde kullanılabilecek alternatif seçeneklerin olası sonuçlarını öngörebilme; hipotez odaklılık iyi hipotezler üretme ve test etme, öngörülme-yen koşullara yönelik çözüm önerileri üretebilme, fikirleri, modelleri ve hipotezleri yansıtmaya, varsayım odaklı düşünme, analitik ve sezgisel düşünme; niyet odaklılık vizyon, amaç ve hedefler belirleme, örgütün geleceğine yönelik hayallerin somutlaştırılması, gelecek için planlanan ve bugünden farklı amaç duygusu, örgütün tüm seviyesindeki çalışanlara yön hissi, gelecekteki olayları gösterme yeteneği, kader hissi özelliklerini içermektedir. Girişimci davranışa ilişkin özellikler Tablo 2.6’da yer almaktadır.

Tablo 2.6. Girişimci Davranış

Özellikler	Referans
• Risk alma • Yaratıcılık • Proaktiflik • İnovasyon • Kaynak bulma	Lippitt, 1987; Ballein, 1998; Karcıoğlu ve Yücel 2004; Fernald vd., 2005; Thornberry, 2006; Van-Zyl ve Mathur-Helm, 2007; Chen, 2007; Kuratko, 2007; Pearson vd., 2008; Surie ve Ashley, 2008; Carpenter, 2012; Agbim vd., 2013; Harrison vd., 2016; Renko, 2018; Britchenko, 2018; Roebuck, 2011; Mishra ve Misra, 2017; Özbolat, 2019; Subramaniam ve Shankar, 2020

Tablo 2.6 incelendiğinde girişimci davranışın risk alma, yaratıcılık, proaktiflik, inovasyon ve kaynak bulma özelliklerini içerdiği görülmektedir. Motivasyona ilişkin özellikler Tablo 2.7’de yer almaktadır.

Tablo 2.7. Motivasyon

Özellikler	Referans
• Motive etme • Teşvik etme • Takım oluşturma • İlham verme	Karcıoğlu ve Yücel 2004; Gupta vd., 2004; Coglisier ve Brigham, 2004; Fernald vd., 2005; Thornberry, 2006; Darling ve Beebe, 2007; Van Zyl ve Mathur-Helm, 2007; Gua, 2009; Powell, 2010; Carpenter, 2012; Agbim vd., 2013; Hunter ve Lean, 2014; Roebuck, 2011; Kuenne ve Danner 2017; He vd., 2017; Ranjan, 2018; Britchenko, 2018; Subramaniam ve Shankar, 2020; Kearney, 2020

Tablo 2.7 incelendiğinde motivasyonun motive etme, teşvik etme, takım oluşturma ve ilham verme özelliklerini içerdiği görülmektedir. İletişime ilişkin özellikler Tablo 2.8’de yer almaktadır.

Tablo 2.8. İletişim

Özellikler	Referans
- Güven oluşturma - Diplomatik davranma - İkna etme - Pazarlıkçılık - İnandırıcılık - Göz teması	Ballein, 1998; Gupta vd., 2004; Thornberry, 2006; Darling ve Beebe, 2007; Gua, 2009; Carpenter, 2012; Agbim vd., 2013; Hunter ve Lean, 2014; Siilasmaa, 2019; Mishra ve Misra, 2017; He vd., 2017; Ranjan, 2018; Maran vd., 2019; Kearney, 2020

Tablo 2.8 incelendiğinde iletişimin güven oluşturma, diplomatik davranma, ikna etme, pazarlıkçılık, inandırıcılık ve göz teması özelliklerini içerdiği görülmektedir. Kişisel özellikler Tablo 2.9’da yer almaktadır.

Tablo 2.9. Kişisel Özellikler

Özellikler	Referans
- Başarı odaklılık - Sabır - İyimserlik - Eylemleri etik ve ahlak kriterlerine göre değerlendirebilme becerisi - Hırs - İçsel kontrol odağı	Karcioğlu ve Yücel 2004; Gupta vd., 2004; Cogliser ve Brigham, 2004; Fernald vd., 2005; Thornberry, 2006; Darling ve Beebe, 2007; Van Zyl ve Mathur-Helm, 2007; Gua, 2009; Powell, 2010; Carpenter, 2012; Agbim vd., 2013; Hunter ve Lean, 2014; Roebuck, 2011; Kuenne ve Danner 2017; He vd., 2017; Ranjan, 2018; Britchenko, 2018; Subramaniam ve Shankar, 2020; Kearney, 2020

Tablo 2.9 incelendiğinde kişisel özelliklerin başarı odaklılık, sabır, iyimserlik, eylemleri etik ve ahlak kriterlerine göre değerlendirebilme becerisi, hırs ve içsel kontrol odağı özelliklerini içerdiği görülmektedir.

Literatürdeki iki gelişme girişimci liderlik özelliklerine odaklanılması gerekliliğini doğurmuştur. Bunlardan ilki tarihsel olarak ayrı ayrı incelenen bu iki alan arasındaki bağlantının giderek daha fazla birlikte ele alınmasıdır. İkincisi ise son yıllarda her iki alandan farklı bilim insanlarının iki kavram arasından birçok ortak yöne dikkat çekmesidir (He vd., 2017, s. 99). Fernald ve diğerleri (2005, ss. 4-7), dinamik ve değişen ortamlarda örgütlerini başarılı bir şekilde yöneten girişimci ve liderlerin ortak özelliklerini ortaya çıkararak yeni gelişen bir liderlik tarzı olan girişimci liderliğin özelliklerini açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacılara göre girişimci liderlik bir düşünce tarzından ziyade kendine has özellik ve eylemler ile ortaya konulabilen yeni bir liderlik tarzıdır. Araştırma kapsamında girişimci ve liderlik özelliklerine yer veren yüz otuz altı eser (makale, tez, kitap) incelenmiş ve girişimci liderliğe yönelik ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu ortak özellikler: motive etme, başarı odaklılık, özerklik, yaratıcılık, esneklik, sabır, risk alma ve vizyoner olmadır. Fernald ve diğerleri (2005) ile benzer bir çalışma daha önce Parren (2002)

tarafından gerçekleştirilmiş ve girişimci liderliğe ilişkin yenilikçilik, vizyon, proaktiflik ve risk alma özellikleri belirtilmiştir.

Renko (2018, s. 390), girişimci liderlerin örgüt içerisinde fırsat odaklı davranışlarda bulunarak takipçilerinin de bu doğrultuda hareket etmelerini teşvik etmeye çalışmalarının aslında onların hangi özelliklere sahip oldukları konusunda genel bir bilgi verdiğini savunmuş ve girişimci liderlerin özelliklerini risk alma, yaratıcılık, tutku ve vizyon olarak tanımlamıştır. Gupta ve diğerleri (2004, s. 250), girişimci liderliğe ilişkin geliştirdikleri modelde yer alan boyutlar (senaryo düzenlenmesi, senaryonun yürürlüğe girmesi) altında bazı rollere (çerçeveleme, belirsizliği özümseme, engelleri kaldırma, bağlılık oluşturma, sınırları belirleme) ve bu roller altında bazı özelliklere yer vermiştir. Senaryo düzenleme boyutu altında yer alan çerçeveleme rolünde performans, hırs, ekstra iç görü; belirsizliği özümseme rolünde vizyon, öngörü, güven oluşturma; engelleri kaldırma rolünde ise diplomatik, pazarlıkçı, inandırıcı ve teşvik etme özelliklerine yer verilmiştir. Senaryoyu hayata geçirme boyutu altında yer alan bağlılık oluşturma rolünde ilham verme, hevesli olma, takım oluşturma ve gelişim odaklı olma; sınırları belirleme rolünde ise fikir uyarıcı, birleştirici, kararlı ve pozitif olma özelliklerine yer verilmiştir.

Britchenko (2018, s. 117), yirmi birinci yüzyıl koşullarıyla baş edebilecek yeni bir liderlik stiline ihtiyaç duyulduğunu belirtmiş ve bu koşullarla en iyi şekilde mücadele edebilecek bilinçli etkinin liderliği olan girişimci liderliğin özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır: kamu yararı, sosyal kimlik, hedeflerin ve bu hedeflere ulaşma araçlarının bilinçli algılanması, takım halinde çalışabilme becerisi, eylemleri etik ve ahlaka göre değerlendirebilme becerisi, girişimci davranış, yenilik ve yaratıcılık, stratejik vizyon, toplumsal ve ekolojik yönlü geniş bir dünya görüşü ve iş fırsatlarını görme yeteneği. Hentschke (2009, s. 118), girişimci liderliği büyük ölçüde tanımlayan üç özelliğin olduğunu savunmuştur. İlk özellik benzersiz yenilikçi fikirleridir. Girişimci liderler yaygın bir soruna çözüm bulma, şimdiye kadar karşılanmamış bir ihtiyacı giderme veya yaygın olarak kullanılan bir ürün ya da hizmette önemli iyileştirmeler yapma gibi benzersiz yenilikçi fikirlere sahiptirler. İkinci özellik bu fikirlerini hayata geçirmek için gereken tüm gereklilikleri (sosyal ve finansal) yerine getirmeye çalışmalarıdır. Üçüncü ve son özellik ise benzersiz fikirlerinin somut sonuçları vasıtasıyla işlerini yürütmeleri ve örgütlerini geliştirmeleridir.

Greenberg ve diğerleri (2011, s. 11) tarafından girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan zihinsel modelde girişimci liderlik özelliklerine yer verilmiştir. Bunlar; liderin tahmin ve yaratma yaklaşımlarını bir arada kullanarak belirsiz koşullarda eyleme geçmesini sağlayan bilişsel çok yönlü beceri, sosyal, çevresel, ekonomik ve sürdürülebilir değer sistemi oluşturma ve kişisel ve sosyal farkındalıktır. Siilasmaa (2019, ss. 34-37), girişimci liderlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır: alternatifleri düşünme, güven oluşturma, hesap verebilirlik, kalıpların dışında iş yapabilme yeteneği ve takipçilerine örnek olma.

He ve diğerleri (2017, ss. 112-114), girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan ortak özellikler yaklaşımını önemli sınırlılıkları olduğu konusunda eleştirmiş ve girişimci liderliğin özelliklerine ilişkin ilk deneysel çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacılara göre girişimci liderlik, girişimcilik ve liderlik alanlarının birleşiminden daha fazlasıdır ve bu iki alanının özelliklerinden daha geniş bir kişilik ve davranış özellikleri sergilemektedir. Gerçekleştirilen deneysel araştırmanın bulgularına göre girişimci liderler, girişimcilerden daha motive edici ve kararlı; liderlerden daha dirençli ve her ikisinden de daha sosyal, esnek ve sezgisel özellikler gösterebilmektedir. Aynı zamanda bu liderler girişimcilere göre daha az risk alan, fırsatçı, yaratıcı ve hırslı özellikler sergilerken liderlere kıyasla daha az ilham verici, iyimser, diplomatik ve performans odaklı özellikler sergileyebilmektedir. Araştırmada girişimci liderliğe ilişkin tüm özellikler şu şekilde sıralanmıştır: vizyon, tutku, dürüstlük, özgüven, motive edici, kararlı, sosyal, sezgi ve esneklik.

Ranjan (2018, s. 112), girişimci liderliğe ilişkin gerçekleştirdiği doküman incelemesi araştırmasında girişimci liderlik literatüründe yer verilen özellikleri şu şekilde sıralamıştır: performans odaklılık, vizyon, ekstra öngörü, güven oluşturma, diplomatik, etkili pazarlık, ikna etme, teşvik etme, ilham verme, motive etme, takım oluşturma ve entelektüel teşvik. Kearney (2020, s. 16), girişimci liderlerin örgütlerinin etkinliğini artıracak bir vizyon yaratması ve takipçilerinin bu vizyon doğrultusunda yenilikçi fırsatları keşfedip kullanmasını teşvik etmesi için vizyon, iç ve dış çevre analizi, esneklik, takım çalışması, motivasyon, iletişim ve sabır gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Karcioğlu ve Yücel (2004, s. 421), girişimci liderliği konu edindiği araştırmasında takım çalışması, vizyon, yenilik, problem çözme becerisi, ısrar, risk alma, paydaş analizi ve kararlılık unsurlarının girişimci liderlerin özelliklerini oluşturduğunu savunmuştur. Özbolat (2019, s. 1309), Türk kültürü bağlamında girişimci liderliği ele aldığı çalışmasında girişimci

liderliğin boyutlarını yenilikçilik, proaktiflik, risk alma ve dayanıklılığın oluşturduğunu tespit etmiştir. Powell (2010, s. 11), girişimci liderliği konu edindiği doktora tezinde girişimci liderlerin özelliklerini belirsizliğe karşı tolerans, fırsatları görme, güçlü içsel motivasyon, amaca yönelme, öz saygı, iyimserlik, başarı ihtiyacı ve içsel kontrol odağı olarak tespit etmiştir. Pearson ve diğerleri (2008, s. 957), çalkantılı ve belirsiz ortamlarda örgütsel etkinliği sürdüren ve takipçilerini girişimci düşünme ve eylemde bulunma konusunda teşvik eden girişimci liderlerin risk alma, fırsatları değerlendirme, yaratıcılık, proaktiflik ve vizyon özellikleri ile karakterize olduğunu belirtmiştir.

Girişimci liderlik özelliklerini konu edinen kırk üç araştırmanın analizi sonucunda girişimci liderliğin özelliklerine ilişkin ortak bir yaklaşım sağlamaya çalışılmıştır. Bu ortak yaklaşımın ilk özelliğini stratejik düşünme oluşturmaktadır. Sezgi ve yaratıcılığın bir sentezi olarak görülen stratejik düşünme benzersiz ve açıkça fark edilebilen bir düşünce tarzı olarak tanımlanır (Mintzberg, 1994, s. 14). Naktiyok ve Çiçek'e (2014, s. 159) göre stratejik düşünme, değişimin hızlı belirsizliğin fazla olduğu durumlarda örgütün özelliklerini göz önünde bulundurarak örgütün gelecekteki durumunu ve faaliyetlerini ön görebilme ve bunlara yönelik eylemleri planlamayı içeren bir düşünce biçimidir. Ülgen ve Mizre (2010, ss. 34-36) ise stratejik düşünmeyi örgütün iç çevresi (kurum kültürü, yaratıcılık, liderlik, iç çevre analizi) ile dış çevresi (rakipler, ürünler, pazarlar, dış çevre analizi) arasındaki unsurları birlikte ele alan tamamlayıcı ve bütüncül bir bakış açısı olarak tanımlamıştır.

Liedtka (1998, s. 125), stratejik düşünmeyi belirli bir düşünme biçimi olarak tanımlayan beş unsurla açıklamaya çalışmıştır. Bu unsurlar; sistem perspektifi, fırsatçılık, zamanında düşünme, hipotez odaklılık ve niyet odaklılıktır. Pisapia ve diğerleri (2005, s. 41) stratejik düşünmeyi, zihinsel faaliyetlerin işleyişine odaklanan üç bilişsel süreçle açıklamıştır. Bu süreçler; sistem düşüncesi, yeniden çerçeveleme (refarming) ve yansıtma (reflecting) dır. Liedtka (1998) ve Pisapia ve diğerlerinin (2005) stratejik düşünmeye ilişkin çalışmaları birbirleriyle kıyaslandığında sistem perspektifinin sistem düşüncesiyle, fırsatçılığın yeniden çerçevelemeyle, zamanında düşünmenin ise yansıtma ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Liedtka (1998), Pisapia ve diğerlerinden (2005) farklı olarak ayrıca hipotez odaklılık ve niyet odaklılık boyutundan bahsetmiştir. Sistem düşüncesi/perspektifi, örgütün işleyişine ilişkin karşılıklı ilişkileri bulunan içsel ve dışsal bütün bağlamları anlamakla ilgilidir. Fırsatçılık (yeniden çerçeveleme), alternatif stratejileri görme yeteneğini ifade eder. Zamanında düşünme (yansıtma), örgütün bugünkü durumu ile gelecekteki niyeti arasında etkin bir bağ

oluşturulmasını içerir. Bu düşünce tarzının temel sorusu geleceği oluştururken geçmişten nasıl yararlanılacağı ile ilgilidir. Hipotez odaklılık, hipotez temelli bir süreç izleme ve bunları belirsiz ve değişen ortamlarda verimli bir şekilde test etme yeteneği ile ilgilidir. Son olarak niyet odaklılık ise örgüt için oluşturulan amaç ve vizyonu ifade eder (Liedtka, 1998, s. 123; Pisapia, 2005, s. 41). Çalışma kapsamında ele alınan araştırmalar incelendiğinde girişimci liderliğe ilişkin birtakım özelliklerin stratejik düşünmeye ait boyutlar (sistem düşüncesi, fırsatçılık, zamanında düşünme, hipotez odaklılık, niyet odaklılık) altında toplandığı tespit edilmiştir.

Girişimci liderlik özelliklerine ilişkin oluşturulan ortak yaklaşımın ikinci özelliğini girişimci davranış oluşturmaktadır. Girişimci davranış kapsamında risk alma, yaratıcılık, proaktiflik, inovasyon ve kaynak bulma özellikleri yer almaktadır. Üçüncü özellik motivasyondur ve bu kapsamda motive etme, teşvik etme, takım oluşturma ve ilham verme davranışları yer alır. Dördüncü özellik iletişimdir. İletişim özelliği kapsamında güven oluşturma, diplomatik davranma, ikna etme, pazarlıkçılık, inandırıcılık ve göz teması unsurları yer alır. Beşinci ve son özellik ise kişisel özelliktir. Kişisel özellik kapsamında başarı odaklılık, sabır, iyimserlik, eylemleri etik ve ahlak kriterlerine göre değerlendirebilme, hırs ve içsel kontrol odağı unsurları bulunur. Sonuç olarak elde edilen bütün bu özellikler girişimci liderliğin kişisel özelliklerle birlikte bağlam içindeki etkileşim ile tanımlanan rol ve davranışlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır.

2.3.5. Girişimci liderlik ve diğer liderlik tarzları

Literatürde girişimci liderlik ile diğer liderlik tarzlarının birlikte ele alındığı birçok çalışma bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik, bu çalışmalar içerisinde en fazla öne çıkan liderlik tarzıdır. Girişimci liderliğin dönüşümcü liderlik ile birçok ortak noktası bulunduğu düşünülmektedir (Carsrud vd., 2018, s. 201; Leonard, 2013, s. 34; Renko vd., 2015, s. 4). Ancak bazı temel noktalarda bu iki liderlik tarzı oldukça farklılaşmaktadır.

Dönüşümcü liderlik, idealize edilmiş etki (karizma), kişiselleştirilmiş düşünce, entelektüel teşvik ve ilham verici bir motivasyon vasıtasıyla takipçilerini etkileyen ve bu etkinin sonucunda onların kişisel gelişim arzularını yükselten ve örgütün gelişimini teşvik eden bir liderlik tarzıdır (Bass ve Avolio, 1990, s. 22). Dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen liderler örgüt içerisinde daima yeni çalışma yolları ararlar ve bu liderlerin statükoyu destekleme olasılıkları düşüktür (Carsrud vd., 2018, s. 201). Bu özelliklere ek

olarak dönüşümcü liderler takipçilerini etkileyerek onların performanslarını en yükseğe çıkarırlar ve bu yüksek performansın kişisel çıkarların ötesinde örgütsel hedeflere ulaşmada kullanılmasını sağlarlar (Röschke, 2018, s. 11).

Literatürde dönüşümcü liderliğin örgüt ortamlarındaki olumlu katkısına yönelik birçok çalışma (Kang vd., 2015; Zaeck ve Baldegger, 2017) bulunmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmalar içerisinde dönüşümcü liderliğin girişimcilik ve yaratıcılık süreçlerine olan yararlı sonuçlarına dair bulgulara (Ling vd., 2008) da rastlamak mümkündür. Ancak bu bağlamda her ne kadar girişimci ve dönüşümcü liderlik arasında bir benzerlik olsa da girişimci liderliğin hem liderleri hem de takipçilerini fırsat odaklı davranış süreçleri içerisinde ele alması ve kurumsal düzeyde fırsatların keşfedilmesi ve kullanılmasına doğrudan katkısı olması bakımından dönüşümcü liderlikten farklılaşmaktadır. Kısaca girişimci liderlik ile dönüşümcü liderlik arasındaki temel fark odak noktasıdır. Girişimci liderlik doğası gereği fırsat odaklıdır (Nor vd., 2019, s. 28).

Örgütsel süreçlerde fırsatların keşfedilmesi ve yararlanılmasını sağlayan girişimcilik ve yaratıcılık özelliklerinin desteklenmesi için klasik liderlik uygulamalarından farklı olarak girişimci liderlik gibi özel ve etkili bir liderlik tarzına ihtiyaç duyulmaktadır (Cai vd., 2019, s. 205). Dönüşümcü liderlik bu tür davranışlardan bazı unsurlar içerse de girişimci liderlik kadar kapsamlı değildir (Renko, 2017, s. 5). Fırsat odaklı bir liderlik biçimi olarak diğer liderlik stillerinden farklılaşan girişimci liderlik, özellikle örgütlerdeki girişim ortamlarının oluşturulması sürecinde önemli bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Carsrud vd., 2018, s. 201).

Dönüşümcü liderliğin karakteristik özelliklerinden olan karizmatiklik ve ilham verici motivasyon unsurları girişimci liderlik için farklılık göstermektedir. Girişimci liderler dönüşümcü liderler gibi takipçileri tarafından karizmatik ve ilham verici bireyler olarak algılanmayabilir. Onlar özel olarak kendi girişimci yetenek ve becerilerine inanarak ve bu doğrultuda davranışlar sergileyerek takipçilerinin yaratıcılık ve yenilik tutkusunu ateşlerler. Bunun yanında dönüşümcü liderler takipçilerini etkilemek için dramatik sunumlar, semboller gibi yöntemler kullanırken girişimci liderler örgüt süreçlerindeki girişimci davranışları ile takipçilerine ilham olmaya çalışır (Renko, 2017, s. 5). Bu anlamda girişimci liderlerin bu davranışları, takipçilerini denemeye ve öğrenmeye teşvik ederek bağlılık oluşturur. Girişimci liderlikte amaç takipçilerinin çok çalışmaları için motive olmalarını sağlamak değildir. Onlara farklı bakış açıları kazandırmaktır. Bunu sağlayacak mekanizma

ise karizma, değerler veya takım baskısı değil, kolektif bir bilinçli yenilik ruhudur (Gupta vd., 2004, s. 256).

Dönüşümcü liderler takipçileri ile birebir ilişki kurarlar ve onların farklı ihtiyaç ve yeteneklerini dikkate alırlar. Girişimci liderlerin bu bağlamdaki odak noktasını ise takipçilerinin girişimci tutkuları ve öz yeterlilikleri oluşturur. Takipçilerinin ihtiyaçlarına hitap ederek üstün performansın amaçlanması her iki liderlik alanının ortak noktasını oluşturmaktadır. Ancak, girişimci liderlerin sürekli değişen ve belirsiz çevre koşullarında bu tür bir performansı harekete geçirmesi onları dönüşümcü liderlerden ayırmaktadır. Bu bağlamda girişimci liderler için temel zorluk, takipçilerinin girişimci ve yaratıcı eylemleri için onları mevcut statülerini koruyan kariyer güvenceli faaliyetleri terk etmeleri konusunda ikna etmektir (Gupta vd., 2004, s. 245).

Dönüşümcü liderlik modelinde liderin hangi örgütsel bağlamda çalışacağı ve ne tür bir dönüşüm gerçekleştireceği konusu bellidir. Ancak girişimci liderlik modelinde liderin hangi örgütsel bağlamda nasıl bir değişim gerçekleştireceği konusu tamamen belirsizdir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik modeli lideri, belirli örgütsel bağlamda belirli dönüşümleri gerçekleştirmekle görevlendirilen kişiler olarak tasvir ederken girişimci liderlik modeli ise belirsiz ve değişimin hızlı olduğu çevre koşullarında planlanmamış ve daha önce karşılaşılmamış görevleri yerine getirirken kendine has yeni işlem setleri oluşturan bireyler olarak tasvir eder (Mathews, 2017, s. 35).

Dönüşümcü liderliğe ek olarak ekip odaklı, otantik, değer temelli, paternalist (babacan), katılımcı, yaratıcı ve vizyoner liderlik tarzlarının girişimci liderlik ile nitelendirilebileceği düşünülmektedir (Carsrud vd., 2018, s. 202; Leitch ve Volery, 2017, s. 150). Ekip odaklı liderlik, temel olarak lider ve takım arasındaki etkileşimlere odaklanmıştır ve örgütsel süreçlere takım üyelerinin yüksek düzeyli katılımlarını amaçlar. Bu amaçlar girişimci liderlik ile ekip odaklı liderlik arasında bir örtüşme alanını oluşturmaktadır. Çünkü örgütsel süreçlerde takipçilerin aktif olarak katılım sağlamaları girişimci liderlerinde üzerinde önemle durduğu bir konudur. Ancak girişimci liderlerin takım üyeleri ile olan müzakerelerinde statik ortamlardan farklı olarak, belirsiz ve sürekli rol değişimi gerektiren örgütsel bağlamlarda düzenlemeler yapması bu iki liderlik alanını birbirinden ayırmaktadır (Gupta vd., 2004, s. 246).

Otantik liderlik öz farkındalık, içselleştirilmiş bir ahlaki bakış açısı, bilginin dengeli işlenmesi ve ilişkisel şeffaflık unsurlarını içeren, örgütsel süreçlere hem olumlu psikolojik kapasitenin hem de olumlu bir etik iklimin yerleşmesini destekleyen ve teşvik eden bir lider davranış modelidir (Walumbwa vd., 2008, s. 94). Avolio ve diğerleri (2004), otantik liderleri faaliyet gösterdikleri bağlamın farkında, kendinden emin, umutlu, iyimser ve yüksek ahlaki karaktere sahip olan bireyler olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu tarz özelliklere sahip olan liderler hem kendi düşünce ve davranışlarının derinlemesine farkındadır hem de başkalarının değer ve ahlaki prensipleri açısından bu düşünce ve davranışlarının ne anlama geleceğine dair öngörüleridir (Avolio ve Gardner, 2005, s. 321). Otantik liderliğe yönelik açıklanan bütün bu özelliklerin farklı derecelerde olsa da girişimci liderlik içinde geçerli olduğu düşünülmektedir. Girişimci liderlik, lider takipçi ilişkisinin yoğun bir biçimde ele alındığı bir liderlik tarzıdır. Bu bağlamda lider takipçi ilişkisini etkileyecek bütün unsurların (öz farkındalık, etik, şeffaflık, vb.) bu süreci doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir.

Değer temelli liderler örgütsel süreçlerdeki temel değerlere odaklanır ve bu değerleri örgüt üyelerinin davranışları ve eylemlerini şekillendiren yönlendirici ilkeler olarak görür (Molly ve Johan, 2017, s. 135). Girişimci liderliğin değer temelli liderlikle, takipçileriyle değer temelli bir vizyon oluşturmaları ve onlarda bu vizyonu gerçekleştirebileceklerine ilişkin bir güven sağlaması bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak girişimci liderin bu vizyonu ve etkiyi duygu, düşünce ve davranışlarıyla takipçilerine rol model olarak örtülü bir şekilde vermesi onu değer temelli liderlikten ayırmaktadır (Gupta vd., 2004, s. 246).

Paternalist (babacan) liderlik, tipik olarak babacan yardımseverliği görüntüsünde güçlü disiplin ve otoriteye dayanan bir liderlik stili olarak karşımıza çıkmaktadır (Pellegrini ve Scandura, 2008, s. 566). Özellikle aile şirketlerinde daha fazla görülebilen paternalist (babacan) liderlik uygulamalarının yaygınlığı bu tür şirketlerde yaygın olan güçlü duygusal bağlantılar ve girişimci davranma ihtiyacı ile yakından ilişkili olabilmektedir (Carsrud vd., 2018, s. 202). Bu durum özellikle aile şirketlerindeki girişimci liderlik uygulamalarını doğrudan etkileyebilir.

Katılımcı liderlik bir bireyden ziyade bir ekip, grup veya topluluğu içeren, örgüt içerisindeki karşılıklı bağımlılık ve bağlılıkları dikkate alan, güç ve kontrol yerine yetkilendirmeyi tercih eden ve konumsal olmayan bir liderlik tarzıdır (Kezar, 1988, s. 77). Bir başka şekilde çalışanların iş süreçlerindeki kararlara aktif katılımı olarak ifade edilebilen katılımcı liderliğin örgütsel süreçlerde iş tatmini, güven, yaratıcılık gibi birçok olumlu

yararlarının olduğu düşünülmektedir (Bitmiş vd., 2015, s. 1). Katılımcı liderliğin sahip olduğu özellikler ve örgütsel süreçlerdeki yararları girişimci liderlik ile yaklaşması sonucuna yol açabilir. Katılımcı liderliğin örgüt içerisindeki karşılıklı bağımlılık ve bağlılıkları dikkate almasının girişimci liderlikteki karşılığının sistem düşüncesi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcı liderlik uygulamalarının örgütsel süreçlerde yaratıcılıkla sonuçlanması iki liderlik arasındaki yaklaşmayı artırmaktadır. Örgütsel yaratıcılık girişimci liderlerin takipçilerinde özellikle görmeyi arzuladıkları önemli bir özelliktir. Girişimci liderliğin Mainemelis ve diğerleri (2015) tarafından kavramsallaştırılan yaratıcı liderlik tarzı ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yaratıcı liderlik, liderin yaratıcı düşünme ve davranışın birincil kaynağı olarak bu özelliklere sahip olması ve takipçilerini de bu doğrultuda geliştirmeye çalışması bakımından girişimci liderlik ile benzerlik göstermektedir. Ancak yaratıcı liderlikte tamamen takipçiler için yararlı sonuçlara odaklanılırken girişimci liderliğin odağını ise örgütsel fırsatların keşfedilmesi ve kullanılması oluşturur (Renko, 2017, s. 389).

Vizyoner liderlik vizyon (fikir), iletişim (kelime) ve yetkilendirme (eylem) adımlarından oluşan bir süreçtir (Westley ve Mintzberg, 1989, s. 18). Bu süreç içerisinde örgütün mevcut durumu açık bir şekilde ortaya konulur ve örgütün geleceğine yönelik bir vizyon oluşturulur. Liderin asli görevi örgütün tüm kademesinin bu vizyona bağlı bir şekilde çalışmasını sağlamaktır (Dhammika, 2016, s. 1). Bu yönüyle vizyoner liderlik girişimci liderlik ile benzerlik gösterir. Ancak girişimci liderlikte ortaya konulan vizyonun dinamikliği vizyoner liderliğe göre nispeten daha fazladır.

Girişimci liderlik takipçiler arasında girişimci davranışlar geliştirebilen, liderlik süreçlerinin tam olarak da bu noktaya odaklanan kendine özgü bir liderlik tarzıdır. Girişimci liderlik tarzının bu odağı araştırmacı ve uygulayıcılara liderliğin doğası ve gereğini girişimci yönelimlerle birleştiren kavramsal bir model sunar. Bu kavramsal model ise girişimci liderliği diğer liderlik tarzlarından farklılaştırır (Carsrud vd., 2018, s. 201).

2.3.6. Girişimci liderliğin ölçülmesi

Girişimci liderlik alanı halen gelişmektedir ve girişimci liderliğin özelliklerini ölçmek için çok sayıda ölçme aracı geliştirilmiş ve test edilmiştir. Tablo 2.10'da girişimci liderliğe ilişkin bugüne kadar geliştirilen ve test edilen ölçme araçları yer almaktadır.

Tablo 2.10. Girişimci Liderlik Bağlamında Geliştirilen Ölçekler

Çalışma	Boyut	Madde Sayısı
Gupta vd., 2004	Çerçeveleme Belirsizliği özümseme Engelleri kaldırma Bağlılık oluşturma Sınırları belirleme	19
Chen, 2007	Risk Alma Proaktiflik Yenilikçilik	4
Thornberry, 2006	Genel girişimcilik Kaşif Madenci Hızlandırıcı Bütünleştirici	50
Hejazi vd., 2012	Stratejik Faktör İletişim Faktörleri Çalışan Faktörü Motivasyonel faktörler	39
Huang vd., 2014	Çerçeveleme Belirsizliği özümseme Taahhüt Bağlılık oluşturma Bağlamı tespit etme	26
Renko vd., 2015	Tutku Yaratıcılık Yenilikçilik Vizyon Risk alma	8
Musa ve Fontana, 2014	Stratejik İletişimsel Motivasyon Kişisel/örgütsel	29
Kim vd., 2016	Çerçeveleme Belirsizliği özümseme Engelleri kaldırma Bağlılık oluşturma Sınırları Belirleme	25
Putsom vd., 2019	Kişisel Yönetimsel Proaktiflik Teknolojik	28
Bagheri ve Harrison, 2020	Çerçeveleme Taahhüt Bağlamı tespit etme Öğrenmeye yönelim Belirsizliği özümseme Fırsatları keşfetme ve kullanma	40

Tablo 2.10 incelendiğinde girişimci liderlik bağlamında bugüne kadar on ölçeğin geliştirilip test edildiği görülmektedir. Girişimci liderlik literatüründe en fazla Renko ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmaktadır.

Gupta ve diğerleri (2004), GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) çalışmasının verilerini kullanarak, takipçi algısına göre girişimci liderliği ölçebilecek iki boyuttan (senaryo düzenlenmesi, senaryonun hayata geçirilmesi) ve bu iki boyut altında tanımlanan beş rolden (çerçeveleme, belirsizliği özümseme, engelleri kaldırma, bağlılık oluşturma, sınırları belirleme) oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında GLOBE araştırmasında öne çıkan yüz on iki lider niteliği girişimci liderliğe yönelik belirlenen iki boyut ve bu boyutlar altında yer alan beş rol çerçevesinde taranmış ve bu boyut ve rolleri tanımlayan on dokuz özellik tespit edilmiştir. Sonuç olarak belirlenen teorik çerçevede takipçi algısına göre girişimci liderliği ölçebilecek bir ölçme aracı literatüre kazandırılmıştır. Ancak ölçek geliştirilirken ikincil verilerden yararlanılması, başlangıçta literatüre dayalı olarak belirlenen bir teorik çerçeve kullanılması ve performans verilerinden ziyade katılımcı algısını yansıtmaya bakımından önemli sınırlılıklar bulunmaktadır (Gupta vd., 2004, s. 257).

Chen (2007, s. 244), örgütsel girişimci yönelim bileşenlerini oluşturan risk alma, proaktiflik ve yenilikçilik unsurlarını kullanarak beş maddelik bir girişimci liderlik ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğe göre risk alma liderin örgütsel hedefleri gerçekleştirme amacıyla karşılaşacağı zorluğu ve belirsizliği kabul etmekteki istekliliğini belirtir. Proaktiflik, liderin rekabet avantajını artıran girişimleri teşvik etmesi ile ilgilidir. Yenilikçilik ise liderin takipçilerine hedeflere ulaşma konusunda ilham vermesi ve yaratıcılıklarını kullanarak statükoyu aşmalarını teşvik etmesidir.

Thornberry (2006), hem bireysel hem de örgütsel düzeyde girişimci liderliği açıklamak için dönüşümsel, işlemsel ve karizmatik liderlik unsurlarını bir araya getirerek örgütsel düzeyde girişimci liderlerin davranışlarını ölçen elli maddelik bir girişimci liderlik ölçeği (ELQ) geliştirmiştir (Bagheri ve Harrison, 2020, s. 6). Ölçek girişimci liderlik davranışlarını genel girişimci davranış, kâşif davranış, madenci davranış, hızlandırıcı davranış ve bütünleştirici davranış olmak üzere beş boyutta ölçmektedir (Pihie vd., 2014, s. 830). Genel girişimci davranış, liderin örgüt içerisindeki riskli ve yenilikçi eylemlerini; kâşif davranış, liderin örgütün geleceği için yeni fırsatları keşfetmesi ve yaratıcı stratejiler geliştirmesini; madenci davranış, liderin örgüt içindeki potansiyeli ortaya çıkaracak iş odaklı eylemlerini;

hızlandırıcı davranış, liderin takipçilerini yaratıcılık ve yenilikçilik konusunda teşvik etmesini; bütünleştirici davranış ise örgütün vizyonu doğrultusunda takipçilerin motive bir şekilde çalışmasını sağlayan lider eylemlerini içermektedir (Ghazali vd., 2020, s. 3). Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği okul bağlamındaki birçok çalışmada doğrulanmıştır (Dahiru vd., 2017; Perera ve Senarath, 2016).

Hejazi ve diğeleri (2012), girişimci liderliği ölçmek amacıyla dört boyut (stratejik faktörler, iletişimsel faktörler, kişisel faktörler, motivasyonel faktörler) ve otuz dokuz maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacılar dönüşümcü, takım odaklı ve değer odaklı liderlik teorilerini entegre ederek liderliğin stratejik, iletişimsel, kişisel ve motivasyon yönlerini ölçebilen yeni bir ölçek tasarlamıştır. Stratejik özellikler liderin, gelecekteki krizleri tahmin etme, bütüncül bakış açısı, ayrıntılardan kaçınma, ön görülmeyen durumlarla başa çıkmaya hazır olma gibi birtakım unsurları içerir. İletişimsel özellikler ise lider ve takipçileri arasında başarılı etkileşimi sağlayacak iletişim unsurlarıdır. Bu iletişim unsurları: aktif dinleme, yıkıcı çatışmalardan kaçınma, etkileme, ikna etme ve empati yeteneğini kapsar. Ölçeğin üçüncü boyutu ise kişisel faktörlerdir. Duygusal istikrar, açık fikirlilik, dışa dönüklük ve farkındalık özellikleri bu kapsamda ele alınmaktadır. Ölçeğe ilişkin ele alınan en son boyut ise motivasyonel faktörlerdir. Girişimci liderin hem bireysel motivasyonunun yüksek olması hem de takipçilerinin motivasyonunu yüksek tutacak eylemlerde bulunması bu kapsamdadır. Geliştirilen bu ölçek ile dinamik ve girişimci ortamlardaki girişimci liderlik özelliklerinin tutarlı bir şekilde ölçülebileceği ileri sürülmüştür (Hejazi, vd., 2012, s. 77).

Huang ve diğeleri (2014), Gupta ve diğelerinin (2004) geliştirdikleri ölçeği uyarlayarak beş boyut ve yirmi altı maddeden oluşan yeni bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin boyutlarını: çerçeveleme, belirsizliği özümseme, taahhüt, bağlılık oluşturma ve bağlamı tespit etme oluşturmaktadır. Ölçek karakteristik olarak Gupta ve diğelerinin geliştirdiği ölçek ile benzer özellikler göstermektedir.

Renko ve diğeleri (2015), Gupta ve diğelerinin (2004) GLOBE araştırmasını kullanarak geliştirdikleri girişimci liderlik ölçeğini ikincil veriler kullanılması, katılımcılardan liderliğin geneline yönelik veriler toplanması ve ölçeğin girişimci liderliğe yönelik olup olmadığının tam olarak açık olmaması bakımından eleştirmiştir. Bunun yanında Chen'in (2007) geliştirdiği ölçeği de sadece girişimci özelliklere yer vermesi ve liderlik alanını ihmal etmesi bakımından eleştirmiştir. Bu eleştirilerden yola çıkan araştırmacılar, örgütsel süreçlerde çalışanların algılarına göre girişimci liderliği ölçebilecek

sekiz madde ve beş boyuttan (yenilikçilik, yaratıcılık, tutku, vizyon ve risk alma) oluşan yeni bir girişimci liderlik ölçeği (ENTRELEAD) geliştirmiştir. Tablo 2.11’de ölçekle ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.11. ENTRLEAD Ölçeği (Renko vd., 2015) ile Girişimci Liderliğin Ölçülmesi

Girişimci Liderin Temel Roller	Girişimci Liderlik Nasıl Tanımlanır	Ölçek (ENTRLEAD Scale) Maddeleri (Renko ve diğerleri, 2015)
Eylemde Bulunan	- Girişimci lider günlük işlerde ne yapar? - Girişimci lider kararlarını nasıl alır? - Girişimci liderin örgütü hakkındaki düşünceleri nasıldır? - Girişimci lider takipçilerini nasıl yönlendirir?	- Genellikle örgütün etkinliği arttıracak radikal iyileştirme fikirleri üretir - Genellikle kazanç sağlayabileceğimiz yeni ürün/hizmet fikirleri üretir - Risk alır - Sorunlara yaratıcı çözümler sunar - İşine karşı tutkuludur - Örgütün geleceği hakkında bir vizyona sahiptir - Yenilikçi bir şekilde hareket etmem için zorlar - Mevcut iş yapma yöntemlerini sorgulamaya teşvik eder
Hızlandıran		

Kaynak: Renko (2017, s. 401)

Tablo 2.11. incelendiğinde Renko ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen girişimci liderlik ölçeğinin (ENTRLEAD), liderin örgüt içindeki girişimci faaliyetlerini; bir takım kritik liderlik özelliklerini (yaratıcılık, tutku, vizyon ve risk alma) ve takipçilerin girişimci davranması konusunda yönlendirilip teşvik edilmesini içeren sorulardan oluştuğu görülmektedir.

Musa ve Fontana (2014, s. 14), girişimci liderliğin örgütsel süreçlerdeki stratejik yönetim, girişimcilik motivasyonu, iletişim ve inovasyon yönetimi üzerindeki etkisine dikkat çekmiş ve bu doğrultuda bir ölçek geliştirip geçerlik ve güvenilirliğini test etmiştir. Ölçek stratejik (10), iletişimsel (5), motivasyonel (5) ve kişisel ve örgütsel (4) olmak üzere dört boyut ve yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin strateji boyutu örgüt özelliklerini dikkate alan bir stratejinin belirlenmesini, stratejik düşünmeyi, geleceğin öngörülmesini, örgüte bir yön ve keşif duygusunun verilmesini, iyi hipotezler üretilmesini ve üretilen bu

hipotezlerin karmaşık iş ortamlarında test edilmesini içermektedir. İletişimsel boyut takipçileri etkileme, ikna etme, çatışmaları yönetme gibi unsurları içerirken motivasyonel boyut takipçileri motive etme, takipçilerinin ihtiyacını anlama, girişimci ruhu sürdürme gibi unsurları içerir. Son olarak kişisel ve örgütsel boyut ise örgütsel disiplin, istikrar, uygun kaynak tahsisi, bilgi yönetimi gibi unsurları içermektedir (Musa ve Fontana, 2014, s. 2).

Kim ve diğerleri (2016, s. 163), Gupta ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen girişimci liderlik ölçeğini hizmetkar, etik ve katılımcı liderlik faktörleri bağlamında tekrar gözden geçirmiş ve beş boyut ve yirmi beş maddeden oluşan yeni bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Gupta ve diğerleri (2004) tarafından ortaya konulan boyutlara (çerçeveleme, belirsizliği özümseme, engelleri kaldırma, bağlılık oluşturma, sınırları belirleme) sadık kalınmıştır.

Putsom ve diğerleri (2019, s. 34), girişimci liderliğe ilişkin geliştirilen önceki ölçeklere teknolojik ve modern liderlik unsurlarını dahil ederek yeni bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacılar girişimci liderlik gelişimini yeterlilik temelli olarak ele almış ve ölçeğin boyutlarını kişisel, yönetsel, proaktiflik ve teknolojik yeterlilik olarak belirlemiştir. Sonuç olarak dört boyut ve yirmi sekiz maddeden oluşan ölçek geçerlik ve güvenirliği sağlanarak literatüre kazandırılmıştır.

Bagheri ve Harrison (2020), girişimci liderlerin beceri ve yetkinliklerinin yanında onların sıra dışı davranış ve rollerini de kapsayan çok boyutlu bir girişimci liderlik ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğini farklı kültürel ve ekonomik bağlamlara sahip ülkelerde doğrulamıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Gupta vd. (2004) çalışması çok fazla atıf almasından ötürü araştırmacılara esin kaynağı olmuştur. Ölçek çerçeveleme (5), taahhüt (5), bağlamı tespit etme (5), öğrenmeye yönelim (5), belirsizliği özümseme (4), bağlılık oluşturma (6), fırsatları keşfetme ve kullanma (10) olmak üzere yedi boyut ve kırk maddeden oluşmaktadır (Bagheri ve Harrison, 2020, s. 16).

Girişimci liderliğe yönelik geliştirilen ölçekler bir bütün olarak değerlendirildiğinde stratejik düşünme (Gupta vd., 2004; Thornberry, 2006; Hejazi vd., 2012; Huang vd., 2014; Musa ve Fontana, 2014; Kim vd., 2016; Bagheri ve Harrison, 2020), girişimci davranış (Chen, 2007; Renko vd., 2015; Putsom vd., 2019), motivasyon (Thornberry, 2006; Hejazi vd., 2012; Huang vd., 2014; Musa ve Fontana, 2014; Kim vd., 2016) ve iletişim (Gupta vd.,

2004; Hejazi vd., 2012; Musa ve Fontana, 2014) ve kişisel (Renko vd., 2015; Putsom, vd., 2019) faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

2.3.7. Girişimci liderliğin dinamikleri

2.3.7.1. Öncülleri

Örgütlerde girişimci liderliğin gelişimine yönelik bazı öncüller bulunmaktadır. Tablo 2.12’de girişimci liderliğin gelişimine ilişkin literatürde sıklıkla yer verilen öncüller yer almaktadır.

Tablo 2.12. Girişimci Liderliğin Öncülleri

Öncül	Referans
Girişimci uyanıklık	Krizner, 1997; Valliere, 2013
Girişimci zihniyet	Shepherd ve Haynie, 2009; Haynie vd., 2010
Girişimci öğrenme	Kirzner, 1997; Shane, 2000; Vaghely ve Julien, 2010; Kempster ve Cope, 2010; Bagheri ve Pihie, 2011; Huxtable vd., 2016
Girişimci oryantasyon (Girişimcilik yönelimi)	Engelen vd., 2015; Naldi vd., 2007
İnsan sermayesi	Nicholls, 2010; Yang, 2011; Leitch, 2013; McGown vd., 2015; Yang vd., 2015
Sosyal sermaye	Prabhu, 1999; Vecchio, 2003; Leitch vd., 2013; McGowan vd., 2015
Kurum sermayesi	Leitch vd., 2013
Liderlik Roller	
• Çerçeveleme	Gupta vd., 2004
• Belirsizliğin önlenmesi	
• Engellerin kaldırılması	
• Bağlılık oluşturma	
• Sınırları belirleme	
Liderlik Becerileri	
• Kişisel yeterlik	Zhou vd., 2013; Dean ve Ford, 2017; Bamiatzi vd., 2015; Dunne vd., 2016
• Müzakere stili	
• Bilgi çeşitliliği	
Duygular	Özcelik vd., 2008; Huxtable vd., 2016
İş değerleri	Gupta vd., 2004; Lechner vd., 2018
Bazı kişilik özellikleri	
• Girişkenlik	Nicholson, 1998; Judge vd., 2002; Chen, 2007; Soriano ve Martínez, 2007; Brandstätter, 2011
• Dışa dönüklük	
• Deneyime açıklık	
• Risk alma	
• Proaktiflik	
• Yenilikçilik	

Kaynak: Gupta vd (2004); Ranjan (2018); Renko (2017); Röschke (2018)

Tablo 2.12 incelendiğinde girişimci liderliğin gelişimine ilişkin literatürde sıklıkla vurgulanan öncüllerin: girişimci uyanıklık, girişimci zihniyet, girişimci öğrenme, girişimci oryantasyon (girişimcilik yönelimi), insan sermayesi, sosyal sermaye, kurum sermayesi, bazı liderlik rolleri (çerçeveleme, belirsizliğin önlenmesi, engellerin kaldırılması, bağlılık oluşturma, sınırları belirleme) ve becerileri (kişisel yeterlik, müzakere becerisi, bilgi çeşitliliği), duygular, iş değerleri ve bazı kişilik özellikleri (girişkenlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık, risk alma, proaktiflik, yenilikçilik) olduğu görülmektedir.

Deneyisel araştırmalar, bireyler arasında yeni fırsatları keşfetme/kullanma veya iç kaynakları kullanarak yeni fırsatlar yaratma becerileri açısından önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre bazı bireyler çevrelerinde olan yeni ve çekici potansiyel fırsatları hemen fark edip harekete geçebilirken bazıları ise bu fırsatları hiç fark etmemekte ya da fark etse de kayıtsız davranarak statükoyu koruma tarafını seçebilmektedir (Valliere, 2013, s. 2). Kirzner (1997, s. 72), bireylerin çevresindeki potansiyel fırsatlara açık olma halini girişimci uyanıklık adıyla kavramsallaştırmış ve girişimci liderlerin sürekli olarak şimdiki ve gelecekteki fark edilmemiş potansiyel fırsatlara karşı uyanık olması gerektiğini belirtmiştir. Girişimci zihniyet kavramı, belirsiz koşullar altında olayları hızlı bir şekilde algılama ve harekete geçme yeteneği olarak tanımlanır (Haynie vd., 2010, s. 217). Bu tanımdan yola çıkarak, liderin belirsiz ve zor koşullardaki aktif eylemlerinin girişimci bir zihniyetle ortaya çıktığı söylenebilir (Ranjan, 2018, s. 107). Girişimcinin geçmiş deneyimlerinden oluşturduğu öznel bilgi birikimi onun girişimci öğrenmesini oluşturmaktadır ve bu birikim sürekli olarak güncellenmektedir (Minniti ve Bygrave, 2001, s. 5). Girişimci öğrenme, girişimciye yeni girişimcilerinde başarılı olmasını sağlayan deneyimle oluşmuş bir rehberdir. Bu bakımdan başarılı bir girişimcilik için bu rehberin kapsamının genişliği çok önemlidir. Bu bağlamda örgütlerde girişimci liderliğin gelişiminde girişimci öğrenmenin önemli bir yerinin olduğu söylenebilir.

Örgütlerdeki girişimcilik faaliyetlerinin arkasındaki itici güç olarak değerlendirilen girişimci oryantasyon (girişimcilik yönelimi) kavramı yeni girişimlere yol açan süreçleri, uygulamaları ve karar verme faaliyetlerini içermektedir (Covin ve Wales, 2011, s. 677; Lumpkin ve Dess, 1996, s. 136). Ayrıca kavram örgütsel süreçlerdeki risk alma, yenilikçilik ve proaktiflik davranışlar ile doğrudan ilgilidir (Naldi vd., 2007, s. 33). Bundan dolayı girişimci liderliğin gelişiminde önemli bir öncül olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan sermayesi, kişilerin yaşamları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri ifade eder

(Schultz, 1961, s. 1). Sosyal sermaye, toplumsal etkileşimin niteliğini ve niceliğini şekillendiren kurumların, ilişkilerin ve normların ifadesidir (Thompson, 2009, s. 146). Bu tanımlar doğrultusunda örgütlerin zamanla kendilerine özgü oluşturdukları kural, prosedür ve biçimsel yapıların da kurumsal sermayeyi oluşturduğu söylenebilir. Belirtilen bu üç sermaye türü (insan, sosyal, kurumsal) girişimci liderliğin öncülü olarak değerlendirilmektedir. Çünkü örgütsel süreçlerde girişimci liderliğin gelişiminin deneyime (insan sermayesi), iç ve dış paydaşlarla olan sağlıklı ilişkiye (sosyal sermaye), kural ve prosedürleriyle bunları destekleyen bir örgütsel ortama (kurumsal sermaye) bağlı olduğu düşünülmektedir.

Gupta ve diğerleri (2004, s. 250), geliştirdikleri modelde girişimci liderliğin gelişimine öncüllük eden farklı liderlik rolleri tanımlamıştır. Bu roller; çerçeveleme, belirsizliğin önlenmesi, engellerin kaldırılması, bağlılık oluşturma ve sınırların belirlenmesidir. Çerçeveleme, liderin örgüt özelliklerini dikkate alarak gerçekçi hedefler belirlemesidir. Belirsizliğin önlenmesi, belirsiz durumlarda gerçekleştirilecek eylemlerin sorumluluğunun lider tarafından üstlenilmesini ifade eder. Engellerin kaldırılması ise hedeflere ulaşılmasını engelleyecek iç ve dış unsurların önceden ön görülerek ortadan kaldırılmasıdır. Bağlılık oluşturma, lider ve takipçilerinin ortak bir amaç doğrultusunda motive bir şekilde çalışmalarını ifade eder. Sınırların belirlenmesi ise liderin takipçileriyle birlikte örgüt içinde neyin yapıp yapılamayacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturmaktır.

Girişimci liderliğin gelişiminde bir diğer öncül beceridir. Kişisel yeterlilik, müzakere stili ve bilgi çeşitliliği beceri kapsamında ele alınmaktadır. Mumford ve arkadaşları (2007, s. 163), örgütsel süreçlerde gerekli olan liderlik becerileri üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında dört liderlik becerisinden oluşan bir model önermiştir. Bunlar bilişsel, kişilerarası, işletme ve stratejik becerilerdir. Modele göre işletme ve stratejik beceriler kişisel yeterliği, bilişsel beceri bilgi çeşitliliğini ve kişilerarası beceri ise müzakere stilini ifade etmektedir.

Girişimci liderliğin gelişimine yönelik ortaya konulan diğer öncüllerin duygu, iş değerleri ve bazı kişilik özellikleri (girişkenlik, dışa dönüklük, vicdanlılık, deneyime açıklık, risk alma, proaktiflik ve yenilikçilik) olduğu görülmektedir. Örgütsel süreçlerde liderlik ve duygunun ele alındığı beş durum bulunmaktadır. Bunlardan ilki liderin örgüt içinde olumlu ve olumsuz duygular yaşanmasına neden olan olaylar üretmesi ve bu olayları yönetmesidir. İkincisi, liderin başkalarının duygularını algılama ve yönetme yeteneğine sahip olmasıdır.

Üçüncüsü, liderin takipçilerinin duygularına hitap ederek onları bir vizyon doğrultusunda birleştirmesidir. Dördüncüsü, liderin takipçisinin duygusunda da lider olmasıdır. Beşincisi ise liderin örgütün bütün düzeylerinde olumlu bir duygusal iklim yaratmasıdır (Ashkanasy ve Humphrey, 2014, s. 4). Kişinin işine verdiği önemin ifadesi olarak ele alınan iş değerleri, her alanda olduğu gibi girişimci liderliğinde öncülünü oluşturmaktadır. Son olarak girişkenlik, dışa dönüklük, vicdanlılık, deneyime açıklık, risk alma, proaktiflik ve yenilikçilik gibi özellikler birçok araştırmada girişimci liderlik kapsamında değerlendirilmektedir (Fernald vd., 2005; Renko vd., 2015).

2.3.7.2. Sonuçları

Girişimci liderlik ile örgütsel süreçlerde elde edilebilecek birçok kazanım bulunmaktadır. Tablo 2.13'te girişimci liderlik sonucunda elde edilebilecek örgütsel kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 2.13. Girişimci Liderliğin Sonuçları

Sonuçlar	Referans
Girişim performansı	Ensley vd., 2006; McCarthy vd., 2010; Agbim vd., 2013; Harrison vd., 2016; Zaech ve Baldegger, 2017
Girişimci Kültür	Coyle, 2014
Ağ geliştirme ve kaynak edinimi	Pashiardis ve Savvides, 2011
Yeni fırsatların keşfedilmesi ve kullanılması	Darling vd., 2007; Currie vd., 2008; Greenberg vd., 2013; Harrison vd., 2016
Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi	Ruvio vd., 2010; Kansikas vd., 2012; Koryak vd., 2015
Kaynakların stratejik yönetimi	Ireland vd., 2003
Örgütsel Etkililik	Hmieleski ve Ensley, 2007; Suyitno vd., 2014; Mihalache vd., 2014
İnovasyon	Rutherford vd., 2003; Surie ve Ashley, 2008; Gümüsoğlu ve İlsev, 2009; Arshi ve Viswanath, 2013; Newman vd., 2018
Yaratıcılık	Chen, 2007; Wu vd., 2008; Sklaveniti, 2017; Cai vd., 2018; Newman vd., 2018
Çalışan memnuniyeti, motivasyonu, bağlılığı ve iş tatmini	Herzberg vd., 1959; Jensen ve Luthans, 2006; Papalexandris ve Galanaki, 2009; Strubler ve Redekop, 2010
Çatışma çözümü	Renko, 2012; Renko, 2017
Girişimci ekip performansı (Kollektif Girişimcilik)	Soriano ve Martínez, 2007; Zhou, Vredenburg ve Rogoff, 2013

Kaynak: Harrison vd., 2016; Ranjan (2018); Röschke (2018)

Tablo 2.13 incelendiğinde girişimci liderlik sonucunda elde edilebilecek örgütsel kazanımların girişim performansı, girişimci kültür, ağ geliştirme ve kaynak edinimi, yeni fırsatların keşfedilmesi ve kullanılması, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi, kaynakların stratejik yönetimi, örgütsel etkililik, inovasyon, yaratıcılık, çalışan memnuniyeti, motivasyonu, bağlılığı ve iş tatmini, çatışma çözümü, girişimci ekip performansı olduğu görülmektedir.

2.3.7.3. Girişimci liderliğin başarısını etkileyen faktörler

Örgütsel süreçlerde girişimci liderlik uygulamaların başarısını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Tablo 2.14'te girişimci liderlik uygulamalarının başarısını etkileyen faktörler yer almaktadır.

Tablo 2.14. Girişimci Liderliğin Başarısını Etkileyen Faktörler

Faktör	Referans
İş çevresi •Çevresel dinamizm	Ensley vd., 2006; Hmieleski ve Ensley, 2007; Ranjan, 2018
Örgüt • Bağlamsal durum • Vizyon ve hedefler • Yenilikçi iklim (İnovasyon iklimi) • Pozitif duygusal iklim • Psikolojik güvenlik	Baum ve Locke, 2004; Gümüsoğlu ve İlsev, 2009; Hmieleski vd., 2012; Mihalache vd., 2014; Kang vd., 2015; Kim, 2016; Zaech ve Baldegger, 2017
Takım • Takipçi duyarlılığı • Yaratıcılık • Bağlılık • Çalışan sesliliği • Personel çeşitliliği	Chen, 2007; Renko vd., 2015; Zhou, 2016; Renko, 2017
Liderlik • Lider özellikleri	Baum ve Locke, 2004; Gupta vd., 2004; Ensley vd., 2006; Soriano ve Martínez, 2007; Bagheri ve Pihie, 2011; Zhou vd., 2013; Renko, 2017; Engelen vd., 2015; Ranjan, 2018; Vickers, 2018

Kaynak: Ranjan (2018); Röschke (2018)

Tablo 2.14. incelendiğinde örgütsel süreçlerde girişimci liderliğin başarısını etkileyen faktörlerin iş çevresi, örgüt, takım ve liderlik başlıkları altında toplandığı görülmektedir. İş çevresi: çevresel dinamizm; örgüt: bağlamsal durum, vizyon ve hedefler, yenilikçi iklim (inovasyon iklimi), pozitif duygusal iklim, psikolojik güvenlik, çalışan sayısı; takım: takipçi duyarlılığı, yaratıcılık, bağlılık, çalışan sesliliği, personel çeşitliliği; liderlik: lider özellikleri faktörlerini içermektedir.

Örgütsel süreçlerde girişimci liderlik uygulamalarının başarısı sadece liderin özelliklerine ve örgüt içinde takındığı tavır ve davranışlarına bağlı değildir (Renko, 2015, s. 6). Birçok faktör (iş çevresi, örgüt, takım, lider) bu süreci doğrudan etkileyebilmektedir (Brown, 2018, s. 85; Röschke, 2018, s. 47). İş çevresi (çevresel dinamizm), örgütün içinde bulunduğu dinamik ortamı ve örgüt dışında gerçekleşen değişimleri ifade eder (Ranjan, 2018, s. 110). Literatürde iş çevresi (çevresel dinamizm) özellikleri ile girişimci liderliğin ele alındığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Ensley ve diğerleri (2006, s. 244) araştırmasında, girişimci liderlik ile yeni girişim performansı arasındaki ilişkide iş çevresi (çevresel dinamizm) özelliklerinin etkisini ortaya koymuştur. Bunun yanında Huang ve diğerleri (2014, s. 244), girişimci liderlikle birlikte çevresel dinamizmin yüksek olduğu örgütlerde keşifsel inovasyonun yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bağlamsal durum, vizyon ve hedefler, yenilikçi iklim (inovasyon iklimi), pozitif duygusal iklim, psikolojik güvenlik ve çalışan sayısı girişimci liderliğin başarısını etkileyen örgütsel faktörlerdir. Stratejik ve girişimci yönelim, kaynak mevcudiyeti, kriz durumu, üst yönetim desteği gibi unsurlar örgütün bağlamsal durumunu oluşturmaktadır (Ranjan, 2018, s. 110). Girişimci liderlik uygulamalarının başarısında örgütsel bağlamda ele alınan bu unsurların önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında örgütün sahip olduğu vizyon ve hedeflerin niteliği de girişimci liderliğin başarısını doğrudan etkiler. Zira vizyonsuz ve hedefleri olmayan bir örgütte girişimci liderliğin de işlevsel olmayacağı düşünülmektedir. Örgütlerde yenilikçi iklimin, yenilikçi çalışma davranışlarıyla ve yenilikçi çalışma davranışlarının da yüksek örgütsel performans ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Shanker vd., 2017, s. 73). Bu çalışmalara dayanarak örgütün sahip olduğu yenilikçi iklim durumunun girişimci liderlik başarısında doğrudan etkili olduğu söylenebilir. Yenilikçi iklimin yanında örgüt içindeki pozitif duygusal iklimin de girişimci liderliğin başarıya da başarısızlığında etkili olduğu düşünülmektedir. Kim ve diğerleri (2016, s. 177), takipçi ve girişimci lider arasındaki yüksek seviyedeki duygusal güvenin girişimci liderliğin başarısında etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Miao ve diğerleri (2018, s. 2) araştırmasında, girişimci liderlik ile takipçi performansı arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin aracılık rolünü tespit etmiştir.

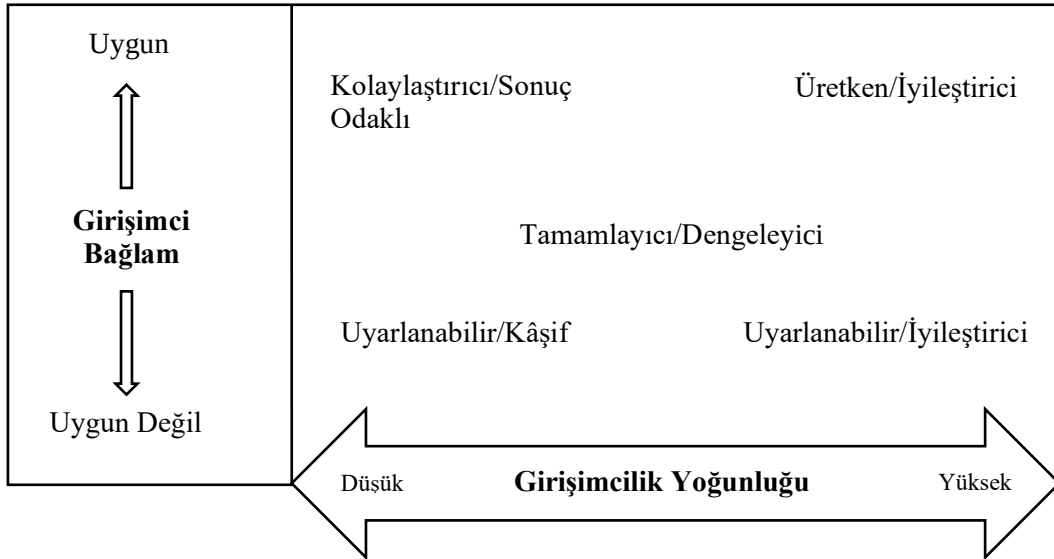
Liderlik alanında gerçekleştirilen pek çok çalışmada, çeşitli liderlik stillerinin etkililiği araştırılırken takipçiler bu etkililiğin pasif unsurları olarak ele alınmaktadır. Ancak bu durumun insan doğasıyla çeliştiği düşünülmektedir. Çünkü takipçileri sadece liderleri

tarafından yönlendirilen örgütün pasif unsurları olarak değerlendirmek doğru değildir (Brown, 2018, s. 86). Liderlik gelişiminin ayrılmaz bir bileşenini oluşturan takipçilerin sahip olduğu birtakım özelliklerin, liderlerine olan duyarlılıklarında etkili olduğu düşünülmektedir (Gardner vd., 2005, s. 346). Nitekim örgütsel süreçlerde aynı lidere farklı şekilde duyarlılık gösteren takipçilere rastlamak mümkündür.

Liderlikte takipçilerin kritik rolü her geçen gün daha fazla fark edilmekte ve bu konudaki araştırmaların sayısı hızla artmaktadır. Renko ve diğerleri (2015, s. 60), girişimci liderliğe olan takipçi duyarlılığını etkileyen üç faktör olduğunu öne sürmüştür. Bu faktörler; girişimci öz yeterlik, girişimci tutku ve yetki devridir. Girişimci öz yeterlik, takipçilerin girişim rolleri ve görevlerini yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade ederken girişimci tutku, girişim faaliyetleri sırasında yaşanan yoğun ve olumlu hisleri ifade eder. Yetki devri ise liderin bazı görev ve sorumluluklarda takipçilerine inisiyatif vermesi anlamına gelir. Uygulamada, girişimci öz yeterliği ve tutkusu yüksek ve yetkilendirilmiş takipçilerin girişimci liderlerine daha fazla duyarlılık göstermesi beklenmektedir. Girişimci liderliğin başarısını etkileyen bir diğer unsurda takipçilerin yaratıcılık düzeyidir. Chen (2007, s. 247) araştırmasında, girişimci liderlik uygulamalarının yaratıcılığı yüksek çalışanlar üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Takım bağlamında girişimci liderliğin başarısını etkileyen diğer faktörler ise bağlılık ve personel çeşitliliğidir. Neininger ve diğerleri (2010, s. 576) araştırmasında, takım bağlılığının takım performansını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca örgütün sahip olduğu insan sermayesi ve çeşitliliğinin takım performansı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Cunningham ve Sagas, 2004, s. 14). Bu bağlamda örgütün tüm düzeyinde fırsatların keşfedilmesi ve kullanılması amacıyla olan girişimci liderliğin başarısında bu iki faktör önemli bir rol almaktadır. Son olarak girişimci liderliğin başarısını etkileyen bir diğer faktör de lider özellikleridir. Özetle girişimci liderliğin başarısı, örgütün içinde bulunduğu çevreye (çevresel dinamizm), örgüt özelliklerine, takım faktörlerine ve lider özelliklerine bağlıdır.

Girişimci liderliğin başarısını etkileyen bütün bu faktörlerin yanında Mathews (2017, s. 39), girişimci liderlik ile girişimci bağlam ve girişimcilik yoğunluk arasındaki etkileşimi ele alan bir girişimci liderlik şeması oluşturmuştur. Oluşturulan şema Şekil 15'te yer almaktadır.



Kaynak: Mathews (2017, s. 39)

Şekil 15. Girişimci Bağlam ve Girişimcilik Yoğunluğuna Göre Girişimci Liderlik Stilleri

Şekil 15'te yer verilen şemada girişimci liderlik ile girişimci bağlam ve girişimcilik yoğunluğu arasındaki dinamik etkileşime yer verilmektedir. Girişimci bağlam, Tablo 2.14'te iş çevresi, örgüt ve takım bağlamında yer verilen faktörleri içerirken girişimcilik yoğunluğu ise örgütlerdeki yenilikçilik, risk alma ve proaktifliğe dayanan girişimci davranışların hem derecesini hem de sıklığını yansıtmaktadır (Morris ve Sexton, 1996, s. 10). Bu iki kavramın etkileşiminden beş girişimci liderlik rolü belirlenmiştir. Bu roller; uyarlanabilir/kâşif, uyarlanabilir/iyileştirici, kolaylaştırıcı/sonuç odaklı, üretken/iyileştirici ve tamamlayıcı/dengeleyicidir.

Uyarlanabilir/kâşif, girişimcilik bağlamın elverişsiz ve girişimcilik yoğunluğunun düşük seviyede olduğu durumlarda geçerlidir. Lider bu tür durumlarda çevreye uyum sağlamaya çalışır ve yeni öğrenme, yenilik ve yeni davranış kalıpları vasıtasıyla örgütün girişimcilik ortamını keşfetmeye odaklanır. Uyarlanabilir/iyileştirici örgütsel bağlamın elverişsiz, girişimcilik yoğunluğunun ise yüksek seviyede olduğu durumlarda geçerlidir. Lider bu tür durumlarda kişisel özelliklerini ve girişimci yetkinliklerini kullanarak örgütsel bağlamda iyileştirmeler yapmaya çalışır. Kolaylaştırıcı/sonuç odaklı, girişimci bağlamın elverişli girişimcilik yoğunluğunun düşük olduğu seviyede geçerlidir. Lider bu tür durumlarda örgüt içinde yenilikçilik, yaratıcılık ve girişimci davranışları teşvik ederek yeni mal ve hizmetlerin üretimine odaklanır. Üretken/iyileştirici ise girişimcilik bağlamın elverişli ve girişimcilik yoğunluğunun yüksek seviyede olduğu durumlarda geçerlidir. Lider bu tür durumlarda girişimcilik seviyesinin en uygun seviyeye gelmesi için algılanan

girişimci liderlik özelliklerini en yüksek seviyeye çıkarmaya çalışır. Son olarak tamamlayıcı/dengeleyici ise örgütsel bağlamın ve girişimcilik yoğunluğunun orta seviyede olduğu durumlarda geçerlidir ve liderin girişimci bağlam ve girişimcilik yoğunluğu arasındaki dengeleyici eylemlerini içerir (Mathews, 2017, ss. 40-41).

Girişimci liderliğin genel yapısı ve örgütlerde girişimci liderliğin başarısına yönelik ortaya konulan bu faktörler, örgüt içinde kontrolün kimde olduğuna dair bir tartışma alanının da doğmasına yol açmıştır. Buna göre, girişimci liderler mi örgüt dinamiklerini etkiler yoksa örgütsel dinamikler mi girişimci liderlerin eylemlerinde etkilidir? Literatürde bu durumla ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar (Morrison, 2016, s. 194) girişimci liderlikte örgütsel dinamiklerin etkili olduğunu savunurken bazı araştırmacılar (Mathews, 2017, s. 38; Morris ve Sexton, 1996, s. 10) ise girişimci liderliğin örgütsel dinamikleri etkileyerek örgütsel performansı arttırdığını savunmaktadır. Bu durum literatürde kontrol-kaos paradoksu olarak değerlendirilmektedir. Kontrol girişimci liderliğin örgütsel dinamikler üzerindeki etkisini ifade eder. Kaos ise girişimci liderden bağımsız şekilde oluşan değişimlerin etkisi anlamına gelir (Gündüz, 2010, s. 5). Girişimci liderlik alanı bu paradoksa daha çok kontrol kavramı üzerinden bakmaktadır. Girişimci liderliğin örgütsel dinamikleri olumlu bir şekilde etkileyerek örgütsel performansı arttıracakı düşünülmektedir. Nitekim girişimci liderliğe yönelik yapılmış birçok tanımda, liderin örgüt kültürü ve takipçileri üzerindeki olumlu etkisine yer verilmektedir. Bunun yanında tabi olarak örgütsel dinamikler içerisinde liderin kontrolünde olmayan ve liderin eylemlerini etkileyen faktörlerde bulunmaktadır.

2.4. Eğitimde Girişimci Liderlik

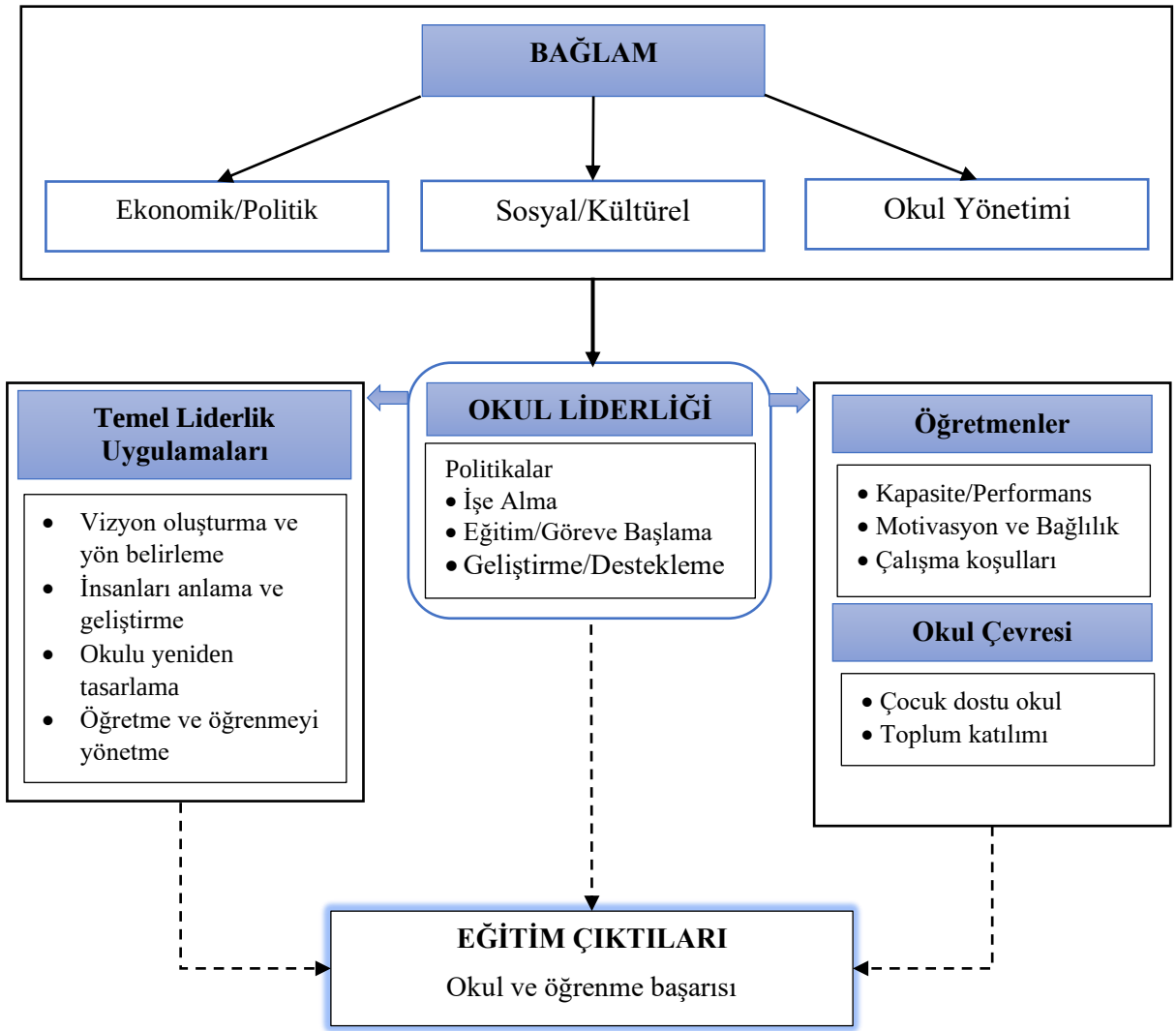
Ülkelerin eğitim sistemlerini sürekli olarak gündemde tutan eğitimin niceliği ve niteliği, ulusal ve uluslararası sınavlar, yönetici ve öğretmen kalitesi, öğrencilerin başarı sıralamaları, eğitim finansmanı, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği gibi birçok konu bulunmaktadır. Pek çok ülke, eğitimde arzuladıkları kaliteyi yakalama adına büyük bütçeler harcamakta ve sayısız eğitim reformu gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Leonard, 2013, s. 8). Ancak bütün çabalara rağmen eğitim sistemlerinde istenilen kaliteyi yakalayabilen ülke sayısı oldukça sınırlıdır.

Günümüzün hızlı değişen dünya koşulları sebebiyle birçok ülke ciddi eğitim krizleriyle karşı karşıyadır. Karşılaşılan bu eğitim krizleri aynı zamanda ülkelerin yaşadıkları ekonomik krizlerin temelini oluşturur (Yavuz, 2020, s. 5). Bu durum ise ülkeler arasındaki kaynak ve

fırsat eşitsizliğinin her geçen gün daha da artmasına, varlıklı ve yoksul ülkeler arasında var olan eğitim eşitsizliğinin de tırmanmasına sebep olmaktadır (GEM, 2020, s. 61). Ülkelerin içinde bulundukları olağanüstü durumlar ve yaşadıkları krizler eğitim sistemlerini doğrudan etkiler (Lattanzio vd., 2016, s. 5). Ülkeler aynı zamanda sahip oldukları eğitim sistemleri sayesinde bu olağanüstü durum ve kriz ortamlarından kurtulabilirler. Eğitim, bir ulusun gelişiminin merkezinde yer alır ve sürdürülebilir kalkınmanın ayrılmaz bir unsurudur (BM, 2020; Lee vd., 2008, s. 9). Bu bağlamda gelecekte şu anki durumundan daha iyi bir konumda olmak isteyen ülkelerin eğitim sistemlerinin nitelik ve etkililiğini günümüzün şartlarına göre gözden geçirmeleri önemli bir zorunluluktur.

Kaliteli eğitim arayışlarında, bugüne kadar birçok ülke eğitim sistemlerinin niceliğine ilişkin (öğretmen sayısı, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, öğrenme materyalleri ve ekipmanları vb.) ciddi yatırımlarda bulunmuştur. Ancak çok az sayıda ülke eğitim ve öğretim sonuçlarını iyileştirmek için bir kaldıraç olarak okul liderliğinin potansiyellerinden yararlanmaya çalışmıştır. Günümüzde okul liderliği konusu, Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde ifade edilen kaliteli eğitim vizyonu doğrultusunda “kapsayıcı ve eşit kalitede eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek” temel bir politika önceliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda birçok gelişmiş ülke eğitim sistemlerindeki kalite, etkinlik ve verimlilik arayışlarını okul yönetimine ve liderliğine kaydırmaya başlamıştır. Ancak kaliteli eğitim zorunluluğunun en şiddetli olduğu gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde ise bu durum yeterince kavranmamıştır (Pont, 2020, s. 155; UNESCO, 2016, s. 10).

Eğitim sistemlerinin temel alanlarından birini oluşturan okul liderliği, ortak eğitim amaçlarına ulaşma amacıyla okul paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, veli, okul çevresi vb.) yetenek ve enerjilerini sağlama ve yönlendirme süreci olarak tanımlanır (UNESCO, 2016, s. 13; Uysal, 2019, s. 1). Şekil 16’da okul liderliğine yönelik kavramsal çerçeve yer almaktadır.



Kaynak: UNESCO (2016, s. 14)

Şekil 16. Okul Liderliğine Yönelik Kavramsal Çerçeve

Şekil 16 incelendiğinde okul liderliğinin çeşitli bağlamlarda (ekonomik/politik, sosyal/kültürel, okul yönetimi) temel liderlik uygulamaları, öğretmenler ve okul çevresi vasıtasıyla dolaylı olarak eğitim çıktıları (okul ve öğrenme başarısı) etkilediği görülmektedir. Okul etkililiğine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda, liderliğin okul kalitesinde merkezi bir rol oynadığı açıkça vurgulanmaktadır (Huber ve Muijs, 2009, s. 58; Pont, 2020, s. 165). Okul liderleri okul içerisindeki her türlü performansı doğrudan etkiler (Brauckmann ve Pashiardis, 2020, s. 2). Bu bağlamda okul liderlerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının dolaylı olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını dahi şekillendirdiği söylenebilir (LISA, 2009, s. 13). Kısaca özetlemek gerekirse okul liderliği, okul düzeyinde verimliliği arttırmada ve okul yoluyla ulusal eğitim sistemlerinin kaderini dönüştürmede

hayati bir role sahiptir. Bu hayati rolün farkında olan birçok gelişmiş ülke okul liderliği konusunu eğitim politikalarının öncelikli alanı haline getirmiştir (Miller, 2018, ss. 1-2).

Değişimin artık bir norm haline geldiği günümüz dünyasında okulların bu değişimlerin getirdiği kriz ve belirsizlik durumları içinde başarılı bir şekilde yönetilme beklentisi, yönetimde ademi merkeziyetçi yapıların giderek daha fazla benimsenmesi, eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin küresel düzeyde artan vurgu, eğitimde kalite arayışları ve küresel rekabet ortamıyla baş edebilecek yetkinliğe sahip nesillerin yetiştirilme arzusu gibi faktörler günümüz okul liderlerinin rollerine ilişkin farklı eğilimlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Drobnič, 2015, ss. 4-5; Thessin ve Louis, 2019, s. 434).

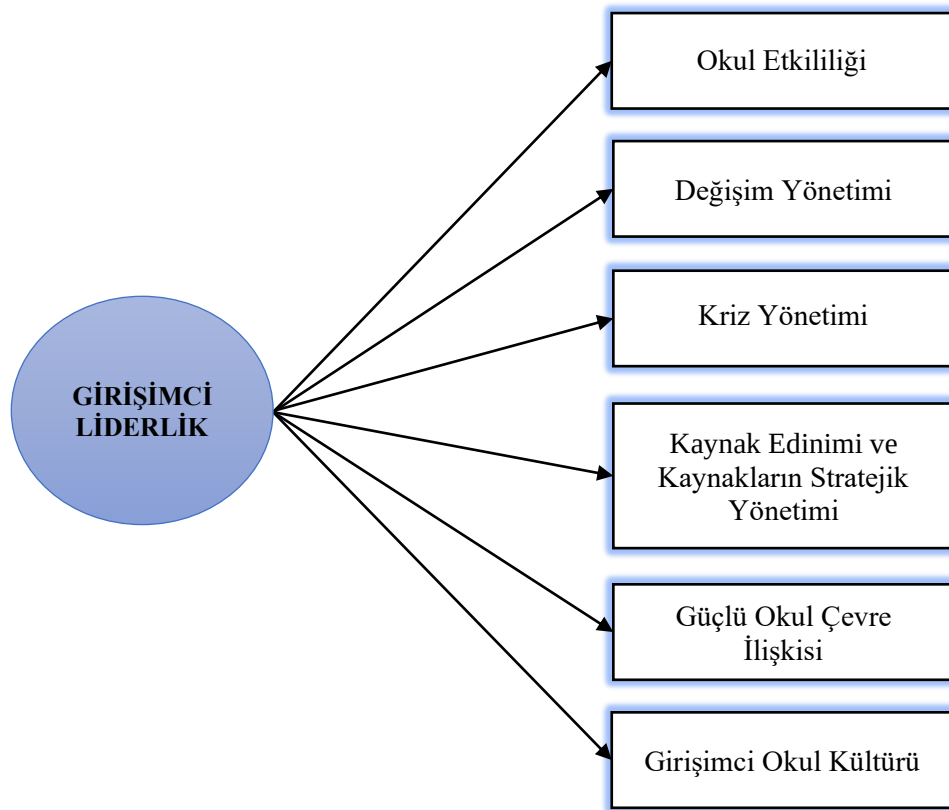
Günümüzde dünyamız baş döndürücü bir hızla değişmekte ve gittikçe daha karmaşık hale gelmektedir (Walsch, 2017, s. 9). Bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, ekonomik ve sosyal değişimler, savaşlar, göç, iklim değişikliği, hastalık gibi faktörler uzun yıllar boyunca dünyamızı etkileyecek değişim ve zorlukların oluşmasına yol açmıştır (GEM, 2020, s. 3). Bu değişim ve zorlukların içerisinde yer alan okulların işleyişlerini başarılı bir şekilde sürdürmesi gerekir. Şüphesiz bunu sağlayacak mekanizma ise okul liderliğidir.

Yeni kamu reform hareketinin getirdiği ademi merkeziyetçilik, okul özerkliği gibi yapılar pek çok ülke tarafından giderek daha fazla benimsenmeye başlamıştır. Bu bağlamda birçok bölgesel ve ulusal hükümetler okullara ilişkin birçok konudaki (bütçe, müfredat, personel, vb.) karar yetkilerini okul liderlerine devretmiştir (Drobnič, 2015, ss. 4-5). Bu devir okul liderlerine, kendi bağlamlarını dikkate alarak karar alma ve kaynakları öncelikli gelişim alanlarına göre tahsis etme gibi fırsatlar tanırken üzerlerindeki hesap verebilirlik baskısını da arttırmıştır (UNESCO, 2016, s. 19). Bunun yanında günümüzde öğretme ve öğrenme sonuçlarından okul liderlerini daha fazla sorumlu tutmaya yönelik giderek artan bir eğilim vardır. Buna göre pek çok ülke PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası sınav sonuçlarını okul liderlerinin performansını belirlemede bir araç olarak kullanmaya başlamıştır (Drobnič, 2015, s. 4; Wong ve Ng, 2020, s. 1). Okul liderlerinin tarzlarının, tutumlarının ve uygulamalarının okul gelişimine ve etkililiğine olan katkıları sayesinde bu tür sınavlardan başarı kazanılacağı düşünülmektedir (LISA, 2009, s. 4).

Küresel ekonomik düzen içinde başarılı bir şekilde rekabet etmek isteyen ülkeler, gelecek nesillerinin bunu sağlayacak yetkinlikte (yenilikçi ve yaratıcı) ve zihniyette (girişimci) yetiştirmelerini sağlaması için okul sistemlerine baskı uygulamaktadır. Yirmi

sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı destekleyecek yetkinlikte ve zihniyette öğrenciler yetiştirmesi gibi faktörler girişimci liderliği okullarda zorunlu kılmaktadır.

Girişimci liderlik, baş döndürücü hızda değişimlere şahit olduğumuz günümüz bağlamında daha da karmaşık hale gelen okulların yönetilme sürecini etkili ve verimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Girişimci liderliğin yeni kamu reform anlayışının getirdiği ademi merkeziyetçilik ve hesap verebilirlik yaklaşımına cevap verebilmesinin yanında yaratıcı ve yenilikçi becerileri de beslediği söylenebilir. Bu bağlamda girişimci liderlik, girişimci zihniyete sahip nesillerin yetiştirilmesine katkısı bakımından büyük fırsatlar sunan bir yaklaşımdır (Bygrave ve Zacharakis, 2011, s. 547; Gupta vd., 2004, s. 246; Kearney, 2020, s. 9). Şekil 18’de girişimci liderliğin okullara sağlayabileceği potansiyel yararlar yer almaktadır.



Şekil 18. Girişimci Liderliğin Okullara Sağlayabileceği Potansiyel Yararlar

Şekil 18 incelendiğinde girişimci liderliği okullara sağlayabileceği potansiyel yararların okul etkililiği, değişim yönetimi, kriz yönetimi, kaynak edinimi ve kaynakların stratejik yönetimi, güçlü okul çevre ilişkisi ve girişimci okul kültürü olduğu görülmektedir.

Çok boyutlu bir yapıya sahip olan okul etkililiği kavramı genel anlamda okulların bireysel, kurumsal, toplumsal, ulusal ve uluslararası düzeydeki beklentileri karşılayabilme derecesi olarak ifade edilir (Balcı, 2014, ss. 1-3). Okul etkililiği üzerine gerçekleştirilmiş pek çok çalışma, etkili liderlik uygulamalarının okul etkililiğine olan katkılarını açıkça vurgular (Alm vd., 2019, s. 66; Işık, 2020, s. 75; Nartgün vd., 2019, s. 149). Bu bağlamda girişimci liderliğin fırsat odaklı yenilikçi uygulamalarının ve girişimci özelliklerinin okul etkililiğin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Pihie vd., 2018, s. 2171; Rey, 2018, s. 1).

Ekonomi, siyaset, sosyal ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, eğitim bilimlerindeki paradigma değişimleri ve okul çıktılarına ilişkin farklılaşan beklentiler gibi nedenler okulların sürekli bir değişim süreci içinde olmalarına yol açmaktadır (Erdoğan, 2015, s. 2). Okullarda sürekli olarak gerçekleşen bu değişimlerin etkili bir şekilde gerçekleşmesi ise okul liderlerinin değişimi yönetme yetenekleriyle doğrudan ilgilidir (Tai ve Kareem, 2020, s. 2). Girişimci liderlik, değişimin hızlı olduğu belirsiz ortamlarda inovasyonu ve adaptasyonu sürdürebilen yeni nesil bir liderlik tarzıdır (Surie ve Ashley, 2008, s. 232). Girişimci liderlik aynı zamanda hızlı değişen koşullara uygun bir strateji oluşturma becerisidir (Siilasmaa, 2019, s. 34). Bu bağlamda okullarda sürekli olarak devam eden değişimlerin etkili bir şekilde yönetilmesinde girişimci liderlik özellik ve becerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Girişimci liderliğin okullara sağlayabileceği potansiyel faydalardan bir diğeri de kriz yönetimidir. Türk Dil Kurumu'na göre kriz, bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir örgütün yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhran anlamına gelir (TDK, 2020). Bir başka tanıma göre ise kriz, belirsiz bir zamanda ortaya çıkan ve örgütlerin yaşama kabiliyetlerini tehdit eden düşük olasılıklı ve yüksek etkili olaylardır. Kriz sebep, sonuç ve çözüm yollarının belirsiz olduğu ancak kararların hızlı bir şekilde alınması gerektiği bir süreçtir (Pearson ve Clair, 1998, s. 60). Belirsizlik ise temel anlamda öngörüle bulanamama veya sonuçları net olarak tahmin edememe durumlarını ifade eder ve örgüt içerisinde yaşanan gerilimlerin ana kaynağını oluşturur (Allen vd., 2007, s. 189; Yağcı, 2020, s. 3). Kriz yönetimi, örgütlerin yaşama kabiliyetlerini tehdit eden krizleri önlemek veya ortaya çıkanları etkin bir şekilde yönetmeyi sağlayan sistematik bir girişimdir (Pearson ve Clair, 1998, s. 60). Açık bir sistem içerisinde yer alan okullar farklı düzeylerde (birey, kurum, ulusal, uluslararası) yaşanan farklı türlü krizlerden doğrudan etkilenmektedir (Sarı ve Sarı, 2020, ss. 56-58). Bu bağlamda girişimci liderliğin sahip olduğu potansiyel krizleri öngörme, belirsiz durumlara yönelik etkili çözüm üretebilme ve takipçi güvenini kazanma gibi

özelliklerinin okulda ortaya çıkabilecek krizleri önlenmesi veya ortaya çıkanların etkin bir şekilde yönetilmesi bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde okulların işleyişlerine sorunsuz olarak devam edebilmeleri için ulusal hükümetler tarafından sağlanan sınırlı kaynaklardan farklı olarak yeni kaynaklar edinmeleri ve edindikleri kaynaklardan azami derecede faydalanmaları gerekir. Ademi merkeziyetçi bir anlayışla gerçekleştirilebilecek bu durum tabi olarak hesap verebilirlik gerektirir (Brauckmann ve Pashiardis, 2020, s. 3; Keddie vd., 2017, s. 14). Türü ve derecesi farklı olsa da ademi merkeziyetçilik temel olarak herhangi bir örgüt hakkındaki bütün karar yetkilerinin kendi bağlamına bırakılmasıdır (Schneider, 2003, s. 34). Hesap verebilirlik ise bireylerin işleriyle ilgili üstlendikleri sorumlulukları ifade eder (Lister, 2010, s. 8). Hesap verebilirlik aynı zamanda kaynakların yaratılması ve kullanılmasındaki sorumluluğu kapsar (Hubbell, 2007, s. 6). Girişimci liderlik, örgütlerin kendi bağamlarındaki fırsatları keşfetmesi ve kullanmasıyla ilgilidir (Renko vd., 2015, s. 56). Girişimci liderlik aynı zamanda örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının kolektif olarak daha yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde çalışmasını sağlayan benzersiz bir liderlik tarzıdır (Musa ve Fontana, 2016, s. 1). Girişimci lider kavramı daha çok risk alabilen, fırsatlardan yararlanabilen, yenilikçi ve üretken özelliklere sahip bireyler için kullanılabilir (Pir, 2019, s. 217; Hentschke, 2010, s. 116). Bu özelliklere sahip olan liderler bürokrasinin kısıtlayıcı unsurlarının üstesinden de gelebilirler (Amir vd., 2012, s. 72). Girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan bu özelliklerin okul liderliğine birçok olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir. Günümüzde birçok ülkede ulusal hükümetler tarafından okullara ayrılan bütçe oldukça sınırlıdır. Okulların bu sınırlı bütçeyle etkili ve verimli bir şekilde işleyişlerini sürdürebilmelerinin oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki okul liderleri, eğitim harcamalarındaki açığı kapatmak için gelir artırıcı stratejiler uygulamak zorundadır. Bu bağlamda girişimci okul liderleri öğrencilerine kabul edilebilir standartlarda eğitim hizmeti sunabilme amacıyla okullarının çevresinde bulunan kaynak fırsatlarını keşfedip, bu fırsatlardan azami derecede faydalanabilirler (Miller, 2018, s. 106). Aynı zamanda bu liderler dış çevreden yarattıkları kaynaklarla birlikte ellerinde var olan kaynakları yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde kullanarak okul performansını en yükseğe çıkarmaya çalışırlar (Leonard, 2013, s. 6).

Okullar, içerisinde yer aldıkları çevreyle etkileşim halinde işleyişlerini sürdürürler. Okul ile çevre arasındaki söz konusu etkileşimin niteliği ve şeklinin etkili okul bağlamında

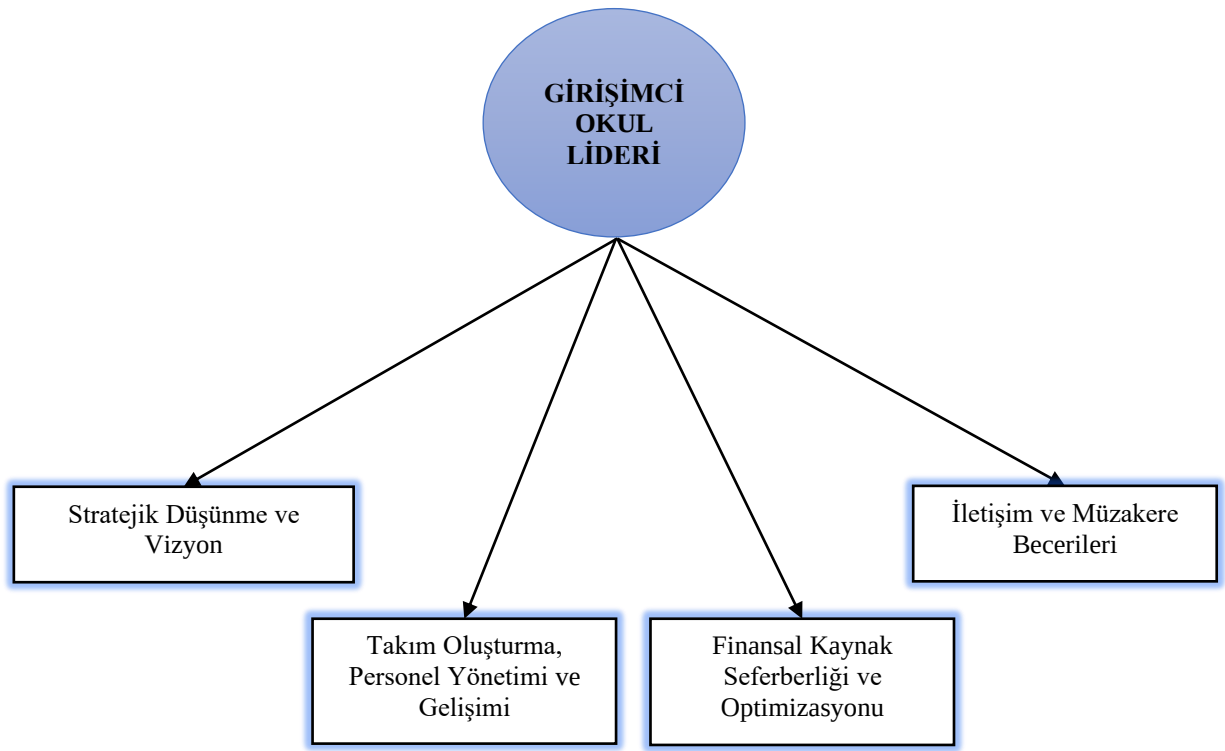
önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda günümüzde okul ile çevre arasında güçlü ilişkiler kurulması gereğine artan bir vurgu vardır (Şişman, 2020, s. 322). Şüphesiz bu güçlü ilişkilerin kurulmasında da baş aktör okul liderleridir (Berkovich ve Benoliel, 2020, s. 7). Pashiardis ve Savvides (2011, s. 425) okul bağlamında girişimci liderliği ele aldığı çalışmada, girişimci liderliğin okul ile çevresi arasındaki güçlü ilişkilerin inşasında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Avrupa Birliği tarafından finans edilen Öğrenci başarısı için liderlik geliştirme (Leadership Improvement for Student Achievement – LISA) projesinde, girişimci okul liderlerinin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (LISA, 2009, ss. 11-12):

- Okul, aile ve toplum arasındaki ilişkileri teşvik etme
- Okul çevresinde bulunan diğer kuruluşlar ve işletmelerle iş birliğini teşvik etme
- İlgili paydaşlarla okul hedeflerini tartışma
- Aile ve toplumun okullara aktif katılımı için uygun ve etkili teknikleri kullanma
- Okul ve toplum arasındaki iki yönlü iletişimi teşvik etme
- Topluma olumlu bir imaj yansıtma
- Yerel topluluk içinde güven oluşturma
- Okul vizyonunu dış paydaşlara iletme

Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden olan girişimcilik, sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınma açısından büyük bir önem arz eder (Johnson ve Schaltegger, 2020, s. 1141). Bu bakımdan küresel rekabet ortamında başarılı bir şekilde yer almak isteyen ülkeler, okul sistemlerinin girişimcilik becerisi ve zihniyetine sahip nesiller yetiştirmesi için yoğun çaba halindedir. Bu doğrultuda birçok ülke eğitim amaçlarında ve müfredatlarında girişimciliğe yer vermiştir (Sommarström vd., 2020, s. 5). Günümüzde girişimcilik eğitime ilişkin teorik bilgiye ek olarak bağlamsal temeli ele alan bir anlayış hakimdir. Bu anlayış temelinde, okul kültürünün girişimci becerilere ve zihniyete sahip öğrenciler yetiştirilebilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve merakını harekete geçirecek, öz güvenlerini ve öz yeterliliklerini arttıracak, aynı zamanda öğrencilerin inisiyatif, risk ve sorumluluk alma becerilerini geliştirecek girişimci bir okul kültürünün, girişimci özelliklere sahip öğrenciler yetiştirilmesi bakımından gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Böyle bir okul kültürünün yaratılmasındaki nihai sorumluluk ise okul liderlerindedir (Hörnqvist ve Leffer, 2014, ss. 551-554). Girişimci liderlik, hem iş süreçlerinde girişimcilik becerisini ve zihniyetini etkili bir şekilde kullanabilen hem de

takipçilerinin bu özellikte davranışlar geliştirmelerine yardımcı olan yeni nesil bir liderlik tarzıdır (Renko, 2017, s. 387). Girişimci liderlik aynı zamanda örgüt içerisinde girişimci bir kültür oluşturmanın anahtarıdır (Ireland vd., 2003, s. 967; Luke, 2005, s. 54). Bu bağlamda öğrenme ortamının ve okul kültürünün girişimci tutum ve davranışları geliştirecek nitelikte olmasında girişimci okul liderliğinin etkili olduğu düşünülmektedir (Wong ve Ng, 2020, s. 6).

Literatürde girişimci okul liderlerinin özellikleri ve davranışları dört temel alana göre kategorize edilmiştir. Şekil 19'da girişimci okul liderlerinin özellikleri ve davranışlarını temel alan kategoriler yer almaktadır.



Kaynak: Drobnič (2015, s. 6); Hentschke (2010, ss. 119-120); Miller (2018, s. 105).

Şekil 19. Literatürde Girişimci Okul Liderlerinin Özellikleri ve Davranışlarını Temel Alan Kategoriler

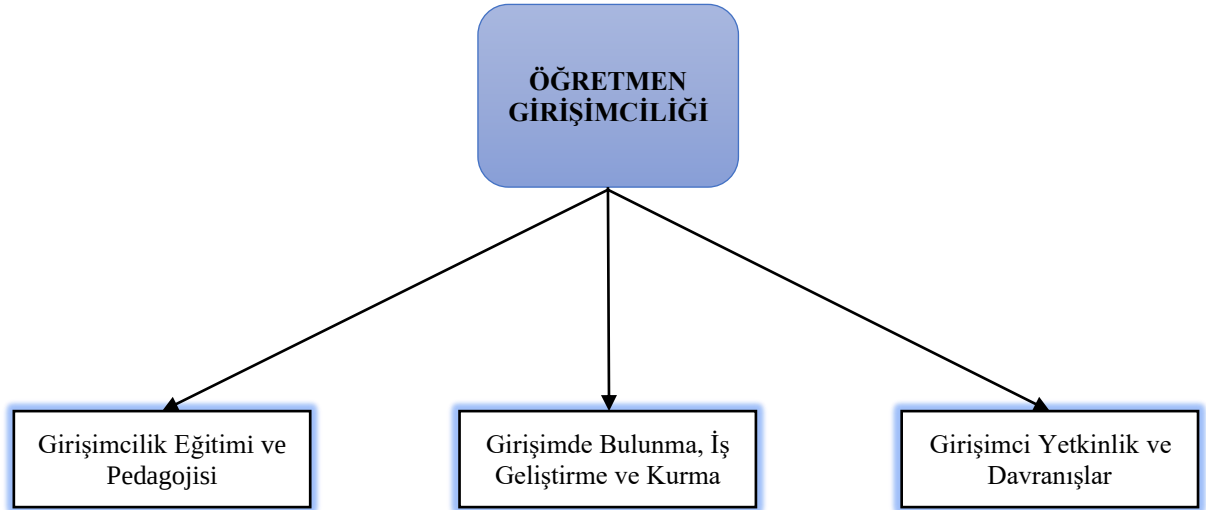
Şekil 19 incelendiğinde girişimci okul liderlerinin özellikleri ve davranışlarını temel alan kategorilerin stratejik düşünme ve vizyon, takım oluşturma, personel yönetimi ve gelişimi, finansal kaynak seferberliği ve optimizasyonu, iletişim ve müzakere becerileri olduğu görülmektedir.

Stratejik düşünme ve vizyon; bir vizyon doğrultusunda hareket etme, kendi bağlamının ve diğer bağlamların farkında olma, sosyal ve politik ortamı iyi anlama gibi unsurları içerir. Takım oluşturma, personel yönetimi ve gelişimi personel arasında girişimcilik davranışını teşvik eden bir kültür yaratma, kendini örgütüne adanmış bir ekip kurma, kamu ve özel çıkarları birbirlerine bağlayan bir koalisyon oluşturma ve çatışma çözme gibi unsurları ifade eder. İletişim ve müzakere becerileri yerel, ulusal ve uluslararası alandaki ağ iletişimi ile ilgilidir. Son olarak finansal kaynak seferberliği ve optimizasyonu ise kaynak özgürlüğü, kaynakların yaratıcı bir şekilde etkili ve verimli kullanılması ve fırsatların değerlendirilmesini içerir (Drobnič, 2015, ss. 6-7; Miller, 2018, s. 105).

Sonuç olarak girişimci liderlik günümüzün hızlı değişen, belirsiz ve rekabetçi koşullarında okulların karşılaştıkları zorluklara getirebileceği çözümler, okul performansındaki olumlu etkileri ve girişimcilik becerisine ve zihniyetine sahip nesiller yetiştirilmesi bakımından küresel bağlamda giderek daha fazla benimsenmektedir (Harrison vd., 2016, s. 3; Miller, 2018, s. 115).

2.5. Öğretmen Girişimciliği

Öğretmen girişimciliği kavramı son zamanlarda ilgi görmektedir ve kavrama yönelik gerçekleştirilen bilimsel araştırma sayısı hızla artmaktadır. Ancak bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar hala başlangıç aşamasındadır ve öğretmen girişimciliğinin özellikleri ve davranışları hakkında çok fazla netlik yoktur (Keyhani ve Kim, 2020, s. 2). Literatürde öğretmen girişimciliği kavramına yönelik üç bakış açısı bulunmaktadır. Şekil 20’de öğretmen girişimciliğine yönelik üç bakış açısı yer almaktadır.



Kaynak: Keyhani ve Kim (2020, ss. 2-3)

Şekil 20. Öğretmen Girişimciliğine Yönelik Üç Bakış Açısı

Şekil 20 incelendiğinde literatürde öğretmen girişimciliğine yönelik üç bakış açısının girişimcilik eğitimi ve pedagojisi, girişimde bulunma/iş geliştirme ve kurma, girişimci yetkinlik ve davranışlar olduğu görülmektedir. Girişimcilik eğitimi ve pedagojisi, öğrencilerin girişimcilik becerisi ve zihniyetlerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Girişimde bulunma, iş geliştirme ve kurma öğretmenlerin bir girişimde bulunması, iş geliştirmesi ve kurması gibi daha çok ticari açıdan öğretmen girişimciliğini ele alır. Girişimci yetkinlik ve davranışlar ise girişimci yetkinliklere sahip olan ve bu yetkinlikleri davranışlara dönüştüren öğretmenleri ifade eder (Keyhani ve Kim, 2020, s. 3).

Girişimcilik, sürdürülebilir ekonomik büyümenin ve kalkınmanın, küresel rekabet gücünün önemli bir kaynağı olarak görülmektedir (Meyer ve Jongh, 2018, s. 287; Urbano vd., 2019, s. 41). Bu görüş doğrultusunda birçok ülke, girişimcilik eğitiminin geliştirilmesini ve teşvik edilmesini temel politika hedeflerinden biri haline getirmiştir (Eurydice, 2016, s. 9). Girişimcilik eğitimi, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini girişimci eylemlere dönüştürebilmeleri için gerekli olan beceri ve zihniyeti kazanmalarıyla ilgilidir. Girişimcilik eğitimi aynı zamanda ister ticari bir amaç olsun veya olmasın, girişimci bir zihniyete katkıda bulunan her seviyedeki eğitim-öğretim süreçlerini kapsar (European Commission, 2014, s. 9). Bu bağlamda eğitim-öğretim süreçlerinin temel ögesi konumunda olan öğretmenlerin girişimci tutum ve davranışlarının girişimcilik becerisine ve zihniyetine sahip öğrenciler yetiştirilebilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir (Robinson vd., 2016, s. 21).

Eğitim-öğretim süreçleri her ne kadar bir müfredat dahilinde sürdürülse de bu müfredatın öğrencilere sunulma şeklinde öğretmenler geniş bir özgürlüğe sahiptir (Altan, 2019, s. 235). Öğretmenler bu özgürlük alanını öğrencilerinin yaratıcılık, yenilik becerilerini ve girişimcilik zihniyetlerini geliştirebilecek şekilde tasarlayabilirler. Bu doğrultuda derslerinde deneyimsel öğrenme, yaratıcı problem çözümü ve probleme dayalı öğrenme gibi yöntemlere yer verebilir. Aynı zamanda öğrencilerinin sorumluluk alma, hedefler belirleme, özgüven ve öz değerlendirme becerilerini geliştirme, bağımsız hareket etme, farklı çözüm yöntemleri arama ve risk alma gibi girişimcilik becerisini ve zihniyetini geliştirebilecek etkinlikler uygulayabilirler (Seikkula vd., 2015, s. 400). Ancak öğretmenlerin derslerinde girişimcilik becerisini ve zihniyetini geliştirecek bu şekildeki tasarımlara yer verebilmelerinin her şeyden önce sahip oldukları girişimci yetkinlik ve davranışlarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Zira girişimcilik yetkinliğine ve davranışına sahip olmayan öğretmenlerin girişimcilik becerisi ve zihniyetine sahip öğrenciler yetiştirmesini beklemek beyhude bir çabadır (Altan, 2019, s. 235).

Öğretmen girişimciliği kavramının yeni bir girişimde bulunma veya iş kurma anlamından daha çok öğretmenlerin girişimci gibi davranma yetenekleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Neto vd., 2018, s. 45). Günümüzde okulların içinde bulunduğu sorunlar ve eğitime yönelik değişen beklentiler, öğrencileri ve toplumu için kaliteli hizmet sunacak, yeniliklere öncülük etmeye istekli ve yetenekli öğretmenlere olan ihtiyacı arttırmıştır. Okullarda değer yaratacak değişimlerin araçları olarak görülen öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve davranışlar kazanması ve bu kazanımlarını eğitim ortamlarında kullanmasının bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir (Borasi ve Finnigan, 2010, s. 23).

Van Dam ve diğerleri (2010, s. 968), girişimci davranışların üç temel unsuru içerdiğini savunmuştur. Bu unsurlar; fırsatları tanıma, inisiyatif alma ve risk yönetimidir. Fırsatları tanıma, bireylerin değer ve değişim yaratma potansiyeli olan fırsatları arama ve fark etme davranışlarıyla ilgilidir. İnisiyatif alma, proaktif bir şekilde fark edilen bu fırsatın değerlendirilmesiyle ilgili davranışları ifade eder. Son olarak risk yönetimi ise hesaplanmış bir şekilde risk alma davranışlarını içerir.

Ho (2018, ss. 23-24), girişimci öğretmen davranışlarını (TEB) kavramsal olarak tanımlamak amacıyla literatürde bu konuda yapılmış nitelikli çalışmaları detaylı olarak incelemiştir. İncelemeler sonucunda girişimci öğretmen davranışları inovasyon, risk alma (fırsatları tanıma), bir projeyi planlama ve yönetme yeteneği, inisiyatif alma ve dış kaynak

arayışı olmak üzere altı kategoride tanımlanmıştır. İnovasyon, eğitim ortamında değer yaratacak yeniliklerin kanıtları ile bir araya getirilip uygulanmasıyla ilgilidir. Risk alma (fırsatları tanıma), fırsatları yakalama eylemi olarak tanımlanmıştır. Bir projeyi başlatma ve yönetme yeteneği, vizyonu eyleme dönüştürmede sürdürülebilir ve etkili performans için içselleştirilmiş yetenek anlamına gelir. Yeni bir girişim yaratmada plandan değerlendirmeye kadar tüm yönetim süreçlerinin başarılı bir şekilde yerine getirmesini ifade eder. İnisiyatif alma, verilen görevi tamamlamak veya kişisel hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen özerk eylemlerdir. Dış kaynak arayışı ise öğretmenlerin yenilikçi öğretim ve öğrenim pedagojilerini desteklemek için dışarıdan kaynak sağlamasını ifade eder. Özetle Ho (2018, s. 24) girişimci öğretmen davranışlarını, öğretmenlerin eğitim ortamlarında değer yaratacak yenilikler yapması, fırsatları tanıması ve bu fırsatlardan yararlanmak için risk alması, eğitimin tüm süreçlerinde inisiyatif alması, bir projeyi başlatma ve uygulama becerisine sahip olması ve mesleki hedeflerine ulaşabilmesi için gereken kaynakları dışarıdan sağlaması olarak tanımlamıştır.

Borasi ve Finnigan (2010, ss. 25-26), eğitimin çeşitli alanlarında başarılı değişimlere öncülük etmiş öğretmenlerin sahip oldukları girişimci tutum ve davranışları: bir vizyon doğrultusunda hareket etme, inovasyonu başlatma ve sürdürme, fırsatları keşfetme ve değerlendirme, kaynak kısıtlılığını aşma, ağ ve bağlantı kurmada ustalık, hızlı ve zamanında karar verme, yaratıcı problem çözme, güvenli risk alma, kriz ve belirsizlikten yararlanma olarak tespit etmiştir. Oplatka (2014, s. 31), öğretmenlerin girişimci davranışlarının yenilikçilik ve inisiyatif alma unsurlarını içerdiğini belirtmiştir.

Keyhani ve Kim (2020, s. 9) çalışmasında, öğretmen girişimciliğine yönelik literatürde yer verilen araştırmaları inceleyerek öğretmen girişimciliğinin yetkinlik, özellik ve davranışlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Tablo 2.15'te öğretmen girişimciliğine yönelik literatürden elde edilen yetkinlik, özellik ve davranışlar yer almaktadır.

Tablo 2.15. Öğretmen Girişimciliğine Yönelik Literatürde Yer Verilen Yetkinlik, Özellik ve Davranışlar

Yeterlilik	Alt Kategoriler/Detaylar
Sosyal motivasyon	Okul/sınıf düzeyinde değer ve değişimi arama Okul/sınıf düzeyinin ötesinde değer ve değişim arama
Yenilikçi	Yaratıcı veya modern öğretim yöntemleri kullanma Yeni yöntem ve teknikler deneme
İş birlikçi	Öğretmen olarak iş birliği yapma Öğrencilerin iş birliği yapmasını sağlama
Proaktif	İnisiyatif alma Başkalarını kısıtlayan engellerle sınırlandırılmama
Fırsat Odaklı	Her zaman değer ve değişim yaratma potansiyeli arama
İşinin Farkında	Düşünceli ve esnek olma Kendine güvenme
Bilgili	Öğretim ve sınıfla ilgili bilgiye sahip olmak Girişimcilik bilgisine sahip olmak
Özverili	Sorumluluk duygusu Kararlılık
Becerikli	Kaynak edinme Çeşitli kaynakları kullanma ve yönetme
Risk toleranslı	Belirsizlikle başa çıkma
Vizyoner	Stratejik bir vizyona sahip olma Sınırsız bir vizyona sahip olma
Kişisel gelişim odaklı	Kişisel başarılar arama Mesleki gelişim arayışı

Kaynak: Keyhani ve Kim (2020, s. 9)

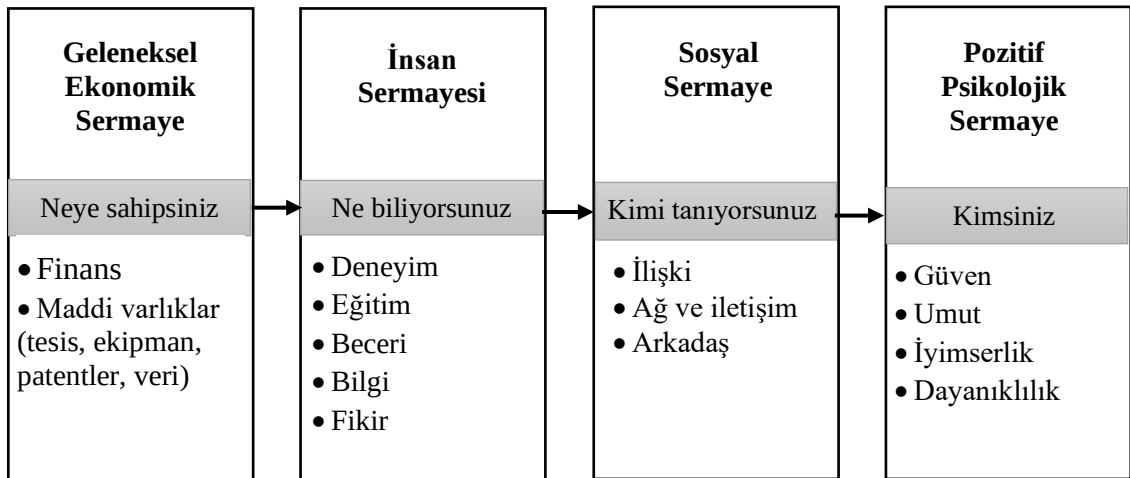
Tablo 2.15 incelendiğinde öğretmen girişimciliğine yönelik literatürde yer verilen yetkinlik, özellik ve davranışların sosyal motivasyon, yenilikçi, iş birlikçi, proaktif, fırsat odaklı, işinin farkında, bilgili, özverili, becerikli, risk toleranslı, vizyoner ve kişisel gelişim odaklı olduğu görülmektedir. Sosyal motivasyon, öğretmenlerin sınıflarında veya okullarında değer ve değişim yaratarak öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama arzularını ifade eder. Yenilikçilik, öğretmenlerin yeni ve modern öğretim yöntemlerini sürekli olarak araştırması ve sınıflarında kullanmasıdır. İşbirlikçilik, öğretmenlerin hem kendilerinin iş birliği yapması hem de öğrencilerinin birbirleriyle ve toplulukla iş birliği yapmasını teşvik etmesi anlamına gelir. Proaktiflik, öğretmenlerin eğitimin tüm süreçlerinde inisiyatif almasını, başkalarını kısıtlayan unsurlarla kısıtlanmamasını ifade eder. Fırsat odaklılık, öğretmenlerin sürekli olarak değer yaratacak fırsatları arama eyleminde olmasıdır. İşinin farkında olma, öğretmenlerin yaptığı işin öneminin farkında bir şekilde düşünceli ve esnek olmasını ve işiyle ilgili kendisine güvenmesini ifade eder. Bilgili, öğretmenlerin kendi

alanları ve girişimcilik alanıyla ilgili gerekli bilgileri kazanmalarıyla ilgilidir. Özverili olma, öğretmenlerin nitelikli öğrenci yetiştirme bağlamında sınıf, okul ve toplum düzeyinde kendilerini sorumlu hissetmesidir. Beceriklilik, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları elde edebilmesini ve elde ettiği bu kaynakları öğrencilerin gelişimini sağlayacak en etkili bir şekilde kullanmasını ifade eder. Risk alma, öğretmenlerin değer yaratacak yenilikleri denemenin getireceği belirsiz durumlar ve kaynak kullanımı gibi konularda hesaplı bir şekilde risk almasıdır. Vizyon, öğretmenlerin çalışmalarına rehberlik eden sınırsız hayalleri ile ilgilidir. Son olarak kişisel gelişim odaklılık ise öğretmenlerin sürekli olarak kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayacak arayışlar içerisinde olmasını ifade eder (Ho vd., 2020, ss. 703-705; Keyhani ve Kim, 2020, ss. 9-13).

Sonuç olarak öğretmen girişimciliği kavramı, gerek çeşitli zorluk ve kısıtlamalar içinde olan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili ve nitelikli bir şekilde yerine getirebilmesinde gerekse gelecek toplumun ihtiyaç duyacağı girişimcilik becerisi ve zihniyetine sahip nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6. Pozitif Psikolojik Sermaye

Günümüzün küresel ekonomisinde örgütlere rekabet avantajı sağlayabilecek pek çok sermaye türü bulunmaktadır. Şekil 21’de örgütlere rekabet avantajı sağlayabilecek çeşitli sermaye türleri yer almaktadır.



Kaynak: Luthans vd. (2004, s. 45)

Şekil 21. Örgütlere Rekabet Avantajı Sağlayabilecek Sermaye Türleri

Şekil 21 incelendiğinde örgütlere rekabet avantajı sağlayabilecek sermaye türlerinin geleneksel ekonomik sermaye, insan sermayesi, sosyal sermaye ve pozitif psikolojik sermaye olduğu görülmektedir. Geleneksel ekonomik sermaye, örgütlerin sahip olduğu tesis, ekipman gibi hem finansal hem de maddi duran varlıklarıyla ilgilidir. İnsan sermayesi, örgüt bünyesinde çalışan kişilerin deneyim, eğitim, bilgi, beceri ve fikir gibi sahip oldukları özellikleri ifade eder. Sosyal sermaye örgüt bağlamındaki ilişkileri, ağ ve iletişimi içerir. Son olarak pozitif psikolojik sermaye ise örgüt çalışanlarının güven, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi psikolojik kapasiteleri ile alakalıdır.

Ekonomik sermaye, sürdürülebilir rekabet avantajının sağlanmasında uzun yıllar boyunca akademisyenler ve uygulayıcıların dikkatini çekmiştir. Ancak günümüzde ekonomik sermayenin yanında örgütün her düzeyinde çalışan insan kaynağının bilgi, deneyim, beceri ve uzmanlıklarını (insan sermayesi) etkin bir şekilde geliştirmek ve yönetmek sürdürülebilir örgütsel performans için önemli bir başarı faktörü olarak görülmektedir (Luthans vd., 2004, s. 45). İnsan sermayesi, insana yapılan yatırımın sonucu olarak bireysel düzeyde iyileştirilmiş performans, kurumsal düzeyde iyileştirilmiş verimlilik ve karlılık şeklinde ortaya çıkan ve tüm topluma fayda sağlayan değişimlerdir (Nafukho vd., 2004, s. 550). Literatürde birçok araştırma insan sermayesine yapılan yatırımın bireyler, kuruluşlar ve toplulukların gelişimine ilişkin önemini açıkça vurgulamaktadır (Chen vd., 2021, s. 177; Greve vd., 2010, s. 53).

Sosyal sermaye, insanların kolektif olarak hareket etmesini sağlayan normları ve ağları ifade eder (Woolcock ve Narayan, 2000, s. 226). Nahapiet ve Ghoshal (1998, s. 243) sosyal sermayeyi, ilişkisel yönleri (güven ve yükümlülükler), yapısal konfigürasyonları (ağlar ve ilişkiler) ve bilişsel yönleri (paylaşılan değerler) kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak ele almaktadır. Literatürdeki birçok araştırma sosyal sermayenin örgütsel ortamdaki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Afandi vd., 2017, s. 685; Weerakoon vd., 2019, s. 10).

İnsan sermayesi ve sosyal sermaye yatırımı, örgütlerin hem bugün hem de yarınki başarısı ve rekabet avantajı için hayati önem taşımaktadır (Luthans vd., 2004, s. 46). Bunun yanında bu iki sermaye türünün örgütsel performans üzerindeki değeri ve etkisini daha da ileriye taşımayı amaçlayan araştırmalar insan kaynakları gelişimi alanında yeni bir odağın oluşmasına yol açmıştır. Pozitif psikolojik sermaye olarak adlandırılan bu yeni odak, insan sermayesi ve sosyal sermayenin ötesine geçerek daha etkili iş performansını amaçlamaktadır (Luthans vd., 2010, s. 42). Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin yalnızca kim olduğu ile

değil (insan sermayesi) aynı zamanda gelişimsel anlamda kim olabileceği ile ilgilenmektedir (Luthans vd., 2007, s. 20).

Bireylerin pozitif psikolojik gelişim durumu olarak ifade edilen psikolojik sermaye güven (öz-yeterlilik), umut, iyimserlik ve dayanıklılık (esneklik) olmak üzere dört pozitif psikolojik kapasiteden oluşmaktadır. Güven (öz-yeterlilik), bireyin belirli bir görevi belirli bir bağlamda başarılı bir şekilde getirebilmek için gerekli eylem planlarını organize etme ve uygulama yeteneklerine ilişkin yargılarını ifade eder. Öz-yeterlilik, kişilerin sahip olduğu becerilerden ziyade, kişinin sahip olduğu becerileri ile nelere yapabileceğine dair yargılarıdır (Bandura, 1986, s. 391). Bu yargılar, bireylerin bir uğraştaki çabalarını ve motivasyon düzeylerini belirler (Bandura, 1989, s. 1176). Literatürdeki birçok araştırma öz-yeterliliğin, iş ile ilgili performansta güçlü bir pozitif ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Mao vd., 2019, s. 343; Talsma vd., 2018, s. 182).

Kelime anlamı olarak olması beklenen veya olacağı düşünülen şey, ümit anlamına gelen umut kavramı etkili insan kaynakları gelişimine yönelik ortaya çıkan pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış hareketinin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır (Luthans ve Jensen, 2002, s. 304; TDK, 2021). Umut, etkileşimli olarak türetilmiş başarılı eylemlilik duygusuna (hedefe yönelik enerji) ve yollara (hedeflere ulaşmayı planlama) dayanan olumlu bir motivasyon durumudur (Snyder vd., 1991, s. 287). Örgütsel süreçlerde umut düzeyi daha yüksek olan çalışanların hedeflere yönelik daha çok strateji geliştirdikleri, hedeflere ulaşmak için daha çok motive oldukları ve karşılarına çıkan problemlerin çözümünde daha yaratıcı oldukları birçok çalışmada ortaya koyulmuştur (Peterson ve Byron, 2008, s. 785; Snyder, 2002, s. 249).

İyimserlik, olumsuz olayları dışsal durumsal ve geçici olarak yorumlayan; olumlu olayları kişisel ve kalıcı nedenlere bağlayarak açıklayan bir tutum veya kişilik özelliği olarak açıklanmaktadır (Seligman, 2006, s. 16). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise iyimserlik, her şeyi en iyi yanından gören, her durumda iyi bir çıkış yolu uman dünya görüşü olarak tanımlanır (TDK, 2021). Pozitif bir istek olarak ele alınan iyimserlik aynı zamanda bireylerin zihinsel ve fiziksel sağlığını olumlu yönde etkileyebilecek mümkün olan en iyi ve en olumlu sonucu umut etme beklentisi olarak tanımlanmaktadır (Çavuş ve Gökçen, 2015, s. 246). Pozitif psikolojik sermayenin önemli bir unsuru olarak ele alınan iyimserliğin örgütsel ortamlarda birçok olumlu sonuçlara yola açabileceği düşünülmektedir (Green vd., 2004, s. 106; Kim vd., 2017, s. 5).

Pozitif psikolojik sermayenin bir diğer önemli unsurunu oluşturan dayanıklılık (esneklik) ise önemli bir risk veya sıkıntı karşısında olumlu başa çıkma ve uyum ile karakterize edilir (Masten ve Reed, 2002, s. 75). Dayanıklılık, günümüzün sürekli değişen ve karmaşık düzeninde çalışanların ve örgütlerin karşılaştıkları zorlukları aşarak başarılı olmalarında önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (King vd., 2015, s. 782).

Pozitif örgütsel davranış çerçevesinde kavramsallaştırılan psikolojik sermaye kavramı, günümüz örgütlerinin performanslarını iyileştirmek için ölçülebilen, geliştirilebilen ve etkin bir şekilde yönetilebilen insan kaynağı gücü ve psikolojik kapasiteden oluşmaktadır (Luthans, 2002, s. 57).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.7.1. Girişimci liderlik ile ilgili yapılmış araştırmalar

Girişimci liderlik her boyutta, türde veya yaştaki organizasyonda görülebilecek kendine has özellikleri bulunan yeni bir liderlik tarzıdır. Son zamanlarda girişimci liderliğin konu edinildiği araştırmaların sayısında artış görülmektedir (Renko vd., 2015, s. 54). Rösche (2018) araştırmasında, girişimci liderlik üzerine yazılmış olan elli sekiz makaleyi incelemiştir. Bu incelemelerin sonucunda girişimci liderliğin heterojen yapısı içinde bireyin ön plana çıktığını ve bağlamı sürekli değişim ve rekabet ile nitelendirilen örgütlerde girişimci liderliğin daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı girişimci liderlik literatürünün bibliyometrik analizini gerçekleştirmiş ve girişimcilik ve liderlik arasında artan bir birleşme ve yakınsama olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ranjan (2018), girişimci liderlik kavramının gelişimini detaylı olarak ortaya çıkarmak amacıyla girişimci liderlik alanına yönelik yazılmış olan elli çalışmanın kapsamlı literatür taramasını gerçekleştirmiş ve girişimci liderliğin öncülleri, özellikleri ve sonuçları konusunda önemli sonuçlar elde etmiştir. Buna göre girişimci uyanıklık, girişimci zihniyet, girişimci öğrenme, girişimci oryantasyon (girişimcilik yönelimi), insan sermayesi, sosyal sermaye, kurum sermayesi, bazı liderlik rolleri (çerçeveleme, belirsizliğin önlenmesi, engellerin kaldırılması, bağlılık oluşturma, sınırları belirleme) ve becerileri (kişisel yeterlik, müzakere becerisi, bilgi çeşitliliği), duygular, iş değerleri ve bazı kişilik özellikleri

(girişkenlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık, risk alma, proaktiflik, yenilikçilik) girişimci liderliğin öncüllerini oluşturmaktadır. Ekstra iç görüye sahip olmak, iş başarısızlıklarını anlamlandırmak, hırs, entelektüel uyarım, hızlı karar verme, olumlu tutum gibi proaktif özelliklerde girişimci liderliğin belirgin özelliklerini oluşturmaktadır. Araştırmada son olarak varlık yaratma, performans, inovasyon ve kaynakların stratejik yönetimi gibi unsurlar girişimci liderliğin muhtemel sonuçları olarak belirtilmiştir.

Harrison ve diğerleri (2016), girişimci liderlik ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirmiş ve girişimci liderliğin çalkantılı ve rekabetçi ortamlarda örgütsel performansı artırmada önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca vizyon etkili iletişim, risk alma ve yaratıcılık gibi özellikler girişimci liderlik bağlamında vurgulandığını belirtmiştir. Chen (2007), yüksek teknoloji ürünü geliştiren firma çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada girişimci liderliğin çalışanların yaratıcılıkları üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmiştir.

Renko ve diğerleri (2015) girişimci liderliğin yapısını geliştirmek, örgütsel hedeflere ulaşma amacıyla takipçilerin performans ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemek, girişimci liderliğin başarısını etkileyebilecek çevresel ve örgütsel durumları tespit etmek ve son olarak da örgütsel ortamda algılanan girişimci liderliği ölçebilecek geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçları girişimci liderliğin stratejik bir yönetim yapısı veya yeni bir girişimden ziyade kendine has bir liderlik tarzı olduğunu, girişimci liderliğin herhangi bir örgüt, endüstri veya kültüre özgü olmadığını, yeni veya önceden kurulmuş ve kâr amacı taşıyan ya da taşımayan resmi veya özel örgütlerde gelişebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma girişimci liderliğin başarısında takipçilerin duyarlılığının önemli olduğunu ve bu duyarlılıkta öz yeterlilik, yetki devri ve tutku unsurlarının etkili olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada, örgütsel ortamda çalışanların algılarına göre girişimci liderliği ölçebilecek geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış sekiz maddelik bir girişimci liderlik ölçeği (ENTRELEAD) geliştirilmiştir.

Gupta ve diğerleri (2004) dönüşümsel, ekip odaklı ve değere dayalı liderlik bileşenlerini kullanarak yeni bir liderlik modeli geliştirmiştir. Model iki boyut (senaryo düzenleme, senaryonun hayata geçirilmesi) ve bu iki boyut altında tanımlanan beş rolle (çerçeveleme, belirsizliği özümseme, engelleri kaldırma, bağlılık oluşturma, sınırları belirleme) örgütsel

ve toplumsal düzeylerde çarpıcı sonuçlar üretebilen bir girişimci liderlik yapısını ortaya koymaktadır.

Musa ve Fontana (2016), inovasyon yönetiminde girişimci liderliği konu edindiği araştırmasında girişimci liderliğe ilişkin dört boyut (stratejik, iletişim, motivasyonel, kişisel ve örgütsel) ve yirmi dört maddeden oluşan bir ölçek geliştirip geçerlik ve güvenilirliğini doğrulamıştır. Araştırmada ayrıca, girişimci bir liderliğe sahip olan örgütlerin daha etkin bir inovasyon sürecine sahip olacağı teorik olarak doğrulanmıştır. Kim ve diğerleri (2016), Çin kamu sektöründe girişimci liderliğin anlamını ve bu liderliğin örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada girişimci liderliğe ilişkin önemli sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlara göre örgüt içinden veya dışından lidere verilecek duygusal ve ilişkisel destekler girişimci liderlikte anahtar bir rol oynamaktadır. Bunun yanında girişimci liderlik ile yaratıcı davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve bu ilişkiye duygusal güven aracılık etmektedir.

Aslam ve Maitlo (2019), girişimci liderlik ve inovasyon arasındaki ilişkide çalışan sesliliğinin aracı rolünü inceledikleri çalışmada girişimci liderlik ile inovasyon ve çalışan sesliliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, çalışan sesliliğinin ise buna kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bagheri ve Pihie (2011), girişimci liderlik ve girişimci öğrenim hakkında mevcut literatürü gözden geçirerek girişimci liderlik yetkinliklerinin geliştirilmesi için bir model önermiştir. Önerilen model dinamik, deneyimsel, sosyal etkileşimli, gözlemsel ve yansıtıcı öğrenme sürecine dayalı bir girişimci liderlik gelişimini içermektedir.

Cai ve diğerleri (2019), girişimci liderliğin çalışanlar ve ekipler arasındaki yaratıcılığı destekleyip desteklemediği ve bu destekte yaratıcı yeterlilik inançlarının aracı rolünü ele aldığı çalışmada, girişimci liderliğin örgütsel süreçlerde hem bireysel olarak çalışanların hem de ekiplerin yaratıcı davranışlarda bulunmasında kritik rol oynadığını ve yaratıcı yeterlilik inançlarının da bu kritik rolde aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Darling ve Beebe (2007), girişimci liderliğin gelişimine ilişkin temel iletişim önceliklerine odaklandığı çalışmada paradoksal düşünme, kontrollü düşünme, kasıtlı odaklanma, iç güdüsel tepki verme, kapsayıcı davranış, amaçlı güvenme ve ilişkisel varlık olmak üzere yedi öncelik tanımlamıştır. Paradoksal düşünme, beynin her iki yarım küresinin kullanılmasıyla ilgilidir. Kontrollü düşünme, bireyin içsel olarak kendi kendine konuşmasını

ifade eder. Kasıtlı odaklanma, beklenen sonuçlara odaklanma becerisidir. İç güdüsel tepki verme, sezgisel dürtülerini tanıma ve kullanma becerisidir. Kapsayıcı davranış, bütünü ele alma endişesine dayalı eylemleri kapsar. Amaçlı güvenme, değişime öncüllük eden kişilere, olaylara ve süreçlere güven verilmesiyle ilgilidir. İlişkisel varlık ise bütün bu unsurlarda etkili olan kişilerle olumlu etkileşimin sürdürülmesiyle alakalıdır. Burada tanımlanan ilk üç beceri (paradoksal düşünme, kontrollü düşünme, kasıtlı odaklanma) bireylerin kendileriyle alakalı olan ilkelere dayanırken, sonraki üç beceri (iç güdüsel tepki verme, kapsayıcı davranış, amaçlı güvenme) ise dışarıdan odaklı kişiler arası ilkelere dayanmaktadır. Yedinci beceri olan ilişkisel varlık ise tüm becerilerle bağlantılıdır ve paradigmanın merkezinde rol almaktadır.

Yang ve diğerleri (2019), girişimci liderlik ile çalışan devir hızı arasındaki ilişkiyi duygusal bağlılık ve çatışma arabulucuları ile incelediği araştırmasında, girişimci liderlik ile çalışan devir hızı arasında duygusal bağlılık ve çatışma arabulucuları aracılığıyla negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Buna göre örgütsel ortamlarda algılanan girişimci liderlik arttıkça çalışan devir hızı azalmaktadır. Wibowo ve Saptono (2018), girişimci liderliğin öğretmenlerin yaratıcılık ve yenilikçiliği üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, girişimci liderliğin öğretmenlerin yaratıcılık ve yenilikçiliği üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Perera ve Senarath (2016) araştırmasında, girişimci bir üniversite olma fikrinin devlet üniversitelerinin temel stratejisi olması gerektiğini belirtmiş ve bunu sağlanmasında girişimci liderliğin kritik önemini vurgulamıştır.

Newman ve diğerleri (2018) girişimci liderlik ile takipçilerinin yaratıcı öz yeterliliği ve yenilikçi davranışları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada, girişimci liderliğin takipçilerin yaratıcı öz yeterliliği ve yenilikçi davranışlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Newman (2013) araştırmasında, üniversite bağlamında öğrencilerin nasıl girişimci lider olacaklarına ilişkin bir model önermiştir.

Mishra ve Misra, (2017), girişimci liderlik ve örgütsel etkililik arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada, girişimci liderliğin yönlendirilmiş keşif, yaratıcı entegrasyon ve alan inşası olmak üzere üç boyutunun olduğunu ve örgütsel etkililikte kritik bir rol aldığını tespit etmiştir. Miao ve diğerleri (2018a), girişimci liderlik ile takım üyelerinin performansları arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin arabulucu rolünü ele aldığı çalışmada, girişimci liderliğin takım performansını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Miao ve diğerleri

(2018b), kamu sektöründe girişimci liderlik ile çalışanların yenilikçi davranışları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolünü ele aldığı çalışmada, girişimci liderliğin psikolojik güçlendirmenin anlam ve etki boyutlarını artırarak çalışanların yenilikçi davranışlarını olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Maran ve diğerleri (2019), girişimci liderlikte göz temasının çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisini deneysel olarak ele aldığı çalışmada, girişimci liderin artan göz temasının takipçilerinin motivasyonunu olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Lok (2018) araştırmasında, algılanan örgütsel destek ve iş özerkliği aracılığıyla girişimci liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisini incelemiş ve girişimci liderliğin çalışan yaratıcılığını olumlu yönde etkilediğini ve algılanan örgütsel desteğin girişimci liderlik ile çalışan yaratıcılığı arasındaki ilişkiye aracı olduğunu, iş özerkliğinin ise girişimci liderlik ile çalışan yaratıcılığı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır. Kim ve diğerleri (2017), kamu çalışanları bağlamında girişimci liderlik ve örgütsel yenilik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Gupta ve diğerlerinin (2004) geliştirdikleri girişimci liderlik ölçeğinin çin ve kamu bağlamında geçerli ve güvenilir olduğunu doğrulamış ve girişimci liderliğin kamu çalışanları arasında duygusal güvenin oluşumuna katkıda bulunarak örgütsel yeniliği desteklediğini tespit etmiştir.

Ranjan (2018), girişimci liderliğe ilişkin gerçekleştirdiği doküman incelemesi araştırmasında stratejik, iletişimsel, kişisel, motivasyon ve liderlik davranışları gibi faktörlerin girişimci liderliğin boyutlarını; beşeri sermaye, sosyal sermaye, girişimci zihniyet, belirsizliği özümseme, çerçeveleme, engelleri kaldırma, bağlılık oluşturma ve sınırları belirleme gibi unsurların girişimci liderliğin öncüllerini ve kaynakların stratejik yönetimi, inovasyon, performans ve yaratıcılık gibi unsurların ise girişimci liderliğin sonuçlarını oluşturduğunu belirtmiştir. Paudel (2019), girişimci liderliğin örgütsel inovasyonu ve iş performansı üzerindeki etkisinde çevresel dinamizmin aracılık etkisini konu edindiği araştırmasında girişimci liderliğin örgütsel inovasyon ve iş performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu, çevresel dinamizmin ise bu olumlu etkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yalçınkaya ve diğerleri (2021) okul müdürlerinin girişimci davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini incelediği araştırmasında, okul müdürlerinin sergiledikleri kişisel inisiyatif alma davranışlarının doğrudan öğretmen motivasyonu ile ilişkili olduğunu ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek öğretim kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Akıllı ve diğerleri (2015), Türkiye’de Kapadokya bölgesinde bulunan dokuz üniversitede stratejik planın başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre girişimci liderlik stratejik planların uygulanmasına destek olmaktadır. Türkmen ve Yılmaz (2019), stratejik girişimcilik ve bilgi yönetimi performansı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, stratejik girişimciliğin alt boyutlarından olan girişimci liderliğin çalışan ve enformasyon teknolojisinin performansının artırılmasında doğrudan rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Görmüş (2012), stratejik girişimciliğin algılanan örgütsel destek ve örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini konu edindiği çalışmasında, stratejik girişimciliğin alt boyutlarından olan girişimci liderliğin algılanan örgütsel destek ve örgütsel öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zorlu ve Tetik (2017), girişimci liderlik davranışının çalışan yaratıcılığına etkisini konu edindiği araştırmasında, çalışanların örgütsel süreçlerde girişimci liderlik davranışına yönelik algıları pozitif yönde arttığında yaratıcılık düzeylerinde de artış olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Helvacı ve Özkaya (2020), okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında, okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bekmezci ve diğerleri (2021), Renko ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Girişimci Liderlik Ölçeği’nin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmiş, müteakiben girişimci liderlik davranışının takipçi performansını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Buna göre girişimci liderlik ile takipçi performansı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

2.7.2. Öğretmen girişimciliği ile ilgili yapılmış araştırmalar

Zaragoza ve diğerleri (2021) yirmi birinci yüzyıl öğretmenlerinin profesyonel yeterliliklerini ele aldığı çalışmasında, öğretmen girişimciliğinin önemine dikkat çekmiştir. Altan (2016) girişimci öğretim ve girişimci öğretmenler isimli araştırmasında, girişimci öğretmenler tarafından uygulanan girişimci öğretimin, dünyanın uzun süreli ve sürekli büyüyen küresel birçok sorununa çözüm üretebilecek potansiyele sahip olduğunu savunmuştur. Keyhani ve Kim (2020) öğretmen girişimciliğine ilişkin gerçekleştirdiği sistematik literatür taramasında, öğretmen girişimciliği kavramının evrensel girişimcilik kavramlarıyla yakın bağlantılı olduğunu doğrulamıştır. Aynı zamandan girişimci öğretmenlerin yenilikçi, işbirlikçi, proaktif, fırsat odaklı, bilgili, özverili, becerikli, riske

toleranslı, vizyoner ve kendini geliştirme odaklı, sosyal olarak motive olmuş özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

Ho (2018), girişimci öğretmen davranışlarını (TEB) kavramsal olarak tanımlamak amacıyla literatürde bu konuda yapılmış nitelikli çalışmaları detaylı olarak incelemiştir. İncelemeler sonucunda girişimci öğretmen davranışlarını inovasyon, risk alma (fırsatları tanıma), bir projeyi planlama ve yönetme yeteneği, inisiyatif alma ve dış kaynak arayışı olmak üzere altı kategoride tanımlanmıştır. Martin ve diğerleri (2018) girişimci fen bilgisi öğretmen liderleri arasında etkili muhakeme ve yenilik isimli araştırmasında, devlet okullarında görevli öğretmenlerin girişimci düşüncelerini ölçmek için bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu ölçme aracı vasıtasıyla devlet okullarında görevli olan lise ve ortaokul öğretmenlerinin etkili muhakeme becerileri ile inovasyon uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu incelemenin sonucunda girişimci düşüncenin bir bileşeni olan etkili muhakemenin, öğretmenlerin inovasyon uygulamalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Borasi ve Finnigan (2010) eğitimin çeşitli alanlarında başarılı değişimlere öncülük etmiş öğretmenlerin sahip oldukları girişimci tutum ve davranışları bir vizyon doğrultusunda hareket etme, inovasyonu başlatma ve sürdürme, fırsatları keşfetme ve değerlendirme, kaynak kısıtlılığını aşma, ağ ve bağlantı kurmada ustalık, hızlı ve zamanında karar verme, yaratıcı problem çözme, güvenli risk alma, kriz ve belirsizlikten yararlanma olarak tespit etmiştir.

Van Dam ve diğerleri (2010) öğretmenlerin girişimci davranışlarıyla ilgili olabilecek bireysel girişimcilik yetkinliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında kariyer uyumu, yaratıcı düşünme, girişimcilik bilgisi, ağ kurma ve ekip kurma becerisi gibi yetkinliklerin girişimci davranışla güçlü bir ilişki içinde olduğunu tespit etmiştir. Bu tespiti ek olarak girişimci iklimin doğrudan ve dolaylı olarak girişimci davranışı etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Pihie ve Bagheri (2011) öğretmen ve öğrencilerin girişimci öz yeterliliklerini belirlemek üzere gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin girişimci öz yeterliliklerinin önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Neto ve diğerleri (2017) öğretmenlerin girişimci davranışı ile iş doyum arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin girişimci davranışı ile iş doyumunu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Neto ve diğerleri (2018) öğretmenlerin girişimci davranışlarını konu edindiği çalışmasında, öz yeterliliğin öğretmenlerin girişimci davranışlarını yordadığını tespit etmiştir. Başka bir

araştırmada Neto ve diğerleri (2020) ekip çalışmasının öğretmenler girişimci davranışlarına ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Oplatka (2014) araştırmasında, öğretmenlerin girişimci davranışlarının yenilikçilik ve inisiyatif alma özelliklerini barındırdığını tespit etmiştir.

2.7.3. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış araştırmalar

King ve Caleon (2021), Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen psikolojik sermaye ölçeğini okul bağlamına uyarlamıştır ve uyarladıkları bu ölçeği iki bağımsız örneklem üzerinde test etmiştir. Buna göre psikolojik sermayesinin öğrencilerin akademik başarıları ve mutluluğunda önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Slåtten ve diğerleri (2021), üniversite öğrencileri arasında akademik performansla ilişkili faktörleri araştırdığı çalışmada pozitif psikolojik sermayenin çalışma ortamı ve akademik performans arasında aracı bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışma Luthans ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilmiş ve umut, öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve iyimserliğin psikolojik kaynaklarını oluşturan pozitif psikolojik sermayenin üniversite öğrencilerinin metanet ve not ortalamaları arasındaki ilişkiye büyük ölçüde aracılık ettiğini belirtmiştir.

Heng ve diğerleri (2020) öğretim üyelerinin iş tükenmişliğini etkileyen öğretim-araştırma çatışmasını konu edindiği araştırmasında, pozitif psikolojik sermayenin öğretim-araştırma çatışmasının hem mental yorgunluk hem de depresyon üzerindeki etkisini azalttığını belirtmiştir. Chen ve diğerleri (2019) Çinli ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, hem bilişsel yapının hem de duyuşsal yapının pozitif psikolojik sermaye ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kun ve Gadanez (2019) Macar öğretmenleri üzerinde, iş yerinde mutluluk, esenlik ve bunların psikolojik sermaye ile ilişkisini incelediği araştırmasında, okul refahı ve mutluluğunun psikolojik sermaye kaynaklarından umut ve iyimserlikle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Sweetman ve diğerleri (2011) araştırmasında, pozitif psikolojik sermayenin tüm alt boyutları ile yaratıcı performans arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Şahin (2020) öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü isimli araştırmasında, pozitif psikolojik sermayenin tüm alt boyutları ile atılganlığın tüm alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sinan (2016) araştırmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurt ve Demirbolat (2019) öğretmenlerin psikolojik sermayesi, psikolojik iyi oluşu ve iş doyumu arasındaki

ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını “iyi”, iş doyumu ve psikolojik iyiliklerinin “yüksek” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda gerçekleştirilen yapısal eşitlik modelleme analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, öğretmenlerin iş doyumu ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Çetin ve Tanoba (2020) okullarda otantik liderlik ile psikolojik sermaye ilişkisini incelediği çalışmasında, otantik liderlik ile psikolojik sermaye arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Üstün ve Bostancı (2021) araştırmasında, öğretmenlerin okullardaki informal iletişime ilişkin algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Atış (2020) okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, özel okul öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik algıları ile etkili okul öğretmen boyutu arasında, devlet okulu öğretmenlerinin ise umut algıları ile etkili okul yönetici boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Erol (2019), algılanan örgütsel destek, pozitif psikolojik sermaye ve sosyal temelli liderlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif, örgütsel destek arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca algılanan örgütsel destek ile sosyal sorumluluk temelli liderlik arasındaki ilişkiye pozitif psikolojik sermayenin aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

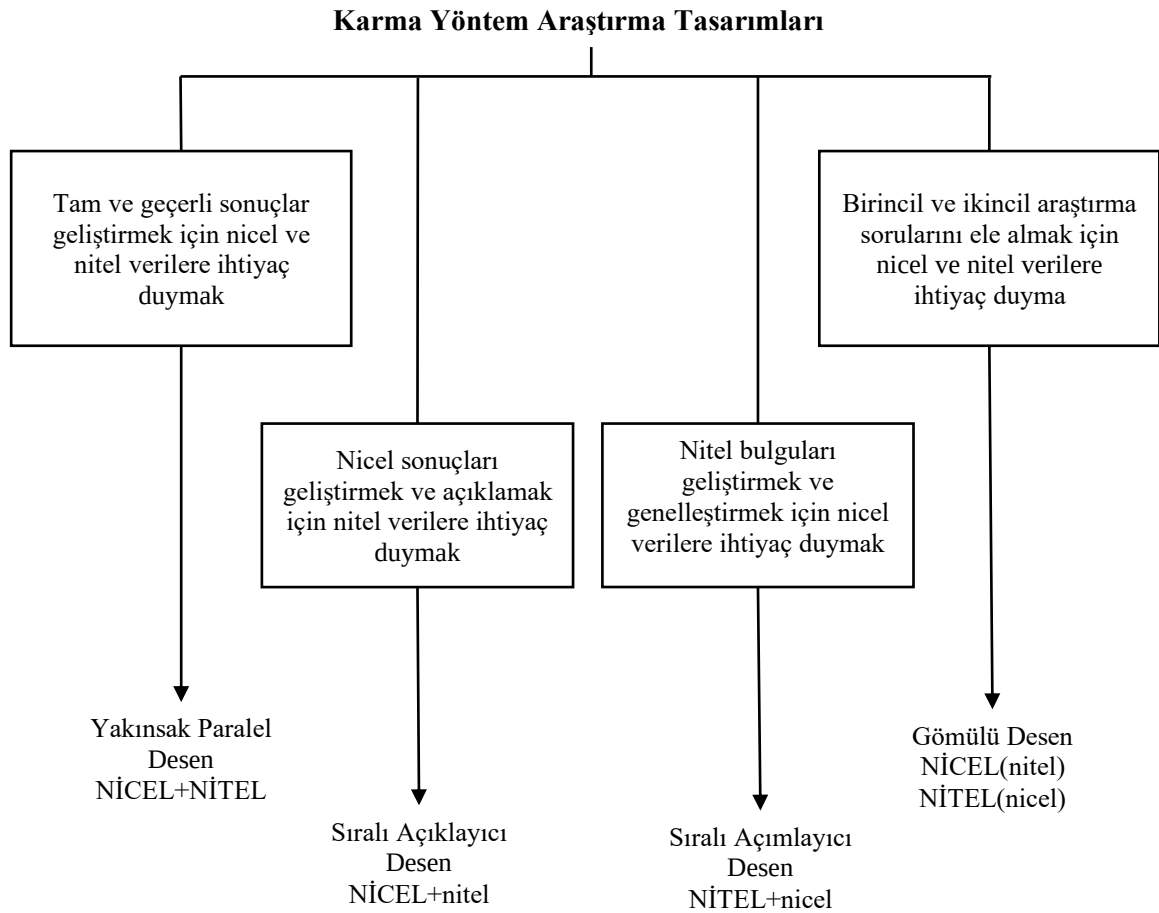
Girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı etkisinin ve okul müdürlerinin girişimci liderlik hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu karma yöntem araştırmasında sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ilişkisel tarama modeli, nitel kısmında ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma paradigmalarının birlikte kullanıldığı ve araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış geliştiren çalışmalardır (Creswell, 2009, s. 203; Plano Clark ve Creswell, 2015, s. 383). Leech ve Onwuegbuzie'e (2009, s. 265) göre karma yöntem araştırması, tek bir çalışmada ya da aynı fenomeni araştıran bir dizi çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s. 21) karma yöntem araştırmalarının güçlü yönlerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Sayılara anlam katmak için kelimeler, resimler ve anlatılar kullanılabilir.
- Kelimelere, resimlere ve anlatılara hassasiyet katmak için sayılar kullanılabilir.
- Nicel ve nitel araştırma paradigmalarının güçlü yönlerinin birlikte kullanılması sağlanabilir.
- Araştırmacı temelli bir teori oluşturulabilir ve oluşturulan bu teori test edilebilir.
- Araştırmacı tek bir yöntem ve yaklaşımla sınırlı olmadığından dolayı daha fazla ve daha geniş kapsamlı araştırma sorularına cevap bulabilir.
- Araştırmacı çalışmada kullandığı bir yöntemdeki zayıflıkların üstesinden gelmek için diğer yöntemin güçlü yönlerinden faydalanabilir.
- Elde edilen bulguların doğrulanması için daha güçlü kanıtlar sağlayabilir.
- Tek bir yöntem kullanıldığında eksik kalabilecek unsurlar (içgörü, anlayış) diğer yöntemle tamamlanabilir.
- Elde edilen sonuçların genellenebilirliğini arttırmak için kullanılabilir.

- Teori ve pratiğin birlikte ele alındığı karma yöntem araştırmalarında araştırma problemine ilişkin daha bütüncül ve eksiksiz bilgi sağlanabilir.

Literatürde karma araştırma yöntemlerine ilişkin çeşitli tasarımlar (tipolojiler) bulunmaktadır. Leech ve Onwuegbuzie (2009, s. 269) karma yöntem araştırmalarını karma şekli (tamamen, kısmen), zaman (eşzamanlı, sıralı) ve vurgu (eşit statülü, baskın) boyutuna göre sekiz tasarıma ayırmıştır. Plano Clark ve Creswell (2015, s. 392) ise yaygın olarak kullanılan karma yöntem araştırma tasarımlarını dört başlıkta açıklamıştır. Şekil 22’de yaygın olarak kullanılan dört karma yöntem araştırma tasarımı ve kullanımları yer almaktadır.



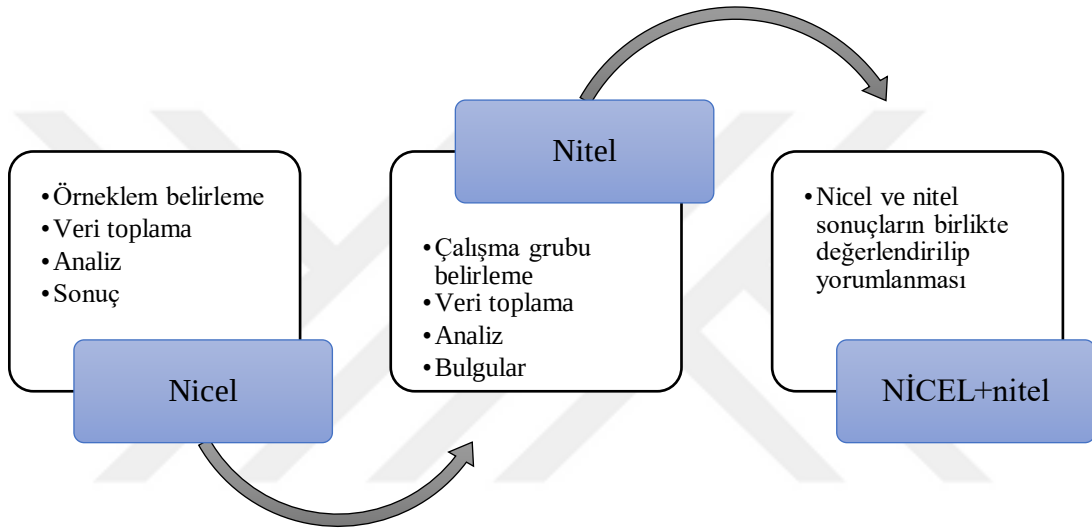
Kaynak: Plano Clark ve Creswell (2015, s. 392)

Şekil 22. Yaygın Olarak Kullanılan 4 Karma Yöntem Araştırma Tasarımı ve Kullanımları

Şekil 22’de yaygın olarak kullanılan karma yöntem araştırma tasarımlarının yakınsak paralel desen, sıralı açıklayıcı desen, sıralı açıklayıcı desen ve gömülü desen olduğu görülmektedir. Yakınsak paralel desen, tam ve geçerli sonuçlara ulaşmak için nicel ve nitel

verilerin bir arada kullanıldığı tasarımıdır. Sıralı açıklayıcı desen, nicel sonuçları geliştirmek ve açıklamak için nitel verilerin kullanıldığı tasarımıdır. Sıralı açıklayıcı desen, nitel bulguları geliştirmek ve genelleştirmek için nicel verilerin kullanıldığı tasarımıdır. Son olarak gömülü desen ise birincil ve ikinci araştırma sorularını ele almak için nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı tasarımıdır.

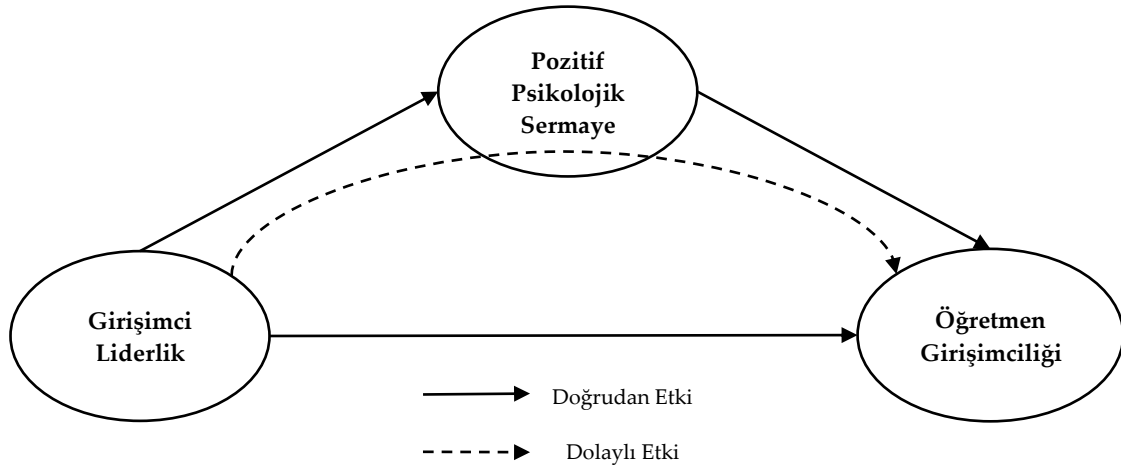
Araştırmada önce nicel verilerin toplanıp analiz edildiği akabinde nitel verilerin toplandığı sıralı açıklayıcı desen tasarımından faydalanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü sıralı açıklayıcı desen tasarımına ilişkin aşamalar Şekil 23'te yer almaktadır.



Kaynak: Plano Clark ve Creswell (2015, s. 395)

Şekil 23. Araştırmanın Yürütüldüğü Sıralı Açıklayıcı Desen Tasarımına İlişkin Aşamalar

Şekil 23'te araştırmanın yürütüldüğü sıralı açıklayıcı desen tasarımına ilişkin aşamalar yer almaktadır. Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan nicel kısmında ilişkisel tarama modeli, ikinci aşamasını oluşturan nitel kısmında ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Ayrıca girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı etkisinin incelenmesi için bir model oluşturulmuş ve bu model yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile test edilmiştir. Test edilen model Şekil 24'te yer almaktadır.



Şekil 24. Girişimci Liderlik ile Öğretmen Girişimciliği Arasındaki İlişide Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Etkisine İlişkin Model

İlişkisel tarama modeli çalışmaları, karmaşık bir özelliğe katkıda bulunan değişkenler arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırmalardır (Mertens, 2010, s. 161). Bu tür çalışmalarda ortaya çıkarılan ve bir sayı olarak ifade edilen ilişki derecesi, değişkenlerin ne ölçüde ilişkili olduğunu veya bir değişkenin diğerini öngörebileceği dereceyi gösterir (Plano Clark ve Creswell, 2015, s. 204). Olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemi olan olgubilim (fenomenoloji) çalışmalarının odağını bireysel tecrübeler oluşturur ve bu tür çalışmalarda bireylerin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamlar incelenir (Baş ve Akturan, 2017, s. 86; Tracy, 2020, s. 65). Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), doğrudan ölçülemeyen örtük değişkenler veya faktörler arasındaki ilişkileri incelemek için tasarlanan veri analitik tekniğidir. YEM, çok değişkenli regresyon ve faktör analizini birleştirir (Savalei ve Bentler, 2010, s. 2).

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ilçesindeki 168 resmi okulda görev yapmakta olan 6534 öğretmen oluşturmaktadır (Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020). Evren birimlerinin tamamına ulaşmanın güç olmasından dolayı örneklemeye ihtiyaç duyulmuştur. Örneklemenin belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme (stratified purposeful sampling) yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme (quato sampling) olarak da isimlendirilebilen bu yöntem, evren içindeki belli grupların özelliklerini göstermek ve gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 94). Verma ve Verma (2020,

s. 5) ve Akalın (2018, s. 109) evren ortalamasını tahmin edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırma deseni, evren büyüklüğü, güvenilirlik düzeyi ve kabul edilebilir hata toleransı faktörlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Cochran (1953, s. 55) ve Büyüköztürk ve diğerleri (2020, s. 98) sürekli değişkenlerin ölçüldüğü araştırmalarda örneklem büyüklüğünü hesaplamak için kullanılacak formülü şu şekilde sunmuştur:

$$n_0 = \left(\frac{ts}{d} \right)^2$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Formülde N: evren büyüklüğünü, t: güven düzeyine karşılık gelen değeri, s: standart sapma değerini, d: kabul edilebilir hata toleransını, n: belirlenen örneklem büyüklüğünü temsil etmektedir. Mevcut araştırmanın N: 6534, t: 1.96 (%95 güven aralığı); 2.58 (%99 güven aralığı), s: 0.5 ve d: 0.05 değerleri için örneklem büyüklüğü hesaplaması yapıldığında %95 güven aralığında 366, %99 güven aralığında ise 605 sayılarına ulaşılmıştır. Gürbüz ve Şahin (2018, s. 130) 6500 kişilik bir evren için kabul edilebilir asgari örneklem büyüklüğünün %95 güven aralığında 363, %99 güven aralığında 605 kişi olması gerektiğini belirtmiştir. Mevcut araştırma kapsamında her okul kademesinden (anaokulu/ilkokul, ortaokul, lise) 400 kişi olmak üzere toplam 1200 öğretmenden veri toplanmıştır. Ancak uygun doldurulmadığı tespit edilen ve kontrol sorusu yanlış yanıtlanmış olan 112 ölçeğin veri setinden çıkarılması sebebiyle 1088 veri üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemine oluşturan katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Alt değişken	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	680	62.5
	Erkek	408	37.5
Okul Müdürü Cinsiyeti	Kadın	126	11.6
	Erkek	962	88.4
Yaş	28 yaş ve altı	98	9.0
	29 – 38	457	49.0
	38 yaş üstü	533	42.0

Mesleki Kıdem	16 yıl ve altı	665	61.1
	17 – 19	89	8.2
	20 – 22	123	11.3
	22 yıl üstü	211	19.4
Okul Kademesi	İlkokul	369	33.9
	Ortaokul	386	35.5
	Lise	333	30.6
Branş	Okul Öncesi	90	8.3
	Sınıf	250	23.0
	Sosyal Bilimler Alanı	398	36.6
	Sayısal Bilimler Alanı	262	24.1
	Güzel Sanatlar ve Spor Alanı	88	8.1
Eğitim Düzeyi	Lisans – Önlisans	836	76.8
	Lisansüstü	252	23.2
Proje Okulunda Çalışma Durumu	Evet	190	17.5
	Hayır	898	82.5
Okul Müdürü ile Birlikte Çalışma Süresi	1 yıl ve altı	258	23.7
	1-4	647	59.5
	4 yıldan fazla	183	16.8
Okulun Ekonomik Durumu	Düşük	290	26.7
	Orta	636	58.5
	Yüksek	162	14.9
Yürütülen Proje	Var	184	16.9
	Yok	904	83.1
Eğitime Destek Olmak Amacıyla Katkı Sağlanan Faaliyet	Var	476	43.8
	Yok	612	56.3
Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım Sayısı	3 ve altı	595	54.7
	4 – 10	401	36.9
	10'dan fazla	92	8.5
Okul ile Çeşitli Kurumlar Arasında İmzalanmış İş Birliği Protokolü	Var	244	22.4
	Yok	844	77.6
Mevcut Okul Müdürü Döneminde Yürütülen Proje	Var	439	40.3
	Yok	649	59.7

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmanın nicel bölümünün örneklemini oluşturan katılımcıların 680'i (%62.5) kadın, 408'i (%37.5) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin okul müdürlerinin 126'sı (%11.6) kadın, 962'si (%88.4) erkektir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 98'i (%9.0) 28 yaş ve altı, 457'si (%49.0) 29 ile 38 arasında, 533'ü (%42.0) 38 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde

edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 665'i (%61.1) 16 yıl ve altında, 89'u (%8.2) 17 ile 19 arasında, 123'ü (%11.3) 20 ile 22 arasında ve 211'i (%19.4) 22 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 369'u (%33.9) ilkokul, 386'sı (%35.5) ortaokul ve 333'ü (%30.6) lisede çalışmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 90'ı (%8.3) okul öncesi öğretmeni, 250'si (%23.0) sınıf öğretmeni, 398'i (%36.6) sosyal bilimler (Yabancı Dil, Rehberlik, Türkçe, Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, vb.) alanı öğretmeni, 262'si (%24.1) sayısal bilimler (Matematik, Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.) alanı öğretmeni, 88'i (%8.1) güzel sanatlar ve spor alanı (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, vb.) öğretmenidir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 836'sı (%76.8) lisans ve önlisans, 252'si (%23.2) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 190'nı (%17.5) proje statüsündeki okullarda, 898'i (%82.5) normal statülü okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 258'inin (%23.7) okul müdürleriyle birlikte çalışma süresi 1 yıl ve altında, 647'sinin (%59.5) 1 ile 4 yıl arasında, 183'ünün (%16.8) 4 yıldan fazladır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 290'ı (%26.7) okullarının ekonomik durumunu düşük, 636'sı (%58.5) orta, 162'si (%14.9) yüksek olarak algılamaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 184'ünün (%16.9) son 5 yıl içerisinde yürüttüğü ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) varken 904'ünün (%83.1) yoktur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 476'sının (%43.8) eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) varken 612'sinin (%56.3) yoktur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 595'inin (%54.7) son 5 yıl içerisinde kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik kendi istekleriyle katıldıkları eğitim (hizmet içi, özel) sayısı 3 ve altında, 401'inin (%36.9) 4 ile 10 arasında, 92'sinin (%8.5) 10'dan fazladır. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimlere ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 244'ünün (%22.4) okulu ile çeşitli kurumlar arasında (sivil toplum, üniversite, kamu kurumu, vb.) imzalanmış iş protokolü varken 844'ünün (%77.6) yoktur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 439'unun (%40.3) mevcut okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje varken 649'unun (%59.7) yoktur.

Araştırmanın nitel bölümü için oluşturulan çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) ile belirlenmiştir. Nicel araştırma

sonucunda girişimci liderliği yüksek algılanan on beş okul müdürü çalışma grubuna dahil edilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2020, s. 95), nicel bir araştırma sonuçlarına göre derinlemesine bir izleme çalışması yapılmak istendiğinde ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler

	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Okul Kademesi	Mesleki Tecrübesi	Müdürlük Tecrübesi	Kurucu Müdürlük
M1	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	33 yıl	27 yıl	Evet
M2	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	18 yıl	4 yıl	Hayır
M3	Erkek	Yüksek Lisans	Lise (Proje Okulu)	17 yıl	9 yıl	Evet
M4	Erkek	Lisans	İlkokul	10 yıl	4 yıl	Evet
M5	Erkek	Yüksek Lisans	Lise (Proje Okulu)	18 yıl	8 yıl	Evet
M6	Erkek	Yüksek Lisans	Lise (Proje Okulu)	22 yıl	16 yıl	Evet
M7	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	30 yıl	20 yıl	Evet
M8	Kadın	Yüksek Lisans	İlkokul	21 yıl	10 yıl	Evet
M9	Erkek	Lisans	Lise (Proje Okulu)	14 yıl	6 yıl	Evet
M10	Erkek	Lisans	Ortaokul	26 yıl	18 yıl	Evet
M11	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	14 yıl	8 yıl	Evet
M12	Erkek	Yüksek Lisans	Lise (Proje Okulu)	10 yıl	3 yıl	Evet
M13	Erkek	Lisans	Ortaokul	13 yıl	5 yıl	Hayır
M14	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	15yıl	7 yıl	Evet
M15	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	20 yıl	11 yıl	Hayır

Araştırma kapsamında İstanbul ili Pendik ilçesindeki resmi okullarda görev yapan ve nicel araştırma sonucunda girişimci liderliği yüksek algılanan on beş okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Tablo 3.2’de gösterildiği üzere katılımcıların cinsiyetlerine göre 2’si kadın (%13), 13’ü erkektir (%87). Eğitim durumuna göre 11’i yüksek lisans (%73), 4’ü

lisans (%27) mezunudur. Katılımcıların 3'ü ilkokul (%20), 6'sı ortaokul (%40) ve 6'sı lisede (%40) görev yapmaktadır. Lisede görev yapan katılımcılardan 5'inin okulu (%84) proje statüsündedir. Mesleki tecrübe bakımından 10-19 yıl aralığında 9 (%60), 20-29 yıl aralığında 4 (%27) ve 30 yıl ve üzerinde 2 (%13) katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 4'ü 5 yıl ve altında (%27), 5'i 6-10 yıl aralığında (%33) ve 6'sı 10 yılın üzerinde (%40) müdürlük tecrübesine sahiptir ve 12'si (%80) kurucu müdürlük yapmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

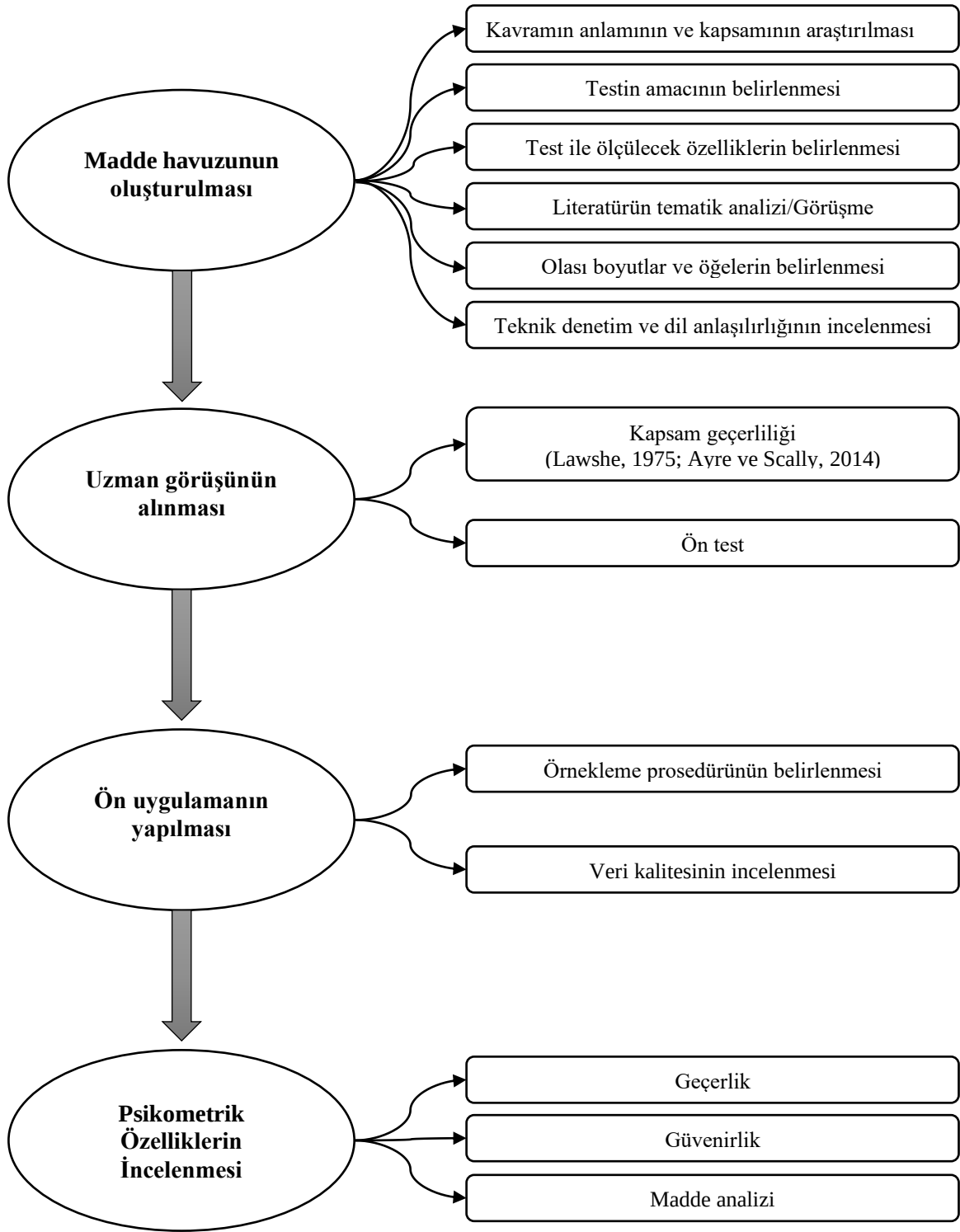
Çalışmanın nicel bölümünde öğretmen, okul müdürü ve okul değişkenlerine ilişkin veriler *Kişisel Bilgi Formu*; okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin veriler araştırma kapsamında geliştirilen *Girişimci Liderlik Ölçeği*; öğretmen girişimciliğine ilişkin veriler Van Dam ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen, araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan *Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği* ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin veriler ise Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan *Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği* kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1.1. *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin kendi, okul müdürü ve okul özelliklerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla geliştirilen on beş maddelik formdur. (Ek-2)

3.3.1.2. *Girişimci Liderlik Ölçeği*

Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin veriler araştırma kapsamında geliştirilen *Girişimci Liderlik Ölçeği* ile elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Carpenter (2018, s. 26) ve Büyüköztürk ve diğerleri (2020, s. 110) tarafından ortaya koyulan ölçek geliştirme adımları takip edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde takip edilen adımlar Şekil 25'te yer almaktadır.



Kaynak: Büyüköztürk ve diğerleri (2020, s. 110); Carpenter (2018, s. 26)

Şekil 25. Ölçek Geliştirme Sürecinde Takip Edilen Adımlar

Şekil 25'te gösterildiği üzere Girişimci Liderlik Ölçeği geliştirme süreci; madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, ön uygulamanın yapılması ve psikometrik özelliklerin incelenmesi olmak üzere dört adımda yürütülmüştür.

3.3.1.2.1. Madde havuzunun oluşturulması

Girişimci Liderlik Ölçeği için madde havuzu oluşturma adımı alanyazın taraması ve görüşmeler temel alınmıştır. Bu bağlamda girişimci liderliğe ilişkin ulusal ve uluslararası literatür kapsamlı bir şekilde taranarak ölçeğin teorik alt yapısı oluşturulmuştur. Ayrıca resmi okullarda görev yapan yedi öğretmenle girişimci liderlik kavramı üzerine görüşmeler yapılarak girişimci liderlik kavramına ilişkin öğretmenlerin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili alanyazın taraması ve görüşmeler neticesinde okul müdürlerinin girişimci liderliklerine yönelik yüz on bir maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Johnson ve Morgan (2016, s. 68) ve DeVellis (2017, ss. 106-109), madde havuzu oluşturulması adımı alanyazın taraması, görüşme ya da uzman görüşlerinin temel alınabileceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak Carpenter (2018, s. 27), ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde ve yazılan maddelerin hangi faktör altında toplanacağını tespit edilmesinde alanyazın taramasının önemine dikkat çekmiştir. Girişimci liderliğe ilişkin gerçekleştirilen kapsamlı literatür taraması neticesinde girişimci liderlik kavramının stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim ve kişisel bileşenlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Girişimci Liderlik Ölçeği'ne yönelik madde havuzu oluşturulması adımı maddeler yazılırken açık, anlaşılır ve somut ifadeler içermesine, nesnel olmasına, birbirleriyle karıştırılma ihtimali olan kavramların birlikte yer almamasına ve soru formatına göre madde köklerinin yazılmasına özen gösterilmiştir (Irwing ve Hughes, 2018, s. 11; Johnson ve Morgan, 2016, s. 47; Netemeyer vd., 2003, s. 16). Ayrıca ölçek maddelerinin hazırlanmasında (1) *hiçbir zaman*, (2) *çok seyrek*, (3) *ara sıra*, (4) *çoğu zaman*, (5) *her zaman* seçenekleri olmak üzere 5'li likert form kullanılmıştır. Eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında katılımcıların düşünce, inanç ya da algı düzeylerinin ölçülmesinde likert tipi sorular yaygın olarak kullanılmaktadır (Barnette, 2010, s. 714; DeVellis, 2017, s. 121).

Son olarak Girişimci Liderlik Ölçeği için oluşturulan madde havuzu anlaşılabilirlik ve yazım kurallarına uygunluğu bakımından birbirinden bağımsız beş Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından incelenmiştir. Elde edilen geribildirimler doğrultusunda ihtiyaç duyulan düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.2.2. Uzman görüşünün alınması

Girişimci Liderlik Ölçeği'ne yönelik oluşturulan madde havuzundaki ifadelerin yapı ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla liderlik ve ölçek geliştirme alanında uzman on iki öğretim üyesinden geri bildirim alınmıştır. Bu bağlamda ilgili alan uzmanlarına, madde havuzundaki her bir soruya yönelik (1) *uygun değil*, (2) *uygun ancak düzeltilmeli* ve (3) *uygun* seçeneklerinin yer aldığı derecelendirilmiş bir form gönderilmiştir. Ayrıca her bir madde için uzmanların görüş ve önerilerini yazabileceği alana yer verilmiştir.

İlgili alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler kullanılarak her bir maddenin ölçülmek istenen yapıyı temsil etme düzeyini ifade eden Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır (Martinez, 2017, s. 1824). Hesaplanan KGO değerleri Lawshe (1975) ve Ayre ve Scally (2014) tarafından ortaya koyulan ve maddelerin ölçeğe dahil edilmesine karar verilmesinde önemli bir ölçüt olarak kullanılan Kapsam Geçerlik Ölçütüne (KGÖ) göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, gerçekleştirilen bütün bu değerlendirmeler neticesinde on dokuz madde ölçekten çıkarılmış ve dokuz maddenin de düzeltilmesi yapılmıştır.

Ön uygulama adımına geçilmeden önce elde edilen nihai ölçek formu yönerge ve maddelerin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla küçük bir örneklem grubuyla ön test yapılmıştır. Bu bağlamda resmi okullarda farklı kademelerde görev yapan elli beş öğretmenden geri bildirim alınmış ve ihtiyaç duyulan düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.2.3. Ön uygulamanın yapılması

Girişimci Liderlik Ölçeği geliştirme çalışması kapsamında gerçekleştirilen ön uygulamaya, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki resmi okullarda görev yapan 784 öğretmen katılmıştır. Ancak uygun doldurulmadığı tespit edilen 10 ölçek veri setinden çıkarılarak toplam 774 veri üzerinde çalışılmıştır. Ön uygulamaya katılacak öğretmenlerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) kullanılmıştır. Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Girişimci Liderlik Ölçeği Ön Uygulaması Katılımcı Bilgileri

Değişken	Alt değişken	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	451	58.3
	Erkek	323	41.7
Okul Kademesi	Okul Öncesi	29	3.7
	İlkokul	214	27.6
	Ortaokul	282	36.4
	Lise	249	32.2
Proje Okulunda Çalışma Durumu	Evet	167	21.6
	Hayır	607	78.4

Tablo 3.3 incelendiğinde Girişimci Liderlik Ölçeği geliştirme çalışması kapsamında gerçekleştirilen ön uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %58.3'ünün kadın %41.7'sinin erkek; okul kademesine göre %3.7'sinin okul öncesi, %27.6'sının ilkokul, %36.4'ünün ortaokul ve %32.2'sinin lise; proje okulunda çalışma durumuna göre %21.6'sının proje %78.4'ünün normal statülü okullarda çalışmakta olduğu görülmektedir.

Ön uygulamanın ölçeğin asıl hedef kitlesine benzer nitelikte bir örneklem grubuna uygulanması büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca ölçeğin ön uygulama katılımcıları ile asıl uygulama katılımcılarının birbirlerinden farklı olması, elde edilecek verilerin ön yargı barındırmaması açısından önemli bir koşuldur (Netemeyer vd., 2003, s. 16; Johnson ve Morgan, 2016, s. 122). Bu bakımdan ön uygulamaya seçilen örneklem grubunun ölçeğin asıl hedef kitlesine benzer bir nitelikte olmasına ve asıl uygulama katılımcılarının da bu örneklem grubu dışından seçilmesine özen gösterilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında ön uygulamanın örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Genel olarak faktör analizinde örneklem sayısının en az üç yüz olması, üç yüzün altındaysa değişken (madde) sayısının en az beş ile on katı arasında olması gerektiği görüşü hakimdir (Can, 2014, s. 297; Costello ve Osborne, 2005, s. 5; Çokluk vd., 2018, s. 205; Field, 2005, s. 638). Buna ek olarak ön uygulamadan tekrarlanabilir ve genellenebilir sonuçlar elde edebilmek için katılımcı sayısının en az beş yüz olması gerektiğini savunan görüşlerde bulunmaktadır (Irwing ve Hughes, 2018, s. 13). Bu doğrultuda Girişimci Liderlik Ölçeği geliştirme çalışması kapsamında elde edilen örneklem büyüklüğünün ön uygulamadan tekrarlanabilir ve genellenebilir sonuçlar elde edebilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Son olarak elde edilen veri seti kayıp değerler, normallik, çoklu bağlantı, teklik ve uç değerler bakımından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda veri setinde herhangi bir kayıp verinin olmadığı, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında değer alarak tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı, çoklu bağlantı ve teklik probleminin olmadığı tespit edilmiş ve uç değerler temizlenmiştir (George ve Mallery, 2020, s. 115).

3.3.1.2.4. Psikometrik özelliklerin incelenmesi

Girişimci Liderlik Ölçeği (GLÖ)'nün faktör yapısını ortaya çıkarmak ve maddelerin güvenilirliklerini tespit etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir (Şencan, 2005, s. 361). AFA maddelerin puan değerleri arasındaki ilişkilerden yararlanarak ölçeğin faktör (alt boyut) yapısını belirlemek için kullanılan bir yöntemdir (Özdamar, 2017, s. 132). AFA ile aynı zamanda ölçekteki madde sayısı azaltılarak ölçeğin açıkladığı varyans en yüksek düzeye çıkarılabilmektedir (Netemeyer vd., 2003, s. 121). AFA'nın uygulanma sürecinde beş adım takip edilmektedir (Williams vd., 2010, s. 4). Bu adımlar; verilerin faktör analizine uygunluğunun kontrol edilmesi, faktör belirleme ve döndürme yönteminin tespit edilmesi, faktör sayısının belirlenmesi ve elde edilen sonuçların yorumlanması şeklindedir.

AFA uygulamasının ilk olarak ölçeğin örneklem hacmi ve uygunluğu, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı, teklik ve uç değerler gibi yönlerden sorgulanması gerekmektedir. Elde edilen bu sorgulamalar AFA sırasında ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek için gerçekleştirilmektedir (Çokluk vd., 2018, s. 205). Bu bağlamda yapılan incelemelerde GLÖ geliştirme çalışması kapsamında ele alınan örneklem (Tablo 3.3) AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak ölçeğin örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve verilerin çok değişkenli normallik sayıltısı ile doğrusallık sayıltısını karşılayıp karşılamadığını kontrol eden Bartlett Küresellik Testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen testlere ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		.987
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	76929.494
	P	.000

Tablo 3.4'te gösterildiği üzere ölçeğin KMO değeri .987 ve Bartlett değeri de anlamlı ($\chi^2=76929.494$; $p<.001$) bulunmuştur. KMO testi sonucunda elde edilen .90'dan büyük değerler örneklem büyüklüğü bakımından mükemmel olarak yorumlanabilir (Çokluk vd., 2018, s. 207). Ayrıca Bartlett değerlerinin anlamlı olması da eldeki verilerin çok değişkenli normallik ile doğrusallık sayıltısını karşıladığını göstermektedir (Otrar ve Argın, 2015, s. 395). Elde edilen bütün bu sonuçlar geliştirilecek ölçeğin örneklem büyüklüğünün ve yapısının geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları için yeterli olduğunu göstermiştir.

AFA'da faktör belirleme işlemi yedi farklı şekilde yapılabilmektedir (Şencan, 2005, s. 366). Bunlar; Temel Bileşenler Analizi, Ortak Faktör Analizi, Maksimum Olasılık Yöntemi, Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler Yöntemi, Alfa Yöntemi, İmaj Faktör Yöntemi ve Genelleştirilmiş En Küçük Kareler Yöntemidir. Bu yöntemler içerisinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis – PCA) ve Ortak Faktör Analizi (Principal Axis Factoring – PAF) en sık kullanılanlarıdır (Williams vd., 2010, s. 6). Temel Bileşenler Analizi (TBA), değişkenler arasındaki ilişki değerlerini kullanarak toplam varyans üzerinde ortak ve özgün etki yaratan değişkenleri bir araya getirir. Bu analiz yönteminde temel amaç veriyi açıklamakta kullanılan çok sayıdaki değişkeni aza indirmektedir. TBA'da ortak varyans, spesifik varyans ve hata varyansı hep birlikte hesaplamaya katılır (Şencan, 2005, s. 368; Yurdabakan ve Çüm, 2017, s. 119). Ortak Faktör Analizi (OFA), ortak özler analizi olarak da isimlendirilebilmektedir ve bu analiz yönteminde değişkenlerin birlikte içerdiği ortak öz ortaya çıkarılarak söz konusu olan ortak kavramsal yapı açıklanmaya çalışılır. OFA'nın temel amacı değişkenlerin arka planındaki gizli yapılar ortaya çıkarılarak faktöriyel yapıyı teyit etmektir. OFA'da sadece kovaryans analiz edilir, spesifik ve hata varyansı hesaba katılmaz (Şencan, 2005, s. 370). AFA uygulanmasında en sık kullanılan bu iki analiz türü birbirleriyle kıyaslandığında OFA'dan elde edilen sonuçların genellemeye daha uygun olduğu ve oluşan faktörlerin daha sağlam ve gerçek dünyayı yansıttığı vurgulanmaktadır. Ayrıca soyut kavramlar içeren ve hata ve spesifik varyansı toplam varyansın büyük bir bölümünü oluşturan değişkenlere sahip ölçek geliştirme çalışmalarında OFA'nın kullanılması önerilmektedir (Carpenter, 2018, s. 36; Schmitt, 2011, s. 307; Şencan, 2005, s. 373; Yurdabakan ve Çüm, 2017). Bu doğrultuda çalışmanın faktör belirleme yönteminde Ortak Faktör Analizi (Principal Axis Factoring) kullanılmıştır.

Veri yapısını netleştirmek ve faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi amacıyla döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Döndürme yöntemleri temel olarak dik ve eğik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dik (orthogonal) döndürme yönteminde faktörler arasında herhangi bir ilişki olmadığı, eğik (oblimin) döndürme yönteminde ise faktörler arasında ilişki bulunduğu varsayılır (Costello ve Osborne, 2005, s. 3; Field, 2008, ss. 997-998). Bu çalışmada oluşacak faktörler arasında ilişki varsayıldığından dolayı eğik döndürme yöntemlerinden faydalanılmasına karar verilmiştir ve eğik döndürme yöntemlerinden promax kullanılmıştır.

Faktör analizi öncesinde gerçekleştirilen incelemeler sonucunda ölçek maddelerine verilen puanlar arası korelasyon katsayılarının matrisi incelenmiş ve maddeler arasında kabul edilebilir ilişkilerin ($r > 0.30$) olduğu madde sayısının oldukça fazla, matris determinantının da faktör çözümlemesine mümkün bir değer aldığı (Determinant > 0.0001) görülmüştür. Ayrıca maddeler arasında çoklu eşdoğrusallık da ($r > 0.8$) gözlenmemiştir. Ölçeği oluşturan her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmamasına karar vermek için Anti-İmaj Korelasyon Matrisi incelenmiş ve matrisin köşegenini oluşturan değerlerden bazılarının 0.5 altında olduğu tespit edilmiştir. Anti-İmaj Korelasyon Matrisi köşegen değerleri 0.5 altında olan maddelerin analizden çıkarılması önerilmektedir (Can, 2014, s. 304). Bu sebeple Anti-İmaj Korelasyon Matrisi köşegen değerleri 0.5 altında olan maddeler belirlenmiş ancak eleme yapılmadan önce daha fazla kanıt görülmek istendiğinden dolayı analizlere devam edilmiştir.

Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen Ortak Faktör Analizi (Principal Axis Factoring – PAF) sonucunda doksan iki maddeye yönelik elde edilen yük (communalities) değerlerinin .289 ile .800 arasında olduğu görülmüştür. Genel olarak alanyazında ortak yükü .30 ve üzerinde olan maddelerin dikkate alınmasına dair yaygın bir görüş vardır (Çokluk vd., 2018, s. 194). Ancak bu görüşten farklı olarak maddelerin AFA'ya dahil edilebilmesi için faktör yükü alt sınırının .32 ve hatta .40 olması gerektiğini savunan görüşlere de rastlamak mümkündür (Johnson ve Morgan, 2016, s. 154; Tabachnick ve Fidell, 2014, s. 702). Bu kapsamda çalışmada maddelerin AFA'ya dahil edilmesinde kabul edilebilir faktör yükü alt sınırı .40 olarak belirlenmiştir.

GLÖ'nün bazı maddelerinin Anti-İmaj Korelasyon Matrisi köşegen değerleri 0.5 altında çıkmıştır. Buna ek olarak ölçek içerisinde faktör yükü değeri .40'tan küçük olan maddeler de tespit edilmiştir. Madde eleme yapılmadan önce ölçeğin bütün maddelerinin nasıl bir yapı

ortaya koyduğunu görmek amacıyla açıklanan varyansa ilişkin özdeğerleri ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda özdeğeri 1 den büyük ve toplam varyansın %70.56'sını açıklayan 4 faktör ortaya çıkmıştır. Bunun yanında elde edilen yamaç birikinti grafiği incelendiğinde maddelerin tamamına yönelik elde edilen özdeğerler arasındaki farkın 4. faktörden sonra azaldığı tespit edilmiştir. Analizler bir sonraki aşamaya taşınarak GLÖ'ye yönelik döndürülmüş faktör matrisi elde edilmiştir. Elde edilen faktör matrisi incelendiğinde çok sayıda maddenin farklı faktörlerde .32'den fazla yük aldığı ve aralarındaki farkın da .1'den küçük olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde iki özelliğe sahip olan maddeler binişik olarak isimlendirilmektedir ve AFA da binişiklik arzu edilmeyen bir durumdur (Çokluk vd., 2018, s. 233). Sonuç olarak GLÖ'nün madde havuzunda yer alan bütün maddelerine ilişkin elde edilen veriler bir araya getirilerek farklı kombinasyonlarda değerlendirilmiş ve bu değerlendirmenin sonucunda elli üç maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan maddelerle analizler baştan tekrarlanmıştır.

GLÖ'nün kalan otuz dokuz maddesinin AFA uygulanmasına uygun olup olmadığını test etmek amacıyla yukarıda bahsi geçen incelemelerin tamamı tekrardan yapılmış ve kalan veri setinin AFA'ya uygun olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçeğin kalan maddelerinin faktör çözümlemesi için uygun olup olmadığına karar vermek için Anti-İmaj Korelasyon Matrisi tekrar incelenmiş ve matrisin köşegenini oluşturan değerlerin tümünün 0.5 üzerinde olduğu görülmüştür. Tablo 3.5'te GLÖ' nün kalan 39 maddesine ilişkin elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		.979
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	28605.845
	P	.000

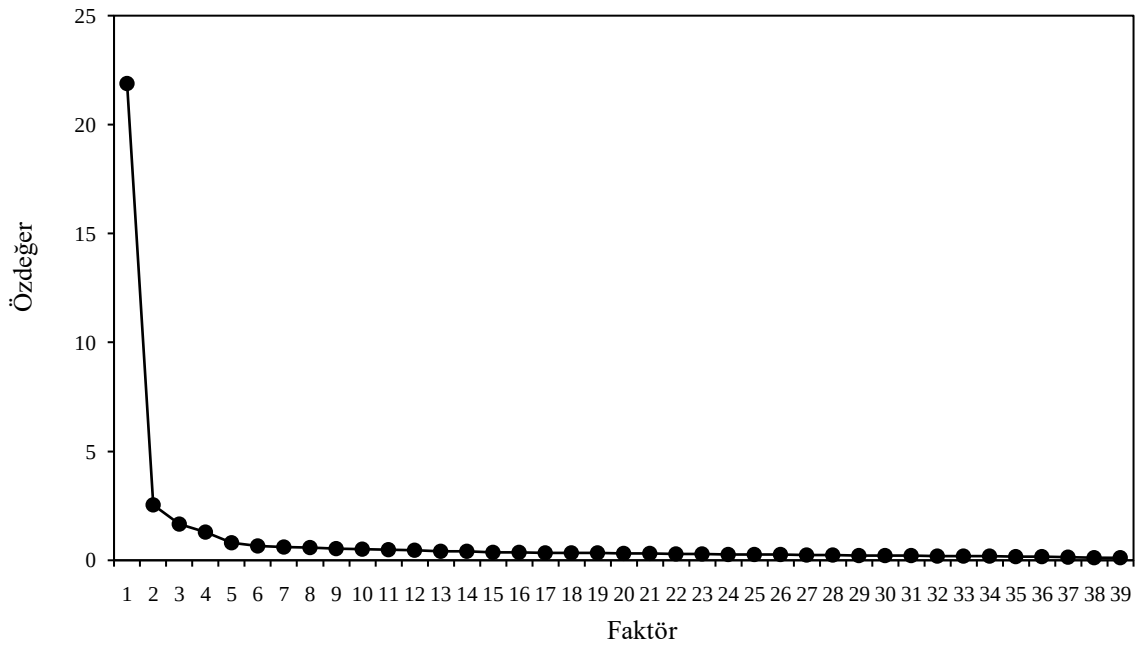
Tablo 3.5'te görüldüğü üzere ölçeğin kalan maddelerinin KMO değeri .979 ve Bartlett değeri de anlamlı ($\chi^2=28605,845$; $p<.001$) bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçeğin örneklem büyüklüğünün ve yapısının faktörlenebilir olduğunu göstermiştir.

Madde çıkarılmasından sonra ölçeğin nasıl bir yapı ortaya koyduğunu görmek amacıyla Ortak Faktör Analizi (Principal Axis Factoring) gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranı Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	21.877	56.094	56.094
2	2.548	6.535	62.628
3	1.671	4.284	66.913
4	1.292	3.312	70.225
5	.800	2.051	72.275
6	.648	1.660	73.936
7	.611	1.566	75.502
8	.579	1.485	76.987
9	.526	1.349	78.336
10	.499	1.281	79.616
11	.484	1.241	80.857
12	.451	1.157	82.015
13	.424	1.087	83.102
14	.410	1.052	84.153
15	.373	.957	85.110
16	.354	.908	86.018
17	.348	.892	86.910
18	.344	.883	87.793
19	.331	.850	88.643
20	.323	.829	89.472
21	.304	.780	90.252
22	.299	.768	91.020
23	.292	.749	91.768
24	.275	.705	92.473
25	.259	.664	93.138
26	.255	.654	93.792
27	.238	.611	94.402
28	.231	.592	94.994
29	.225	.578	95.572
30	.217	.556	96.127
31	.208	.534	96.662
32	.200	.513	97.175
33	.197	.505	97.680
34	.181	.464	98.144
35	.171	.439	98.582
36	.161	.412	98.995
37	.151	.387	99.382
38	.128	.329	99.711
39	.113	.289	100

Kaiser ölçütüne göre faktör belirlemede özdeğeri birden büyük olan değerler dikkate alınmalıdır (Şencan, 2005, s. 403). Kaiser ölçütü doğrultusunda Tablo 3.6 incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Buna göre bu dört faktör toplam varyansın %70.225'ini açıklamaktadır. Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde açıklanan toplam varyansın %50'nin üzerinde olması kabul edilir bulunmaktadır (Özdamar, 2017, s. 140). Bunun yanında faktör sayısının belirlenmesinde bir diğer yöntem olarak yamaç birikinti grafiği kullanılabilmektedir. Bu kapsamda GLÖ'ye yönelik oluşturulan yamaç birikinti grafiği Şekil 26'da yer almaktadır.



Şekil 26. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 26 incelendiğinde, dördüncü faktörden sonra özdeğerler arasındaki farkın azaldığı ve eğimin kaybolmaya başladığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Faktör sayısının doğru bir şekilde belirlenebilmesinde bir başka yöntem olarak en küçük ortalama kısmi korelasyon olarak ifade edilen MAP (Minimum Average Partial) testi kullanılabilmektedir (Hayton vd., 2004, s. 202; O'Connor, 2000, s. 398; Zwick ve Velicer, 1986, s. 432). MAP testinde faktörlerin her biri tek tek dışarıda tutularak kalan faktörlerin kısmi korelasyonları belirlenir ve kareleri alınarak ortalamaları hesaplanır. Bu ortalamaların en küçük olduğu nokta faktör sayısını vermektedir (Koçak vd., 2016, ss. 338-339; O'Connor,

2000, s. 397). Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen MAP testi sonuçları Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. MAP Testi Sonuçları

	OKK ²	OKK ⁴		OKK ²	OKK ⁴		OKK ²	OKK ⁴
0	.30721	.10453	14	.01912	.00208	28	.08343	.02379
1	.02910	.00235	15	.02109	.00265	29	.09557	.02924
2	.01720	.00096	16	.02322	.00293	30	.10597	.03328
3	.01117	.00045	17	.02528	.00337	31	.12284	.04188
4	.00846*	.00030**	18	.02781	.00388	32	.14589	.05591
5	.00878	.00032	19	.03058	.00465	33	.17147	.07445
6	.00945	.00037	20	.03419	.00554	34	.20906	.09826
7	.01048	.00050	21	.03722	.00685	35	.27080	.14888
8	.01158	.00075	22	.04156	.00829	36	.37924	.23930
9	.01261	.00085	23	.04649	.00955	37	.55239	.43910
10	.01391	.00100	24	.05168	.01179	38	1.0000	1.0000
11	.01481	.00129	25	.05834	.01343			
12	.0161	.00161	26	.06610	.01585			
13	.01760	.00172	27	.07365	.01881			

*En küçük kısmi korelasyon kareler ortalaması

** En küçük kısmi korelasyon 4. kuvvet ortalaması

Tablo 3.7’de ölçeğe yönelik gerçekleştirilen MAP testi sonucunda elde edilen ortalama kısmi korelasyonların karesi (OKK²) ve ortalama kısmi korelasyonların dördüncü kuvveti (OKK⁴) yer almaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde ölçeğin kısmi korelasyon ortalamasının dördüncü faktöre kadar azaldığı, dördüncü faktörden sonra tekrar artış eğilimine girdiği görülmektedir. Görülen bu değerler ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olabileceği sonucuna ulaştırmıştır.

Sonuç olarak faktör sayısının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bütün çalışmalar (özdeğer > 1, yamaç birikinti grafiği, MAP testi) birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısını netleştirmek ve faktör yapısını daha kolay yorumlamak için Promax eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Faktör Sayısının Belirlenmesine Yönelik Testlerden Elde Edilen Sonuçlar

Madde	Faktörler				Ortak Varyans
	1	2	3	4	
m8	.807				.741
m6	.796				.707
m7	.774				.751
m2	.755				.750
m3	.755				.663
m10	.738				.671
m5	.728				.694
m4	.725				.652
m9	.717				.640
m1	.706				.646
m38		.834			.695
m41		.792			.691
m43		.788			.720
m27		.770			.625
m39		.718			.704
m37		.715			.672
m44		.678			.585
m25		.643			.456
m46		.635			.674
m42		.563			.467
m70			.908		.698
m65			.858		.798
m69			.857		.647
m63			.810		.768
m68			.799		.659
m67			.781		.744
m64			.751		.778
m66			.742		.635
m77			.594		.589
m81			.568		.700
m31				.817	.685
m35				.788	.772
m30				.729	.693
m33				.677	.645
m32				.652	.623
m34				.630	.606
m50				.536	.767
m60				.521	.541
m22				.468	.532
Açıklanan Varyans (%)	17,53	17.25	18.94	13.17	66.89

Tablo 3.8 incelendiğinde, 8, 6, 7, 2, 3, 10, 5, 4, 9 ve 1. Maddelerin birinci boyut altında, 38, 41, 43, 27, 39, 37, 44, 25, 46 ve 42. Maddelerin ikinci boyut altında, 70, 65, 69, 63, 68,

67, 64, 66, 77 ve 81. Maddelerin üçüncü boyutunda altında, 31, 35, 30, 33, 32, 34, 50, 60 ve 22. maddelerin dördüncü boyut altında yer aldığı görülmektedir. Birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .807 ile .706 arasında, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .834 ile .563 arasında, üçüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .908 ile .568 arasında ve dördüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .817 ile .468 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin elde edilen bu dört faktörlü yapı toplam varyansın %66.89'unun açıklamaktadır. Birinci faktör %17.53, 2. faktör %17.25, 3. faktör %18.94 ve 4. faktör de %13.17 oranında toplam varyansa katkı sağlamaktadır.

Ölçeğin boyutları altında toplanan maddelerin özellikleri dikkate alınarak isimlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin yapılan isimlendirmelere Tablo 3.9'da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Girişimci Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayısı

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
Stratejik Düşünme	10
Girişimci Davranış	10
Motivasyon	10
İletişim	9

Tablo 3.9'da gösterildiği üzere Girişimci Liderlik Ölçeği stratejik düşünme(10 madde), girişimci davranış(10 madde), motivasyon(10 madde) ve iletişim(9 madde) olmak üzere dört boyut ve otuz dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçek kapsamında ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin stratejik düşünme boyutunda, *olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisini fark eder*; girişimci davranış boyutunda, *harekete geçmek için başkalarını beklemez*; motivasyon boyutunda, *yaptığım işin değerli olduğunu hissettirir* ve iletişim boyutunda, *iletişim kurarken beden dilini etkili kullanır* gibi maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin maddelerinde beşli likert form kullanılmıştır (Şişman, 2016). Ölçekte kullanılan beşli likert formun dereceli puan aralığına Tablo 3.10'da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Girişimci Liderlik Ölçeği'nde Kullanılan 5'li Likert Formun Dereceli Puan Aralığı

Düzey	Değer Aralığı	Seçenek Puanı
Hiçbir zaman	1.00-1.79	1
Çok seyrek	1.80-2.59	2
Ara sıra	2.60-3.39	3
Çoğu zaman	3.40-4.19	4
Her zaman	4.20-5.00	5

Tablo 3.10 incelendiğinde ölçekte kullanılan beşli likert formun hiçbir zaman, çok seyrek, ara sıra, çoğu zaman ve her zaman düzeylerinden oluştuğu ve bu düzeyler arasındaki geçişlerin .80 değer aralığında (4/5) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak gerçekleştirilen AFA bütüncül olarak değerlendirildiğinde Girişimci Liderlik Ölçeği'nin dört boyut ve tümü olumlu otuz dokuz maddeden oluştuğu söylenebilir.

AFA'nın ardından Girişimci Liderlik Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin boyutların ve toplam puan arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Girişimci Liderlik Ölçeği Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Katsayıları

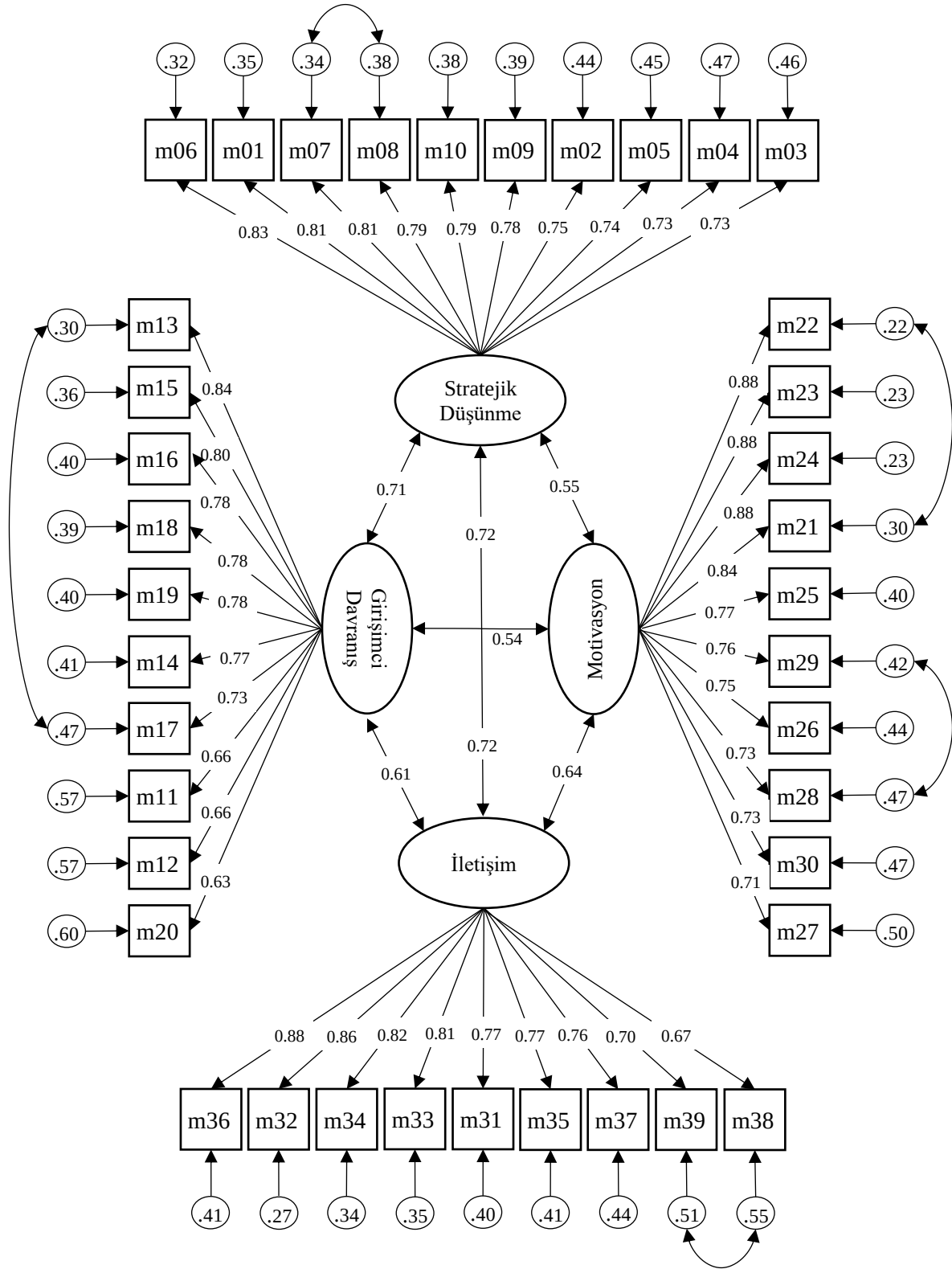
		Stratejik Düşünme	Girişimci Davranış	Motivasyon	İletişim
Girişimci Davranış	r	.771**			
	p	.000			
	n	774			
Motivasyon	r	.711**	.707**		
	p	.000	.000		
	n	774	774		
İletişim	r	.755**	.720**	.809**	
	p	.000	.000	.000	
	n	774	774	774	
Ölçek Genel	r	.899**	.891**	.899**	.909**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	774	774	774	774

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.11'de gösterildiği üzere ölçeğin alt boyutlarından stratejik düşünme ile girişimci davranış puanları arasında pozitif yönde ($r = .771$; $p < .01$); stratejik düşünme ile motivasyon puanları arasında pozitif yönde ($r = .711$; $p < .01$); stratejik düşünme ile iletişim puanları

arasında pozitif yönde ($r = .755$; $p < .01$); stratejik düşünme ile ölçeğin genel puanı arasında pozitif yönde ($r = .899$; $p < .01$); girişimci davranış ile motivasyon puanları arasında pozitif yönde ($r = .707$; $p < .01$); girişimci davranış ile iletişim puanları arasında pozitif yönde ($r = .720$; $p < .01$); girişimci davranış ile ölçeğin genel puanı arasında pozitif yönde ($r = .891$; $p < .01$); motivasyon ile iletişim puanları arasında pozitif yönde ($r = .809$; $p < .01$); motivasyon ile ölçeğin genel puanı arasında pozitif yönde ($r = .899$; $p < .01$); iletişim puanları ile ölçeğin genel puanı arasında pozitif yönde ($r = .909$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu tespitler ölçeği oluşturan faktörlerin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve ortak bir yapıyı ölçtüklerini göstermiştir.

Girişimci Liderlik Ölçeği'ne yönelik gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen dört faktör ve otuz dokuz maddelik yapıyı test etmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. DFA teori, ampirik araştırma veya her ikisine dayanarak varsayılan bir yapıyı test etmek amacıyla kullanılan bir istatistiksel prosedürdür (Bryne, 2016, s. 6). DFA çalışmalarının AFA'dan farklı olarak yeni bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesinin daha sağlıklı sonuçlara ulaşma açısından gerekli olduğu düşünülmektedir (Henson ve Roberts, 2006, s. 400). Bu düşünce doğrultusunda DFA çalışması kapsamında 324 katılımcıdan ayrıca veri toplanmıştır. Ancak uygun doldurulmadığı tespit edilen ölçeklerin veri setinden çıkarılması ve uç değerlerin ayıklanması sebebiyle 307 veri üzerinde çalışılmıştır. Oluşturulan veri setinin DFA varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. GLÖ'ye ilişkin gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 27'de yer almaktadır.



Şekil 27. Girişimci Liderlik Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Şekil 27 incelendiğinde Girişimci Liderlik Ölçeği modeline ilişkin elde edilen faktör yüklerinin .63 ile .88 arasında değerler aldığı görülmektedir.

AFA’da ortaya çıkarılan modelin DFA ile doğrulandığının teyit edilebilmesi için çeşitli parametreler bakımından incelenmesi gerekmektedir. Genel olarak χ^2 , χ^2/df , RMSEA (yakınsama hatalarının kareleri ortalamalarının karekökü), SRMR (standartlaştırılmış artıkların kareleri ortalamasının karekökü), NFI (normalleştirilmiş uyum indeksi), NNFI (normalleştirilmemiş uyum indeksi) ve CFI (karşılaştırılmalı uyum indeksi) parametrelerinin uyum ölçütü bakımından ele alınmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Harrington, 2009, ss. 51-53; Kline, 2015, s. 269; Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 364). Bu kapsamda GLÖ’nün dört faktör ve otuz dokuz maddelik yapısını test etmek amacıyla gerçekleştirilen DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri ile alanyazında yer alan çeşitli uyum ölçütü olan değerlere Tablo 3.12’de yer verilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerlerinde modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır.

Tablo 3.12. Girişimci Liderlik Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler

Parametre	Sonuç	Uyum Ölçütü	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	1917.95	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2 < \chi^2 \leq 5df$
χ^2/df	2.77	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	.077	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.062	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.96	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.97	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .97$
CFI	.97	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$

Kaynak: Brown (2015, ss. 70-76); Byrne (2016, ss. 93-99); Doll ve diğerleri (1994, s. 456); Engel ve diğerleri (2003, s. 52); Hooper ve diğerleri (2008, s. 54); Schumacker ve Lomax (2016, s. 112)

Tablo 3.12 incelendiğinde GLÖ’ye yönelik elde edilen uyum indekslerinden χ^2 , χ^2/df RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir; NFI, NNFI ve CFI değerlerinin iyi uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin AFA ile ortaya çıkarılan 39 madde ve 4 alt boyutlu yapısının DFA ile doğrulandığı şeklinde yorumlanmıştır.

GLÖ’ye yönelik gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda ortaya konulan dört faktörlü yapısının güvenilirliğini kestirmek amacıyla Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω) ve Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability- cR) katsayıları hesaplanmıştır. Temel olarak güvenilirlik bir deneyin, testin veya herhangi bir ölçüm modelinin tekrarlanan denemelerinden elde edilen sonuçların tutarlılığıyla ilgilidir (Carmines ve Zeller, 1979, s. 11; Cronbach, 1947, s. 2). Cronbach Alfa (α), bu tutarlılığın değerlendirilmesinde en sık

kullanılan güvenirlik katsayısıdır. McDonald's Omega (ω) ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayıları ise Cronbach Alfa'ya alternatif olarak kullanılabilmektedir (Hayes ve Coutts, 2020, s. 2; Peterson ve Kim, 2013, s. 197; Raykov ve Grayson, 2003, s. 143). GLÖ'nün geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω) ve Bileşik Güvenirlik(CR) katsayılarına Tablo 3.13'te yer verilmiştir.

Tablo 3.13. GLÖ'nün Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa (α)	McDonald Omega (ω)	Bileşik Güvenirlik (cR)
Stratejik Düşünme	.956	.956	.928
Girişimci Davranış	.942	.943	.913
Motivasyon	.955	.957	.936
İletişim	.937	.938	.868
Genel	.979	.979	.974

Tablo 3.13 incelendiğinde GLÖ'nün geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısının .937 ile .979; McDonald Omega (ω) katsayısının .938 ile .979 ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayısının .868 ile .974 arasında değerler aldığı görülmektedir. Güvenirlik kestirimlerinde Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω) ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayıları için hesaplanan .70 ve üzerinde değerler kabul edilebilir bulunmaktadır (Dunn vd., 2014, s. 405; Nunnally ve Bernstein, 1994, s. 265; Peterson ve Kim, 2013, s. 194). Ayrıca Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı için hesaplanan .90 ve üzerindeki değerler çok yüksek güvenirliğin bir göstergesidir (Kline, 2015, s. 92; Özdamar, 2017, s. 112). Bu doğrultuda GLÖ'nün geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir.

GLÖ'nün madde analizlerinin belirlenmesinde Alt-Üst Grup Analizi ve Madde-Test Korelasyonu yöntemleri kullanılmıştır. GLÖ'nün yapısını oluşturan her bir alt boyutun ayırt ediciliğini test etmek amacıyla veri seti büyükten küçüğe sıralanarak üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar oluşturulmuştur. Guruplarda yer alan katılımcıların maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen puanlar ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 3.14).

Tablo 3.14. Alt Boyutların Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üst Grup			Alt Grup			Karşılaştırma			
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
Stratejik Düşünme	209	48.167	2.695	209	33.181	7.284	27.893	416	p<.01	.000
Girişimci Davranış	209	46.339	3.436	209	30.689	7.298	28.054	416	p<.01	.000
Motivasyon	209	48.177	2.268	209	31.660	7.210	31.588	416	p<.01	.000
İletişim	209	42.497	2.692	209	27.665	6.451	30.674	416	p<.01	.000
Genel	209	185.18	7.832	209	123.19	22.17	38.106	416	p<.01	.000

Tablo 3.14 incelendiğinde GLÖ'nün geneli ve her bir alt boyutunun üst (%27) ve alt (%27) grup ortalamaları arasında, üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.001). Buna göre GLÖ'nün geneli ve her bir alt boyutunun yüksek ve düşük algı düzeyindeki bireyleri ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

GLÖ'nün madde bazında ayırt ediciliğini test etmek amacıyla üst (%27) ve alt (%27) grup ortalamaları ilişkisiz grup t testi ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. GLÖ'nün Madde Bazında Ayırt Ediciliğini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Maddeler	Üst Grup			Alt Grup			Karşılaştırma			
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
m8	209	4.81	.391	209	3.41	.900	20.731	416	p<.01	.000
m6	209	4.85	.407	209	3.38	.929	20.947	416	p<.01	.000
m7	209	4.75	.505	209	3.17	.909	21.954	416	p<.01	.000
m2	209	4.79	.471	209	3.18	.987	21.386	416	p<.01	.000
m3	209	4.83	.459	209	3.43	.953	19.153	416	p<.01	.000
m10	209	4.85	.395	209	3.39	.965	20.229	416	p<.01	.000
m5	209	4.80	.436	209	3.38	.880	20.914	416	p<.01	.000
m4	209	4.84	.441	209	3.22	1.057	20.351	416	p<.01	.000
m9	209	4.88	.325	209	3.52	.888	20.836	416	p<.01	.000
m1	209	4.76	.580	209	3.11	1.042	20.072	416	p<.01	.000
m38	209	4.69	.502	209	3.14	1.021	19.754	416	p<.01	.000
m41	209	4.56	.586	209	2.87	.996	21.255	416	p<.01	.000
m43	209	4.65	.536	209	2.85	.998	22.960	416	p<.01	.000
m27	209	4.62	.586	209	3.06	.996	19.671	416	p<.01	.000
m39	209	4.75	.458	209	3.09	1.003	21.708	416	p<.01	.000
m37	209	4.56	.602	209	2.75	.896	24.283	416	p<.01	.000
m44	209	4.64	.589	209	3.18	.982	18.491	416	p<.01	.000
m25	209	4.51	.659	209	3.31	.977	14.738	416	p<.01	.000

m46	209	4.86	.347	209	3.41	.884	22.153	416	p<.01	.000
m42	209	4.49	.931	209	3.04	1.011	15.251	416	p<.01	.000
m70	209	4.88	.354	209	3.28	.916	23.540	416	p<.01	.000
m65	209	4.94	.242	209	3.23	.963	24.864	416	p<.01	.000
m69	209	4.85	.382	209	3.49	.809	21.948	416	p<.01	.000
m63	209	4.85	.445	209	3.00	1.000	24.398	416	p<.01	.000
m68	209	4.88	.404	209	3.34	.922	22.120	416	p<.01	.000
m67	209	4.92	.267	209	3.25	1.018	22.941	416	p<.01	.000
m64	209	4.91	.288	209	3.20	1.009	23.543	416	p<.01	.000
m66	209	4.56	.587	209	2.74	1.011	22.489	416	p<.01	.000
m77	209	4.58	.583	209	3.06	.864	21.164	416	p<.01	.000
m81	209	4.81	.394	209	3.07	.988	23.667	416	p<.01	.000
m31	209	4.83	.448	209	3.26	1.118	18.834	416	p<.01	.000
m35	209	4.81	.406	209	3.05	.977	23.997	416	p<.01	.000
m30	209	4.86	.360	209	3.39	1.014	19.736	416	p<.01	.000
m33	209	4.53	.550	209	2.89	.957	22.751	416	p<.01	.000
m32	209	4.60	.528	209	3.09	.923	20.551	416	p<.01	.000
m34	209	4.61	.553	209	3.13	1.015	18.493	416	p<.01	.000
m50	209	4.82	.383	209	2.91	.954	26.920	416	p<.01	.000
m60	209	4.77	.550	209	3.12	1.016	20.592	416	p<.01	.000
m22	209	4.56	.618	209	2.81	.990	21.700	416	p<.01	.000

Tablo 3.15 incelendiğinde GLÖ'nün yapısında bulunan her bir maddenin üst (%27) ve alt (%27) grup ortalamaları arasında, üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.001$). Buna göre GLÖ'nün her bir maddesinin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak GLÖ'nün iç yapısal tutarlılığını test etmek amacıyla madde toplam korelasyon katsayısı (r_{it}), düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı (r_{ir}) analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlara Tablo 3.16'da yer verilmiştir.

Tablo 3.16. GLÖ Madde Toplam ve Düzeltilmiş Madde Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyon			Düzeltilmiş Madde Korelasyon		
	Katsayısı (r_{it})	N	p	Katsayısı (r_{ir})	N	p
m8	.764	774	p<.01	.750	774	p<.01
m6	.752	774	p<.01	.738	774	p<.01
m7	.789	774	p<.01	.776	774	p<.01
m2	.801	774	p<.01	.789	774	p<.01
m3	.749	774	p<.01	.734	774	p<.01

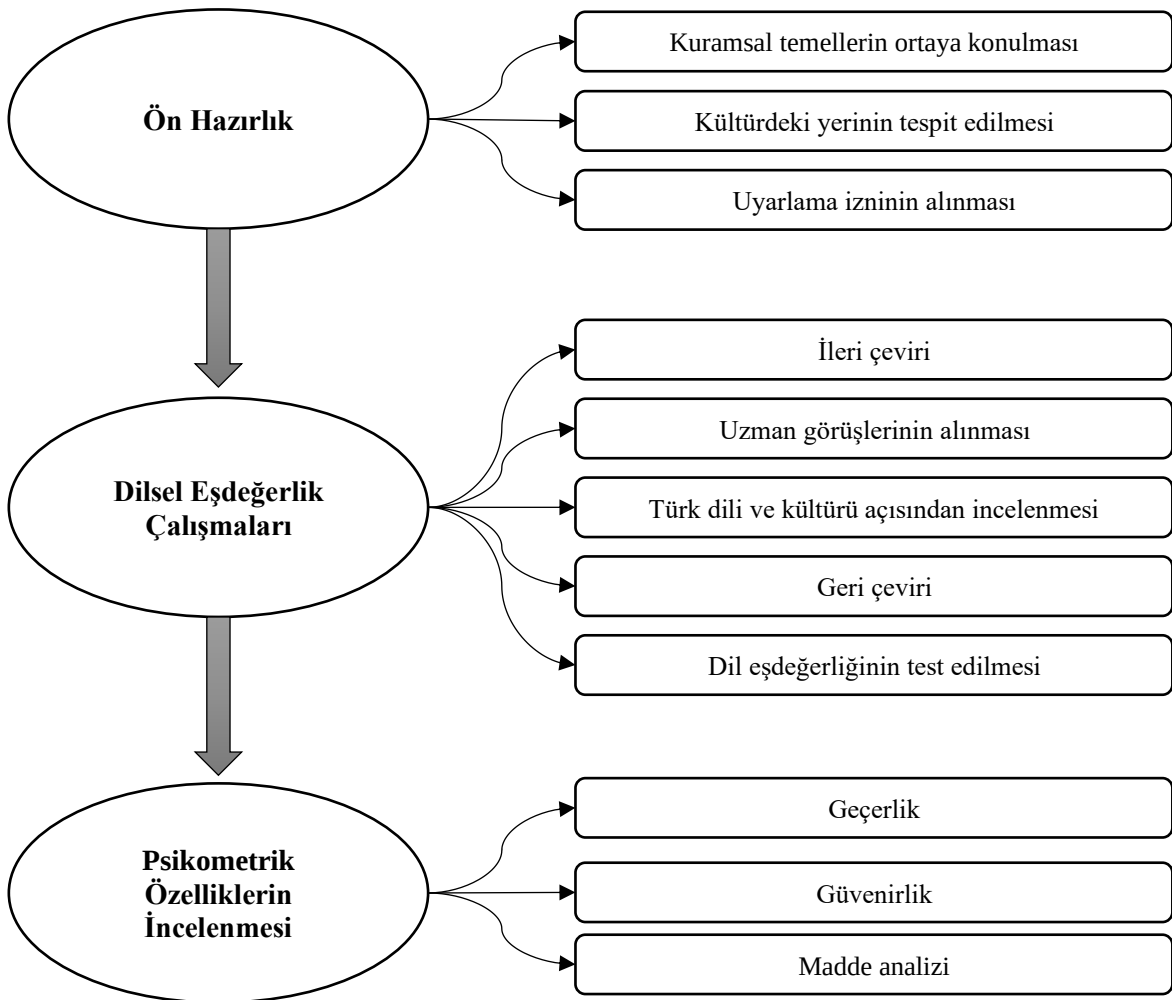
m10	.740	774	p<.01	.725	774	p<.01
m5	.766	774	p<.01	.753	774	p<.01
m4	.747	774	p<.01	.730	774	p<.01
m9	.739	774	p<.01	.725	774	p<.01
m1	.749	774	p<.01	.732	774	p<.01
m38	.736	774	p<.01	.719	774	p<.01
m41	.752	774	p<.01	.735	774	p<.01
m43	.772	774	p<.01	.756	774	p<.01
m27	.695	774	p<.01	.676	774	p<.01
m39	.781	774	p<.01	.767	774	p<.01
m37	.763	774	p<.01	.747	774	p<.01
m44	.707	774	p<.01	.690	774	p<.01
m25	.604	774	p<.01	.583	774	p<.01
m46	.780	774	p<.01	.768	774	p<.01
m42	.645	774	p<.01	.621	774	p<.01
m70	.721	774	p<.01	.704	774	p<.01
m65	.799	774	p<.01	.787	774	p<.01
m69	.707	774	p<.01	.692	774	p<.01
m63	.798	774	p<.01	.784	774	p<.01
m68	.734	774	p<.01	.718	774	p<.01
m67	.771	774	p<.01	.757	774	p<.01
m64	.816	774	p<.01	.804	774	p<.01
m66	.731	774	p<.01	.712	774	p<.01
m77	.737	774	p<.01	.721	774	p<.01
m81	.815	774	p<.01	.803	774	p<.01
m31	.716	774	p<.01	.697	774	p<.01
m35	.805	774	p<.01	.792	774	p<.01
m30	.746	774	p<.01	.731	774	p<.01
m33	.747	774	p<.01	.731	774	p<.01
m32	.728	774	p<.01	.711	774	p<.01
m34	.731	774	p<.01	.715	774	p<.01
m50	.838	774	p<.01	.827	774	p<.01
m60	.676	774	p<.01	.655	774	p<.01
m22	.706	774	p<.01	.686	774	p<.01

Tablo 3.16 incelendiğinde GLÖ'nün madde toplam korelasyon katsayılarının .604 ile .838; düzeltilmiş madde korelasyon katsayılarının .583 ile .827 arasında $p<.01$ düzeyinde

anlamalı değerler aldığı görülmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeği oluşturan her bir maddenin ölçeğin tamamıyla ve kendi dışındaki diğer maddelerle ilişkili olduğunu göstermiştir (Çokluk vd., 2018, s. 52).

3.3.1.3. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği

Öğretmenlerin girişimciliklerine ilişkin veriler Van Dam ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek uyarlama sürecinde Öztürk ve diğerleri (2015, s. 127) ve Büyüköztürk ve diğerleri (2020, s. 112) tarafından ortaya konulan ölçek uyarlama adımları takip edilmiştir. Ölçek uyarlama sürecinde takip edilen adımlar Şekil 28’de yer almaktadır.



Kaynak: Büyüköztürk ve diğerleri (2020, s. 110); Öztürk ve diğerleri (2015, s. 127)

Şekil 28. Ölçek Uyarlama Sürecinde Takip Edilen Adımlar

Şekil 28’de gösterildiği üzere Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği uyarlama süreci ön hazırlık, dilsel eşdeğerlik çalışmaları ve psikometrik özelliklerin incelenmesi olmak üzere üç adımda yürütülmüştür.

3.3.1.3.1. Ön hazırlık

Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden olan girişimciliğin öğretmen bağlamında ele alınmasının okul etkililiği açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Borasi ve Finnigan, 2010, s. 22; Ho, 2018, s. 24). Bu düşünceyle öğretmen girişimciliğine ilişkin ulusal literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve ülkemizde öğretmen girişimciliği bağlamında yapılan çalışmaların nerdeyse tamamının aday öğretmen bağlamında yürütüldüğü, öğretmenlik görevini fiilen sürdüren bireylerin girişimci davranış ve özelliklerine yönelik herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda öğretmenlik görevini fiilen sürdüren bireyler için bir ölçek geliştirmeye karar verilmiştir. Ancak gerçekleştirilen yabancı literatür incelemesinde Van Dam ve diğerleri (2010) tarafından öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik bir ölçek geliştirildiği ve bu ölçeğin birçok çalışmada kullanıldığı tespit edilmiştir. İlgili ölçek alan uzmanlarıyla birlikte detaylı bir şekilde incelenmiş ve ölçeğin ülkemizdeki öğretmenlerin girişimci davranışlarını ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilmiştir. Bu karar aşamasından sonra ölçeği geliştiren ilgili yazarlarla iletişime geçilmiş ve ölçeği Türkçeye uyarlamak için gerekli olan izinler (Ek-7) alınmıştır.

Van Dam ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Girişimci Davranış Ölçeği (Entrepreneurial Behavior Scale), öğretmenlerin kendi algılarına göre girişimci davranış düzeylerini belirleyebilecek bir ölçme aracıdır. Ölçek dört madde fırsatları tanıma, beş madde inisiyatif alma ve beş madde risk alma olmak üzere toplam on dört maddeden oluşmaktadır. Beşli likert formda tasarlanan ölçeğin Cronbach Alfa (α) değeri pilot çalışma için $\alpha = 0,93$, ana çalışma için $\alpha = 0,87$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3.2. Dilsel eşdeğerlik çalışmaları

Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında öncelikle orijinal dili İngilizce olan ölçek alanında uzman beş bağımsız çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler eğitim yönetimi alanında uzman beş kişi tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelerin sonucunda ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form, Türk diline ve kültürüne uygun olması bakımından birbirinden bağımsız beş Türk dili uzmanının

incelemesinden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeleri yapılan Türkçe form tekrar alan uzmanlarının değerlendirilmesinden geçirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun son hali Türkiye’deki bir üniversitenin yabancı dil bölümünde görev yapan iki öğretim elemanı tarafından geri İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri sonucunda elde edilen İngilizce form ile orijinal ölçek formu karşılaştırılmış ve iki formun birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Çeviri çalışması tamamlanan ölçeğin dil eşdeğerliğini test etmek amacıyla ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu kullanılarak kırk iki İngilizce öğretmeninden üç hafta arayla veri toplanmıştır. Her iki ölçek formundan elde edilen veriler arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçlarına Tablo 3.17’de yer verilmiştir.

Tablo 3.17. Ölçeğin Türkçe Formu ile Orijinal İngilizce Formu arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Orijinal İngilizce Form		
	n	r	p
Türkçe Form	42	.816**	.000

Tablo 3.17’de gösterildiği üzere ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .816$, $p < .001$). Sonuç olarak dilsel eşdeğerlik kapsamında gerçekleştirilen bütün çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliğini sağladığına karar verilmiştir. Taslak ölçek formuna demografik sorular ve yönergeler eklenerek ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenebilmesi için gerekli olan verilerin toplanmasına başlanmıştır.

3.3.1.3.3. Psikometrik özelliklerin incelenmesi

Ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki devlet okullarında görev yapan 422 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırılan konunun kendi içinde benzeşik farklı durumlar üzerinde yapılmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 93). Farklı kademe ve sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan çeşitli öğretmenlerden veri toplanması amaçlandığından dolayı bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin bazı demografik özelliklere Tablo 3.18’de yer verilmiştir.

Tablo 3.18. Katılımcılara İlişkin Bazı Demografik Özellikler

Değişken	Alt değişken	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	272	64,5
	Erkek	150	35,5
Okul Kademesi	Okul Öncesi	22	5,2
	İlkokul	105	24,9
	Ortaokul	208	49,3
	Lise	87	20,6
Ulusal veya Uluslararası Projelere Katılım Durumu	Evet	84	19,9
	Hayır	338	80,1

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin %64,5’i kadın, %35,5’i erkek; %5,2’si okul öncesi kurumlarında, %24,9’u ilkokullarda, %49,3’ü ortaokullarda ve %20,6’sı liselerde çalışmakta; %19,9’u ulusal veya uluslararası bir projeye katılım göstermiş, %80,1’i ise katılım göstermemiştir. Buna ek olarak ölçeğin DFA çalışması için 332 öğretmenden ayrıca veri toplanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ortaya çıkarılan yapısının doğruluğunu test etmek içinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

AFA’ya öncelikle eldeki veri setinin çok değişkenli istatistiksel hesaplamalar için uygunluğu kontrol edilerek başlanmıştır. Genel olarak faktör analizinde örneklem sayısının en az üç yüz olması, üç yüzün altındaysa değişken (madde) sayısının en az beş ile on katı arasında olması gerektiği görüşü hakimdir (Can, 2014, s. 297; Çokluk vd., 2018, s. 205; Costello ve Osborne, 2005, s. 5; Field, 2005, s. 638). Bu görüş doğrultusunda yapılan incelemelerde uyarılama çalışması kapsamında ölçeğin değişken (on dört madde) sayısının yaklaşık otuz katı kadar (422) veri toplandığı tespit edilmiştir (Tablo 3.18). Buna ek olarak ölçeğin örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve verilerin çok değişkenli normallik sayıltısı ile doğrusallık sayıltısını karşılayıp karşılamadığını kontrol eden Bartlett Küresellik Testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen testlere ilişkin elde edilen sonuçlara Tablo 3.19’da yer verilmiştir.

Tablo 3.19. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		.872
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	2477.347
	P	.000

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere ölçeğin KMO değeri .872 ve Bartlett değeri de anlamlı ($\chi^2=2477.347$; $p<.001$) bulunmuştur. KMO testi sonucunda elde edilen .80 ile .90 arasındaki değerler örneklem büyüklüğü bakımından iyi olarak yorumlanabilmektedir (Çokluk vd., 2018, s. 207). Ayrıca Bartlett değerlerinin anlamlı olması da eldeki verilerin çok değişkenli normallik ile doğrusallık sayıltısını karşıladığını göstermektedir (Otrar ve Arğın, 2015, s. 395). Veriler arasındaki doğrusallık ek olarak saçılma diyagramları (scatterplot) incelenerek kontrol edilmiştir. Çok değişkenli normallik ile doğrusallık sayıltısını karşılayan veri seti son olarak kayıp değerler, tek değişkenli normallik, çoklu bağlantı, teklik ve uç değerler bakımından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda veri setinde herhangi bir kayıp verinin olmadığı, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değerler alarak tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı, çoklu bağlantı (multicollinearity) ve teklik (singularity) probleminin olmadığı belirlenmiş ve uç değerler temizlenmiştir (Morgan vd., 2011, s. 49; Şencan, 2005, s. 214). Gerçekleştirilen bütün bu iş ve işlemler neticesinde eldeki veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiş ve analiz safhasına geçilmiştir.

AFA için uygun görülen veri setine orijinal çalışmaya uyumlu olarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis – PCA) uygulanmış ve maddelerin faktörlere dağılımı için de Promax eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde ölçek maddelerine verilen puanlar arası korelasyon katsayılarının matrisi incelenmiş ve maddeler arasında kabul edilebilir ilişkilerin ($r > 0.30$) olduğu madde sayısının oldukça fazla, matris determinantının da faktör çözümlemesine mümkün (Determinant > 0.0001) bir değer aldığı görülmüştür. Ayrıca maddeler arasında çoklu eşdoğrusallık da ($r > 0.8$ olan madde) gözlenmemiştir. Ölçeği oluşturan her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmamasına karar vermek için Anti-İmaj Korelasyon Matrisi incelenmiş ve matrisin köşegenini oluşturan değerlerin tümünün 0.5 üzerinde olduğu görülmüştür. Anti-İmaj Korelasyon Matrisi köşegen değerleri 0.5 altında olan maddelerin analizden çıkarılması önerilmektedir (Can, 2014, s. 304).

Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizi (PCA) sonucunda on dört maddeye yönelik elde edilen yük (communalities) değerlerinin .322 ile .847 arasında olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında maddelerin AFA’ya dahil edilebilmesi için faktör yükü alt sınırının .32 ve hatta .40 olması gerektiğini savunan görüşler bulunmaktadır (Johnson ve Morgan, 2016, s. 154; Tabachnick ve Fidell, 2014, s. 702). Bu görüşler doğrultusunda ortak

yükü .32 olan on üçüncü maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Ancak sadece ortak yük değerlerine bakılarak madde çıkarma kararı verilmesinin doğru olmadığı düşünüldüğünden dolayı on üçüncü maddeyle birlikte analizlere devam edilmiştir (Çokluk vd., 2018, s. 220). Devam eden analizlerde on üçüncü maddenin madde-test korelasyon değerlerinin de düşük kaldığı ve on üçüncü maddenin ölçekten çıkarılmasıyla daha kararlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Elde edilen bütün bu sonuçlar doğrultusunda on üçüncü maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve analizler baştan tekrarlanmıştır.

Madde çıkarılmasından sonra ölçeğin on üç maddelik yapısı için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına Tablo 3.20’de yer verilmiştir.

Tablo 3.20. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		.874
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	2403.514
	P	.000

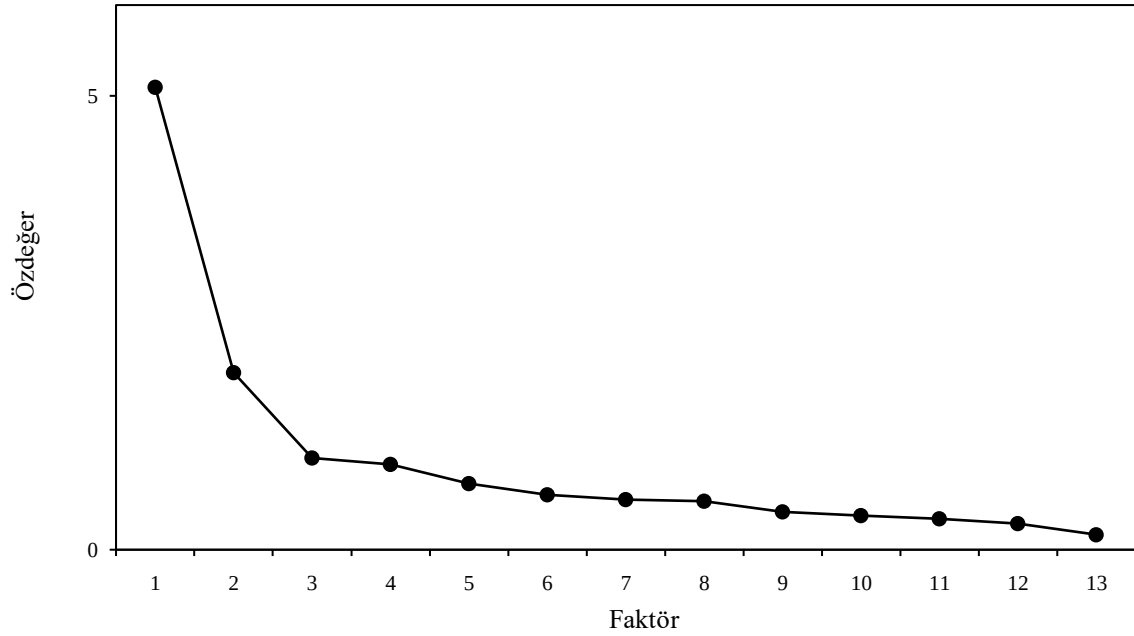
İlgili maddenin ölçekten çıkarılması sonucunda oluşan veri setinin AFA için uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla yukarıda sıralı olarak verilen analizlerin tamamı tekrardan yapılmıştır. Tablo 3.20’de görüldüğü üzere ölçeğin KMO değeri .874 ve Bartlett değeri de ($\chi^2 = 2477.347$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Bu durum ölçeğin örneklem büyüklüğünün ve yapısının faktörlenebilir olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak ölçeğe yönelik oluşturulan yeni veri setinin normallik ve doğrusallık sayıltısını karşıladığı, çoklu bağlantı (multicollinearity) ve tekillik (singularity) problemi olmadığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bütün bu iş ve işlemler sonucunda oluşturulan yeni veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilerek analizlere devam edilmiştir.

Madde çıkarılmasından sonra ölçeğin nasıl bir yapı ortaya koyduğunu görmek amacıyla Temel Bileşenler Analizi (PCA) gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranı Tablo 3.21’de yer almaktadır.

Tablo 3.21. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	5.097	39.205	39.205
2	1.949	14.989	54.194
3	1.013	7.792	61.986
4	.941	7.238	69.223
5	.728	5.603	74.827
6	.603	4.637	79.464
7	.551	4.241	83.705
8	.535	4.119	87.824
9	.417	3.205	91.029
10	.375	2.882	93.911
11	.338	2.599	96.511
12	.288	2.214	98.725
13	.166	1.275	100.00

Kaiser ölçütüne göre faktör belirlemede özdeğeri birden büyük olan değerler dikkate alınmalıdır (Şencan, 2005, s. 403). Kaiser ölçütü doğrultusunda Tablo 3.21 incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Buna göre bu üç faktör toplam varyansın %61.986'sını açıklamaktadır. Birinci faktör %39.205, ikinci faktör %14.989 ve üçüncü faktör ise %7.792 oranında toplam varyansa katkı sağlamaktadır. Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde %50 ve üzerinde açıklanan toplam varyans kabul edilebilir bulunmaktadır (Özdamar, 2017, s. 140). Buna ek olarak faktör sayısının belirlenmesinde bir diğer yöntem olarak yamaç birikinti grafiği kullanılabilmektedir. Yamaç birikinti grafikleri maddelere ilişkin gerçekleştirilen faktör çözümlemesinin sonucunda çıkarılacak faktör sayısının belirlenmesinde bir ölçüt sunmaktadır (Can, 2014, s. 306). Yamaç birikinti grafiklerinde eğimin kaybolmaya başladığı ya da eğimi gösteren çizginin düzleşmeye başladığı nokta faktör sayısı olarak ele alınabilir (Eser, 2017, s. 129; Özdamar, 2017, s. 140). Bu kapsamda ölçeğe yönelik oluşturulan yamaç birikinti grafiği Şekil 29'da yer almaktadır.



Şekil 29. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 29’da ölçeğin faktör çözümlemesine ilişkin verilen yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, özdeğerlere ait yüksek ivmeli düşüşün üçüncü faktörden sonra azaldığı, eğimi gösteren çizginin düzleşmeye başladığı görülmektedir. Girişimci Davranış Ölçeğine ait özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranları ile yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin üç faktörlü yapısını netleştirmek ve faktör yapısını daha kolay yorumlamak için Promax eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlara Tablo 3.22’de yer verilmiştir.

Tablo 3.22. Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	Faktörler			Ortak Varyans
	1	2	3	
m1	.838			.598
m8	.753			.613
m14	.711			.430
m5	.485			.484
m11		.909		.640
m4		.809		.541
m9		.598		.526
m7		.583		.537
m2		.508		.624
m3			.922	.709
m6			.895	.848
m10			.894	.711
m12			.824	.798

Tablo 3.22 incelendiğinde 1, 8, 14 ve 5. maddelerin birinci faktörün altında; 11, 4, 9, 7, ve 2. maddelerin ikinci faktör altında; 3, 6, 10 ve 12. Maddelerin üçüncü faktör altında yer aldığı görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .485 ile .838 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .508 ile .909 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .824 ile .922 arasında değişmektedir. AFA sonucunda ölçeğe ilişkin ortaya çıkarılan alt boyutlara ve bu alt boyuttaki madde sayılarına Tablo 3.23'te yer verilmiştir.

Tablo 3.23. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayısı

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
Fırsatları Tanıma	4
İnisiyatif Alma	5
Risk Alma	4

Tablo 3.23'ten görüldüğü üzere Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği fırsatları tanıma (dört madde), inisiyatif alma (beş madde), risk alma (dört madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek kapsamında bir adet ters madde (m3) bulunmaktadır. Ölçeğin fırsatları tanıma boyutunda, *kurumumu eğitim sektöründe ileri taşıyacak fırsatların farkındayım*; inisiyatif alma boyutunda, *okul içerisinde bir sorun olduğunda etkin bir şekilde çözmeye çalışırım*; risk alma boyutunda, *risk almamı gerektiren projelere zaman ayırırım* gibi maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin maddelerinde beşli likert form kullanılmıştır (Şişman, 2016). Ölçekte kullanılan beşli likert formun dereceli puan aralığına Tablo 3.24'te yer verilmiştir.

Tablo 3.24. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nde Kullanılan 5'li Likert Formun Dereceli Puan Aralığı

Düzey	Değer Aralığı	Seçenek Puanı
Hiçbir zaman	1.00-1.79	1
Çok seyrek	1.80-2.59	2
Ara sıra	2.60-3.39	3
Çoğu zaman	3.40-4.19	4
Her zaman	4.20-5.00	5

Tablo 3.24 incelendiğinde ölçekte kullanılan beşli likert formun hiçbir zaman, çok seyrek, ara sıra, çoğu zaman ve her zaman düzeylerinden oluştuğu ve bu düzeyler arasındaki geçişlerin .80 değer aralığında (4/5) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak gerçekleştirilen AFA bütüncül olarak değerlendirildiğinde Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin üç boyut ve on üç maddeyle orijinal haline uyum gösterdiği görülmüştür. AFA'nın ardından

ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlara Tablo 25'te yer verilmiştir.

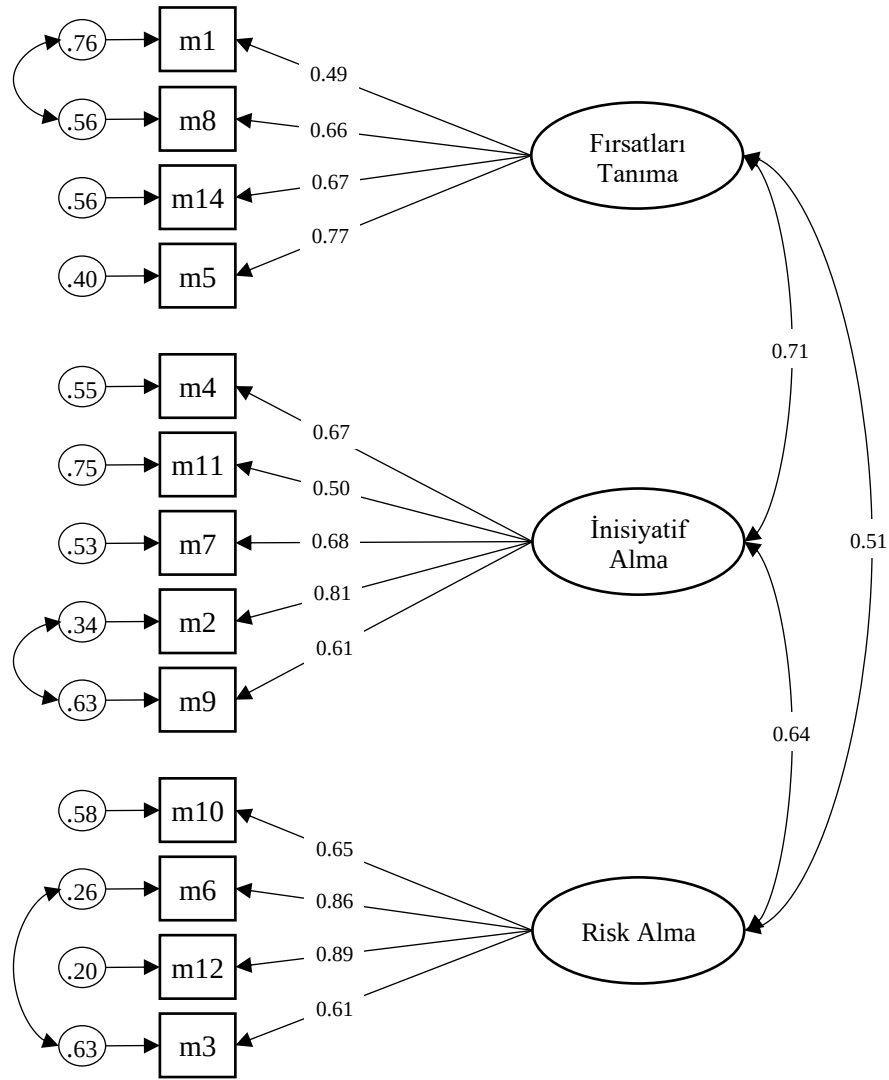
Tablo 3.25. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Katsayıları

		Fırsatları Tanıma	İnisiyatif Alma	Risk Alma
İnisiyatif Alma	r	.580**		
	p	.000		
	n	422		
Risk Alma	r	.394**	.449**	
	p	.000	.000	
	n	422	422	
Ölçek Genel	r	.766**	.817**	.822**
	p	.000	.000	.000
	n	422	422	422

* * Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 3.25'de görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutlarından fırsatları tanıma ile inisiyatif alma puanları arasında pozitif yönde ($r = .580$; $p < .001$); fırsatları tanıma ile risk alma puanları arasında pozitif yönde ($r = .394$; $p < .001$); fırsatları tanıma ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönde ($r = .766$; $p < .001$); inisiyatif alma ile risk alma puanları arasında pozitif yönde ($r = .449$; $p < .001$); inisiyatif alma ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönde ($r = .817$; $p < .001$); risk alma ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönde ($r = .822$; $p < .001$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bu tespitler faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduklarını ve dolayısıyla yapıyı ölçtüklerini göstermiştir.

Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'ne yönelik gerçekleştirilen AFA sonucunda orijinal ölçekle uyum gösteren üç faktör ve on üç maddelik yapıyı test etmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. DFA teori, ampirik araştırma veya her ikisine dayanarak varsayılan bir yapıyı test etmek amacıyla kullanılan bir istatistiksel prosedürdür (Bryne, 2016, s. 6). DFA çalışması kapsamında 332 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak uygun doldurulmadığı tespit edilen ölçeklerin veri setinden çıkarılması ve uç değerlerin ayıklanması sebebiyle 318 veri üzerinde çalışılmıştır. Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 30'da yer almaktadır.



Şekil 30. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Şekil 30 incelendiğinde Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği modeline ilişkin elde edilen faktör yüklerinin .49 ile .89 arasında değerler aldığı görülmektedir.

AFA’da ortaya çıkarılan modelin DFA ile doğrulandığının teyit edilebilmesi için çeşitli parametreler bakımından incelenmesi gerekmektedir. Genel olarak χ^2 , χ^2/df , RMSEA (yakınsama hatalarının kareleri ortalamalarının karekökü), SRMR (standartlaştırılmış artıkların kareleri ortalamasının karekökü), NFI (normalleştirilmiş uyum indeksi), NNFI (normalleştirilmemiş uyum indeksi) ve CFI (karşılaştırılmalı uyum indeksi) parametrelerinin uyum ölçütü bakımından ele alınmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2015, s. 269; Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 364). Bu kapsamda Ölçeğin orijinal hali ile uyum gösteren üç faktör ve on üç maddelik yapısını test etmek amacıyla gerçekleştirilen DFA neticesinde

elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri ile alanyazında yer alan çeşitli uyum ölçütü olan değerlere Tablo 3.26’da yer verilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerlerinde modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır.

Tablo 3.26. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler

Parametre	Sonuç	Uyum Ölçütü	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	159.33	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2 < \chi^2 \leq 5df$
χ^2/df	2.70	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	.076	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.058	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.95	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.96	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .97$
CFI	.97	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	.93	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .95$
AGFI	.88	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.80 \leq AGFI < .90$

Kaynak: Brown (2015, ss. 70-76); Byrne (2016, ss. 93-99); Doll ve diğerleri (1994, s. 456); Engel ve diğerleri (2003, s. 52); Forza ve Filippini (1998, s. 14); Hooper ve diğerleri (2008, s. 54); Schumacker ve Lomax (2016, s. 112)

Tablo 3.26 incelendiğinde ölçeğe yönelik elde edilen uyum indekslerinden χ^2 , χ^2/df RMSEA, SRMR, NNFI, GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir; NFI ve CFI değerlerinin iyi uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin AFA ile ortaya çıkarılan on üç madde ve üç alt boyutlu yapısının DFA ile doğrulandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği’nin güvenilirliğini test etmek amacıyla güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve madde analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve madde analizi testleri AFA ve DFA’da kullanılan veri setleri birleştirilmesi sonucunda elde edilen 740 (422+318) katılımcının yer aldığı veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik ölçme araçlarından elde edilen sonuçların tutarlılık göstermesi ve ölçümden ölçüme belirgin bir değişiklik göstermemesi şeklinde ifade edilebilmektedir (Seçer, 2015, s. 32). Bir başka tanıma göre de güvenilirlik ölçülen verilerin tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir (Bursal, 2019, s. 225). Ölçme araçlarında güvenilirlik maddeler arasındaki korelasyona (ilgileşim) dayalı olarak hesaplanır ve -1 ile +1 arasında hesaplanabilen bu değer güvenilirlik katsayısı olarak isimlendirilir (Can, 2014, s. 366). Ölçeğe yönelik

gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda orijinal ölçekle uyum gösteren üç faktörlü yapısının güvenilirliğini kestirmek amacıyla Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω), Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability- cR) katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa (α), ölçme araçlarının iç tutarlılıklarının belirlenmesinde en sık kullanılan güvenilirlik katsayısıdır. McDonald Omega (ω) ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayıları ise Cronbach Alfa'ya alternatif olarak kullanılabilir (Hayes ve Coutts, 2020, s. 2; Peterson ve Kim, 2013, s. 197; Raykov ve Grayson, 2003, s. 143). Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω) ve Bileşik Güvenirlik(cR) katsayısı değerlerine Tablo 3.27'de yer verilmiştir.

Tablo 3.27. Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa (α)	McDonald Omega (ω)	Bileşik Güvenirlik (cR)
Fırsatları Tanıma	.719	.723	.824
İnisiyatif Alma	.775	.784	.821
Risk Alma	.876	.878	.924
Genel	.863	.869	.891

Tablo 3.27 incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısının .719 ile .876; McDonald Omega (ω) katsayısının .723 ile .878 ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayısının .824 ile .924 arasında değerler aldığı görülmektedir. Güvenirlik kestirimlerinde Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω) ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayıları için hesaplanan .70 ve üzerinde değerler kabul edilebilir bulunmaktadır (Dunn vd., 2014, s. 405; Nunnally ve Bernstein, 1994, s. 265; Peterson ve Kim, 2013, s. 194). Ayrıca Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı için hesaplanan .90 ve üzerindeki değerler çok yüksek güvenirliliğin bir göstergesidir (Kline, 2015, s. 92; Özdamar, 2017, s. 112). Bu doğrultuda ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir.

Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin madde analizlerinin belirlenmesinde Alt-Üst Grup Analizi ve Madde-Test Korelasyonu yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin yapısını oluşturan her bir alt boyutun ayırt ediciliğini test etmek amacıyla veri seti büyüktan küçüğe sıralanarak üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar oluşturulmuştur. Gruplarda yer alan katılımcıların maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen puanlar ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 3.28).

Tablo 3.28. Alt Boyutların Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üst Grup			Alt Grup			Karşılaştırma		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Fırsatları Tanıma	199	17.452	1.650	199	13.301	1.822	23.812	396	p<.01 .000
İnisiyatif Alma	199	22.402	1.999	199	17.386	1.832	26.080	396	p<.01 .000
Risk Alma	199	16.216	2.411	199	9.587	2.188	28.711	396	p<.01 .000
Genel	199	56.070	3.541	199	40.276	2.909	48.614	396	p<.01 .000

Tablo 3.28 incelendiğinde ölçeğin geneli ve her bir alt boyutunun üst (%27) ve alt (%27) grup ortalamaları arasında, üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.001). Buna göre ölçeğin geneli ve her bir alt boyutunun yüksek ve düşük algı düzeyindeki bireyleri ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin madde bazında ayırt ediciliğini test etmek amacıyla üst (%27) ve alt (%27) grup ortalamaları ilişkisiz grup t testi ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3.29. Madde Bazında Ayırt Ediciliğini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Maddeler	Üst Grup			Alt Grup			Karşılaştırma		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
m1	199	4.48	.549	199	3.69	.627	13.266	396	p<.01 .000
m8	199	4.15	.636	199	2.84	.763	18.541	396	p<.01 .000
m14	199	4.36	.651	199	3.33	.887	13.198	396	p<.01 .000
m5	199	4.45	.556	199	3.42	.753	15.509	396	p<.01 .000
m4	199	4.57	.676	199	3.58	.798	13.275	396	p<.01 .000
m11	199	4.50	.549	199	3.91	.500	11.163	396	p<.01 .000
m7	199	4.35	.617	199	3.261	.683	16.710	396	p<.01 .000
m2	199	4.37	.613	199	2.80	.743	22.953	396	p<.01 .000
m9	199	4.60	.520	199	3.81	.600	13.911	396	p<.01 .000
m10	199	3.98	.825	199	2.50	.809	18.086	396	p<.01 .000
m6	199	4.31	.669	199	2.53	.694	25.947	396	p<.01 .000
m12	199	4.16	.694	199	2.35	.715	25.662	396	p<.01 .000
m3	199	3.75	.966	199	2.19	.701	18.404	396	p<.01 .000

Tablo 3.29 incelendiğinde ölçeğin kapsamında bulunan tüm maddelerin üst (%27) ve alt (%27) grup ortalamaları arasında, üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.001). Buna göre ölçeğin her bir maddesinin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak GLÖ'nün iç yapısal tutarlılığını test etmek amacıyla madde toplam korelasyon katsayısı (r_{it}), düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı (r_{ir}) analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlara Tablo 3.30'da yer verilmiştir.

Tablo 3.30. Madde Toplam ve Düzeltilmiş Madde Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyon			Düzeltilmiş Madde Korelasyon		
	Katsayısı (r_{it})	N	p	Katsayısı (r_{ir})	N	p
m1	.495	740	$p<.01$	.416	740	$p<.01$
m8	.616	740	$p<.01$	.525	740	$p<.01$
m14	.514	740	$p<.01$	.409	740	$p<.01$
m5	.605	740	$p<.01$	.528	740	$p<.01$
m4	.549	740	$p<.01$	.463	740	$p<.01$
m11	.447	740	$p<.01$	.374	740	$p<.01$
m7	.642	740	$p<.01$	.569	740	$p<.01$
m2	.750	740	$p<.01$	.682	740	$p<.01$
m9	.544	740	$p<.01$	.474	740	$p<.01$
m10	.626	740	$p<.01$	.523	740	$p<.01$
m6	.776	740	$p<.01$	.707	740	$p<.01$
m12	.793	740	$p<.01$	.728	740	$p<.01$
m3	.605	740	$p<.01$	.490	740	$p<.01$

Tablo 3.30 incelendiğinde ölçeğin madde toplam korelasyon katsayılarının .447 ile .793; düzeltilmiş madde korelasyon katsayılarının .374 ile .728 arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı değerler aldığı görülmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeği oluşturan her bir maddenin ölçeğin tamamıyla ve kendi dışındaki diğer maddelerle ilişkili olduğunu göstermiştir (Çokluk vd., 2018, s. 5).

3.3.1.4. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Katılımcıların pozitif psikolojik sermaye düzeylerini belirlenmesi amacıyla Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çetin ve Basım (2012) tarafından yapılan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Positive Psychological Capital Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda dört alt boyut (öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik) ve her alt boyutta altı madde olmak üzere toplam yirmi dört madde bulunmaktadır. Ancak ölçeğin Türkçe formunda iyimserlik alt boyutundan iki, psikolojik dayanıklılık alt boyutundan bir olmak üzere toplam üç madde çıkarılmıştır (Çetin ve Basım, 2012, s. 130). Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin Türkçe formunun dört faktör ve yirmi

bir maddelik yapısının geçerliliğini test etmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri ile alanyazında yer alan çeşitli uyum ölçütü olan değerlere Tablo 3.31’de yer verilmiştir.

Tablo 3.31. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler

Parametre	Sonuç	Uyum Ölçütü	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	704.545	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2 < \chi^2 \leq 5df$
χ^2/df	3.98	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	.052	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.055	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.93	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.94	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$
CFI	.95	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	.94	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .95$
AGFI	.93	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.80 \leq AGFI < .90$

Kaynak: Brown (2015, ss. 70-76); Byrne (2016, ss. 93-99); Doll ve diğerleri (1994, s. 456); Engel ve diğerleri (2003, s. 52); Forza ve Filippini (1998, s. 14); Hooper ve diğerleri (2008, s. 54); Schumacker ve Lomax (2016, s. 112)

Tablo 3.31 incelendiğinde ölçeğe yönelik elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin Türkçe formuna ilişkin ortaya konulan yapısının mevcut araştırma bağlamında doğrulandığı şeklinde yorumlanmıştır. Katılımcıların (1) *Kesinlikle katılmıyorum* ile (6) *Tamamen katılıyorum* arasında puanlayabileceği altılı likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı öz yeterlilik alt boyutunda .85, umut alt boyutunda .80, psikolojik dayanıklılık alt boyutunda .72, iyimserlik alt boyutunda .79 ve ölçeğin genelinde .89 olarak hesaplanmıştır (Luthans vd., 2007, s. 555). Ölçeği Türkçeye uyarlama çalışmasında bu değerler öz yeterlilik için .85, umut için .80, psikolojik dayanıklılık için .68, iyimserlik için .67 ve ölçeğin geneli için .91 olarak hesaplanmıştır (Çetin ve Basım, 2012, s. 129). Mevcut çalışmada ise bu değerlerin öz yeterlilik alt boyutunda .90, umut alt boyutunda .81, psikolojik dayanıklılık alt boyutunda .74, iyimserlik alt boyutunda .61 ve ölçeğin genelinde .88 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin kullanımına ilişkin izinler Ek 8’de yer almaktadır.

3.3.2. Nitel veri toplama aracı

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Katılımcıların olay ve olgulara yükledikleri anlamları öğrenmek, bakış açılarını anlamak için görüşme yapmanın faydalı bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Berg ve Lune, 2019, s. 139). Eğitimbilim alanında yapılan araştırmalarda genellikle yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç tür görüşme tekniği kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000, s. 546). Yapılandırılmış görüşmelerde sorular ve bunların sorulma sırası önceden bellidir. Bu görüşme tekniği aslında yazılı anketin sözlü şeklidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde sorular daha esnek bir şekilde ifade edilir ve görüşme sırasındaki koşullara göre yeniden düzenlenebilir. Yapılandırılmamış görüşme tekniğinde ise önceden belirlenmiş bir dizi soru yoktur ve bu görüşmelerin aslı amacı sonraki görüşmelere soru hazırlamak için durum hakkında yeterli bilgiyi edinmektir (Merriam, 2009, ss. 89-91).

Katılımcıların girişimci liderliğe yönelik deneyim ve algıları konusunda derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel araştırma sonuçları ve ilgili alanyazından faydalanılarak hazırlanan pilot görüşme soruları nitel araştırma ve liderlik konusunda deneyimi olan dört eğitim yönetimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılan görüşme formu kullanılarak üç okul müdürü ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden alınan dönütler neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini toplamada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 6'da yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4.1. Nicel araştırma verilerinin toplanması

Araştırmanın nicel bölümünde geliştirilen kişisel bilgi formu ve girişimci liderlik ölçeği, Türkçe uyarlaması yapılan girişimci öğretmen davranışları ölçeği, Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çetin ve Basım (2012) tarafından yapılan

pozitif psikolojik sermaye ölçeği gerekli izinler (Ek-9) alındıktan sonra İstanbul ili Pendik ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yüz yüze ve elektronik ortamda uygulanmıştır. Toplanan veriler her okul özelinde değerlendirme yapılabilecek şekilde korunmuştur. Her okul kademesinden (anaokulu/ilkokul, ortaokul, lise) dört yüz adet veri toplanana kadar veri toplama işlemi devam ettirilmiştir.

3.4.2. Nitel araştırma verilerinin toplanması

Araştırmanın nitel bölümünde, nicel araştırma sonucunda girişimci liderliği yüksek algılanan on beş okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına göre etik ilkelere dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında kısa bilgilendirme yapılmış ve katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Okul müdürlerinin odasında mesai bitiminde gerçekleştirilen görüşmeler ortalama yetmiş beş dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel ve nicel araştırma verilerinin analiz sürecine yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel araştırma verilerinin analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Ayrıca girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen YEM (yapısal eşitlik modeli) analizinde AMOS programı kullanılmıştır.

Analiz çalışmalarına öncelikle eldeki veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilerek başlanmıştır. Bu kapsamda *Girişimci Liderlik Ölçeği*, *Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği* ve *Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği* aracılığı ile elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları gözden geçirilmiştir. Veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3.32’de yer almaktadır.

Tablo 3.32. Veri Setine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık	Basıklık Standart Hatası
Girişimci Liderlik	Stratejik Düşünme	40.913	6.856	-0.696	0.074	0.267	0.148
	Girişimci Davranış	37.254	8.089	-0.561	0.074	-0.018	0.148
	Motivasyon	39.210	8.625	-0.853	0.074	0.455	0.148
	İletişim	35.569	6.971	-0.790	0.074	0.314	0.148
	Genel	152.948	27.572	-0.702	0.074	0.267	0.148
Girişimci Öğretmen Davranışları	Fırsatları Tanıma	15.545	2.251	0.041	0.074	-0.173	0.148
	İnisiyatif Alma	20.164	2.566	0.123	0.074	-0.428	0.148
	Risk Alma	12.804	3.171	-0.178	0.074	-0.232	0.148
	Genel	48.513	6.407	0.090	0.074	-0.480	0.148
Pozitif Psikolojik Sermaye	İyimserlik	25.052	3.490	-0.104	0.074	0.042	0.148
	Psikolojik Dayanıklılık	28.572	3.436	-0.157	0.074	0.148	0.148
	Umut	29.811	3.270	-0.056	0.074	-0.168	0.148
	Öz Yeterlilik	30.444	3.493	-0.083	0.074	-0.350	0.148
	Genel	113.881	10.440	0.158	0.074	-0.099	0.148

Tablo 3.32 incelendiğinde *Girişimci Liderlik Ölçeği*, *Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği* ve *Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği* aracılığı ile elde edilen verilerin çarpıklık katsayısının 0.041 ile - 0.853, basıklık katsayısının -0.018 ile 0.455 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları gösterge olarak kullanılabilir. Alanyazında genel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında bulunması normal dağılımın bir ölçüsü olarak ele alınmaktadır (Leech vd., 2015, s. 49; Tabachnick ve Fidell, 2014, s. 113). Buna göre elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları verilerin ölçeklerin geneli ve alt boyutlarında normal dağıldığını göstermektedir.

Araştırmada girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkilere yönelik gerçekleştirilen YEM (yapısal eşitlik modeli) analizinde tahminleme yöntemi olarak Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood Estimation) kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanılmasında veriler kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı, teklik ve uç değerler bakımından incelenmiş ve herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin mevcut yapılarını tekrar incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen uyum iyiliği indeksi

değerleri ile alanyazında yer alan çeşitli uyum ölçütü olan değerlere Tablo 3.33'te yer verilmiştir.

Tablo 3.33. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ile Alanyazında Yer Alan Çeşitli Uyum Ölçütü Olan Değerler

Parametre	Girişimci Liderlik	Girişimci Öğretmen Davranışları	Pozitif Psikolojik Sermaye	Uyum Ölçütü	
				İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	3129.46	379.43	704.545	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2 < \chi^2 \leq 5df$
χ^2/df	4.52	6.65	3.98	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	.057	.072	.052	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.035	.056	.055	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.93	.94	.93	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.94	.92	.94	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .97$
CFI	.94	.94	.95	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	.85	.94	.94	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .95$
AGFI	.84	.91	.93	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.80 \leq AGFI < .90$

Kaynak: Brown (2015, ss. 70-76); Byrne (2016, ss. 93-99); Doll ve diğerleri (1994, s. 456); Engel ve diğerleri (2003, s. 52); Forza ve Filippini (1998, s. 14); Hooper ve diğerleri (2008, s. 54); Schumacker ve Lomax (2016, s. 112)

Tablo 3.33 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin mevcut yapıları için elde edilen uyum indeks değerlerinin uyum ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Girişimci liderlik ve girişimci öğretmen davranışları ölçeklerinden edilen puan ortalamalarının değerlendirilmesinde beşli likert tipi dereceleme ölçeğinin puan aralıkları kullanılmıştır. İlgili puan aralıkları ve bu aralıklara karşılık gelen algı düzeyleri Tablo 3.34'te gösterilmiştir.

Tablo 3.34. Girişimci Liderlik ve Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeklerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

	Algı Düzeyi	Puan Aralığı
1	Hiçbir Zaman	1.00 – 1.79
2	Çok Seyrek	1.80 – 2.59
3	Ara Sıra	2.60 – 3.39
4	Çoğu Zaman	3.40 – 4.19
5	Her Zaman	4.20 – 5.00

Pozitif psikolojik sermaye ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının değerlendirilmesinde kullanılan altılı likert tipi dereceleme ölçeğinin puan aralıkları ve bu aralıklara karşılık gelen algı düzeyleri Tablo 3.35'te verilmiştir.

Tablo 3.35. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinden Edilen Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

	Algı Düzeyi	Puan Aralığı
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 – 1.83
2	Katılmıyorum	1.84 – 2.66
3	Kısmen Katılmıyorum	2.67 – 3.49
4	Kısmen Katılıyorum	3.50 – 4.32
5	Katılıyorum	4.33 – 5.15
6	Tamamen Katılıyorum	5.16 – 6.00

3.5.2. Nitel araştırma verilerinin analizi

Araştırmaların nitel verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analiz yöntemi toplanan verilerin kavramsallaştırılmasını, belirlenen bu kavramlara göre tasnif edilmesini ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulmasını içeren bir süreci kapsamaktadır (Weber, 1990, s. 12; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu bağlamda nitel araştırma kapsamında toplanan veriler nicel araştırmada ortaya konulan temalar bağlamında incelenmiş ve ilgili alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizinde MAXQDA programından faydalanılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmayı bilimsel olarak nitelendirebilmek için sonuçlarının inandırıcı olması gerekir. Geçerlik ve güvenirlik kavramları bilimsel araştırmaların sonuçlarının inandırıcılığı için yaygın bir şekilde kullanılan iki temel ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi iddia ettiği olguyu başka özellik karıştırmadan doğru bir şekilde ölçebilmesidir (Garson, 2013, s. 8). Güvenirlik ise ölçümlerdeki hatalarla ilgilidir ve art arda yapılan ölçümler arasındaki tutarlılık ya da kararlılık baz alınarak hesaplanır (Can, 2014, s. 365).

Nicel ölçme araçlarının geçerliğin sağlanmasında kapsam, ölçüt, yapı ve görünüş geçerliliği gibi birtakım yöntemler kullanılmaktadır. Kapsam geçerliliği ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı özellikleri yansıtabilecek puanlar verir nitelikte olmasıdır. Ölçüt geçerliliği, geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği önceden ispatlanmış bir ölçekle benzer sonuçlar vermesidir. Yapı geçerliliği, ölçme aracının kuramsal bir yapıyı ölçüp ölçmediği

ile ilgidir. Görünüş geçerliliği ise ölçme aracının görünüşte ne derece yeterli olduğuna yönelik algıları içerir (Akbaş, 2019, ss. 63-75; Tan, 2020, ss. 132-142). Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamına geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin yapı, kapsam ve görünüş geçerliliği için gerekli olan tüm çalışmalar titizlikle yapılmıştır. Aynı zamanda bu ölçeklerin birbirleriyle ve araştırma kapsamında bulunan geçerlik ve güvenirliği birçok çalışmada ispatlanmış pozitif psikolojik sermaye ölçeği ile uyumlu sonuçlar vermesi, ölçüt geçerliliğinin sağlandığı şeklinde değerlendirilebilir. Güvenirlik, ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesidir (Can, 2014, s. 365). Bir ölçme aracının tekrarlanan denemelerinden elde edilen sonuçların tutarlılığı güvenirlik ile ilgilidir (Carmines ve Zeller, 1979, s. 11; Cronbach, 1947, s. 2). Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin güvenirliğini kestirmek amacıyla Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω) ve Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability - cR) katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların sonucunda elde edilen değerler, kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik konusu güvenirliğe göre daha öncelikli olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 270). Nitel araştırmalar için geçerlik, araştırılan konunun olabildiğince gerçeğe yakın olarak aktarılması anlamına gelir (Cho ve Trent, 2006, s. 319). Güvenirlik ise nitel araştırmalar için farklı bir anlam ifade eder. Çünkü nitel araştırmalarda olguların kişilere ve içinde bulundukları ortamlara göre değişiklik gösterdiği bundan dolayı da benzer gruplarda yapılan araştırmalarda aynı sonuçlara ulaşmanın mümkün olmadığı baştan kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 271). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalar için geçerlik yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenirlik yerine de tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmıştır (Başkale, 2016, s. 23; Elo vd., 2014, s. 2). Nitel araştırmalarda inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; aktarılabilirliğin sağlanması içinde ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem; tutarlılık ve teyit edilebilirlik içinde bağımsız uzman incelemesi gibi birtakım stratejiler önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss. 276-283).

Araştırmanın nitel bölümü yukarıda bahsi geçen öneriler doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda olabildiğince fazla katılımcı ile uzun süren görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında katılımcıların farklı algı, deneyim ve bakış açılarını ortaya çıkarmaya özen gösterilmiştir. Araştırma süresi boyunca tez danışmanı ve

araştırma konusu hakkında genel bilgisi olan uzman kişilerden geri bildirimler alınmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler kısa bir zet şeklinde katılımcılara aktarılarak katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler katılımcıların görüşlerini doğrudan yansıtacak şekilde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Nitel araştırma kapsamında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, bu görüşme formu ile elde edilmiş ham veriler, verilerin analizinde yapılan kodlamalar ve çıkarımlar uzman incelemesinden geirilmıştir.



BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları

4.1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları sergileme düzeyleri

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Girişimci Liderlik Ölçeği'nin her bir maddesinden alınan puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Girişimci Liderlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Maddeler	n	$\bar{x}$	ss	S
1	Okuldaki olaylara yönelik bütünsel bakış açısına sahiptir.	1088	4.047	0.814	12
2	Olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisini fark eder.	1088	4.046	0.817	13
3	Okulun paydaşları (zümreler, idareciler, hizmetliler, öğrenciler, veliler vb.) arasındaki etkileşimin farkındadır.	1088	4.182	0.792	3
4	Bir konu hakkında karar verirken alacağı kararın okulun paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, veli, vb.) olan etkilerini hesaba katar.	1088	4.074	0.896	9
5	Okul dışında gerçekleşen değişimlerin (sosyal, ekonomik, teknolojik, vb.) okula olası etkilerini öngörür.	1088	4.102	0.818	4
6	Okulun öncelikli gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik doğru stratejiler geliştirir.	1088	4.092	0.813	6
7	Okula yönelik gelecekte ortaya çıkabilecek sorunları öngörür.	1088	3.944	0.819	22
8	Okulun gelecekte ihtiyaç duyabileceği kaynakları (insan, madde, vb.) öngörür.	1088	4.071	0.787	11
9	Okulun güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır.	1088	4.222	0.768	1
10	Okulun geçmişi, bugünü ve geleceği arasında bağlantı kurar.	1088	4.085	0.869	7
11	Okulun ihtiyaçları için dışardan yardım beklemek yerine kendi kaynaklarını kendi yaratır.	1088	3.916	0.874	24
12	Okulda hep yapılmak istenmiş ancak yapılamamış projeleri hayata geçirir.	1088	3.589	0.974	37
13	Başkalarının yapmaktan çekindiği işleri üstlenir.	1088	3.631	1.060	35
14	Az kaynakla çok iş yapmanın yaratıcı yollarını bulur.	1088	3.794	0.944	32
15	Okulun gelişimine yönelik fikirlerini hayata geçirmek için risk alır.	1088	3.591	1.062	36
16	Engellerin üstesinden gelmek için sıra dışı yaklaşımlar kullanır.	1088	3.375	1.091	39
17	Okula yarar sağlayacak fırsatları iyi bir şekilde değerlendirir.	1088	4.000	0.850	16

18	Olayların sonucunu beklemek yerine onların oluşum sürecinde pay sahibi olmaya çalışır.	1088	3.801	0.965	31
19	Harekete geçmek için başkalarını beklemez.	1088	3.825	0.974	29
20	Okulda yapıcı bir değişiklik için itici güç oluşturur.	1088	3.732	1.082	33
21	Hedeflere ulaşma yolunda görevimle ilgili olarak bana güvendiğini hissettirir.	1088	4.042	0.952	14
22	Kendimi okulun önemli bir parçası olarak görmemi sağlar.	1088	3.993	0.986	18
23	Yaptığım işin değerli olduğunu hissettirir.	1088	4.014	0.962	15
24	Okul için gösterdiğim çabaların farkındadır.	1088	3.969	0.977	20
25	Okulun bir çalışanı olmam dışında bir insan olarak da önemsendiğini hissettirir.	1088	4.082	0.979	8
26	Görev aldığım projelerde başarı göstereceğime inanır.	1088	4.102	0.872	5
27	Bir işte başarıya ulaştığımda topluluk içerisinde beni takdir eder.	1088	3.984	1.006	19
28	Benden öğrenebileceği bir şeyler olduğunu hissettirir.	1088	3.552	1.123	38
29	Okul içerisindeki problemlere çözüm önerilerinde bulunmam için beni teşvik eder.	1088	3.808	1.010	30
30	Farklı yöntemler kullandığımda ortaya çıkan başarısızlıklarımı deneyim kazanımı olarak görür.	1088	3.665	1.018	34
31	Karşısındaki insanın konuşmasını dikkatli bir şekilde dinler.	1088	4.074	0.950	10
32	Kişilerarası iletişim becerisi yüksektir.	1088	3.994	0.981	17
33	İletişim kurarken anlaşılır bir dil kullanır.	1088	4.194	0.847	2
34	Karşısındaki kişinin konuşmasının arkasında yatan duyguları fark eder.	1088	3.828	0.957	28
35	İletişim kurarken beden dilini etkili kullanır.	1088	3.890	0.897	25
36	İletişim kurarken karşı tarafa güven verir.	1088	3.965	0.933	21
37	Karşısındaki kişiyi kolaylıkla ikna eder.	1088	3.844	0.865	27
38	Sabırlıdır.	1088	3.917	0.969	23
39	Çatışma durumlarında duygularını kontrol edebilir.	1088	3.864	0.936	26

Tablo 4.1 incelendiğinde okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları konusunda öğretmenlerin algı düzeylerinin en yüksek olduğu maddelerin sırasıyla *Okulun güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır* (madde 9, $\bar{x}$ = 4.222), *İletişim kurarken anlaşılır bir dil kullanır* (madde 33, $\bar{x}$ = 4.194), *Okulun paydaşları (zümreler, idareciler, hizmetliler, öğrenciler, veliler vb.) arasındaki etkileşimin farkındadır* (madde 3, $\bar{x}$ = 4.182) iken öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları konusunda algı düzeylerinin en düşük olduğu maddelerin sırasıyla *Engellerin üstesinden gelmek için sıra dışı yaklaşımlar kullanır* (madde 16, $\bar{x}$ = 3.375), *Benden öğrenebileceği bir şeyler olduğunu hissettirir* (madde 28, $\bar{x}$ = 3.552), *Okulda hep yapılmak istenmiş ancak yapılamamış projeleri hayata geçirir* (madde 12, $\bar{x}$ = 3.589) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Girişimci Liderlik Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Girişimci Liderlik Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss
Stratejik Düşünme	10	1088	4.091	0.685
Girişimci Davranış	10	1088	3.725	0.808
Motivasyon	10	1088	3.921	0.862
İletişim	9	1088	3.952	0.774
Genel	39	1088	3.921	0.706

Tablo 4.2 incelendiğinde Girişimci Liderlik Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının sırasıyla *Stratejik Düşünme* ($\bar{x}= 4.091$), *İletişim* ($\bar{x}= 3.952$), *Motivasyon* ($\bar{x}= 3.921$) ve *Girişimci Davranış* ($\bar{x}= 3.725$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde sayısının farklı olmasından dolayı karşılaştırma aritmetik ortalama baz alınarak yapılmıştır.

Girişimci Liderlik Ölçeği'nin her bir maddesinden alınan puan ortalamaları ile alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları birlikte incelendiğinde elde edilen sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin puan ortalamasının en yüksek olduğu ilk 4 maddeden (m9, m33, m3, m5) 3'ünün (m9, m3, m5) puan ortalaması en yüksek olan *stratejik düşünme* alt boyutunda, puan ortalamasının en düşük olduğu son 4 maddeden (m16, m28, m12, m15) 3'ünün (m16, m12, m15) ise puan ortalaması en düşük olan *girişimci davranış* alt boyutunda yer almaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları konusunda öğretmenlerin algı düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyutun *stratejik düşünme* en düşük alt boyutun ise *girişimci davranış* olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.2 incelendiğinde Girişimci Liderlik Ölçeği'nin geneline ilişkin elde edilen puan ortalamasının $\bar{x}= 3.921$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer ile ölçeğin madde başına alınabilecek değer aralığı (1) *Hiçbir zaman* – (5) *Her zaman* birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin geneline ilişkin elde edilen ortalama puanın ($\bar{x}= 3.921$) *Çoğu zaman* aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul müdürlerini çoğu zaman girişimci liderlik davranışları sergiledikleri şeklinde algıladıklarını söylemek mümkündür.

4.1.2. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi

4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Stratejik Düşünme	Kadın	680	40.570	6.898	-2.134	1086	.033
	Erkek	408	41.485	6.757			
Girişimci Davranış	Kadın	680	36.907	8.151	-1.830	1086	.066
	Erkek	408	37.833	7.961			
Motivasyon	Kadın	680	38.367	8.919	-4.318	1086	.000
	Erkek	408	40.615	7.925			
İletişim	Kadın	680	34.939	7.205	-3.874	1086	.000
	Erkek	408	36.620	6.435			
Genel	Kadın	680	150.785	28.103	-3.413	1086	.001
	Erkek	408	156.553	26.303			

Tablo 4.3 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme ($t = -2.134$; $p < .05$), motivasyon ($t = -4.318$; $p < .01$), iletişim ($t = -3.874$; $p < .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t = -3.413$; $p < .01$) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları girişimci davranış ($t = -1.830$; $p > .05$) alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.2.2. Okul Müdürü Cinsiyeti değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının okul müdürü cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Stratejik Düşünme	Kadın	126	39.365	7.285	-2.704	1086	.007
	Erkek	962	41.116	6.776			
Girişimci Davranış	Kadın	126	36.920	7.474	-0.493	1086	.622
	Erkek	962	37.298	8.169			
Motivasyon	Kadın	126	38.158	8.923	-1.456	1086	.146
	Erkek	962	39.348	8.580			
İletişim	Kadın	126	35.436	6.701	-0.228	1086	.820
	Erkek	962	35.587	7.009			
Genel	Kadın	126	149.881	27.205	-1.329	1086	.184
	Erkek	962	153.350	27.608			

Tablo 4.4 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme ($t = -2.704$; $p < .05$) alt boyutunda okul müdürü cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okul müdürü erkek olan öğretmenlerin ortalamaları okul müdürü kadın olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları girişimci davranış ($t = -0.493$; $p > .05$), motivasyon ($t = -1.456$; $p > .05$), iletişim ($t = -0.228$; $p > .05$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t = -1.329$; $p > .05$) okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranış puanları tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde erkek okul müdürünün lehine yüksektir.

4.1.2.3. Yaş değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Stratejik Düşünme	1) 28 yaş ve altı	98	41.714	7.129	7.862	1085	.000	1 – 2 2 – 3
	2) 29 – 37	457	39.951	6.991				
	3) 38 yaş ve üstü	533	41.591	6.597				
Girişimci Davranış	1) 28 yaş ve altı	98	37.275	8.398	3.023	1085	.049	2 – 3
	2) 29 – 37	457	36.571	8.380				
	3) 38 yaş ve üstü	533	37.836	7.740				
Motivasyon	1) 28 yaş ve altı	98	38.428	9.109	4.301	1085	.014	2 – 3
	2) 29 – 37	457	38.468	8.780				
	3) 38 yaş ve üstü	533	39.990	8.342				
İletişim	1) 28 yaş ve altı	98	35.255	7.559	3.860	1085	.021	2 – 3
	2) 29 – 37	457	34.947	7.086				
	3) 38 yaş ve üstü	533	36.161	6.718				
Genel	1) 28 yaş ve altı	98	152.673	29.633	5.194	1085	.006	2 – 3
	2) 29 – 37	457	149.938	27.994				
	3) 38 yaş ve üstü	533	155.579	26.584				

Tablo 4.5 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının stratejik düşünme alt boyutunda ($F = 7.862$; $p < .01$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlerle 28 yaş ve altı ile 38 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 28 yaş ve altı ile 38 yaş ve üstü olan öğretmenlerin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının girişimci davranış alt boyutunda ($F = 3.023$; $p < .01$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, 29-37 yaş aralığında olan öğretmenler ile 38 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlerin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları 38 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının motivasyon alt boyutunda ($F= 4.301$; $p < .01$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, 29-37 yaş aralığında olan öğretmenler ile 38 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları 38 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının iletişim alt boyutunda ($F= 3.860$; $p < .01$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, 29-37 yaş aralığında olan öğretmenler ile 38 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları 38 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının ölçeğin genelinde ($F= 5.194$; $p < .01$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, 29-37 yaş aralığında olan öğretmenler ile 38 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları 38 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.2.4. Mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Stratejik Düşünme	1) 16 yıl ve altı	665	40.454	7.129	4.971	1084	.002	1 – 2
	2) 17 – 19	89	42.853	6.991				1 – 4
	3) 20 – 22	123	40.390	6.597				2 – 3
	4) 22 yıl üstü	211	41.848	6.965				
Girişimci Davranış	1) 16 yıl ve altı	665	36.711	8.424	5.855	1084	.001	1 – 2
	2) 17 – 19	89	39.932	7.190				1 – 4
	3) 20 – 22	123	36.479	7.193				2 – 3
	4) 22 yıl üstü	211	38.289	7.564				3 – 4
Motivasyon	1) 16 yıl ve altı	665	36.688	8.740	6.454	1084	.014	1 – 2
	2) 17 – 19	89	41.752	7.213				1 – 4
	3) 20 – 22	123	37.788	8.144				2 – 3
	4) 22 yıl üstü	211	40.614	8.743				3 – 4
İletişim	1) 16 yıl ve altı	665	35.198	7.094	3.145	1084	.024	1 – 4
	2) 17 – 19	89	36.303	6.200				3 – 4
	3) 20 – 22	123	35.056	6.783				
	4) 22 yıl üstü	211	36.729	6.884				
Genel	1) 16 yıl ve altı	665	151.052	28.264	5.194	1084	.006	1 – 2
	2) 17 – 19	89	160.842	23.224				1 – 4
	3) 20 – 22	123	149.715	24.965				2 – 3
	4) 22 yıl üstü	211	157.478	27.502				3 – 4

Tablo 4.6 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının stratejik düşünme alt boyutunda ($F= 4.971$; $p < .01$) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenlerin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının girişimci davranış alt boyutunda ($F= 5.855$; $p < .01$) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenlerin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları, mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlerin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının motivasyon alt boyutunda ($F= 6.454$; $p < .01$) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları, mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının iletişim alt boyutunda ($F= 3.145; p < .01$) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının ölçeğin genelinde ($F= 5.194; p < .01$) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları, mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.2.5. Okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Stratejik Düşünme	1) İlkokul	369	40.986	6.980	0.258	1085	.772	
	2) Ortaokul	386	41.036	6.769				
	3) Lise	333	40.690	6.834				
Girişimci Davranış	1) İlkokul	369	37.165	7.860	0.163	1085	.849	
	2) Ortaokul	386	37.443	8.374				
	3) Lise	333	37.135	8.024				
Motivasyon	1) İlkokul	369	38.937	8.751	0.286	1085	.752	
	2) Ortaokul	386	39.316	8.612				
	3) Lise	333	39.390	8.517				
İletişim	1) İlkokul	369	34.913	7.623	2.567	1085	.077	
	2) Ortaokul	386	36.005	6.475				
	3) Lise	333	35.792	6.733				
Genel	1) İlkokul	369	152.002	28.421	0.402	1085	.669	
	2) Ortaokul	386	153.800	27.024				
	3) Lise	333	153.009	27.292				

Tablo 4.7’de gösterildiği üzere okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.2.6. Branş değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	Sd	p	
Stratejik Düşünme	1) Okul öncesi	90	40.922	6.637	2.781	1083	.026	2 – 5 3 – 4 4 – 5
	2) Sınıf	250	40.772	7.306				
	3) Sosyal B. A.	398	41.223	6.583				
	4) Sayısal B. A.	262	40.000	6.810				
	5) Güzel S./Spor A.	88	42.625	6.835				

Girişimci Davranış	1) Okul öncesi	90	37.944	8.424	3.622	1083	.006	1 – 4 2 – 5 3 – 4 4 – 5
	2) Sınıf	250	36.912	7.818				
	3) Sosyal B. A.	398	37.663	8.180				
	4) Sayısal B. A.	262	36.011	8.245				
	5) Güzel S./Spor A.	88	39.375	7.068				
Motivasyon	1) Okul öncesi	90	38.988	8.621	1.630	1083	.164	
	2) Sınıf	250	38.800	9.075				
	3) Sosyal B. A.	398	39.427	8.384				
	4) Sayısal B. A.	262	36.683	8.670				
	5) Güzel S./Spor A.	88	41.193	8.118				
İletişim	1) Okul öncesi	90	34.866	7.354	2.092	1083	.080	
	2) Sınıf	250	34.764	7.767				
	3) Sosyal B. A.	398	35.944	6.747				
	4) Sayısal B. A.	262	35.584	6.589				
	5) Güzel S./Spor A.	88	36.840	6.043				
Genel	1) Okul öncesi	90	152.722	28.790	2.545	1083	.038	2 – 5 4 – 5
	2) Sınıf	250	151.248	29.025				
	3) Sosyal B. A.	398	154.258	26.896				
	4) Sayısal B. A.	262	150.278	27.162				
	5) Güzel S./Spor A.	88	160.034	25.223				

Tablo 4.8 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının stratejik düşünme alt boyutunda ($F= 2.781$; $p < .01$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, sınıf öğretmenleri ile güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenleri arasında, sosyal bilimler alanı öğretmenleri ile sayısal bilimleri öğretmenleri arasında ve sayısal bilimler alanı öğretmeni ile güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Sosyal bilimler alanı öğretmenleri ile güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerinin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları ise sayısal bilimler alanı öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksektir. Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının girişimci davranış alt boyutunda ($F= 3.622$; $p < .01$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla

LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, sayısal bilimler alanı öğretmenleri ile okul öncesi, sosyal bilimler ile güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri ile güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sayısal bilimler alanı öğretmenlerinin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları okul öncesi, sosyal bilimler ve güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının motivasyon alt boyutunda ($F = 1.630$; $p > .05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının iletişim alt boyutunda ($F = 2.092$; $p > .05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının ölçeğin genelinde ($F = 2.545$; $p < .01$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri ve sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerinin ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları sınıf öğretmenleri ve sayısal bilimler alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.2.7. Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Stratejik Düşünme	Lisan/Önlisans	836	41.289	6.585	3.070	1086	.002
	Lisansüstü	252	39.666	7.571			
Girişimci Davranış	Lisan/Önlisans	836	37.581	7.789	2.259	1086	.024
	Lisansüstü	252	36.170	8.945			
Motivasyon	Lisan/Önlisans	836	39.395	8.536	1.292	1086	.197
	Lisansüstü	252	38.595	8.904			
İletişim	Lisan/Önlisans	836	35.863	6.771	2.397	1086	.017
	Lisansüstü	252	34.595	7.531			
Genel	Lisan/Önlisans	836	154.130	26.654	2.417	1086	.016
	Lisansüstü	252	149.027	30.144			

Tablo 4.9 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme ($t= 3.070$; $p< .05$), girişimci davranış ($t= 2.259$; $p< .05$), iletişim ($t= 2.397$; $p< .05$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t= 2.417$; $p <.05$) öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin ortalama puanları eğitim durumu lisans ve önlisans olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları motivasyon ($t= 1.292$; $p >.05$) alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.2.8. Proje okulunda çalışma durumu değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin proje okullarında çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Proje Okulunda Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Proje Okulunda Çalışma	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Stratejik Düşünme	Evet	190	42.978	6.240	4.612	1086	.000
	Hayır	898	40.476	6.904			
Girişimci Davranış	Evet	190	39.942	7.546	5.098	1086	.000
	Hayır	898	36.686	8.090			

Motivasyon	Evet	190	41.415	7.796	3.905	1086	.000
	Hayır	898	38.743	8.723			
İletişim	Evet	190	37.357	6.238	3.917	1086	.000
	Hayır	898	35.191	7.062			
Genel	Evet	190	161.694	25.057	4.863	1086	.000
	Hayır	898	151.098	27.736			

Tablo 4.10 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme ($t= 4.612$; $p< .01$), girişimci davranış ($t= 5.098$; $p< .01$), motivasyon ($t= 3.905$; $p< .01$), iletişim ($t= 3.917$; $p< .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t= 4.863$; $p< .01$) öğretmenlerin proje okulunda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre proje okullarında çalışan öğretmenlerin tüm alt boyut ve ölçeğin genelindeki ortalama puanları proje okulunda çalışmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

4.1.2.9. Okulun ekonomik durumu değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Okullarının Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Stratejik Düşünme	1) Düşük	290	39.103	7.439	14.202	1085	.000	1 – 2 1 – 3
	2) Orta	636	41.622	6.261				
	3) Yüksek	162	41.370	7.439				
Girişimci Davranış	1) Düşük	290	35.117	8.856	15.353	1085	.000	1 – 2 1 – 3
	2) Orta	636	37.811	7.444				
	3) Yüksek	162	38.895	8.387				
Motivasyon	1) Düşük	290	37.558	9.367	8.329	1085	.000	1 – 2
	2) Orta	636	40.025	7.868				
	3) Yüksek	162	38.969	9.642				
İletişim	1) Düşük	290	34.069	7.646	9.647	1085	.000	1 – 2 1 – 3
	2) Orta	636	36.217	6.559				
	3) Yüksek	162	35.716	6.909				

	1) Düşük	290	145.848	30.063				
Genel	2) Orta	636	155.676	25.296	13.456	1085	.000	1 – 2
	3) Yüksek	162	154.950	29.364				1 – 3

Tablo 4.11 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının stratejik düşünme alt boyutunda ($F= 14.202$; $p < .01$) öğretmenlerin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerle orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının girişimci davranış alt boyutunda ($F= 15.353$; $p < .01$) öğretmenlerin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerle orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bun göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının motivasyon alt boyutunda ($F= 8.329$; $p < .01$) öğretmenlerin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerle orta algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bun göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$).

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının iletişim alt boyutunda ($F= 9.647$; $p < .01$) öğretmenlerin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerle orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bun göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının ölçeğinin genelinde ($F = 13.456$; $p < .01$) öğretmenlerin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerle orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bun göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin ölçeğinin geneline ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$).

4.1.2.10. Ulusal ve uluslararası proje yürütme değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin son 5 yıl içerisinde yürüttüğü ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) yürütme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Ulusal ve Uluslararası Proje Yürütme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Proje Yürütme	t-Testi					
		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Stratejik Düşünme	Evet	184	40.815	6.844	0.213	1086	.831
	Hayır	904	40.933	6.863			
Girişimci Davranış	Evet	184	37.820	8.098	1.041	1086	.298
	Hayır	904	37.139	8.087			
Motivasyon	Evet	184	40.141	9.131	1.607	1086	.126
	Hayır	904	39.021	8.511			
İletişim	Evet	184	35.489	7.189	0.172	1086	.867
	Hayır	904	35.586	6.930			
Genel	Evet	184	154.266	28.449	0.711	1086	.477
	Hayır	904	152.680	27.398			

Tablo 4.12’de gösterildiği üzere okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları ulusal ve uluslararası proje yürütme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.2.11. Eğitime destek olmak amacıyla katkı sağlanan faaliyet değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitime Destek Olmak Amacıyla Katkı Sağladığı Faaliyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Katkı	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Stratejik Düşünme	Var	476	40.838	7.302	-0.315	1086	.749
	Yok	612	40.972	6.494			
Girişimci Davranış	Var	476	37.916	8.557	2.351	1086	.019
	Yok	612	36.740	7.674			
Motivasyon	Var	476	39.502	9.158	0.970	1086	.332
	Yok	612	38.983	8.187			
İletişim	Var	476	35.422	7.302	-0.609	1086	.543
	Yok	612	35.684	6.706			
Genel	Var	476	153.678	29.509	0.758	1086	.449
	Yok	612	152.380	25.976			

Tablo 4.13 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme ($t = -0.315$; $p > .05$), motivasyon ($t = 0.970$; $p > .05$), iletişim ($t = -0.609$; $p > .05$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t = 0.758$; $p > .05$) öğretmenlerin eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken girişimci davranış ($t = 2.351$; $p < .05$) alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) olan öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci davranışlarına ilişkin algıları herhangi bir faaliyeti olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$).

4.1.2.12. Kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin katıldıkları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Stratejik Düşünme	1) 3 ve altı	595	41.191	6.526	2.180	1085	.114	
	2) 4 – 10	401	40.359	7.168				
	3) 10'dan fazla	92	41.532	7.447				
Girişimci Davranış	1) 3 ve altı	595	37.401	7.480	1.385	1085	.251	
	2) 4 – 10	401	36.810	8.811				
	3) 10'dan fazla	92	38.239	8.551				
Motivasyon	1) 3 ve altı	595	39.473	8.283	1.602	1085	.202	
	2) 4 – 10	401	38.630	8.951				
	3) 10'dan fazla	92	40.032	9.271				
İletişim	1) 3 ve altı	595	35.989	6.483	2.478	1085	.084	
	2) 4 – 10	401	35.000	7.383				
	3) 10'dan fazla	92	35.337	7.997				
Genel	1) 3 ve altı	595	154.057	25.848	1.992	1085	.137	
	2) 4 – 10	401	150.800	29.208				
	3) 10'dan fazla	92	155.141	30.602				

Tablo 4.14'te gösterildiği üzere okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.2.13. Okul ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının okulları ile çeşitli kurumlar arasında (sivil toplum, üniversite, kamu kurumu, vb.) imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Okulları ile Çeşitli Kurumlar Arasında İmzalanmış İş Birliği Protokolü Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Protokol	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Stratejik Düşünme	Var	244	41.995	6.519	2.808	1086	.005
	Yok	844	40.600	6.923			
Girişimci Davranış	Var	244	38.868	7.876	3.558	1086	.000
	Yok	844	36.787	8.095			
Motivasyon	Var	244	40.922	7.927	3.538	1086	.000
	Yok	844	38.715	8.759			
İletişim	Var	244	36.741	6.365	2.992	1086	.003
	Yok	844	35.231	7.104			
Genel	Var	244	158.528	25.129	3.609	1086	.000
	Yok	844	151.335	28.046			

Tablo 4.15 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme ($t= 2.808$; $p< .01$), girişimci davranış ($t= 3.558$; $p< .01$), motivasyon ($t= 3.538$; $p< .01$), iletişim ($t= 2.992$; $p< .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t= 3.609$; $p< .01$) okulları ile çeşitli kurumlar arasında (sivil toplum, üniversite, kamu kurumu, vb.) imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre okulları ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü bulunan okul müdürlerinin girişimci liderlikleri, tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde anlamlı derecede daha yüksek algılanmaktadır ($p < .05$).

4.1.2.14. Okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje var olma durumuna göre incelenmesi

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının mevcut okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışlarının Mevcut Okul Müdürü Döneminde Yürütülen Proje Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Proje	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Stratejik Düşünme	Var	439	41.993	6.353	4.305	1086	.000
	Yok	649	40.183	7.089			
Girişimci Davranış	Var	439	39.344	7.365	7.326	1086	.000
	Yok	649	35.841	8.255			
Motivasyon	Var	439	40.731	8.306	4.832	1086	.000
	Yok	649	38.181	8.691			
İletişim	Var	439	36.528	6.781	3.753	1086	.000
	Yok	649	34.921	7.028			
Genel	Var	439	158.596	25.925	5.720	1086	.000
	Yok	649	149.127	28.012			

Tablo 4.16 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme ($t= 4.305$; $p< .01$), girişimci davranış ($t= 7.326$; $p< .01$), motivasyon ($t= 4.832$; $p< .01$), iletişim ($t= 3.753$; $p< .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t= 5.720$; $p< .01$) okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre okullarında ulusal ya da uluslararası bir proje yürüten (bitmiş ya da devam eden) okul müdürlerinin girişimci liderlikleri yürütmeyenlere göre anlamlı derecede daha yüksek algılanmaktadır ($p < .01$).

4.1.3. Öğretmenlerin girişimcilik düzeyleri

Öğretmenlerin girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin her bir maddesinden alınan puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Maddeler	n	$\bar{x}$	ss	S
1	Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri yakından takip ederim.	1088	4.096	0.611	4
2	Eğitim alanında oluşan girişimcilik fırsatlarını ilk fark edenler arasında olurum.	1088	3.631	0.781	9
3	İş birliği yapabileceğim potansiyel partnerler (iş ortakları) ararım.	1088	3.886	0.827	7
4	Kurumumu eğitim sektöründe ileri taşıyacak fırsatların farkındayım.	1088	3.933	0.717	5
5	Okul içerisinde bir sorun olduğunda etkin bir şekilde çözmeye çalışırım.	1088	4.155	0.693	3
6	Yaptığım planları fiilen uygulayırım.	1088	4.166	0.598	2
7	Bir yere, bir sürece dahil olmamı sağlayacak bütün ihtimalleri denerim.	1088	3.930	0.724	6
8	Başkalarının inisiyatif almaya uzak durduğu durumlarda bile inisiyatif alırım.	1088	3.721	0.800	8
9	Bana sunulan fırsatları değerlendiririm.	1088	4.192	0.601	1
10	Bir yeniliği gerçekleştirmek adına kural dışına çıkabilirim.	1088	3.235	0.994	12
11	Risk almaktan çekinmem.	1088	3.494	0.922	10
12	Risk almamı gerektiren projelere zaman ayırırım.	1088	3.246	0.993	11
13	Riskli durumlardan kaçınırım.	1088	3.148	1.049	13

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin girişimciliklerine ilişkin algı düzeylerinin en yüksek olduğu maddelerin sırasıyla *Bana sunulan fırsatları değerlendiririm* (madde 9, $\bar{x}$ = 4.192), *Yaptığım planları fiilen uygulayırım* (madde 6, $\bar{x}$ = 4.166), *Okul içerisinde bir sorun olduğunda etkin bir şekilde çözmeye çalışırım* (madde 5, $\bar{x}$ = 4.155) iken öğretmenlerin girişimciliklerine ilişkin algı düzeylerinin en düşük olduğu maddelerin sırasıyla *Riskli durumlardan kaçınırım* (madde 13, $\bar{x}$ = 3.148), *Bir yeniliği gerçekleştirmek adına kural dışına çıkabilirim* (madde 10, $\bar{x}$ = 3.235), *Risk almamı gerektiren projelere zaman ayırırım* (madde 12, $\bar{x}$ = 3.246) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss
Fırsatları Tanıma	4	1088	3.886	0.562
İnisiyatif Alma	5	1088	4.032	0.513
Risk Alma	4	1088	3.201	0.792
Genel	13	1088	3.731	0.492

Tablo 4.18 incelendiğinde Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının sırasıyla *İnisiyatif Alma* ($\bar{x}= 4.032$), *Fırsatları Tanıma* ($\bar{x}= 3.886$) ve *Risk Alma* ($\bar{x}= 3.201$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde sayısının farklı olmasından dolayı karşılaştırma aritmetik ortalama baz alınarak yapılmıştır.

Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin her bir maddesinden alınan puan ortalamaları ile alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları birlikte incelendiğinde elde edilen sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin puan ortalamasının en yüksek olduğu ilk 3 maddenin (m9, m6, m5) puan ortalaması en yüksek olan *inisiyatif alma* alt boyutunda, puan ortalamasının en düşük olduğu son 3 maddenin (m13, m10, m12) puan ortalaması en düşük olan *risk alma* alt boyutunda yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin girişimciliklerine ilişkin algılarının en yüksek olduğu alt boyutun *inisiyatif alma* en düşük alt boyutun ise *risk alma* olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18 incelendiğinde Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin geneline ilişkin elde edilen puan ortalamasının $\bar{x}= 3.731$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer ile ölçeğin madde başına alınabilecek değer aralığı (1) *Hiçbir zaman* – (5) *Her zaman* birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin geneline ilişkin elde edilen ortalama puanın ($\bar{x}= 3.731$) *Çoğu zaman* aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini çoğu zaman girişimci davranış sergileyen bireyler olarak algıladıklarını söylemek mümkündür.

4.1.4. Öğretmenlerin girişimcilik düzeylerinin öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi

4.1.4.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Kadın	680	15.389	2.313	-3.013	1086	.003
	Erkek	408	15.803	2.121			
İnisiyatif Alma	Kadın	680	20.102	2.531	-1.022	1086	.307
	Erkek	408	20.267	2.623			
Risk Alma	Kadın	680	12.345	3.059	-6.265	1086	.000
	Erkek	408	13.568	3.212			
Genel	Kadın	680	47.838	6.324	-4.530	1086	.000
	Erkek	408	49.639	6.395			

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma ($t = -3.013$; $p < .05$), risk alma ($t = -6.265$; $p < .01$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($t = -4.530$; $p < .01$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin puanları kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin girişimci davranışları inisiyatif alma ($t = -1.022$; $p > .05$) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.4.2. Okul Müdürü Cinsiyeti değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının okul müdürü cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Kadın	680	15.745	2.464	1.108	1086	.268
	Erkek	408	15.517	2.221			
İnisiyatif Alma	Kadın	680	20.119	2.509	0.211	1086	.833
	Erkek	408	20.170	2.575			
Risk Alma	Kadın	680	12.650	2.921	0.577	1086	.564
	Erkek	408	12.824	3.204			
Genel	Kadın	680	48.523	6.677	0.019	1086	.985
	Erkek	408	48.512	6.375			

Tablo 4.20’de gösterildiği üzere öğretmenlerin girişimci davranışları okul müdürü cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.4.3. Yaş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Fırsatları Tanıma	1) 28 yaş ve altı	98	15.306	2.442	2.865	1085	.057	
	2) 29 – 37	457	15.404	2.318				
	3) 38 yaş ve üstü	533	15.709	2.145				
İnisiyatif Alma	1) 28 yaş ve altı	98	20.081	2.730	4.674	1085	.010	2 – 3
	2) 29 – 37	457	19.905	2.452				
	3) 38 yaş ve üstü	533	20.401	2.613				
Girişimci Davranış	1) 28 yaş ve altı	98	12.551	3.455	0.348	1085	.706	
	2) 29 – 37	457	12.818	3.078				
	3) 38 yaş ve üstü	533	12.838	3.200				
Genel	1) 28 yaş ve altı	98	47.938	7.274	2.456	1085	.086	
	2) 29 – 37	457	48.129	6.276				
	3) 38 yaş ve üstü	533	48.949	6.332				

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışlarının inisiyatif alma boyutunda ($F= 4.674$; $p < .01$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlerle 38 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 38 yaş ve üstü olan öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.4.4. Mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Fırsatları Tanıma	1) 16 yıl ve altı	665	15.409	2.329	4.086	1084	.007	1 – 4 3 – 4
	2) 17 – 19	89	15.707	2.408				
	3) 20 – 22	123	15.382	1.948				
	4) 22 yıl üstü	211	16.000	2.035				
İnisiyatif Alma	1) 16 yıl ve altı	665	19.995	19.995	4.763	1084	.003	1 – 4 3 – 4
	2) 17 – 19	89	20.438	20.438				
	3) 20 – 22	123	19.951	19.951				
	4) 22 yıl üstü	211	20.706	20.706				
Risk Alma	1) 16 yıl ve altı	665	12.651	12.651	1.553	1084	.199	
	2) 17 – 19	89	12.802	12.820				
	3) 20 – 22	123	13.032	13.032				
	4) 22 yıl üstü	211	13.146	13.146				
Genel	1) 16 yıl ve altı	665	48.055	48.055	4.417	1084	.004	1 – 4 3 – 4
	2) 17 – 19	89	48.966	48.966				
	3) 20 – 22	123	48.365	48.365				
	4) 22 yıl üstü	211	49.853	49.853				

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışlarının fırsatları tanıma ($F=4.086$; $p < .05$), inisiyatif alma ($F=4.763$; $p < .05$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($F=4.417$; $p < .05$) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 16 yıl ve altı ile 20-22 aralığında olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlerin fırsatları tanıma, inisiyatif alma alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin puanları, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı ile 20-22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.4.5. Okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Fırsatları Tanıma	1) İlkokul	369	15.891	2.322	8.638	1085	.000	1 – 2
	2) Ortaokul	386	15.215	2.140				1 – 3
	3) Lise	333	15.543	2.245				2 – 3
İnisiyatif Alma	1) İlkokul	369	20.501	2.571	6.714	1085	.001	1 – 2
	2) Ortaokul	386	19.821	2.506				
	3) Lise	333	20.189	2.586				
Girişimci Davranış	1) İlkokul	369	12.848	3.208	2.717	1085	.067	
	2) Ortaokul	386	12.528	3.207				
	3) Lise	333	13.075	3.071				
Genel	1) İlkokul	369	49.241	6.470	7.039	1085	.001	1 – 2
	2) Ortaokul	386	47.564	6.396				2 – 3
	3) Lise	333	48.807	6.233				

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışlarının fırsatları tanıma ($F=8.638$; $p < .01$) alt boyutunda okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla

LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında, ortaokulda çalışan öğretmenlerle lisede çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden, lisede çalışan öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin puanları ortaokulda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Öğretmelerin girişimci davranışlarının inisiyatif alma ($F = 6.714$; $p < .05$) alt boyutunda eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Öğretmelerin girişimci davranışlarının ölçeğin genelinde ($F = 7.039$; $p < .05$) eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın ortaokulda çalışan öğretmenlerle ilkokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre ortaokulda çalışan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin puanları ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.4.6. Branş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	Sd	p	
Fırsatları Tanıma	1) Okul öncesi	90	16.133	2.183	3.415	1083	.009	
	2) Sınıf	250	15.764	2.346				1 – 3
	3) Sosyal B. A.	398	15.479	2.264				1 – 4
	4) Sayısal B. A.	262	15.244	2.049				2 – 4
	5) Güzel S./Spor A.	88	15.511	2.430				
İnisiyatif Alma	1) Okul öncesi	90	20.833	2.496	5.888	1083	.000	1 – 3
	2) Sınıf	250	20.380	2.695				1 – 4
	3) Sosyal B. A.	398	20.113	2.441				2 – 4
	4) Sayısal B. A.	262	19.629	2.539				3 – 4
	5) Güzel S./Spor A.	88	20.693	2.618				4 – 5
Risk Alma	1) Okul öncesi	90	13.100	2.895	0.811	1083	.518	
	2) Sınıf	250	13.036	3.265				
	3) Sosyal B. A.	398	12.708	3.197				
	4) Sayısal B. A.	262	12.709	2.973				
	5) Güzel S./Spor A.	88	12.556	3.613				
Genel	1) Okul öncesi	90	50.066	6.297	3.551	1083	.007	
	2) Sınıf	250	49.180	6.581				1 – 3
	3) Sosyal B. A.	398	48.301	6.380				1 – 4
	4) Sayısal B. A.	262	47.584	5.996				2 – 4
	5) Güzel S./Spor A.	88	48.761	6.938				

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışlarının fırsatları tanıma ($F=3.415$; $p < .05$) alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okul öncesi ile sosyal ve sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında, sınıf ile sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin puanları sosyal ve sayısal bilimleri alanı öğretmenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin sayısal bilimler alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede yükseltir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının inisiyatif alma ($F=5.888$; $p < .01$) alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, sayısal bilimler alanı öğretmeni ile diğer tüm

branşlar arasında, okul öncesi ile sosyal bilimler alanı öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sayısal bilimler alanı öğretmenlerinin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin puanları diğer tüm branşlara göre, sosyal bilimleri alanı öğretmenlerinin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin puanları okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının ölçeğin genelinde ($F = 3.551$; $p < .05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okul öncesi ile sosyal ve sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında, sınıf ile sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin geneline ilişkin puanları sosyal ve sayısal bilimleri alanı öğretmenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin sayısal bilimler alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.4.7. Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Lisan/Önlisans	836	15.456	2.274	-2.356	1086	.019
	Lisansüstü	252	15.837	2.150			
İnisiyatif Alma	Lisan/Önlisans	836	20.155	2.577	-0.211	1086	.833
	Lisansüstü	252	20.194	2.535			
Risk Alma	Lisan/Önlisans	836	12.654	3.214	-2.849	1086	.004
	Lisansüstü	252	13.301	2.978			
Genel	Lisan/Önlisans	836	48.266	6.427	-2.321	1086	.020
	Lisansüstü	252	49.33	6.284			

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma ($t = -2.356$; $p < .05$), risk alma ($t = -2.849$; $p < .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t = -2.321$; p

$<.01$) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin puanları eğitim durumu lisans/önlisans olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin girişimci davranışları inisiyatif alma ($t = -0.211$; $p >.05$) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.4.8. Proje okulunda çalışma durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının proje okulunda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Proje Okulunda Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Proje Okulunda Çalışma	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Evet	190	16.042	2.304	3.366	1086	.001
	Hayır	898	15.439	2.227			
İnisiyatif Alma	Evet	190	20.621	2.621	2.706	1086	.007
	Hayır	898	20.067	2.546			
Risk Alma	Evet	190	13.057	3.253	1.214	1086	.225
	Hayır	898	12.750	3.153			
Genel	Evet	190	49.721	6.637	2.868	1086	.004
	Hayır	898	48.158	6.332			

Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma ($t = 3.366$; $p <.05$), inisiyatif alma ($t = 2.706$; $p <.05$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t = 2.868$; $p <.01$) proje okulunda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre proje okullarında çalışan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin puanları proje okulunda çalışmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin girişimci davranışları risk alma ($t = 1.214$; $p >.05$) alt boyutunda proje okulunda çalışma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.4.9. Okulun ekonomik durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak

için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okullarının Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Fırsatları Tanıma	1) Düşük	290	15.237	2.328	5.105	1085	.006	1 – 2 1 – 3
	2) Orta	636	15.589	2.215				
	3) Yüksek	162	15.919	2.192				
İnisiyatif Alma	1) Düşük	290	19.958	2.559	1.491	1085	.226	
	2) Orta	636	20.209	2.548				
	3) Yüksek	162	20.358	2.641				
Risk Alma	1) Düşük	290	12.927	3.087	4.017	1085	.018	2 – 3
	2) Orta	636	12.605	3.146				
	3) Yüksek	162	13.364	3.356				
Genel	1) Düşük	290	48.124	6.478	3.153	1085	.043	1 – 3 2 – 3
	2) Orta	636	48.404	6.297				
	3) Yüksek	162	49.642	6.621				

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışlarının fırsatları tanıma alt boyutunda ($F= 5.105$; $p < .01$) okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerle orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bun göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının risk alma alt boyutunda ($F= 4.017$; $p < .05$) okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu orta olarak algılayan öğretmenlerle yüksek olarak algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bun göre okullarının ekonomik durumunu orta olarak algılayan öğretmenlerin risk alma alt boyutuna ilişkin puanları okullarının ekonomik yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının ölçeğinin genelinde ($F= 3.153$; $p < .05$) okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenlerle orta ve düşük algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bun göre okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenlerin girişimci davranış ölçeğinin geneline ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta ve düşük olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$).

4.1.4.10. Ulusal ve uluslararası proje yürütme değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının son 5 yıl içerisinde yürüttüğü ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) yürütme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Ulusal ve Uluslararası Proje Yürütme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yürütülen Proje	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Var	184	16.358	2.330	5.449	1086	.000
	Yok	904	15.379	2.199			
İnisiyatif Alma	Var	184	20.614	2.826	2.614	1086	.000
	Yok	904	20.073	2.502			
Risk Alma	Var	184	13.548	2.995	3.512	1086	.000
	Yok	904	12.652	3.186			
Genel	Var	184	50.521	6.593	4.709	1086	.000
	Yok	904	48.105	6.294			

Tablo 4.28 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma ($t= 5.449$; $p < .01$), inisiyatif alma ($t= 2.614$; $p < .01$), risk alma ($t= 3.512$; $p < .01$) alt boyutları ve ölçeğinin genelinde ($t= 4.709$; $p < .01$) son 5 yıl içerisinde yürütülen ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) olması durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre ulusal veya uluslararası bir proje yürüten öğretmenlerin algı puan ortalamaları proje yürütmeyen öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$).

4.1.4.11. Eğitime destek olmak amacıyla katkı sağlanan faaliyet durumuna göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Eğitime Destek Olmak Amacıyla Katkı Sağlanan Faaliyet Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Katkı	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Var	476	16.119	2.244	7.618	1086	.000
	Yok	612	15.098	2.155			
İnisiyatif Alma	Var	476	20.754	2.535	6.822	1086	.000
	Yok	612	19.705	2.498			
Risk Alma	Var	476	13.647	3.049	7.948	1086	.000
	Yok	612	12.148	3.112			
Genel	Var	476	50.521	6.298	9.478	1086	.000
	Yok	612	46.952	6.051			

Tablo 4.29 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma ($t=7.618$; $p < .01$), inisiyatif alma ($t= 6.822$; $p < .01$), risk alma ($t= 7.948$; $p < .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t= 9.478$; $p < .01$) eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları herhangi bir faaliyeti olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$).

4.1.2.12. Kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimlere ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
Fırsatları Tanıma	1) 3 ve altı	595	15.267	2.192	17.748	1085	.000	1 – 2
	2) 4 – 10	401	15.695	2.233				1 – 3
	3) 10'dan fazla	92	16.684	2.310				2 – 3
İnisiyatif Alma	1) 3 ve altı	595	19.867	2.542	10.603	1085	.000	1 – 2
	2) 4 – 10	401	20.423	2.543				1 – 3
	3) 10'dan fazla	92	20.956	2.558				
Risk Alma	1) 3 ve altı	595	12.443	3.077	11.782	1085	.000	1 – 2
	2) 4 – 10	401	13.069	3.210				1 – 3
	3) 10'dan fazla	92	13.978	3.237				2 – 3
Genel	1) 3 ve altı	595	47.578	6.165	20.060	1085	.000	1 – 2
	2) 4 – 10	401	49.189	6.476				1 – 3
	3) 10'dan fazla	92	51.619	6.360				2 – 3

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışlarının fırsatları tanıma alt boyutunda ($F= 17.748$; $p < .01$) kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenler ile 4-10 ve 10 'dan fazla olan öğretmenler arasında, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 4-10 olan öğretmenler ile 10'dan fazla olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine daha fazla katılım gösteren öğretmenlerin fırsatları tanıma alt boyutuna ilişkin puanları daha az katılım gösterenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının inisiyatif alma alt boyutunda ($F= 10.603$; $p < .01$) kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenler ile 4-10 ve 10 'dan fazla olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin puanları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 4-10 ve 10 'dan fazla olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .01$).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının risk alma alt boyutunda ($F= 11.782$; $p <.01$) kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenler ile 4-10 ve 10'dan fazla olan öğretmenler arasında, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 4-10 olan öğretmenler ile 10'dan fazla olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine daha fazla katılım gösteren öğretmenlerin risk alma alt boyutuna ilişkin puanları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine daha az katılım gösteren öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p <.01$).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının ölçeğin genelinde ($F= 20.060$; $p <.01$) kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenler ile 4-10 ve 10'dan fazla olan öğretmenler arasında, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 4-10 olan öğretmenler ile 10'dan fazla olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine daha fazla katılım gösteren öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin puanları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine daha az katılım gösteren öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p <.01$).

4.1.4.13. Okul ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının okulları ile çeşitli kurumlar arasında (sivil toplum, üniversite, kamu kurumu, vb.) imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Okulları ile Çeşitli Kurumlar Arasında İmzalanmış İş Birliği Protokolü Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Protokol	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Var	244	15.954	2.259	3.243	1086	.001
	Yok	844	15.426	2.236			
İnisiyatif Alma	Var	244	20.594	2.676	2.980	1086	.003
	Yok	844	20.040	2.522			
Risk Alma	Var	244	13.504	3.081	3.939	1086	.000
	Yok	844	12.601	3.170			
Genel	Var	244	50.053	6.549	4.295	1086	.000
	Yok	844	48.086	6.300			

Tablo 4.31 incelendiğinde öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma ($t=3.243$; $p<.01$), inisiyatif alma ($t=2.980$; $p<.01$), risk alma ($t=3.939$; $p<.01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t=4.295$; $p<.01$) okulları ile çeşitli kurumlar arasında (sivil toplum, üniversite, kamu kurumu, vb.) imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre okulları ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü var olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin puanları olmayanlara göre anlamlı derecede yüksektir ($p<.01$).

4.1.2.14. Okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje var olma durumuna göre incelenmesi

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Girişimci Davranışlarının Mevcut Okul Müdürü Döneminde Yürütülen Proje Var Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Proje	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Fırsatları Tanıma	Var	439	15.674	2.291	1.558	1086	.120
	Yok	649	15.457	2.221			
İnisiyatif Alma	Var	439	20.205	2.718	0.428	1086	.669
	Yok	649	20.137	2.460			
Risk Alma	Var	439	12.790	3.138	0.118	1086	.906
	Yok	649	12.813	3.196			
Genel	Var	439	48.669	6.632	0.660	1086	.509
	Yok	649	48.408	6.254			

Tablo 4.32’de gösterildiği üzere öğretmenlerin girişimci davranışları mevcut okul müdürleri döneminde yürütülen proje var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.5. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin her bir maddesinden alınan puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Maddeler	n	$\bar{x}$	ss	S
1	İşimle ilgili olarak benim adıma bazı belirsizlikler söz konusuysa, en iyi ihtimalin gerçekleşmesini beklerim.	1088	4.231	1.140	20
2	İşimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm.	1088	4.477	1.042	18
3	İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir.	1088	4.356	1.180	19
4	İşime “her şeyde bir hayır vardır” şeklinde yaklaşıyorum.	1088	4.025	1.354	21
5	Daha önce zorluklar yaşadığım için, işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.	1088	5.006	0.770	10
6	Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakın bir şekilde hallederim.	1088	4.525	0.969	17
7	Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim.	1088	4.928	0.905	12
8	İşimde karşıma çıkabilecek pek çok şeyle başa çıkabileceğimi düşünüyorum.	1088	4.995	0.759	11
9	Genellikle, işimdeki zorlukların üstesinden bir şekilde gelirim.	1088	5.091	0.654	5
10	Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarını yerine getiriyorum.	1088	4.792	0.931	15
11	Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır.	1088	5.296	0.646	1
12	Eğer çalışırken kendimi bir tıkanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.	1088	5.094	0.723	4
13	Şu anda, işimde kendimi çok başarılı görüyorum.	1088	4.746	0.797	16
14	Şu anda, iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum.	1088	4.875	0.755	14
15	Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için birçok yol düşünebilirim.	1088	5.008	0.669	9
16	Çalışma arkadaşlarıma bir bilgi sunarken kendime güvenirim.	1088	5.180	0.646	2
17	Alanımda hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim.	1088	5.152	0.633	3
18	Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim.	1088	5.085	0.714	6
19	Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim.	1088	5.082	0.665	7
20	Okulun stratejileri konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.	1088	4.890	0.815	13
21	Okulun dış paydaşlarıyla problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim.	1088	5.056	0.763	8

Tablo 4.33 incelendiğinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin en yüksek olduğu maddelerin sırasıyla *Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır*

(madde 11, $\bar{x}$ = 5.296), *Çalışma arkadaşlarıma bir bilgi sunarken kendime güvenirim* (madde 16, $\bar{x}$ = 5.180), *Alanımda hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim* (madde 17, $\bar{x}$ = 5.152) iken en düşük olduğu maddelerin sırasıyla *İşime her şeyde bir hayır vardır şeklinde yaklaşıyorum* (madde 4, $\bar{x}$ = 4.025), *İşimle ilgili olarak benim adıma bazı belirsizlikler söz konusuysa, en iyi ihtimalin gerçekleşmesini beklerim* (madde 1, $\bar{x}$ = 4.231), *İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir* (madde 3, $\bar{x}$ = 4.356) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss
İyimserlik	4	1088	4.272	0.802
Psikolojik Dayanıklılık	5	1088	4.909	0.573
Umut	6	1088	4.968	0.545
Öz Yeterlilik	6	1088	5.074	0.582
Genel	21	1088	4.851	0.459

Tablo 4.34 incelendiğinde Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların sırasıyla *Öz Yeterlilik* ($\bar{x}$ = 5.074), *Umut* ($\bar{x}$ = 4.968), *Psikolojik Dayanıklılık* ($\bar{x}$ = 4.909) ve *İyimserlik* ($\bar{x}$ = 4.272) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin her bir maddesinden alınan puan ortalamaları ile alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları birlikte incelendiğinde elde edilen sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin puan ortalamasının en yüksek olduğu ilk 4 maddesi (m11, m16, m17, m12) puan ortalamasının en yüksek olduğu *öz yeterlilik* ve *umut* alt boyutlarında, puan ortalamasının en düşük olduğu son 4 maddesi (m4, m1, m3, m2) ise puan ortalaması en düşük olan *iyimserlik* alt boyutunda yer almaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyutun *öz yeterlilik* en düşük alt boyutun ise *iyimserlik* olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.34 incelendiğinde Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin geneline ilişkin elde edilen puan ortalamasının $\bar{x}$ = 4.851 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer ile ölçeğin madde başına alınabilecek değer aralığı (1) *Kesinlikle katılmıyorum* – (6) *Tamamen*

katılıyorum birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin geneline ilişkin elde edilen ortalama puanın ($\bar{x}$ = 4.851) *Katılıyorum* aralığında olduğu görülmektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi

4.1.5.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.35'te gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
İyimserlik	Kadın	680	17.054	3.104	-0.449	1086	.654
	Erkek	408	17.146	3.378			
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	680	24.533	2.817	-0.180	1086	.857
	Erkek	408	24.566	2.955			
Umut	Kadın	680	29.951	3.308	1.823	1086	.069
	Erkek	408	29.578	3.196			
Öz Yeterlilik	Kadın	680	30.338	3.471	-1.300	1086	.194
	Erkek	408	30.622	3.526			
Genel	Kadın	680	101.877	9.651	-0.056	1086	.955
	Erkek	408	101.911	9.641			

Tablo 4. 35'te gösterildiği üzere öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.5.2. Okul Müdürü Cinsiyeti değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul müdürlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
İyimserlik	Kadın	126	17.063	3.105	-0.092	1086	.927
	Erkek	962	17.091	3.223			
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	126	24.396	3.025	-0.620	1086	.535
	Erkek	962	24.565	2.848			
Umut	Kadın	126	29.928	3.370	0.427	1086	.670
	Erkek	962	29.796	3.258			
Öz Yeterlilik	Kadın	126	30.674	6.701	0.785	1086	.433
	Erkek	962	30.414	7.009			
Genel	Kadın	126	102.063	9.887	0.214	1086	.831
	Erkek	962	101.868	9.615			

Tablo 4.36’da gösterildiği üzere öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri okul müdürü cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.5.3. Yaş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
İyimserlik	1) 28 yaş ve altı	98	17.010	3.209	2.124	1085	.041	2 – 3
	2) 29 – 37	457	16.870	3.281				
	3) 38 yaş ve üstü	533	17.288	3.208				
Psikolojik Dayanıklılık	1) 28 yaş ve altı	98	25.040	2.853	1.844	1085	.159	
	2) 29 – 37	457	24.428	2.891				
	3) 38 yaş ve üstü	533	24.555	2.847				
Umut	1) 28 yaş ve altı	98	30.071	3.278	0.897	1085	.408	
	2) 29 – 37	457	29.667	3.231				
	3) 38 yaş ve üstü	533	29.887	3.302				

Öz Yeterlilik	1) 28 yaş ve altı	98	30.071	3.664				
	2) 29 – 37	457	30.113	3.448	5.368	1085	.005	2 – 3
	3) 38 yaş ve üstü	533	30.797	3.471				
Genel	1) 28 yaş ve altı	98	102.193	9.523				
	2) 29 – 37	457	101.081	9.800	2.837	1085	.018	2 – 3
	3) 38 yaş ve üstü	533	102.529	9.494				

Tablo 4.37 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin iyimserlik ($F= 2.124$; $p < .05$), öz yeterlilik ($F= 5.368$; $p < .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($F= 2.837$; $p < .05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlerle 38 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 38 yaş ve üstü olan öğretmenlerin iyimserlik, öz yeterlilik alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.5.4. Mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
İyimserlik	1) 16 yıl ve altı	665	16.982	3.267				
	2) 17 – 19	89	17.056	3.372	1.251	1084	.290	
	3) 20 – 22	123	17.032	3.210				
	4) 22 yıl üstü	211	17.469	2.933				
Psikolojik Dayanıklılık	1) 16 yıl ve altı	665	24.467	2.892				
	2) 17 – 19	89	25.112	2.446	1.395	1084	.243	
	3) 20 – 22	123	24.455	2.776				
	4) 22 yıl üstü	211	24.606	2.998				

Umut	1) 16 yıl ve altı	665	29.618	3.231	2.242	1084	.082	
	2) 17 – 19	89	30.314	3.210				
	3) 20 – 22	123	29.935	3.308				
	4) 22 yıl üstü	211	30.137	3.364				
Öz Yeterlilik	1) 16 yıl ve altı	665	30.117	3.487	5.359	1084	.001	1 – 2
	2) 17 – 19	89	31.056	3.650				1 – 4
	3) 20 – 22	123	30.715	3.376				
	4) 22 yıl üstü	211	31.061	3.404				
Genel	1) 16 yıl ve altı	665	101.185	9.673	3.555	1084	.014	1 – 2
	2) 17 – 19	89	103.539	9.260				1 – 4
	3) 20 – 22	123	102.138	9.199				
	4) 22 yıl üstü	211	103.274	9.780				

Tablo 4.38 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin öz yeterlilik ($F= 5.359$; $p < .01$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($F= 3.555$; $p < .05$) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin puanları 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .05$). Diğer grupların puanları arasındaki farklılıklar anlamlı olarak tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.1.5.5. Okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
İyimserlik	1) İlkokul	369	17.146	3.040	0.091	1085	.913	
	2) Ortaokul	386	17.057	3.187				
	3) Lise	333	17.060	3.417				
Psikolojik Dayanıklılık	1) İlkokul	369	24.672	2.941	1.050	1085	.350	
	2) Ortaokul	386	24.380	2.801				
	3) Lise	333	24.597	2.864				

Umut	1) İlkokul	369	30.149	3.304			
	2) Ortaokul	386	29.606	3.271	3.024	1085	.051
	3) Lise	333	29.675	3.210			
Öz Yeterlilik	1) İlkokul	369	30.645	3.523			
	2) Ortaokul	386	30.101	3.466	2.911	1085	.055
	3) Lise	333	30.621	3.471			
Genel	1) İlkokul	369	102.612	9.834			
	2) Ortaokul	386	101.145	9.673	2.200	1085	.111
	3) Lise	333	101.955	9.355			

Tablo 4.39’da gösterildiği üzere öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.2.6. Branş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.40’te gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	Sd	p	
İyimserlik	1) Okul öncesi	90	16.822	3.055				
	2) Sınıf	250	17.148	3.186				
	3) Sosyal B. A.	398	17.072	3.187	0.307	1083	.873	
	4) Sayısal B. A.	262	17.198	3.259				
	5) Güzel S./Spor A.	88	16.931	3.413				
Psikolojik Dayanıklılık	1) Okul öncesi	90	24.955	2.994				
	2) Sınıf	250	24.680	2.879				
	3) Sosyal B. A.	398	24.479	2.737	0.984	1083	.415	
	4) Sayısal B. A.	262	24.347	2.788				
	5) Güzel S./Spor A.	88	24.636	3.468				
Umut	1) Okul öncesi	90	30.455	3.277				
	2) Sınıf	250	30.160	3.263				
	3) Sosyal B. A.	398	29.691	3.283	1.630	1083	.164	
	4) Sayısal B. A.	262	29.408	3.188				
	5) Güzel S./Spor A.	88	29.909	3.337				
Öz Yeterlilik	1) Okul öncesi	90	30.844	3.414				
	2) Sınıf	250	30.680	3.468	1.322	1083	.260	
	3) Sosyal B. A.	398	30.369	3.506				

	4) Sayısal B. A.	262	30.114	3.536			
	5) Güzel S./Spor A.	88	30.693	3.425			
Genel	1) Okul öncesi	90	103.077	9.892	1.326	1083	.258
	2) Sınıf	250	102.668	9.818			
	3) Sosyal B. A.	398	101.613	9.251			
	4) Sayısal B. A.	262	101.068	9.682			
	5) Güzel S./Spor A.	88	102.170	10.409			

Tablo 4.40'ta gösterildiği üzere öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.5.7. Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.41'de gösterilmiştir.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
İyimserlik	Lisan/Önlisans	836	17.181	3.096	1.754	1086	.080
	Lisansüstü	252	16.777	3.544			
Psikolojik Dayanıklılık	Lisan/Önlisans	836	24.556	2.883	0.215	1086	.830
	Lisansüstü	252	24.511	2.824			
Umut	Lisan/Önlisans	836	29.760	3.323	-0.933	1086	.351
	Lisansüstü	252	29.980	3.088			
Öz Yeterlilik	Lisan/Önlisans	836	30.349	3.518	-1.645	1086	.100
	Lisansüstü	252	30.761	3.395			
Genel	Lisan/Önlisans	836	101.848	9.681	-0.265	1086	.791
	Lisansüstü	252	102.031	9.532			

Tablo 4.41'de gösterildiği üzere öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.5.8. Proje okulunda çalışma durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin proje okullarında çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.42'de gösterilmiştir.

Tablo 4.42. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Proje Okulunda Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Proje Okulunda Çalışma	t-Testi					
		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
İyimserlik	Evet	190	17.547	3.345	2.175	1086	.030
	Hayır	898	16.991	3.172			
Psikolojik Dayanıklılık	Evet	190	25.089	2.757	2.884	1086	.004
	Hayır	898	24.431	2.880			
Umut	Evet	190	30.489	3.466	3.158	1086	.002
	Hayır	898	29.668	3.211			
Öz Yeterlilik	Evet	190	30.905	3.840	2.002	1086	.045
	Hayır	898	30.347	3.409			
Genel	Evet	190	104.031	10.185	3.385	1086	.001
	Hayır	898	101.437	9.468			

Tablo 4.42 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin iyimserlik ($t=2.175$; $p<.05$), psikolojik dayanıklılık ($t=2.884$; $p<.01$), umut ($t=3.158$; $p<.01$), öz yeterlilik ($t=2.002$; $p<.05$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t=3.385$; $p<.01$) öğretmenlerin proje okulunda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre proje okullarında çalışan öğretmenlerin tüm alt boyut ve ölçeğin genelindeki ortalama puanları proje okulunda çalışmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

4.1.5.9. Okulun ekonomik durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.43'te gösterilmiştir.

Tablo 4.43. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okullarının Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
İyimserlik	1) Düşük	290	16.741	3.177	2.442	1085	.087	
	2) Orta	636	17.185	3.288				
	3) Yüksek	162	17.327	2.901				

Psikolojik Dayanıklılık	1) Düşük	290	24.172	2.821				
	2) Orta	636	24.613	2.815	4.270	1085	.014	1 – 2 1 – 3
	3) Yüksek	162	24.950	3.094				
Umut	1) Düşük	290	29.448	3.372				
	2) Orta	636	29.759	3.159	7.496	1085	.001	1 – 3 2 – 3
	3) Yüksek	162	30.666	3.382				
Öz Yeterlilik	1) Düşük	290	30.320	3.399				
	2) Orta	636	30.421	3.454	0.853	1085	.426	
	3) Yüksek	162	30.759	3.802				
Genel	1) Düşük	290	100.682	9.200				
	2) Orta	636	101.979	9.670	5.205	1085	.006	1 – 3 2 – 3
	3) Yüksek	162	103.703	10.054				

Tablo 4.43 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin psikolojik dayanıklılık ($F= 4.270$; $p < .05$) alt boyutunda, okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerle orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık alt boyutuna ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p < .05$).

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin umut ($F= 7.496$; $p < .01$) alt boyutu ve ölçeğin genelinde ($F= 5.205$; $p < .01$) okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenler ile orta ve düşük algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenlerin umut alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin puanları okullarının ekonomik durumunu orta ve düşük olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .01$).

4.1.5.10. Ulusal ve uluslararası proje yürütme değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin son 5 yıl içerisinde yürüttüğü ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) yürütme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Ulusal ve Uluslararası Proje Yürütme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yürütülen Proje	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
İyimserlik	Var	184	16.804	3.133	1.317	1086	.188
	Yok	904	17.146	3.222			
Psikolojik Dayanıklılık	Var	184	24.788	2.637	1.256	1086	.209
	Yok	904	24.496	2.912			
Umut	Var	184	30.277	3.066	2.122	1086	.034
	Yok	904	29.716	3.304			
Öz Yeterlilik	Var	184	30.923	3.300	2.044	1086	.041
	Yok	904	30.347	3.525			
Genel	Var	184	102.793	8.967	1.394	1086	.164
	Yok	904	101.706	9.769			

Tablo 4.44 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin umut ($t=2.122$; $p<.05$), öz yeterlilik ($t=2.044$; $p<.05$) alt boyutlarında son 5 yıl içerisinde yürüttüğü ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre son 5 yıl içerisinde ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) yürüten öğretmenlerin umut, öz yeterlilik alt boyutlarına ilişkin algı puanları yürütmeyenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

4.1.5.11. Eğitime destek olmak amacıyla katkı sağlanan faaliyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.45'te gösterilmiştir.

Tablo 4.45. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Eğitime Destek Olmak Amacıyla Katkı Sağlanan Faaliyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Katkı	n	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
İyimserlik	Var	476	16.943	3.365	1.315	1086	.189
	Yok	612	17.201	3.079			
Psikolojik Dayanıklılık	Var	476	24.815	2.901	2.738	1086	.006
	Yok	612	24.336	2.827			
Umut	Var	476	29.983	3.311	1.527	1086	.127
	Yok	612	29.678	3.234			
Öz Yeterlilik	Var	476	30.937	3.452	4.128	1086	.000
	Yok	612	30.062	3.480			
Genel	Var	476	102.678	9.864	2.382	1086	.017
	Yok	612	101.277	9.429			

Tablo 4.45 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri psikolojik dayanıklılık ($t= 2.738$; $p < .01$), öz yeterlilik ($t= 4.128$; $p < .01$) alt boyutları ve ölçeğin genelinde ($t= 2.382$; $p < .05$) eğitime destek olmak amacıyla kendi istekleriyle katkı sağlanan herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) var olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin puanları herhangi bir faaliyeti olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$).

4.1.5.12. Kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimlere ilişkin belirtilen aralıklar karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi ile elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.46'da gösterilmiştir.

Tablo 4.46. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA			Anlamlı Fark
					F	sd	p	
İyimserlik	1) 3 ve altı	595	17.013	3.273	0.494	1085	.610	
	2) 4 – 10	401	17.142	3.048				
	3) 10'dan fazla	92	17.337	3.474				
Psikolojik Dayanıklılık	1) 3 ve altı	595	24.314	2.900	6.296	1085	.002	1 – 3
	2) 4 – 10	401	24.703	2.801				2 – 3
	3) 10'dan fazla	92	25.358	2.787				
Umut	1) 3 ve altı	595	29.566	3.235	3.750	1085	.024	1 – 3
	2) 4 – 10	401	30.087	3.348				
	3) 10'dan fazla	92	30.195	3.042				
Öz Yeterlilik	1) 3 ve altı	595	30.211	3.519	3.618	1085	.027	1 – 3
	2) 4 – 10	401	30.638	3.543				
	3) 10'dan fazla	92	31.108	2.959				
Genel	1) 3 ve altı	595	101.105	9.627	5.209	1085	.006	1 – 2
	2) 4 – 10	401	102.571	9.565				2 – 3
	3) 10'dan fazla	92	104.000	9.644				

Tablo 4.46 incelendiğinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin psikolojik dayanıklılık alt boyutu ($F= 6.296$; $p < .01$) ve ölçeğin genelinde ($F= 5.209$; $p < .01$) kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 10'dan fazla olan öğretmenler ile 3 ve altında ve 4-10 aralığında olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine 10'dan fazla katılım gösteren öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin puanları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 4-10 ve 3 ve altı olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin umut ($F= 3.750$; $p < .01$) alt boyutunun kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenler ile 4-10 aralığında olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine 3 ve altında

katılım gösteren öğretmenlerin umut alt boyutuna ilişkin puanları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 4-10 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin öz yeterlilik ($F= 3.618; p <.05$) alt boyutunun kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testleri gerçekleştirilmiş ve söz konusu farklılığın, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenler ile 10'dan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine 3 ve altında katılım gösteren öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutuna ilişkin puanları kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 10'dan fazla olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür.

4.1.7. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmen girişimciliği ve psikolojik sermaye arasındaki ilişki

Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmen girişimciliği ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.47'de gösterilmiştir.

Tablo 4.47. Okul Müdürlerinin Algılanan Girişimci Liderlik Davranışları, Öğretmen Girişimciliği ve Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişkiye Yönelik Gerçekleştirilen Korelasyon Analizi Sonuçları

	Stratejik Düşünme	Girişimci Davranış	Motivasyon	İletişim	Girişimci Liderlik	Fırsatları Tanıma	İnisiyatif Alma	Risk Alma	Girişimci Davranış	İyimserlik	Psikolojik Dayanıklılık	Umut	Öz Yeterlilik	Psikolojik Sermaye
Stratejik Düşünme	-													
Girişimci Davranış	.800**	-												
Motivasyon	.741**	.710**	-											
İletişim	.792**	.717**	.770**	-										
Girişimci Liderlik	.916**	.896**	.900**	.901**	-									
Fırsatları Tanıma	.290**	.296**	.318**	.270**	.327**	-								
İnisiyatif Alma	.297**	.311**	.322**	.260**	.332**	.622**	-							
Risk Alma	.021	.074*	.057	.017	.039	.344**	.444**	-						
Girişimci Davranış	.211**	.265**	.269**	.208**	.267**	.771**	.839**	.794**	-					
İyimserlik	.212**	.172**	.189**	.214**	.216**	.214**	.158**	.008	.142**	-				
Psikolojik Dayanıklılık	.160**	.134**	.179**	.116**	.164**	.319**	.418**	.290**	.423**	.265**	-			
Umut	.225**	.213**	.218**	.191**	.235**	.449**	.463**	.242**	.463**	.281**	.587**	-		
Öz Yeterlilik	.184**	.186**	.214**	.167**	.210**	.457**	.536**	.319**	.536**	.180**	.526**	.665**	-	
Psikolojik Sermaye	.262**	.237**	.268**	.231**	.277**	.484**	.528**	.287**	.528**	.572**	.775**	.848**	.804**	-

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.47 incelendiğinde girişimci liderlik ölçeğinin alt boyutlarından stratejik düşünme ile girişimci davranış puanları arasında pozitif yönde ($r = .800$; $p < .01$); stratejik düşünme ile motivasyon puanları arasında pozitif yönde ($r = .741$; $p < .01$); stratejik düşünme ile iletişim puanları arasında pozitif yönde ($r = .792$; $p < .01$); stratejik düşünme ile girişimci liderlik ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .916$; $p < .01$); stratejik düşünme ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından fırsatları tanıma arasında pozitif yönde ($r = .290$; $p < .01$); stratejik düşünme ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından inisiyatif alma arasında pozitif yönde ($r = .297$; $p < .01$); stratejik düşünme ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .211$; $p < .01$); stratejik düşünme ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .212$; $p < .01$); stratejik düşünme ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .160$; $p < .01$); stratejik düşünme ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .225$; $p < .01$); stratejik düşünme ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .184$; $p < .01$); stratejik düşünme ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .262$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci liderlik ölçeğinin alt boyutlarından girişimci davranış ile motivasyon arasında pozitif yönde ($r = .710$; $p < .01$); girişimci davranış ile iletişim arasında pozitif yönde ($r = .717$; $p < .01$); girişimci davranış ile girişimci liderlik ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .896$; $p < .01$); girişimci davranış ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından fırsatları tanıma arasında pozitif yönde ($r = .296$; $p < .01$); girişimci davranış ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından inisiyatif alma arasında pozitif yönde ($r = .311$; $p < .01$); girişimci davranış ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından risk alma arasında pozitif yönde ($r = .074$; $p < .05$); girişimci davranış ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .265$; $p < .01$); girişimci davranış ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .172$; $p < .01$); girişimci davranış ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .134$; $p < .01$); girişimci davranış ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .213$; $p < .01$); girişimci davranış ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .186$; $p < .01$); girişimci davranış ile psikolojik sermaye

ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .237$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci liderlik ölçeğinin alt boyutlarından motivasyon ile iletişim arasında pozitif yönde ($r = .770$; $p < .01$); motivasyon ile girişimci liderlik ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .900$; $p < .01$); motivasyon ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından fırsatları tanıma arasında pozitif yönde ($r = .318$; $p < .01$); motivasyon ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından inisiyatif alma arasında pozitif yönde ($r = .322$; $p < .01$); motivasyon ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .269$; $p < .01$); motivasyon ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .189$; $p < .01$); motivasyon ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .179$; $p < .01$); motivasyon ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .218$; $p < .01$); motivasyon ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .214$; $p < .01$); motivasyon ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .268$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci liderlik ölçeğinin alt boyutlarından iletişim ile girişimci liderlik ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .901$; $p < .01$); iletişim ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından fırsatları tanıma arasında pozitif yönde ($r = .270$; $p < .01$); iletişim ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından inisiyatif alma arasında pozitif yönde ($r = .260$; $p < .01$); iletişim ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .208$; $p < .01$); iletişim ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .214$; $p < .01$); iletişim ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .116$; $p < .01$); iletişim ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .191$; $p < .01$); iletişim ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .167$; $p < .01$); iletişim ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .231$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından fırsatları tanıma arasında pozitif yönde ($r = .327$; $p < .01$); girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından inisiyatif alma arasında pozitif yönde ($r = .332$; $p < .01$); girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile girişimci

öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .267$; $p < .01$); girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .216$; $p < .01$); girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .164$; $p < .01$); girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .235$; $p < .01$); girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .210$; $p < .01$); girişimci liderlik ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .277$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından fırsatları tanıma ile inisiyatif alma arasında pozitif yönde ($r = .622$; $p < .01$); fırsatları tanıma ile risk alma arasında pozitif yönde ($r = .344$; $p < .01$); fırsatları tanıma ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .771$; $p < .01$); fırsatları tanıma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .214$; $p < .01$); fırsatları tanıma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .319$; $p < .01$); fırsatları tanıma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .449$; $p < .01$); fırsatları tanıma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .457$; $p < .01$); fırsatları tanıma ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .484$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından inisiyatif alma ile risk alma arasında pozitif yönde ($r = .622$; $p < .01$); inisiyatif alma ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .839$; $p < .01$); inisiyatif alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .158$; $p < .01$); inisiyatif alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .418$; $p < .01$); inisiyatif alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .463$; $p < .01$); inisiyatif alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .536$; $p < .01$); inisiyatif alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .528$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutlarından risk alma ile girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .794$; $p < .01$); risk alma

ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .290$; $p < .01$); risk alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .242$; $p < .01$); risk alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .319$; $p < .01$); risk alma ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .287$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde ($r = .192$; $p < .01$); girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .423$; $p < .01$); girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut arasında pozitif yönde ($r = .463$; $p < .01$); girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .536$; $p < .01$); girişimci öğretmen davranışları ölçeğinin geneli ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .528$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ($r = .265$; $p < .01$); iyimserlik ile umut arasında pozitif yönde ($r = .286$; $p < .01$); iyimserlik ile öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .180$; $p < .01$); iyimserlik ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .572$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık ile umut arasında pozitif yönde ($r = .587$; $p < .01$); psikolojik dayanıklılık ile öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .526$; $p < .01$); psikolojik dayanıklılık ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .775$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından umut ile öz yeterlilik arasında pozitif yönde ($r = .665$; $p < .01$); umut ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .848$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından öz yeterlilik ile psikolojik sermaye ölçeğinin geneli arasında pozitif yönde ($r = .804$; $p < .01$) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

4.1.8. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizleri

Çalışmanın amaçları doğrultusunda cevapları aranan 10. (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmen girişimciliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), 11. (*Pozitif psikolojik sermaye, öğretmen girişimciliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), 12. (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, pozitif psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), 13. (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinden öğretmen girişimciliğini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*) ve 14. (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin kurulan model anlamlı mıdır?*) soruların yanıtlanmasında YEM (yapısal eşitlik modeli) analizinden faydalanılmıştır.

Çoğu istatistiksel analizde olduğu gibi yapısal eşitlik modelinde de örneklem büyüklüğü, verilerin dağılımı, kuramsal dayanak, yol analizi, hesaplama yöntemi gibi çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Yapısal eşitlik temelli araştırmalarda genel olarak örneklem büyüklüğünün 200'den fazla veya tahmin edilecek parametre sayısının en az 10 katı olması gerektiğine dair görüşler bulunmaktadır (Gürbüz, 2019, s. 30; Kim, Sturman ve Kim, 2015, s. 155). Bu görüşler doğrultusunda çalışmanın örneklem büyüklüğünün (1088) YEM analizleri için yeterli olduğu varsayılmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan veri seti tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık sayıltıları bakımından incelenmiş ve bu sayıltıları karşıladığı görülmüştür. Ayrıca verilerin çoklu bağlantı (multicollinearity) ve tekillik (singularity) probleminin olmadığı belirlenmiş ve uç değerler temizlenmiştir. Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasında varsayılan model literatürdeki benzer araştırmalar temel alınarak oluşturulmuş ve bu varsayılan modele göre yol analizleri yapılmıştır. Modele ilişkin gerçekleştirilen YEM analizlerinde kestirimlerin yapılmasında maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood – ML) ve Bootstrap yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Schumacker ve Lomax (2016, s. 108), YEM analizlerinin genellikle model betimlemesi (model specification), model tanımlanması (model identification), model tahmini (model estimation), model testi (model testing) ve model değişikliği (model modification) olmak üzere 5 adımda gerçekleştiğini öne sürmüştür. Çalışmadaki YEM analizlerinde Schumacker ve Lomax (2016, s. 108) tarafından öne sürülen bu adımlar takip edilmiştir.

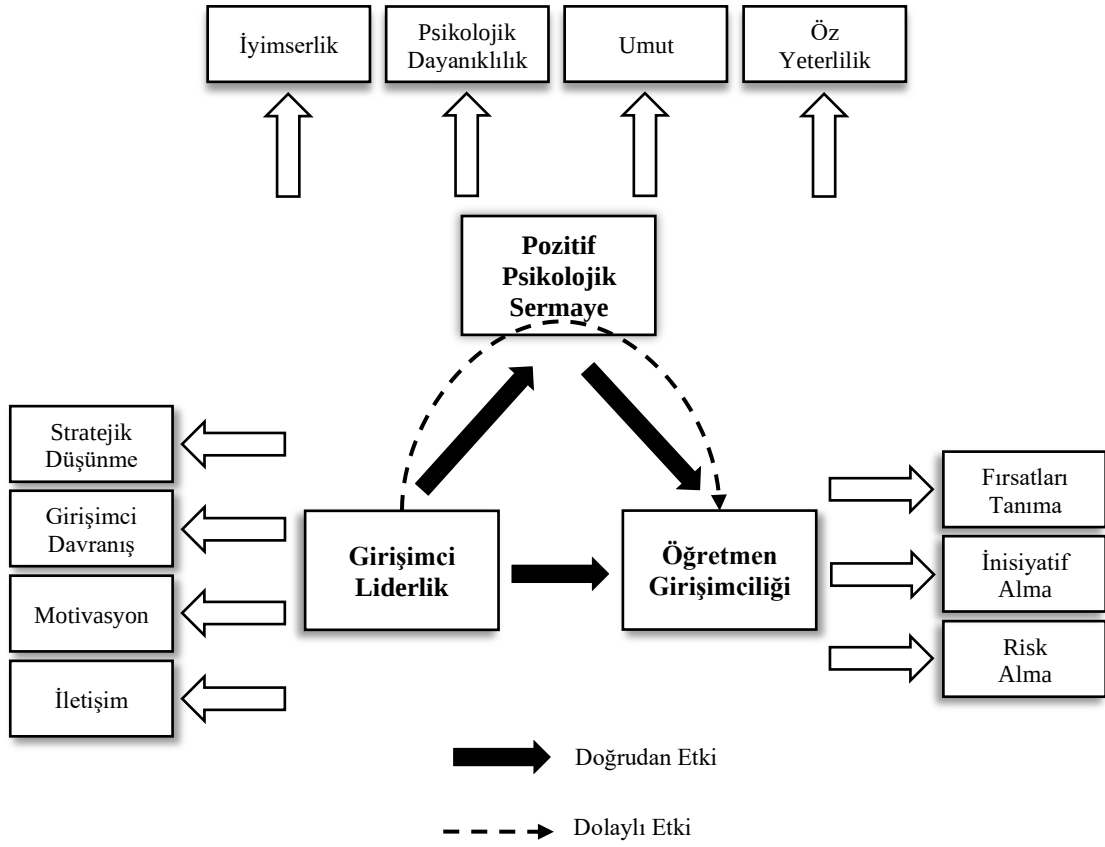
4.1.8.1. Modelin betimlemesi

Bu adımda önceki araştırma ve teorilere dayalı olarak varsayılan modelin örtük ve gözlenen değişkenlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Schumacker ve Lomax, 2016, s. 108). Bu doğrultuda varsayılan modele ilişkin örtük ve gözlenen değişkenlere Tablo 4.48’de yer verilmiştir.

Tablo 4.48. Örtük ve Gözlenen Değişkenler

Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişkenler
Girişimci Liderlik	Stratejik Düşünme
	Girişimci Davranış
	Motivasyon
	İletişim
Öğretmen Girişimciliği	Fırsatları Tanıma
	İnisiyatif Alma
	Risk Alma
Psikolojik Sermaye	İyimserlik
	Psikolojik Dayanıklılık
	Umut
	Öz Yeterlilik

Tablo 4.48 incelendiğinde varsayılan modele ilişkin 3 örtük (girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği, psikolojik sermaye) ve 11 gözlenen (stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim, fırsatları tanıma, inisiyatif alma, risk alma, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut, öz yeterlilik) değişken olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında kurulan yapısal modelde girişimci liderlik bağımsız değişkeni, öğretmen girişimciliği bağımlı değişkeni ve psikolojik sermaye ise aracı değişkeni ifade etmektedir. Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve psikolojik sermaye arasında test edilen modele Şekil 31’de yer verilmiştir.



Şekil 31. Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Psikolojik Sermaye Arasında Test Edilen Model

Şekil 31’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmen girişimciliğini doğrudan yordaması; pozitif psikolojik sermayenin öğretmen girişimciliğini doğrudan yordaması; okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarını doğrudan yordaması ve okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinden öğretmen girişimciliğini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordaması beklenmektedir.

4.1.8.2. Modelin tanımlanması

Bu adımda örtük ve gözlenen değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir (Tablo 4.49).

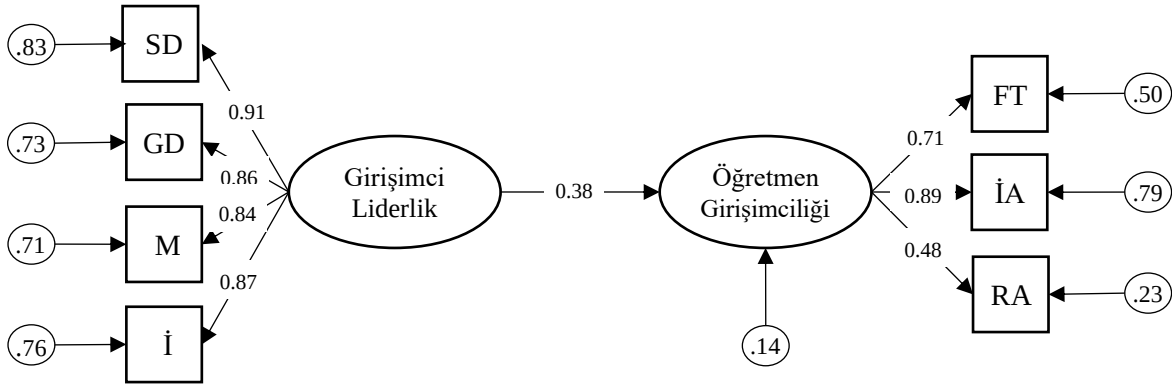
Tablo 4.49. Örtük ve Gözlenen Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	$\bar{x}$	ss
Stratejik Düşünme	40.913	6.856
Girişimci Davranış	37.254	8.089
Motivasyon	39.210	8.625
İletişim	35.569	6.971
Girişimci Liderlik	152.948	27.572
Fırsatları tanıma	15.545	2.251
İnisiyatif Alma	20.164	2.566
Risk Alma	12.804	3.171
Öğretmen Girişimciliği	48.513	6.407
İyimserlik	17.088	3.208
Psikolojik Dayanıklılık	24.546	2.866
Umut	29.811	3.270
Öz Yeterlilik	30.444	3.493
Pozitif Psikolojik Sermaye	101.890	9.643

Tablo 4.49’da örtük ve gözlenen değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca örtük ve gözlenen değişkenlerin ilişkisel değerleri Tablo 4.47’de yer almaktadır.

4.1.8.3. Model tahmini

Bu adım varsayılmış modelin birkaç farklı tahmin yöntemi kullanılarak analiz edilmesini içermektedir (Schumacker ve Lomax, 2016, s. 108). Bu doğrultuda girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkilere yönelik kurulan teorik modeli (Şekil 31) test etmek üzere öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı olarak yol analizleri yapılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak bağımsız (girişimci liderlik) değişkenin bağımlı (öğretmen girişimciliği) değişken üzerindeki toplam etkisini test etmek amacıyla yol analizi oluşturulmuştur (Şekil 32).



Şekil 32. Bağımsız (Girişimci Liderlik) ve Bağımlı (Öğretmen Girişimciliği) Değişken Arasındaki Yol Analizi

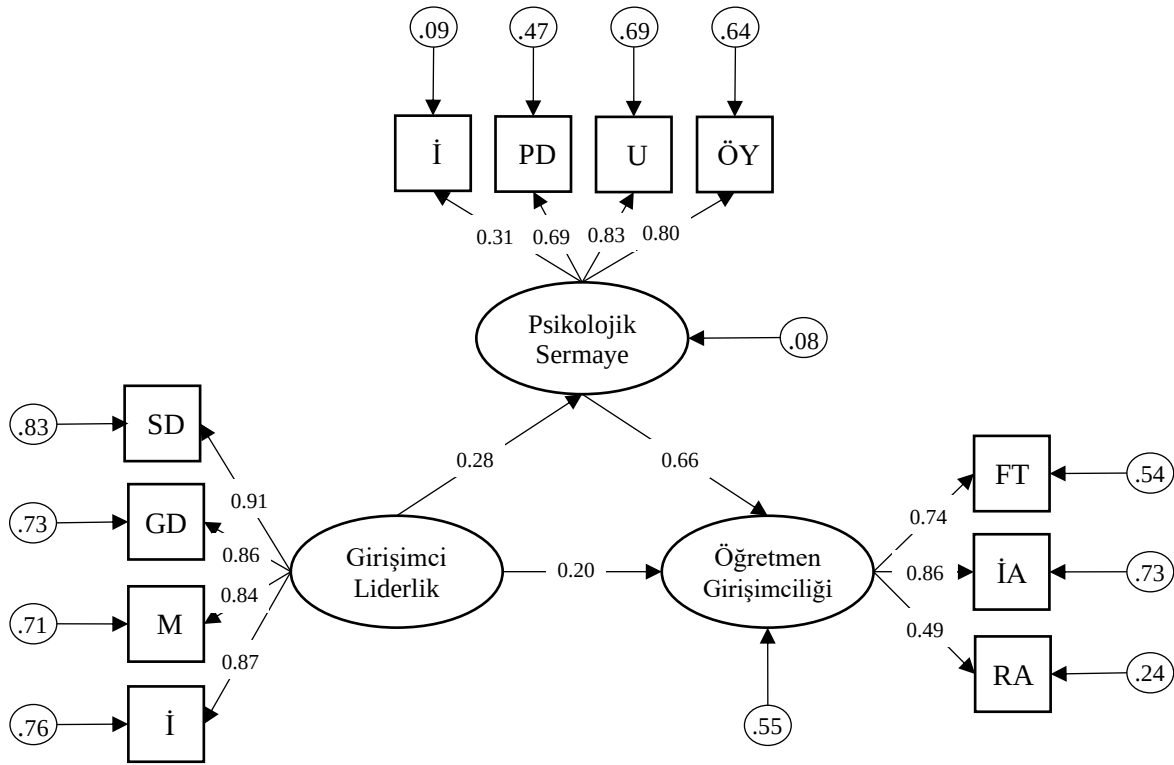
Şekil 32’de girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasında doğrudan kurulan yol analizine yer verilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.50’de yer almaktadır.

Tablo 4.50. Girişimci Liderliğin Öğretmen Girişimciliği Üzerindeki Etkisi

	β	S.E.	C.R. (t)	P
Girişimci Liderlik → Öğretmen Girişimciliği	0.378	0.010	10.116	***

*** p< .001

Tablo 4.50’de gösterildiği üzere okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmen girişimciliğini anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta = .378$; $p < .001$) tespit edilmiştir. Çalışmanın 11. (*Pozitif psikolojik sermaye, öğretmen girişimciliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), 12. (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, pozitif psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), 13. (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinden öğretmen girişimciliğini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*) ve 14. (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin kurulan model anlamlı mıdır?*) sorularına cevap vermek amacıyla psikolojik sermayenin aracı değişken olduğu ayrı bir yol analizi oluşturulmuştur (Şekil 33).



Şekil 33. Aracı Etkili Modeli Test Etmek Üzere Kullanılan Yol Analizi

Şekil 33'te görüldüğü üzere girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasında doğrudan, girişimci liderlik ve öğretmen girişimciliği arasında pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisini içeren dolaylı bir yol analizi bulunmaktadır. Yol analizi verilen modele ilişkin gerçekleştirilen yapısal model analizi sonuçlarına Tablo 4.51'de yer verilmiştir.

Tablo 4.51. Aracılı Yapısal Model Analizi Sonuçları

	β	S.E.	C.R. (t)	P
Girişimci Liderlik $\rightarrow$ Öğretmen Girişimciliği	0.198	0.008	6.586	***
Girişimci Liderlik $\rightarrow$ Psikolojik Sermaye	0.284	0.007	6.401	***
Psikolojik Sermaye $\rightarrow$ Öğretmen Girişimciliği	0.660	0.130	8.596	***

*** p< .001

Tablo 4.51'de yer alan yapısal model analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmen girişimciliğini ($\beta = .198$; $p < .001$) ve pozitif psikolojik sermayeyi ($\beta = .284$; $p < .001$) anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Benzer şekilde aracı değişken olan pozitif psikolojik sermayenin öğretmen girişimciliğinin üzerindeki ($\beta = .660$; $p < .001$) etkisinin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan yol analizi yapılmıştır. Bootstrap yönteminin Sobel testi ve Baron ve Kenny'in geleneksel yöntemlerinden daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği ileri sürülmektedir (Hayes, 2009, ss. 411- 413). Bu çerçevede girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolünü ortaya koymaya yönelik bootstrap yöntemiyle (5000 örneklem, .95 güven aralığı) gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.52'de yer verilmiştir.

Tablo 4.52. Girişimci Liderliğin Öğretmen Girişimciliği Üzerindeki Etkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Rolü

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Psikolojik Sermaye		Öğretmen Girişimciliği	
	β	S.E.	β	S.E.
Girişimci Liderlik ¹			0.378***	0.010
R^2			0.143	
Girişimci Liderlik	0.284***	0.007		
R^2	0.110			
Girişimci Liderlik ²			0.198***	0.008
Psikolojik Sermaye			0.660***	0.130
R^2			0.549	
Dolaylı Etki			0.188(0.142 – 0.234)	

¹ Aracı değişken eklenmeden önce, ² Aracı değişken eklendikten sonra, *** $p < .001$, Parantez içerisindeki değerler alt ve üst güven aralığı değerleridir. Bootstrap yeniden örnekleme sayısı 5000

Tablo 4.52 incelendiğinde girişimci liderliğin, öğretmen girişimciliği üzerindeki doğrudan etkisinin aracı değişken modele eklenmeden önce ($\beta = .378$; $p < .001$) anlamlı olduğu görülmektedir. Aracı değişken olan psikolojik sermaye modele dahil olduğunda ise girişimci liderliğin öğretmen girişimciliği üzerindeki etkisi ($\beta = .198$; $p < .001$) azalmış ancak anlamlılığı bozulmamıştır. Bu durum psikolojik sermayenin girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide kısmi aracı olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Baron ve Kenny, 1986). Bootstrap analizlerinde dolaylı etkinin var olup olmadığına %95 güven aralığında elde edilen CI (confidence interval) değerlerine bakılarak karar verilmektedir. Girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin gerçekleştirilen bootstrap analizi sonuçlarına göre girişimci liderliğin psikolojik sermaye vasıtasıyla öğretmen girişimciliği üzerindeki dolaylı etkisinin ($\beta = .188$; %95CI [0.142 – 0.234], $p < .001$) olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede elde edilen alt üst

güven aralığı değerlerinin 0 değerini kapsamıyor olması dolaylı etkinin anlamlı olduğunu ve aracılık etkisinin meydana geldiğini göstermektedir (Gürbüz, 2019, s. 57; MacKinnon vd., 2004, ss. 112-113). Sonuç olarak, girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kurulan modelle öğretmen girişimciliğindeki toplam varyansın yaklaşık %55'i açıklanabilmektedir.

4.1.8.4. Model testi ve modifikasyonu

Model testi, ortaya konulan yapısal modelin uyum için test edilmesini ifade eder. Model modifikasyonu ise genel olarak model uyumu için daha iyi bir veri sağlamak amacıyla gözlemlenen değişkenler arasında hata kovaryans terimi eklenmesini içerir (Schumacker ve Lomax, 2016, ss. 108-109). Bu bağlamda girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin ortaya konulan modelin uyumunu test etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.53'te yer verilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerlerinde modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır.

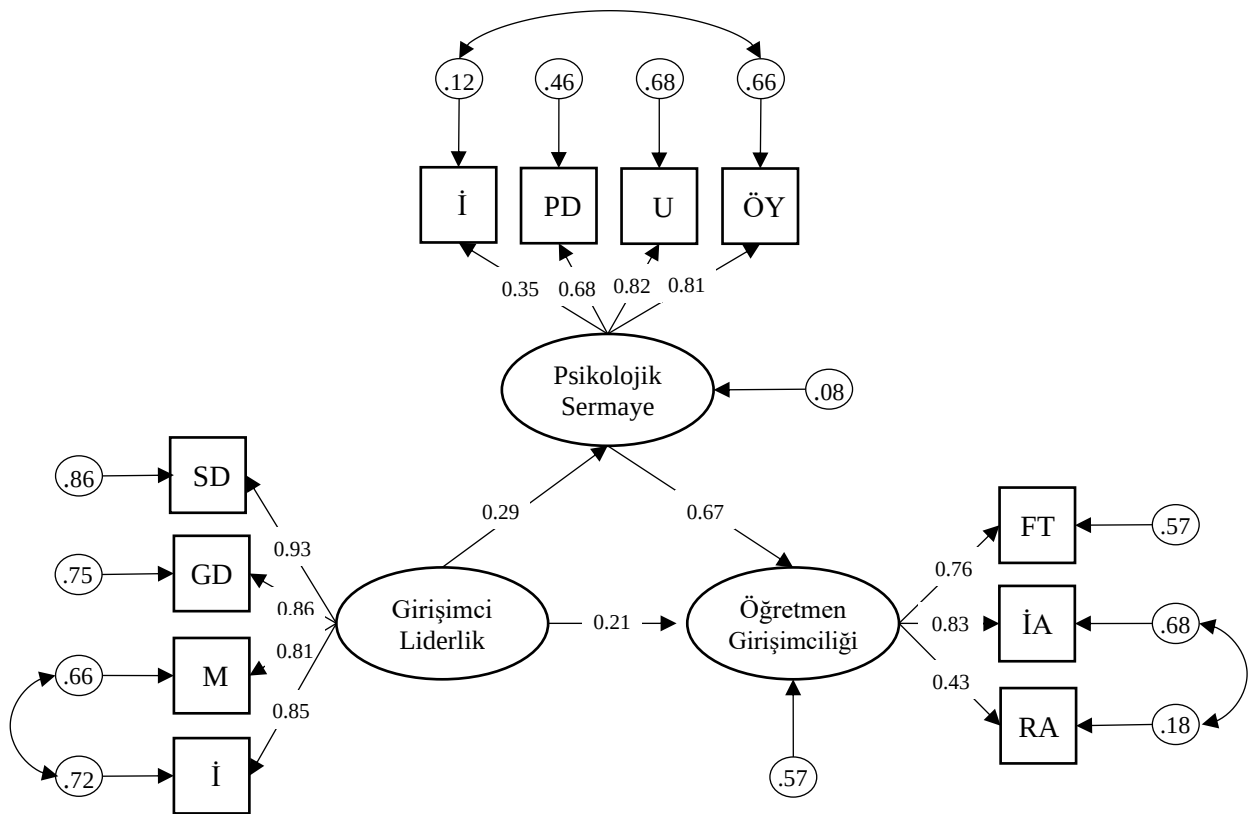
Tablo 4.53. YEM'de Kullanılan Uyum İndeksleri ve Modele İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Parametre	Sonuç	Uyum Ölçütü	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	216.6	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2 < \chi^2 \leq 5df$
χ^2/df	5.70	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	.066	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.049	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.97	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.96	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$
CFI	.97	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
GFI	.97	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	.94	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$

Kaynak: Byrne (2016, ss. 93-99); Kline (2016, ss. 268-278); Gürbüz (2019, s. 34).

Tablo 4.53 incelendiğinde modele ilişkin elde edilen uyum indekslerinden RMSEA ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir; SRMR, NFI, NNFI, CFI ve GFI değerlerinin ise iyi uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. χ^2/df değeri ise belirtilen uyum ölçütü değerinin çok az üzerindedir. Model uyumunu değerlendirilmesinde rutin olarak rapor edilen χ^2 değeri örneklem büyüklüğüyle birlikte artma eğilimindedir (Kline, 2016, s. 271). Bundan dolayı genel model uyumunun değerlendirilmesinde diğer uyum iyiliği indekslerinin kullanılması

önerilmektedir (Brown, 2015, ss. 69-70; Harrington, 2009, s. 80). Elde edilen bütün bu sonuçlar test edilen modelin doğrulandığını göstermiştir. Doğrulan model Şekil 34’te yer almaktadır.



Şekil 34. Bulgular Sonucunda Doğrulan Aracı Etkili Model

Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasında elde edilen bütün bulgular birlikte değerlendirildiğinde:

- Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmen girişimciliğini anlamlı bir şekilde yordadığı,
- Pozitif psikolojik sermayenin öğretmen girişimciliğini anlamlı bir şekilde yordadığı,
- Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının pozitif psikolojik sermayeyi anlamlı bir şekilde yordadığı,
- Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinden öğretmen girişimciliğini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordadığı,

- Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

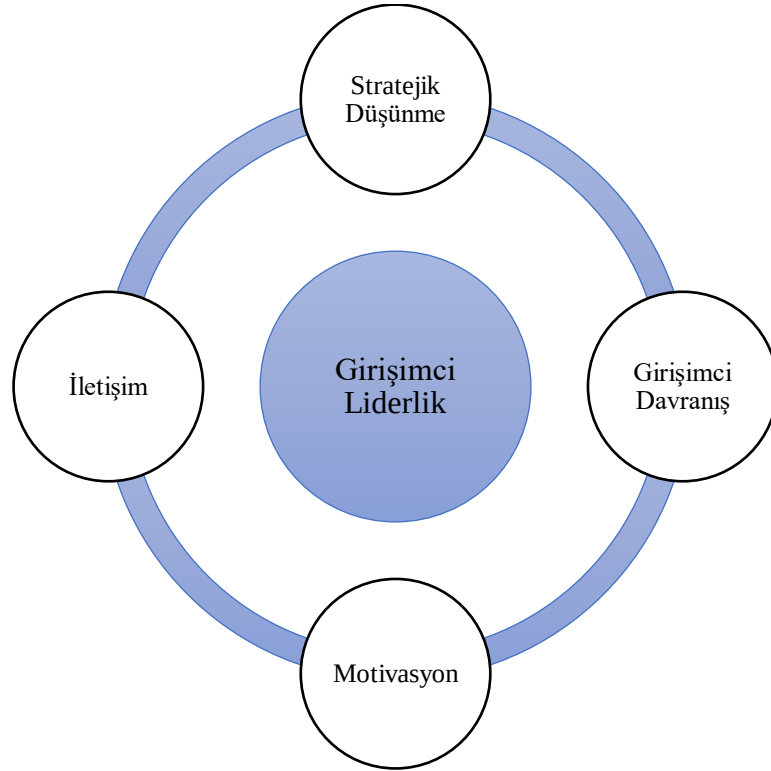


4.2. Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde çalışmanın nitel verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın nitel kısmında, nicel araştırma sonucunda girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon ve iletişim alt boyutlarına yönelik sorulara yanıt aranmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tema, alt tema ve kod şeklinde sunulmuştur. Bulgularda yer alan temalar alanyazın ve nicel araştırmadan faydalanılarak belirlenmişken, alt tema ve kodlar ise bu temalar bağlamındaki verilerden oluşturulmuştur. Nitel araştırma kapsamında toplanan veriler araştırmacı ve alan uzmanı tarafından farklı zaman dilimlerinde kodlanmış ve elde edilen kodlamalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda belirlenen kodlamalar kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılardan doğrudan yapılan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

4.2.1. Okul müdürlerinin girişimci liderliğe yönelik görüşleri

Katılımcıların girişimci liderliğe yönelik görüşleri alanyazın ve nicel araştırma kapsamında belirlenen temalar bağlamında irdelenmiştir. Şekil 35'te katılımcıların girişimci liderliğe ilişkin görüşlerini yansıtan temalar yer almaktadır.

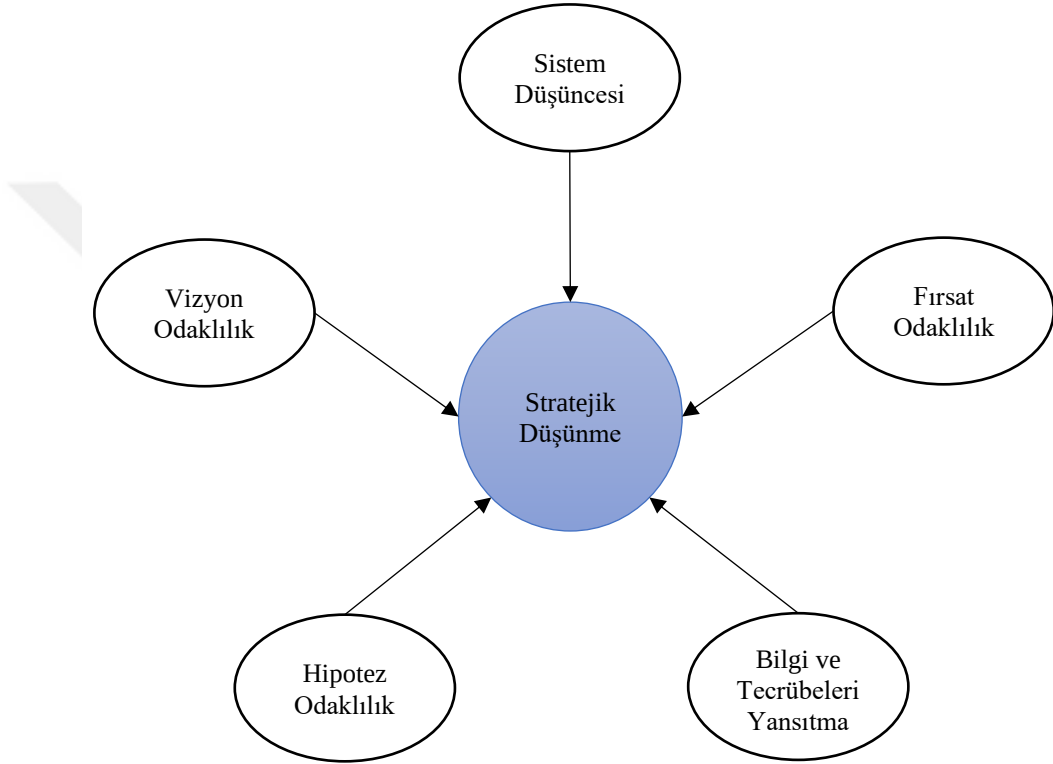


Şekil 35. Katılımcıların Girişimci Liderliğe İlişkin Görüşlerini Yansıtan Temalar

Şekil 35 incelendiğinde katılımcıların girişimci liderliğe ilişkin görüşlerini yansıtan temaların stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon ve iletişim olduğu görülmektedir.

4.2.1.1. Stratejik Düşünme

Katılımcıların stratejik düşünme temasına ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen alt temalar Şekil 36’da sunulmuştur.

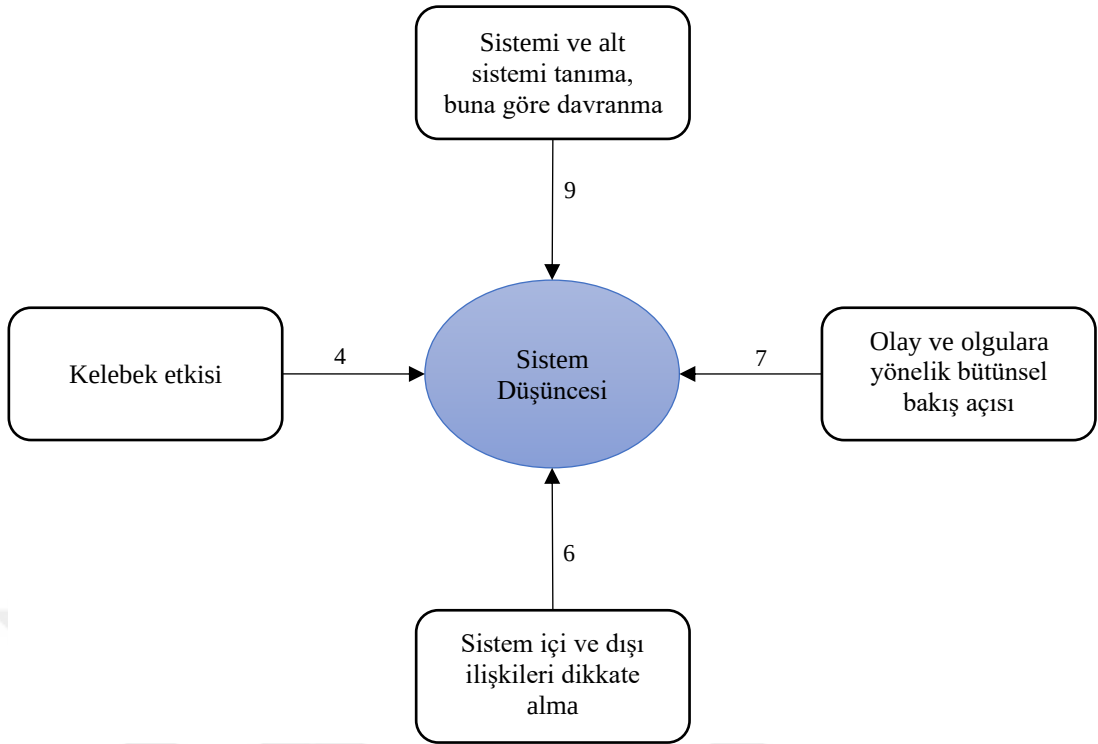


Şekil 36. Stratejik Düşünme Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar

Şekil 36 incelendiğinde katılımcıların stratejik düşünmeye ilişkin görüşlerinin sistem düşüncesi, fırsat odaklılık, bilgi ve tecrübeleri yansıtmaya, hipotez odaklılık ve vizyon odaklılık olmak üzere beş alt temada toplandığı görülmektedir.

4.2.1.1.1. Sistem düşüncesi

Sistem düşüncesi alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 37’de sunulmuştur.



Şekil 37. Sistem Düşüncesi Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 37 incelendiğinde katılımcıların sistem düşüncesi alt teması ile ilgili olarak en fazla sistemi ve alt sistemi tanıma ve buna göre davranma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla olay ve olgulara yönelik bütünsel bakış açısı, sistem içi ve dışı ilişkileri dikkate alma ve kelebek etkisi kodları izlemektedir.

Sistemi ve alt sistemi tanıma ve buna göre davranma: Katılımcıların sistem düşüncesi alt teması altında en çok sistem ve alt sistemleri tanıma ve buna göre davranma koduna yönelik görüş belirtmiştir. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin birçoğu sistemi ve bu sistem içerisindeki yerlerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Aslında devlet sistemi içerisinde bütüncül bir yapı var. Ancak biz bunun net bir şekilde farkında değiliz. Devlet mekanizması çok büyük bir kurgu yapıyor aslında. Kalkınma planlarıyla bir yol haritası ortaya koyuyor. Daha sonra bu kalkınma planlarına bağlı olarak bakanlıklar stratejik planlamalar yapıyorlar, birtakım hedefler belirliyorlar. Bizler de o çok büyük mekanizmanın küçük dişlileri olarak aslında o mekanizmanın ulaşmaya çalıştığı yere gidecek küçük küçük adımlar atıyoruz. Binlerce küçük adım bir araya geldiğinde işte sistemin o en büyük adımını oluşturuyor. (M3)

Biz okul olarak, kurum olarak eğitim sisteminin bir parçasıyız. Bu sistemin ilerleyebilmesi için sistem içerisindeki çarkların sistemin belirttiği hedefler doğrultusunda dönmesi gerekir. Çarkların sistemin belirttiği hedefler doğrultusunda sorunsuz bir şekilde dönebilmesi için de okulların en alt kademesinde çalışanlarından en üst kademesi çalışanlarına kadar herkesin üzerlerine düşen görevi en iyi şekilde yapması gerekir. (M10)

Alt sistemleri tanımanın ve buna göre davranmanın önemine değinen okul müdürlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Eğitim sistemi içerisinde yer alan ve sistemin sağlıklı bir şekilde çalışmasını sağlayan pek çok alt sistem bulunmaktadır. Okullar, eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini etkileyen en önemli alt sistemdir. Okulların da işleyişlerini doğrudan etkileyen kendilerine has alt sistemleri bulunmaktadır. Bir okul müdürünün görevi ise okullarının işleyişlerini doğrudan etkileyen bu alt sistemleri tanıması, durumunu bilmesi ve sağlıklı bir şekilde işlemesi için gerekenleri yapmasıdır. (M13)

Sistem içerisinde okul olarak üzerimize düşenler, yapmamız gerekenler amaçlarımız açık seçik belirtilmiştir. Bir okulun sistem tarafından belirtilen amaçlara ulaşabilmesi ise okulu oluşturan bütün unsurların belirlenen amaçlar doğrultusunda bir araya gelmesine ve sağlıklı bir şekilde işlemesine bağlıdır. Şüphesiz bunu sağlayacak kişi de okul müdürleridir. (M10)

Etkili yönetim açısından bir okul müdürünün okulunun tamamına hakim olması, tanıması, aksayan ve geliştirilmesi gereken yerleri belirlemesi ve buna göre hareket etmesi çok önemlidir. Ben bu okulda göreve başladığımda nerdeyse ilk üç ayımı okulu tanımaya, tüm boyutlarıyla durumunu ortaya koymaya harcadım. Atacağım adımları da bu durumları göz önüne alarak atmaya çalıştım. (M4)

Eğitim sistemi içerisinde okulların, okul sistemi içerisinde de kişilerin ne yapabilecekleri ya da ne yapamayacakları net bir şekilde belirlenmiştir. Bir okul müdürü olarak benim bu sınırları iyi bir şekilde tanıyıp bilmem ve uygulamalarımda buna dikkat etmem gerekir. (M13)

Göreve yeni başlayan müdür yardımcımın okulu, veli ve öğretmenleri iyi bir şekilde tanımadan benden bağımsız bir şekilde bazı girişimleri ve farklı iş yapma şekilleri oldu ve çok sıkıntı yaşadı. Arkadaşı yanıma çağırdım ve ona okulumuzun sistemini bütün yönleriyle tanıttım ve buna göre davranmasının işleri kolaylaştıracağını söyledim. (M2)

Okul sistemi içerisindeki alt sistemleri iyi tanımanın ve eldeki sınırlı kaynakların bu alt sistemlerin ihtiyacına göre öncelik sırasına göre kullanmanın önemine değinen bir okul müdürü görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Okul içindeki birimleri iyi tanıyıp, eldeki sınırlı kaynakları bu birimlerin ihtiyacına göre öncelik sırasına göre tahsis etmek gerekiyor. Yoksa eldeki kaynakları eş zamanlı olarak bütün birimlere tahsis etmeye çalıştığınızda olmuyor, her birim yarım yamalak kalıyor ve yıllarca herkes yarım yamalak çalışma durumunda kalabiliyor. (M8)

Olay ve olgulara yönelik bütünsel bakış açısı (sebep sonuç ilişkisi kurma): Katılımcıların bazıları sistem düşüncesi alt teması altında olay ve olgulara yönelik bütünsel bakış açısı (sebep sonuç ilişkisi kurma) koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Okulumda yaşanan olayların önüne arkasına bakar ve bütüncül olarak değerlendirmeye çalışırım. (M3)

Birçok unsuru içeren ve birçok alanı etkileyen okul yönetim süreci bütünsel bir bakış açısı ve çok paydaşlı bir diyalog ortamını zorunlu kılıyor. (M13)

Bir öğrenci ile ilgili yaşanan bir olayı tam olarak değerlendirebilmek için çocuğun yaşadığı çevre, evdeki problemleri, sınıftaki problemleri, annesi ve babasının durumu, maddi imkanları gibi faktörlerin hepsi birlikte ele alınmalıdır. (M1)

Okulda bir olay vuku bulduysa bu olay durup dururken olmamıştır. Bunun bir birikimi alt yapısı vardır. Dolayısıyla bunların irdelenip araştırılması ve muhataplarıyla görüşülmesi gerekir. Olayın öncesini, çıkma sebebini, olayın bu aşmaya nasıl geldiğini irdelemek üzerinde durmak, bir sonraki olayın çıkmasını engellemek anlamına gelir. Bundan dolayı olayları sebep sonuç ilişkisi içerisinde bütüncül olarak ele almak ve irdelemek gerekir. (M6)

Sistem içi ve dışı ilişkileri dikkate alma: Katılımcılardan bazıları sistem düşüncesi alt teması altında sistem içi ve dışı ilişkileri dikkate alma koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Okulumuzda atılacak her adımla ilgili olarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini google form üzerinden düzenlediğimiz küçük anketler üzerinden topluyoruz. Gelen görüşlere göre göremediğimiz farklı bakış açılarını mutlaka dikkate alıp sürece dahil etmeye çalışıyoruz. (M11)

Okulu riske atmayan, çocukların gelişimine yönelik olan içten ve dıştan gelen her türlü görüş ve önerileri dikkate almaya çalışırım. (M2)

Öğrenci, öğretmen, veli ve hatta okul personelimizin algısı, düşüncesi, bize söylemek istedikleri şeyler çok kıymetli. Dolayısıyla bunların dikkate alınması gerekir. Bu paydaşların çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini görebilmek için anket yöntemini kullanıyoruz. Bu yöntemle direk şahıslar bağlamındaki rahatsızlıkları öğrenip çözüme kavuşturabildiğimiz gibi okulun geneli hakkındaki düşünceleri öğrenmiş oluyoruz. Bu da atacağımız adımların daha isabetli olmasına vesile oluyor. (M5)

Okula dair farklı kesimlerin görüşlerini almak adına düzenli bir şekilde anketler, öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri yaparım. Bu anketleri ve görüşmeleri çok önemsiyorum. Bunlar bize eksiklerimizi, geliştirmemiz gereken yerleri açık bir şekilde gösteriyor. Okulun dışarıdan bir fotoğrafını çekiyor aslında. (M6)

Kelebek etkisi: Katılımcılardan bazıları sistem düşüncesi alt teması altında sistem içindeki küçük dokunuşların uzun vadede büyük sonuçlara yol açabileceği anlamına gelen kelebek etkisi kavramından bahsetmiştir. Bu kavrama yönelik görüşlerden bazıları şu şekildedir:

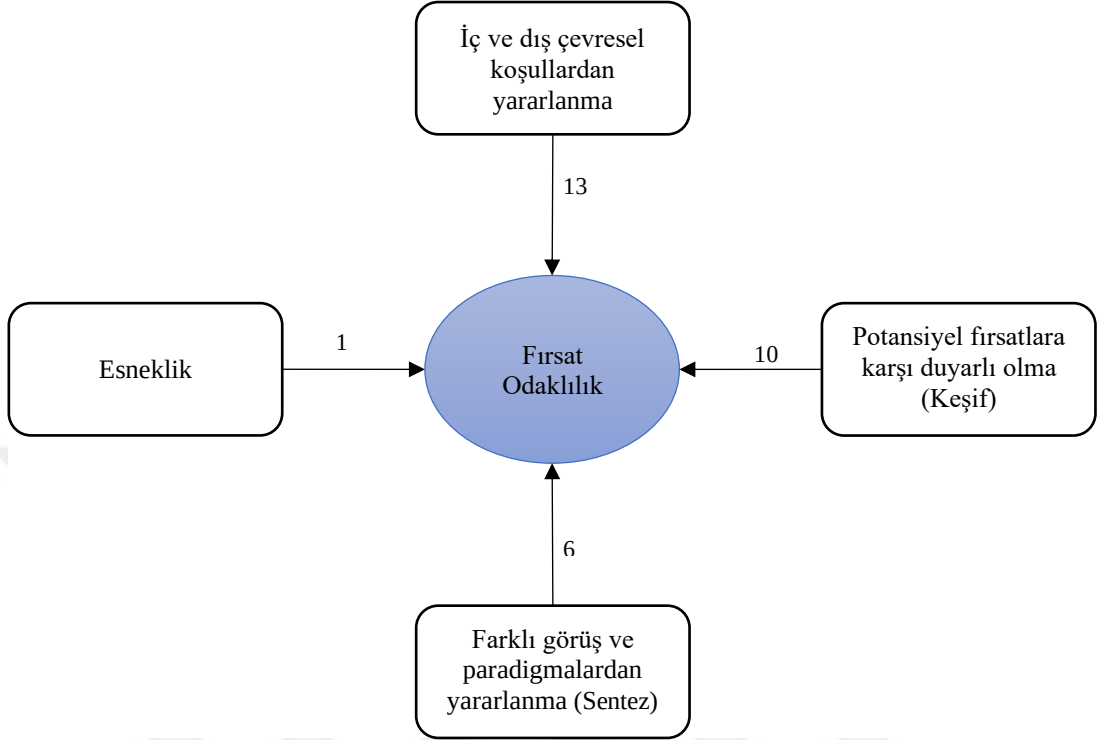
Biz koskoca Milli Eğitim Sistemi içerisinde küçük bir okuluz. Ancak bizim okulumuzda yapacağımız ufak yapıcı dokunuşlar belki de ileride ülkemizin önünü açacak. Buradan gerekli donanımı ve anlayışı kazanarak ayrılmış bir öğrencimiz belki de ileride ülkemize büyük katma değer kazandıracak yeniliklerin üreticisi olacak. Benim okulum bu potansiyele sahip ve ben öğrencilerime hep bu gözle bakıyorum ve onların her yönden gelişmeleri için elimden gelen her şeyi ortaya koymaya çalışıyorum. (M6)

Bugün benim bu okul için attığım küçük yapıcı adımlarımın gelecekte çok büyük etkilerinin olacağını düşünüyorum. Çünkü bu okulu ben kurdum ve kuruluş aşamasında nasıl başlanırsa öyle gideceğini düşünüyorum. Bu sebeple adımlarımı atarken çok dikkatli davranmaya özellikle dikkat ediyorum. Olumsuz yararsız adımlar atmamak için elimden geleni yapıyorum. Çünkü yapıcı adımlar kadar yapıcı olmayan olumsuz adımların da gelecekte okulda büyük problemlere yol açabileceğini düşünüyorum. (M9)

Heyecanla çok düşünmeden hareket ettiğinizde, yaptığınız şey uzun vadede büyük olumsuzluklara sebebiyet verebiliyor. Anlık olarak belki bir yaranın üzerini kapatabiliyorsunuz ama sonradan bu kangrene dönüşebiliyor. (M3)

4.2.1.1.2. Fırsat odaklılık

Fırsat Odaklılık alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 38’de sunulmuştur.



Şekil 38. Fırsat Odaklılık Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 38 incelendiğinde katılımcıların fırsat odaklılık alt teması ile ilgili olarak en fazla iç ve dış çevresel koşullardan yararlanma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla potansiyel fırsatlara karşı duyarlı olma (keşif), farklı görüş ve paradigmalardan faydalanma ve esneklik kodları izlemektedir.

İç ve dış çevresel koşullardan yararlanma: Katılımcıların fırsat odaklılık alt teması altında en çok iç ve dış çevresel koşullardan yararlanma koduna yönelik görüş belirtmiştir. İç ve dış çevresel koşullardan yararlanmanın okul yönetiminin olmazsa olmazlarından olduğunu belirten katılımcılar bu sayede okullarına birçok yarar sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Okulumuzun bulunduğu yer ve çalışma alanımız bizlere çok büyük yararlar sağlıyor. Okulumuzun bulunduğu yer içerisinde öğrencilerimizin hem akademik hem de sosyal olarak istifade edebileceği birçok alan var. Bu alanlardan öğrencilerimizin maksimum şekilde yararlanması için elimden geleni yapıyorum. Aynı zamanda popüler bir alanda çalışıyor olmamız ülkemizdeki her kesimin dikkatini ve ilgisini çekmekte. Bu dikkat

ve ilgi gerek yüksek puanlı öğrencilerimizin okulumuzu tercih etmesi anlamında gerekse çaldığımız kapıların sonuna kadar açılması anlamında büyük yararlar sağlıyor. (M9)

Okulun konumu, sosyo ekonomik düzeyi, veli profili ve geçmiş başarıları okulumuzun önündeki tüm yolların açılmasını sağlıyor. Ayrıca okulumuzda üstün zekası raporla kanıtlanmış on üç öğrencimiz bulunmakta. Üstün zekalı bu kadar fazla öğrencinin aynı okulda toplanmış olması büyük bir fırsat. Bu fırsatı yarara dönüştürmek için elimden ne geliyorsa yapmaya çalışıyorum. (M2)

Okulumuz konum itibarıyla çok iyi bir noktada, sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek bir bölgedeyiz. Veli profili çok önemli, okulumuzda bürokrasi içerisindeki en yüksek makamlarda olabilecek velilere sahibiz. Bu koşullar okulumuza farklı yönlerden birçok yarar sağlayabiliyor. (M15)

Potansiyel fırsatlara karşı duyarlı olma (Keşif): Katılımcıların büyük bir çoğunluğu fırsat odaklılık alt teması altında potansiyel fırsatlara karşı duyarlı olma (keşif) koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Okullarımız maalesef kısıtlı kaynaklar içinde işleyişini devam ettirmeye çalışıyor. Görünen o ki gelecekte de yine bu şekilde devam edecekler. Bundan dolayı okul müdürleri sürekli olarak her yönden gelebilecek potansiyel fırsatlara duyarlı olmak zorunda. Çölde susuz kalmış ve su arıyormuşuz gibi okula yarar sağlayabilecek fırsatları arıyoruz. (M13)

Bizim okulda bilişim teknolojileri alanı var. Bilişim teknolojileri alanının ne tarafa gittiğini takip ettiğinizde sanallaştırma ve oyunlaştırmanın koştura koştura gittiğini görüyorsunuz. Bir yönetici olarak bunu önceden tahlil edebiliyorsanız Türkiye’de ilk olan ulusal bir yarışmayı düzenleme şansınız olabiliyor. (M3)

Kapanan okullardaki malzemelerin okulumuzdaki eksikleri gidermede önemli bir fırsat olduğunu düşündüm ve kapanan veya kapanma ihtimali olan okulları yakın markaja aldım. (M2)

Fırsat kovalamak bizim işimiz. Sürekli olarak okuluma yarar sağlayacak fırsatlar bulma peşindeyim. Ancak o fırsat geldiğinde o fırsattan yararlanmaya hazır olmak da çok önemli. (M4)

Her yıl yeni gelen öğrencilerimizin velilerinin işlerini ve durumlarını ayrıntılı olarak belirlemeye çalışırım ve bu veliler vasıtasıyla okula nasıl bir fırsat sağlayabilirim sorusuna cevap ararım. (M6)

Okul müdürü olarak benim gerek okul içerisinde gerekse dışında okula yarar sağlayacak bir fırsatı bulmam ya da oluşturmam gerekir. Okulumda her gün bu bakış açısıyla gidiyorum. (M1)

Farklı görüş ve paradigmalardan yararlanma (Sentez): Katılımcılardan bazıları fırsat odaklılık alt teması altında farklı görüş ve paradigmalardan yararlanma (sentez) koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin öne çıkan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Farklı konularla ilgili rahatsızlıklarını dile getiren kişilere mutlaka o konuyla ilgili fikirlerini sorar, onların bu fikirlerinden yararlanmaya çalışırım. (M8)

Bir konuyla ilgili olarak müdür yardımcısı arkadaşlarımı ve konu ile fikir belirtebilecek öğretmenlerimi çağırır fikirlerini öğrenmeye çalışırım. Hatta bazen ben ortaya bir fikir atarım ve onların tartışmalarını, bir fikir havası estirmelerini sağlarım. En sonunda da bu fikirlerden de yararlanarak bir sonuca varırım. (M14)

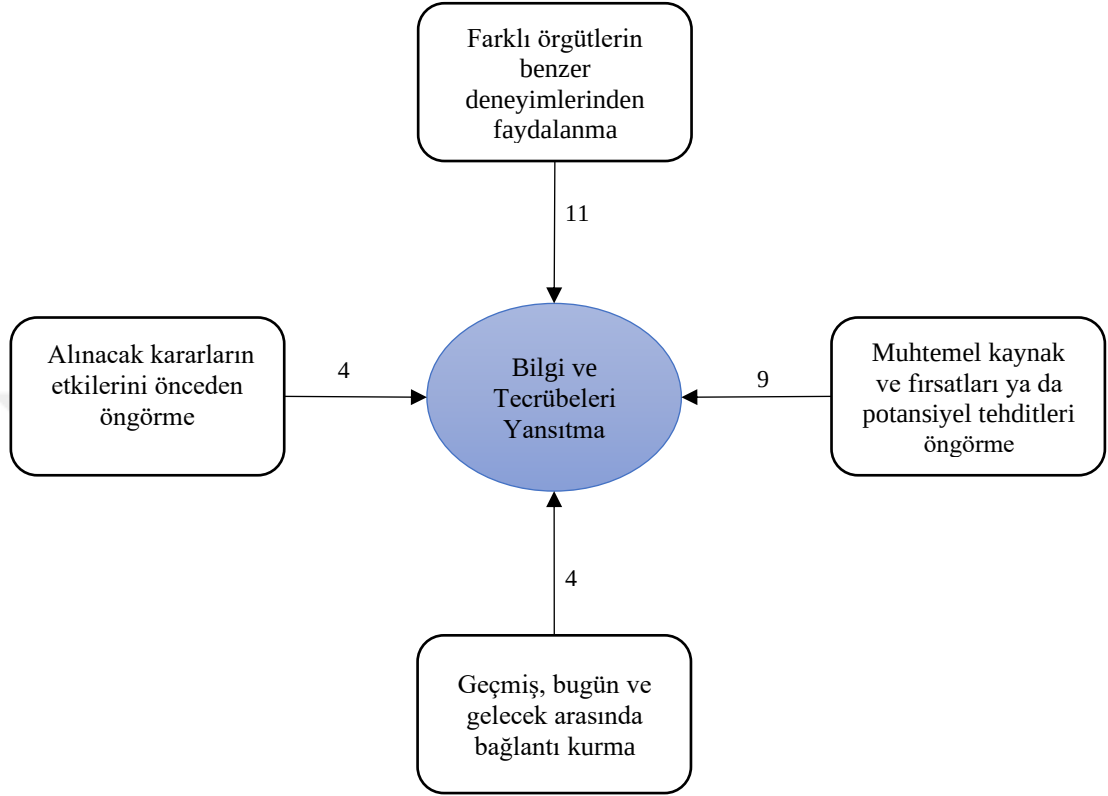
Kişisel görüş olarak hayatta herkesin herkesten bir şeyler öğrenebileceğini düşünürüm. Kişilere bu şekilde yaklaşır ve onların fikirlerinden, tecrübelerinden, farklı dünya görüşlerinden ya da becerilerinden bir şeyler kapmaya, öğrenmeye çalışırım. (M12)

Esneklik: Katılımcılardan biri, iç ve dış çevresel koşullardan yararlanabilmek, potansiyel fırsatları keşfedebilmek ve farklı görüş ve paradigmalardan faydalanabilmek için yeterince esnek olunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu ifade şu şekildedir:

İşin içinde insanların olduğu herhangi bir işte mekanik olarak bir şeye sarılıp onu devam ettiremezsiniz. Şartlara göre oyunun kurgusunu değiştirmek ya da şartları değiştirmek her zaman gerekebilir. Bugün işe yaramaz şekilde gördüğünüz bir unsurunuz yarın size potansiyel bir fırsat sağlayan konuma gelebilir. Ya da size fırsat sunabilecek seçenekleriniz başka taraflara evrilmiş olabilir. Dinamik bir çevrede aynı yöntemlerle benzer sonuçlar almak mümkün değildir. Bundan dolayı iş yapış şekillerimizde olabildiğince esnek olmalıyız diye düşünüyorum. (M7)

4.2.1.1.3. Bilgi ve tecrübeleri yansıtma

Bilgi ve tecrübeleri yansıtma alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 39’da sunulmuştur.



Şekil 39. Bilgi ve Tecrübeleri Yansıtma Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 39 incelendiğinde katılımcıların bilgi ve tecrübeleri yansıtma alt teması ile ilgili olarak en fazla farklı örgütlerin benzer deneyimlerinden faydalanma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla muhtemel kaynak ve fırsatları ya da potansiyel tehditleri öngörme, geçmiş bugün ve gelecek arasında bağlantı kurma ve alınacak kararların etkilerini önceden öngörme kodları izlemektedir.

Farklı örgütlerin benzer deneyimlerinden faydalanma: Katılımcılar bilgi ve tecrübeleri yansıtma alt teması altında en fazla farklı örgütlerin benzer deneyimlerinden faydalanma koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin öne çıkan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Farklı bir yerde, ülkede, farklı bir bağlamda gördüğüm uygulamaları kendimize nasıl adapte edebiliriz, böyle bir şeyi yapsak nasıl olur diye hayata geçirdiğim örneklerim çok fazla. Avrupa birliği projeleri kapsamında Almanya’ya gittik. Bir okulu dolaşırken

zemin katta ilaç kutularından şehir yaptıklarını gördüm. Çok hoşuma gitti. Matematik öğretmenimden birkaç fotoğraf almasını rica ettim ve benzer bir şeyi bizde yapabiliriz diye düşündük. Ülkemize döndüğümüzde benzer bir uygulamayı hemen yaptık. İsveç'te bir okula gittik, baktık ki koridorlarda raflar var ve raflarda okulun diz üstü bilgisayarları var ihtiyacı olan öğrenci alıp derse onlarla girebiliyor. Biz bunu ekonomik gerekçelerle hayata geçiremedik ama hemen döndüğümüzde okulun koridorlarını kütüphane haline getirdik. (M3)

Yapmayı düşündüğüm işle ilgili olarak benzer süreçlerden geçmiş idareci arkadaşlarıma ulaşır ve onların deneyimlerinden faydalanmaya çalışırım. Mesela okul bahçesine bir hayvan barınağı kurmayı düşünüyordum. Bununla ilgili olarak daha önce bu konuda adım atmış okullarla görüştüm. Süreci nasıl başlattıkları ve nasıl sürdürdükleri konusunda deneyimlerini sordum. Durumdan memnunlar mı? Çocuklardan nasıl dönütler aldılar? Okula ne gibi faydası oldu? Ne gibi külfetleri var konusunda. Bütün bu sorularıma aldığım cevaplardan sonra fayda külfet ilişkisini ve sürdürülebilirliğini de göz önünde bulundurarak okulumun bahçesine hayvan barınağı kurma fikrimden vazgeçtim. (M4)

Okulumda gerçekleştirmeyi düşündüğüm uygulamalarımda gerek eski okullarımda bizzat yaşamış olduğum tecrübelerden gerekse bu uygulamayı daha önceden yapmış olan okulların tecrübelerinden yararlanmaya çalışıyorum. Bu okulu kurmadan önce İstanbul'daki benzer türdeki okulların hepsini gezdim. İdarecileriyle görüştüm ve tecrübelerini dinledim. Okulu kurma aşamasındaki adımlarımı bu tecrübeleri dikkate alarak atmaya çalıştım. (M12)

Muhtemel kaynak ve fırsatları ya da potansiyel tehditleri öngörme: Muhtemel kaynak ve fırsatları ya da potansiyel tehditleri ön görmenin bilgi ve tecrübeleri yansıtanın önemli bir koşulu olduğunu ifade eden katılımcıların bu konuya ilişkin öne çıkan görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Önceki okullarımda yapmış olduğum değişimlerin, çalışmalarımın ve çevreden takdir görmüş başarılarımın bulunduğumuz bölgede ve eğitim camiası içerisinde hatırı sayıları bir yeri vardır. Bana atfedilen bu algıyı yeni başladığım ve durumu vasatın altında olan okulumu düzeltme yönünde harekete geçirmek ve bu hareketi sağlayacak kaynakları bulmak için bir fırsat sağlayacağını düşündüm. Öyle de oldu. (M1)

Ülkemizin en büyük ilindeki bir cazibe merkezi içinde açılmış bir okul olmamız bizim okulumuzu çok değerli yapıyor. Çünkü bu cazibe merkezinde çalışma alanımızla ilgili

birçok imkana sahibiz. Bu cazibe merkezinde çalışma alanımızla ilgili sektörlerin beklentilerini yakından izleme şansımız olacak. Bu cazibe merkezi okulumuz için özel seçildi. Çünkü bu cazibe merkezinde okulumuzun çalışma alanı ile ilgili olarak birçok firma bulunmakta. Bu firmalarla bu öğrenciler sürekli irtibatlı bir şekilde çalışacaklar. Zaman içinde bu firmalardan gelen uzmanlar tarafından bu çocuklara eğitimler verilecek. Şu an sadece hazırlık sınıflarımızın olmasına rağmen cazibe merkezi aracılığıyla uzmanlar tarafından sağlanan eğitimlerimiz mevcut. İleride bu firmalardan okulumuz için sponsorlar bulabileceğiz. Okulumuz öğrencileri cazibe merkezi içerisinde olan bu firmalarda staj yapma ve mezun olduklarında da iş bulma imkanına sahip olacaklar. (M9)

Okulumuz ilçemizde popüler bir konumda ve okulumuzun yan tarafında ilçe belediyemize ait geniş bir arsa var. Girişimlerimin sonucunda bu arsayı okulumuza kazandırmayı başarabilirsem okulumuzu çok farklı noktalara taşıyacak fırsatların kapısını aralamış olacağım. (M12)

Bu yıl ilk mezunlarımızı vereceğiz ve okulumuzun akademik başarısına yönelik her kesimden çok büyük bir beklenti var. Ancak ilk öğrencilerimiz olması nedeniyle şu an mezun edeceğimiz öğrenciler okulumuzu tam olarak yansıtmıyor. Çünkü okul yeni açıldığından dolayı daha düşük puanla okulumuza girdiler. Biz okulumuza yönelik olan bu beklentiyi yine de karşılamak zorundayız kimse bu öğrencilerimizin okula nasıl girdiklerine bakmaz. Eğer biz bu başarı beklentisini karşılayamazsak büyük bir hayal kırıklığına neden oluruz. Bu durum okulumuza olan algıyı çok kötü hale getirir. Buna mahal vermemek için elimizden geleni ortaya koyuyoruz. (M6)

Okulumda göreve başladığımda ilk iş olarak hemen bütün sınıfların kapısına akordeon parmak koruyucu yaptırdım. Kapıların arasına çocuk parmağını sokamıyor. Koruyor. İlkokul çocukları için bu potansiyel bir tehlike. Okulda da bir kuruluş para yok. Öğretmenler dedim ki her sınıfa 100 lira düşüyor gerekirse cebinizden vereceksiniz biz bunu yapacağız. Bir tane çocuğun tırnağının zedelenmesine razı olamayız. Ben bunu borçlandım ve yaptım ve sonra duydum ki ilçemizin çok popüler bir okulunda çocuğun parmağının kopmuş olduğunu öğrendim. Bizim okula geldiler ve nasıl bir sistem kurduğumuzu incelediler. (M11)

Okulumuzdan mezun olan öğrencileri çok iyi üniversitelere yerleştiremezsek bu okula bir daha bu kadar başarılı öğrenciler tercih etmez. Bu durum okulu vasat bir noktaya taşır. Bundan dolayı bu okulda iki tane önemli işi başarmamız gerekli. Öğrencilerimizi hem çalışma alanımızda çok iyi yetiştirmemiz hem de çok iyi üniversitelere

yerleşebilecekleri şekilde akademik olarak geliştirmemiz gerekiyor. Bunu başarmak için var gücümle çalışıyorum. (M9)

Geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurma: Katılımcılardan bazıları bilgi ve tecrübeleri yansıtmaya alt teması altında geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurmaya yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Her okulun yeni kurulmadıysa bir geçmişi, bugünü ve kapatılmayacaksa da bir geleceği vardır. Okuldaki geçmiş yaşantılar elbette bugünü etkileyecektir. Buna bir okul müdürü müdahale edemez. Ancak geçmişte yaşananlardan ders alıp bugünü iyi bir şekilde kurgulamak müdürün elindedir. Bugün okulda yapılan yapıcı adımların hepsi geleceğin iyi olmasını sağlayacaktır. Tabi ki bunun tersi de doğrudur. Geçmişten gelen hatalardan ders çıkarmayıp bugün de aynı hatalar devam ettirilirse iyi bir gelecekte bahsetmek mümkün olmayacaktır. (M14)

Bilgiden ziyade geçmiş tecrübeler bugünü şekillendirme ve geleceği hayal etme konusunda kişilere yardımcı olabiliyor. Ancak geçmişteki tecrübelerin aynen bugüne ve geleceğe uyarlanması kabul edilemez. Tecrübeler zamana, zemine ve olayların seyrine göre değerlendirilip o şekilde kullanılmalıdır. (M7)

Bugünün gerçekleri ile geçmişin gerçekleri birbirinden çok farklıdır. Geleceğin gerçekleri de bugünün gerçeklerinden farklı olacaktır. Bundan dolayı geçmişteki tecrübe birikimlerini bugünün gerçekleriyle değerlendirip bugünü şekillendirmek, gelecekte olabilecek ihtimalleri de göz önüne alıp geleceği hayal etmek gerekir. Kurumlar ancak bu şekilde geleceğe hazır olabilirler. (M8)

Alınacak kararların etkilerini önceden öngörme: Alınacak kararların etkilerini önceden ön görmenin bilgi ve tecrübeleri yansıtmaya bakımından önemini ifade eden katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

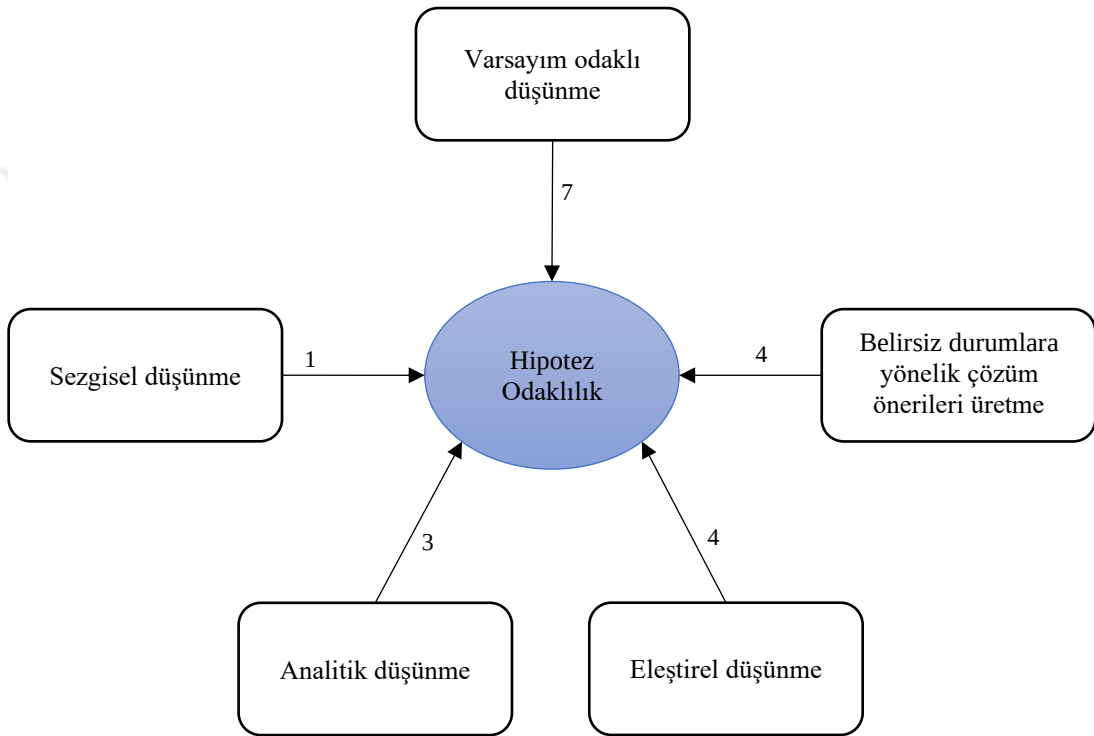
Bugünün problemleri geçmişin yanlış kararlarından kaynaklanmaktadır. Gelecekte problem çıkıp çıkmaması da bugünün kararlarına. Bundan dolayı okulumla ilgili bir karar vereceksem bu kararın bugün ve gelecekte oluşturabilecek etkilerini ön görerek vermeye çalışıyorum. Tabi olarak geçmiş tecrübelerim bu öngörülerimin isabetli olmasını sağlıyor. (M13)

Atılacak bir mesajın, yazılacak bir yazının veya alınacak bir kararın muhataplarda nasıl bir yankı uyandıracığını, nasıl anlaşılacağını ön görerek, hesap ederek hareket etmeye çalışıyorum. (M15)

Mesela pandemi döneminde sınav yapıyoruz. Uygun bir sınav saatinin belirlenmesi lazım. Burada servisçinin getirebileceği bir saat, götürebileceği bir saat, öğretmenin de rahat bir şekilde sınavını yapıp dönebileceği bir saat, aynı zamanda okulda hijyeni sağlayabileceğimiz bir saat olmalı. Bunların hepsini düşünerek karar vermek gerekli. (M5)

4.2.1.1.4. Hipotez odaklılık

Hipotez odaklılık alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 40'ta sunulmuştur.



Şekil 40. Hipotez Odaklılık Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 40 incelendiğinde katılımcıların hipotez odaklılık alt teması ile ilgili olarak en fazla varsayım odaklı düşünme koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla belirsiz durumlara yönelik çözüm önerileri üretme, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve sezgisel düşünme kodları izlemektedir.

Varsayım odaklı düşünme: Katılımcılar hipotez odaklılık alt teması altında en fazla varsayım odaklı düşünme koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin öne çıkan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Bir okulu yönetmek aslında bir satranç oyunu gibidir. Bir hamle yaptığınızda karşılaşılabileceğiniz hamleler neler ve ben bunu nasıl bertaraf edeceğim diye sürekli olarak düşünmeniz gerekir. (M15)

Bir sorunla karşılaştığımda ve sorunun kaynağını tam olarak çözemediğimde soruna neden olabilecek değişkenleri kafamda sıralı bir şekilde değiştirir ve sorunu çözüp çözmeyeceğiyle ilgili varsayımlarda bulunmaya çalışırım. Bu varsayımlarımın sonucunda sorunun nerden kaynaklandığını net bir şekilde ortaya koyarım. (M5)

Bir işe girişmeden önce o işle ilgili olan her türlü varsayımı göz önünde bulundurmaya çalışıyorum. Böyle yaparsam şöyle olur, şöyle yaparsam bunlarla karşılaşabilirim gibi. (M4)

Belirsiz durumlara yönelik çözüm üretme: Hipotez odaklılık alt teması altında bazı katılımcılar belirsiz durumlara yönelik çözüm üretmeye yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Gerek okul içinden gerekse okul dışından kaynaklanan nedenlerden dolayı bir anda kendinizi hiçbir şeyin net olmadığı belirsiz bir durumun içerisinde bulabiliyorsunuz. İşte okul müdürünün mahareti o zaman ortaya çıkıyor. Böyle ortamlarda hızlı ve etkili çözümler üretebilen müdürler burada bir adım öne çıkıyor. Örneğin pandemi döneminin başladığı ilk süreçte okullar bir anda kapandı ve ortada büyük bir belirsizlik vardı. Bu belirsizlik içerisinde hemen okulun internet alt yapısına yatırım yaptık, bilgisayar ve kameralar aldık, profesyonel bir çevrim içi ders sağlayıcıyla anlaştık ve okulu hiç vakit kaybetmeden hibrit eğitim sürecine geçirdik. Bu şekilde öğrencilerimizin eğitim sürecinde herhangi bir boşluk oluşmadı. (M5)

Okulumuzun çalışma alanı ülkemizde bilinmeyen yeni bir alan. Bu alanda çalışırken öncesinde görebileceğiniz bir örneğiniz yok. Mesela biz burada bu belirsizlik için bir atölye kurmaya çalışıyoruz. Her şeyi el yordamıyla kendimiz bulmaya çalışıyoruz. Bir belirsizlik var ortada bu belirsizlik içinde çözümler ürete ürete ilerlemeye çalışıyoruz. (M9)

Eleştirel düşünme: Katılımcılardan bazıları hipotez odaklılık alt teması ile ilgili olarak eleştirel düşünmeye yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Yapacağım her işe öncelikli olarak tersinden bakar ve olumsuz taraflarını görmeye çalışırım. (M7)

Karşımdaki kişilere, dile getirilen konunun onların göremeyebileceğini tahmin ettiğim veya öyle olduğunu sandığım başka açıları da tarif etmeye çalışırım. Derim ki sen böyle düşünüyorsun bundan dolayı böyle bir sonuca vardın ama işin bir de bu tarafı var. Bu tarafını düşünmüş müydünüz? (M3)

Bir problemi çözebilirsiniz ama asıl düşünmeniz gereken şey bulduğunuz çözüm en ideal olanı mı? (M7)

Analitik düşünme: Katılımcılardan bazıları hipotez odaklılık alt teması altında analitik düşünmeye yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkan ifade şu şekildedir:

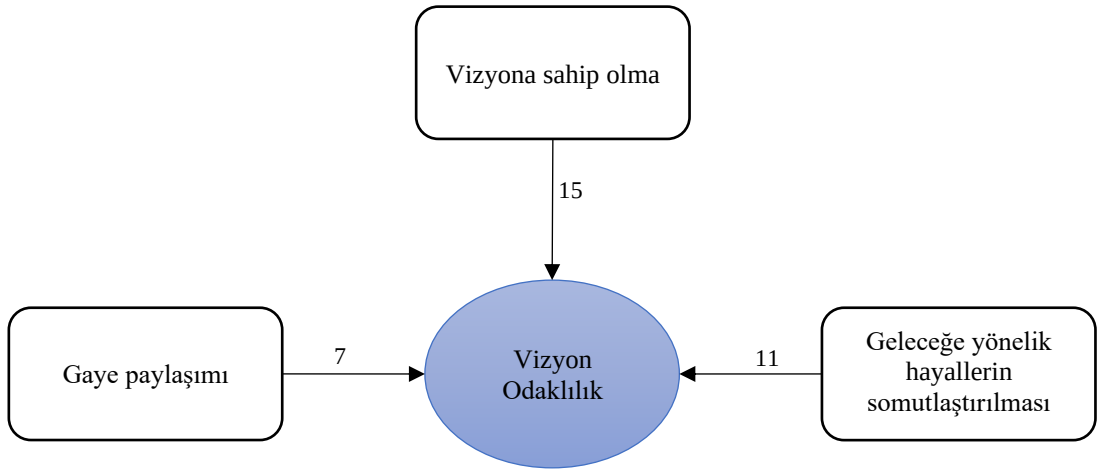
Ders programlarını hazırlarken bir öğretmeni oradan çıkarttığımda sistemin çökmemesi gerekir. Alternatif olarak onun programını diğer arkadaşlara dağıtabileceğim bir program yapmaya çalışırım. Örneğin, beş matematik öğretmenim var ve herkes yirmişer saat derse giriyor. Ben dört matematik öğretmenine düştüğümde kalan yirmi saatlik programı diğer öğretmenlerin programına yerleştirebilecek şekilde hazırlarım. Bu şekilde okulumdan bir öğretmen ayrılrsa bile işleyiş sorunsuz devam eder. (M3)

Sezgisel düşünme: Hipotez odaklılık alt teması altında katılımcılardan biri sezgisel düşünmeye yönelik şu ifadelerde bulunmuştur:

Okulda bir değişiklik yapacağım zaman doğal olarak kaynak buluyor ve bu kaynakları ihtiyaç dahilinde kullanıyorum. Bu süreç zarfında bazı veliler ya da diğer kişiler acaba müdür bunda kendine bir imtiyaz mı sağlıyor şeklinde düşünebilirler. Onların bu düşüncelerini sezinliyorum ve onları rahatlatacak, şeffaf olduğumu gösteren adımlar atıyorum. (M1)

4.2.1.1.5. Vizyon odaklılık

Vizyon odaklılık alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 41’de sunulmuştur.



Şekil 41. Vizyon Odaklılık Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 41 incelendiğinde katılımcıların vizyon odaklılık alt teması ile ilgili olarak en fazla vizyona sahip olma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla geleceğe yönelik hayallerin somutlaştırılması ve gaye paylaşımı kodları takip etmektedir.

Vizyona sahip olma: Katılımcıların tamamı örgütlerine yönelik idealleri, hayalleri, gelecek vizyonları konusunda görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Vizyon sizin pencereniz, görebildiğiniz ufkunuzdur. Bir okul müdürünün vizyonu ise doğrudan okulun vizyonudur aslında. Hani derler ya! Bir okul müdürü kadar okuldur. Bu çok doğru bir ifadedir. Okulumuza çevremiz tarafından biçilmiş olan bir rol zaten var. Biz okul olarak her alanda ülkemize öncü olmak zorundayız. Bu beklentiyi ve sorumluluğu karşılamalıyız. Bu da ancak geleceğe dönük eşsiz bir bakış açısı, geniş bir ufuk ile mümkün olur. (M9)

Özgün çalışmalar yaparak, zaman zaman atılacak adımları önceden ve hızlı bir şekilde atarak hem bizimle benzer türdeki okullar arasındaki yerini güçlendirmek hem de diğer okullar arasında da tercih edilebilirlik derecesini arttırmak ve İstanbul'un Anadolu yakasındaki kendi türüne göre en yüksek puanlı öğrencilerin geldiği bir okul haline gelmek nihai hedefimi oluşturmakta. (M5)

Görev sürem dolduğunda okulumu, stratejik planımızda ifade ettiğimiz şekilde Türkiye'nin sayılı mesleki ve teknik eğitim kurumlarından biri haline getirerek bırakacağım. Planlarımın hepsini hayata geçirebilirsem oraya ulaşacağımıza eminim. Bütün adımlarımı buna göre atıyorum. (M3)

Standartların üzerinde imkanları olan ve standartların üzerinde eğitim öğretim kalitesine sahip, ekolojik, doğa eğitimine uygun bir okul haline gelmek bu okul için benim kişisel vizyonumu oluşturmakta. Dışarıdan bakıldığında da okulumuzun bütün bu özelliklerini sergiler şekilde olması diğer bir kişisel hedefim. (M4)

Üç-dört yıl içinde okulumuzda bir Türkiye şampiyonluğunu yakalamak ve ülkemizi farklı ülkelerde temsil edecek bir konumda olmak istiyoruz. (M12)

Şu an okulum maalesef bulunduğu bölgenin akademik anlamda en başarısız okulu. Ben müdürü olarak okulumuzu bu durumdan kurtarmayı amaç edindim. Bu amaç doğrultusunda yapılması gereken her şeyi yapmaya çalışıyorum. Çok şükür göreve başladığımdan bu zamana bir yıl bile geçmemesine rağmen büyük bir ilerleme kaydettik. İnşallah yakın bir gelecekte buranın popüler okullarından biri haline geleceğiz. (M1)

Benim bu okul için kişisel hedefim Pendik'te derece yapmış iyi öğrencilerin Pendik dışına çıkmadan gönül rahatlığıyla tercih edebilecekleri bir okul haline gelmek. Maalesef ilçemizdeki nitelikli öğrencilerin büyük çoğunluğu ilçe dışındaki okulları tercih ediyor. Ben bu döngüyü kırmak istiyorum. (M6)

Katılımcılardan bazıları geleceğe yönelik idealleri konusundaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

İnsanoğlunun kendisi de her gün değişen ve gelişen bir varlık. Bir sonraki gün bir önceki gün yaptığımızı şeyi halen yüzde yüz beğenmeye devam ediyorsak zaten gelişmemişiz demektir. Dolayısıyla bugün yaptığımızı ben yarın beğenmeyeceğim ki daha iyiye götürebileyim. Dolayısıyla okuluma her gün dünden daha iyisini yapma ve sürekli gelişme hedefinde geliyorum. (M14)

Ben bir eğitimciyim ve eğitime dair olan şeylerin en iyisini sunmakla mükellefim bu benim hayat amacımı da yansıtıyor aslında. Bundan dolayı hangi kurumda olursam olayım geldiğim ve gittiğim süre içerisinde mutlaka olumlu bir değişiklik bir iz bırakmak, dokunduğum yeri güzelleştirmek isterim. (M2)

Geleceğe yönelik hayallerin somutlaştırılması: Katılımcıların büyük bir çoğunluğu geçmişte hedefledikleri, hayal ettikleri ve bugüne kadar geçen süreçte hayata geçirdikleri faaliyetleri konusunda görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Okulumuzun geleceğine yönelik olan hedeflerimizin bir bir gerçekleştiğini görmekteyiz. Böyle olunca çalışmalarımızı her yıl farklı bir argüman, farklı bir dil hatta farklı bir yöntem kullanarak sürdürüyor ve kalan hayallerimizi de gerçekleştirmeye çalışıyoruz. (M5)

İlk yola çıktığımızda okulumuzda bir arge merkezi kurmak gibi bir hedefimiz vardı ve şu anda Türkiye’de belirlenen arge merkezi kurulan meslek liselerinden bir tanesiyiz. (M3)

Burası çok yeni bir okuldu ve farklı bir eğitim kademesi olarak planlanmıştı. Bu okul bize verildiğinde açıkçası hayal kırıklığına uğradım ve kendime burayı en kısa zamanda okulumuzun misyonuna layık bir hale getirmeyi hayal ettim. İki yıl içerisinde okulumu laboratuvarlarını, sınıflarını, diğer alt yapılarını, teknolojik alt yapısını en iyi şekilde tamamlayarak her anlamda okulumu ilçenin en iyi kurumu haline getirdim. (M6)

Devlet okulu olmamıza rağmen spor alanında başarabileceğimizi düşündüğümüz bazı hedeflerimiz vardı. Gerekli ekipmanları okulumuza kazandırdıktan sonra İstanbul birinciliği, bölge birinciliği ve akabinde Türkiye ikinciliğini kazandık. (M11)

Gaye paylaşımı: Katılımcılardan bazıları örgüt içindeki herkesin ortak bir gayeyi paylaşması konusundaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

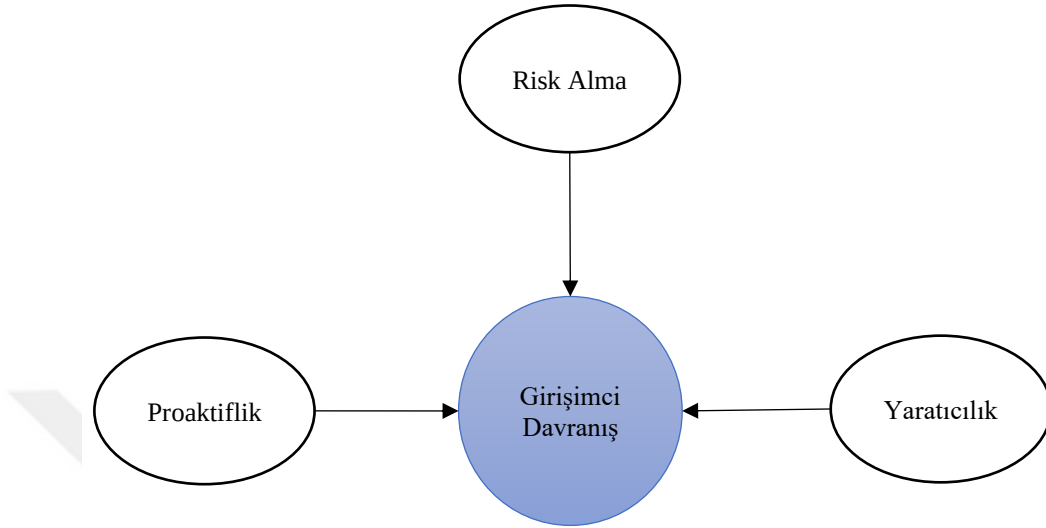
Öğretmen arkadaşlarımızı sürecin içine dahil ettiğimizde şunu görüyorlar. Ya bu adam odasında oturabilir. Sabahtan akşama çay kahve muhabbeti yapabilir. Ama bir şeyler için didiniyor, farklı bakıyor olaylara, farklı şeyler bekliyor, farklı hayalleri var. Bu ekibin bir parçası olacaksam ben de buna ayak uydurmalıyım düşüncesini oluşturduğunuz zaman zaten öğretmen arkadaşlar da sizinle aynı yönde geliyor. (M8)

Öğretmenler şunu görüyorlar. Çok çalışılmış. Okul müdürü çok emek vermiş. Bizde çok çalışmalıyız diyorlar yani. İfadeler bu yönde. (M9)

Ben okul müdürü olarak paçaları sıyırp su basmış salonumuzu temizlemeye koyulunca arkamdan hiçbir şey söylememe gerek kalmadan tüm okul geliyor. İşte bu iş böyledir sen gidersen arkandan herkes gelir. Bu sebeple benim okulumun geleceğine yönelik verdiğim emekler diğerlerinin de emek vermesine yol açabiliyor. (M12)

4.2.1.2. Girişimci davranış

Katılımcıların girişimci davranış temasına ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen alt temalar Şekil 42’de sunulmuştur.

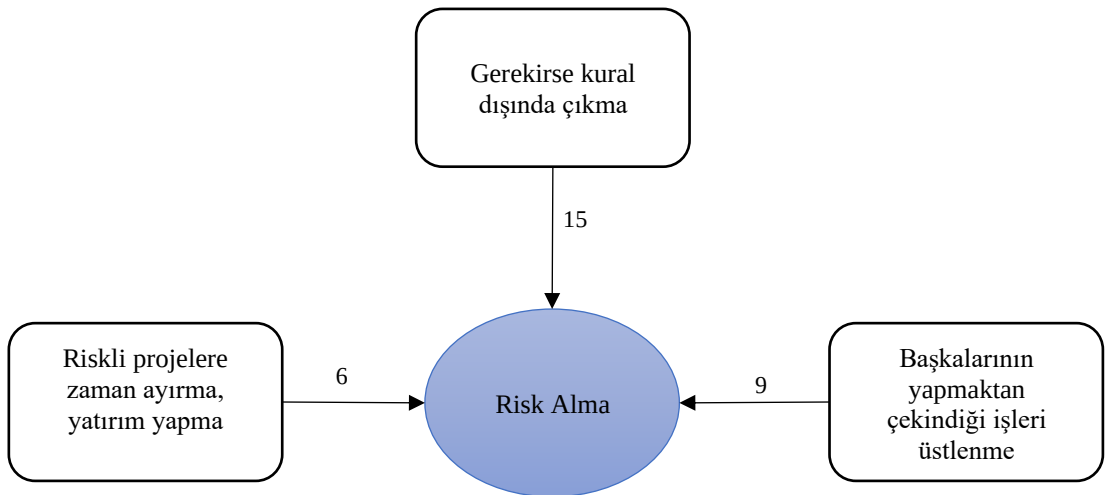


Şekil 42. Girişimci Davranış Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar

Şekil 42 incelendiğinde katılımcıların girişimci davranış temasına ilişkin görüşlerinin risk alma, yaratıcılık ve proaktiflik olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir.

4.2.1.2.1. Risk alma

Risk alma alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 43’te sunulmuştur.



Şekil 43. Risk Alma Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 43 incelendiğinde katılımcıların risk alma alt teması ile ilgili olarak en fazla gerekirse kural dışına çıkma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla başkalarının yapmaktan çekindiği işleri üstlenme ve riskli projelere zaman ayırma, yatırım yapma kodları izlemektedir.

Gerekirse kural dışına çıkma: Yönetim süreçlerinde duruma ve şartlara bağlı olarak kural dışına çıkmanın gerekli olduğu konusunda tüm katılımcılar görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanların bazıları şu şekildedir:

Gerektiğinde risk alarak kural dışına çıkılması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin Delphi diye bir programlama dili var ve bunun bilmem kaç bin adet lisansını Milli Eğitim Bakanlığı satın aldı. Ancak Delphi programlama dili güncelliğini yitirmiş bir dil ve kimse bunu kullanmıyor. Yine de programlamayla ilgili derslerde Milli Eğitim Bakanlığı elindeki lisanslı programların kullanılmasını isteyebiliyor. Burada önemli olan siz bir okul müdürü olarak tüm riskleri üstlenip hayır ben bu geçerliliği olmayan dili kullanmayacağım tüm dünyada geçerliliği olan dilleri öğreteceğim diyebiliyor musunuz? Belirlenen sınırların ötesine ihtiyaç budur diye geçebiliyor musunuz? (M3)

Başarılı olmak için risk almak zorundayız. Gerekirse risk alacaksınız. Mevzuata, yönetmeliklere boğulursanız, her şeyi kuralları çerçevesinde yapmaya çalışırsanız hiçbir şey yapamaz hiçbir farklılık ortaya koyamazsınız. Rutin işler içerisinde boğulur gidersiniz. (M8)

Kaynak kitap meselesi okulların büyük bir sorunu, birçok özel okul kaynak kitap kullanırken Milli Eğitim Bakanlığı yasakladı diye sizin kullanmamanız yarışta sizi geride bırakıyor. Bundan dolayı ben okulumda kaynak kitap kullanılmasını serbest bırakıyorum ve bununla ilgili tüm sorumluluğu üstüme alıyorum. Öğrencilerimin gelişimini sağlayabilecek bu tür şeylerin hepsinde tüm sorumluluğu üzerime alırım. Kuralları değil ihtiyaç ve gereklilikleri göz önüne alırım. (M1)

Yarını düşünen insanlar lider olamaz. Yarınını düşünmeyeceksin. Kimin ayağına basıyorum diye bakmayacaksın. Güzel bir şeyler yapmak istiyorsan bürokrasinin içerisinde boğulup kalmayacaksın. Risk alıp ne yapılması gerekiyorsa onu yapacaksın. (M7)

Başkalarının yapmaktan çekindiği işleri üstlenme: Katılımcılardan bazıları başkalarının yapmaktan çekindiği işleri çekinmeden üstlendikleri konusunda görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanların bazıları şu şekildedir:

1990'lı yıllarda, Sovyetler birliğinden yeni ayrılmış ve şartları çok kötü olan bir Türk devletine bir görev maksadıyla göndermek üzere Milli Eğitim Bakanlığımız bir okul müdürü aramış. Ancak şartları çok kötü olduğundan ve risklerinden dolayı oraya gidecek gönüllü bir okul müdürü bulamamışlar. Üniversiteden bir hocam vasıtasıyla bana ulaştılar ve durumu anlattılar. Hiç tereddütsüz bir şekilde devletimizin bana layık gördüğü bu görevi kabul ettim ve o ülkede Milli Eğitim Bakanlığımız adına 4 yıl görevimi başarılı bir şekilde sürdürdüm. (M1)

Devletimizin 2021 yılı için okulumuza ayırdığı kaynak elli bin lira. Benim okulumun pansiyonu için aldığım mal yüz doksan bin lira. Yüz elli bin lira borçlandım ben piyasaya. Diğer okul müdürlerine diyorum ki yüz elli bin lira piyasa borçlandık. Onlar diyor ki, ben olsam uyuyamazdım sen nasıl uyuyorsun? (M12)

Bundan önceki okulumda okulun huzurunu bozan, işini doğru yapmayan öğretmenler bulunmaktaydı. Bu öğretmenlere farklı kaynaklardan aldıkları güçlerden dolayı ben gelene kadarki zaman dilimine kadar ki okul müdürlerinin hiçbirisi dokunma cesaretinde bulunamamışlar. Ancak bu öğretmenler okul için gerçekten büyük bir sorun oluşturmaktaydı. Ben öncelikle düzeltilmeleri için uğraştım ancak baktım olmuyor. Okulun selameti için bugüne kadar dokunulmamış bu kişilerin hepsine karşı bir mücadele başlattım ve çoğunu okuldan uzaklaştırdım. Bu mücadelenin sonucunda inanın okulda gözle görünür bir iyileşme oldu. Tabi olarak diğer müdürlerin dokunmaya bile cesaret edemediği bu durumu benim ele alıp düzeltmeye çalışmam benim için de büyük riskler barındırıyordu. Ancak ben bunların hepsini göze aldım. (M15)

Riskli projelere zaman ayırma, yatırım yapma: Riskli projelere zaman ayırmanın ve yatırım yapmanın önemine değinen bazı katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

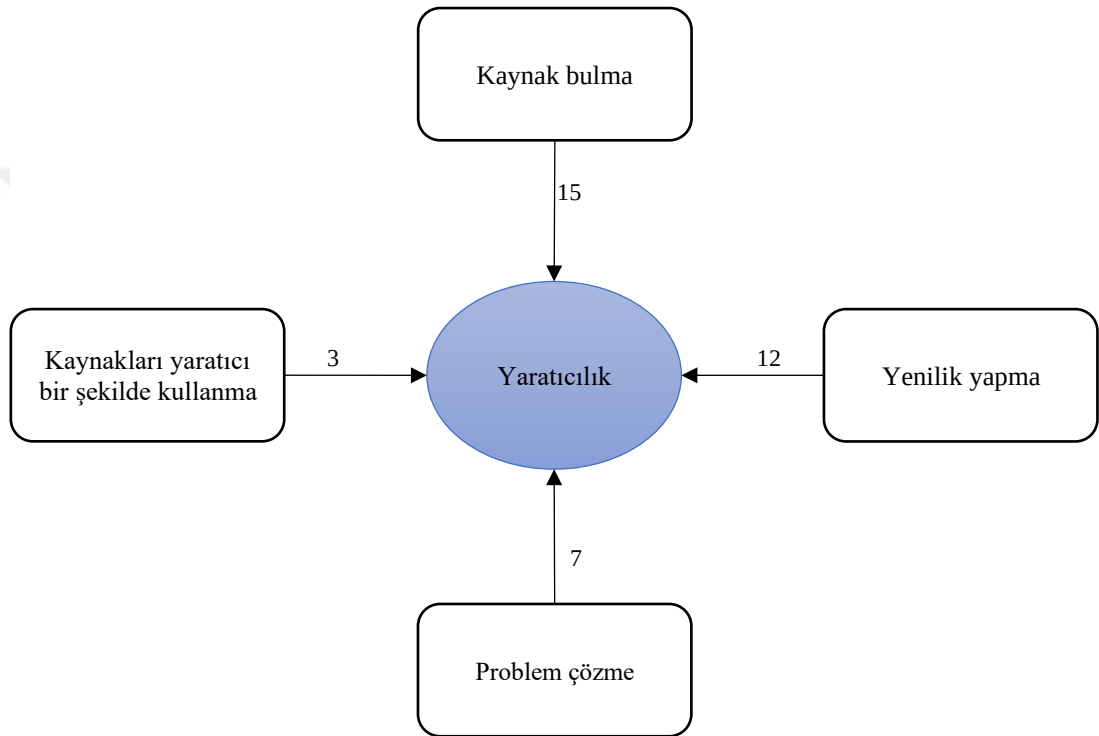
Okulun gelişimine katkı sağlama olasılığı olan her projeye zaman ayırıp gerekirse kaynak harcayabilirim. Gelişme ancak bu şekilde sağlanabilir. Eğer sen zamanım gitmesin kaynak harcanmasın diye bu şekildeki riskli projelerden kaçırırsan ve garanti yolu tercih edersen. Denenmemiş, diğerlerinden farklı bir ürün ortaya çıkaramazsın. (M4)

Riskli olsun risksiz olsun okulumda yapılacak olan her türlü proje içerisinde olurum ve gerekirse bu projelere de kaynak harcarım. Sonunda başarısız olsak bile bence deneyim kazanmak her şeye değer. (M10)

Eğer bir şeyler başarmak, bir farklılık ortaya koymak istiyorsak bir şeyleri de kaybetmeyi göze almamız gerekir. Gelişme ancak bu şekilde sağlanır. Bir projeyi hayata geçirmek için zamanınızı, elinizdeki kaynaklarınızı yani bütün enerjinizi harcamanız gerekebilir. Eğer bunlar harcanmasın diye projeden uzak kalırsanız baştan kaybettiniz demektir. (M11)

4.2.1.2.2. Yaratıcılık

Yaratıcılık alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 44'te sunulmuştur.



Şekil 44. Yaratıcılık Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 44 incelendiğinde katılımcıların yaratıcılık alt teması ile ilgili olarak en fazla kaynak bulma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla yenilik yapma, problem çözme, kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanma ve engellerin üstesinden gelme kodları izlemektedir.

Kaynak bulma: Katılımcıların tamamı bireysel girişimleri sayesinde kurumlarına birçok farklı yerden çeşitli kaynaklar sağladıklarına yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Müdürler kaynak bulma noktasında üst amirlerine çok ağırlar sızlarlar. Bugüne kadar birçok okulda çalıştım ve birçok okulun kurucu müdürlüğünü yaptım ama bir kez bile

olsun üst yönetimden kaynak noktasında bir talebim olmadı. Müdür dediğin kaynak bulmak zorunda. Örneğin şimdi okulumuza tahsis edilen pansiyonu eğitim öğretime açmam gerekli. Bunun için tahmini bir bütçe oluşturdum yaklaşık bir milyon tutarında. Bu miktar yüz, iki yüz yukarı olur aşağı olmaz. Ama bakanlığın bana göndereceği miktar maksimum iki yüz otuz bin lira. Bu eksikliğin yarsını şimdiden tamamladım bile. Diğer yarsını tamamlamak için de sürekli bir arayış içerisindeyim. (M6)

Kaynak meselesi Milli Eğitimin kronik bir sorunu, Türkiye’de lokal çözümlerle bu iş yürütülüyor. Bir tecrübeli müdür arkadaşımın söylediği bir cümleyi burada belirtmek istiyorum. Çalışan müdür parasız kalmaz. Özellikle velinin güvenini kazanıp veliye iyi anlatmak gerekir. Her okul için bunu söyleyebiliriz, velinin okula olan güvenini sağlarsanız onlarda okulları için ellerinden gelen her şeyi yaparlar. Belki bu belirttiğim şeyler kırsal ya da imkansızlık için de olan bir okul için geçerli olmayabilir ama oralarda da başka şekilde çözümler bulunabilir, farklı şekilde kaynaklar sağlanabilir. (M5)

Okulumuza bugüne kadar yaptığımız girişimlerle devletimizin okulumuza aktardığı kaynaklardan farklı olarak okul içerisindeki projelerimiz için bir milyondan daha fazla kaynak sağladık. (M12)

Girişimlerimiz sayesinde okulumuzdaki her bir öğrencimize piyasa değeri on, on beş bin aralığında olan laptoplar kazandırdık. Ayrıca öğrencilerimizin okulumuzdaki beş yıllık öğrenimleri boyunca aylık beş yüz lira burs almalarını ve ücretsiz servis hizmetinden yararlanmalarını sağladık. (M9)

Okula velilerimizden destekler alıyoruz. Çok güzel destekler aldık ve halen daha almaya devam ediyoruz. Ben her öğretmenime bir laptop verdim hiçbir bütçe harcamadan. Bilgisayar laboratuvarı kurdum sıfır lira harcayarak. Nasıl yaptım bunları. İlgili kurumlarla görüşerek, bu imkanları sağlayabilecek kişilere ulaşarak mesela Türk Hava Yolları atıl olan bilgisayarlarını benim girişimlerimin sonucunda yeniden dizayn ederek okulumuza bağışladı. Aynı şekilde okul kütüphanemize de bir kitap kampanyası sayesinde birçok kitap kazandırdık. Okulumuza o kadar çok kitap kazandırdık ki fazlalık olanları biz başka okullara bağışladık. Okulumuzun arka tarafına atletizm alanı kurduk, kum havuzu kurduk tabi bunları yaparken hiçbir para harcamadık. Tamamen okulumuzun çevresiyle iletişime geçerek bunu sağladık. (M2)

Yenilik yapma: Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sürekli olarak yenilik yapma çabası içerisinde olduklarına yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlarından bazıları şu şekildedir:

İyi olduğunu düşündüğüm uygulamaları bile daha iyi hale getirecek yenilikler yapmaya çalışırım. (M14)

Devletimizin bu okulu açma amacını göz önünde bulundurursak, bu okulda ben eski köye yeni adet getirmek zorundayım. Onun için varım. Bu anlamda içsel bir motivasyona sahibim. (M3)

Sıradanlığı bir kenara bırakıp yeni bir şeyler söylemek lazım. Sizi farklı kılacak noktalar yakalamak lazım. Bunun için de yeni bir proje veya uygulama ile bir sonuç elde etmeniz lazım. Biz bu arada okulumuza bir arge merkezi kurduk. Arge merkezi kapsamında yeni projeler ortaya koymaya çalışıyoruz. Şu an eğitim öğretimde kullanılabilecek bir uzaktan eğitim platformu projesi üzerinde çalışıyoruz. Yakında bütün okulların kullanımına açacağız inşallah. (M9)

Bir yerde karar vermek zorundasınız değişim ve yenilikten yana mı olacaksınız yoksa rutin işleyişe devam mı. Ben her zaman değişim ve yenilikten yanayım. (M7)

Problem çözme: Katılımcılardan bazıları karşılarına çıkan problemlerin çözümünde yaratıcı yollar aradıklarını ifade eden görüşler belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Bir problemi çözebilirsiniz ama asıl odaklanılması gereken şey bulduğunuz çözüm en ideal olanı mı? Genellikle problemleri bu şekilde ele alır ve en ideal çözümler için yaratıcı olmaya çalışırım. (M4)

Bir problem var ve siz bu problemi çözmek için neler yapabilirsiniz? İşte okul müdürünün görevi burada başlıyor. Mesela çocukların okumadığını fark ettim. Evvela baktım yeterince kitaplarımız var mı ? Eksiklerimiz var. Bunları tamamlamak için çalışmalar yaptık. Yayın evleri ile üniversitelerle görüştüm. Kütüphanesini bağışlayan hayırseverlere ulaştık. Bu şekilde kitaplarımızı tamamladık. Sonra baktım orasının açık olması gerekiyor. Oraya bir personel istihdam ettik. Baktık böyle de olmayacak. O zaman biz her kata daha böyle okuma sevgisini kazandırmak için katlara açık kütüphaneler koyduk. Daha sonra öğretmenlerimizle beraber okuma alışkanlığı kazandırmaya dair etkinlikler düzenledik. Çok şükür okuma konusunda okulumuzda iyi bir ilerleme sağladık. (M2)

Bir problemle karşılaştığımda hemen o problemi alt edebilecek farklı çözümler üretmeye çalışırım. Bulduğum çözümler içerisinde en uygununu seçer ve uygulamaya koyarım. Bu şekilde okulumuzda bugüne kadar çözülememiş birçok problemi farklı bir şekilde ele aldım ve çözdüm. (M8)

Karşılaştığı engellerin çözümünde yaratıcı davranmaya çalıştığını ifade eden bir katılımcı bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

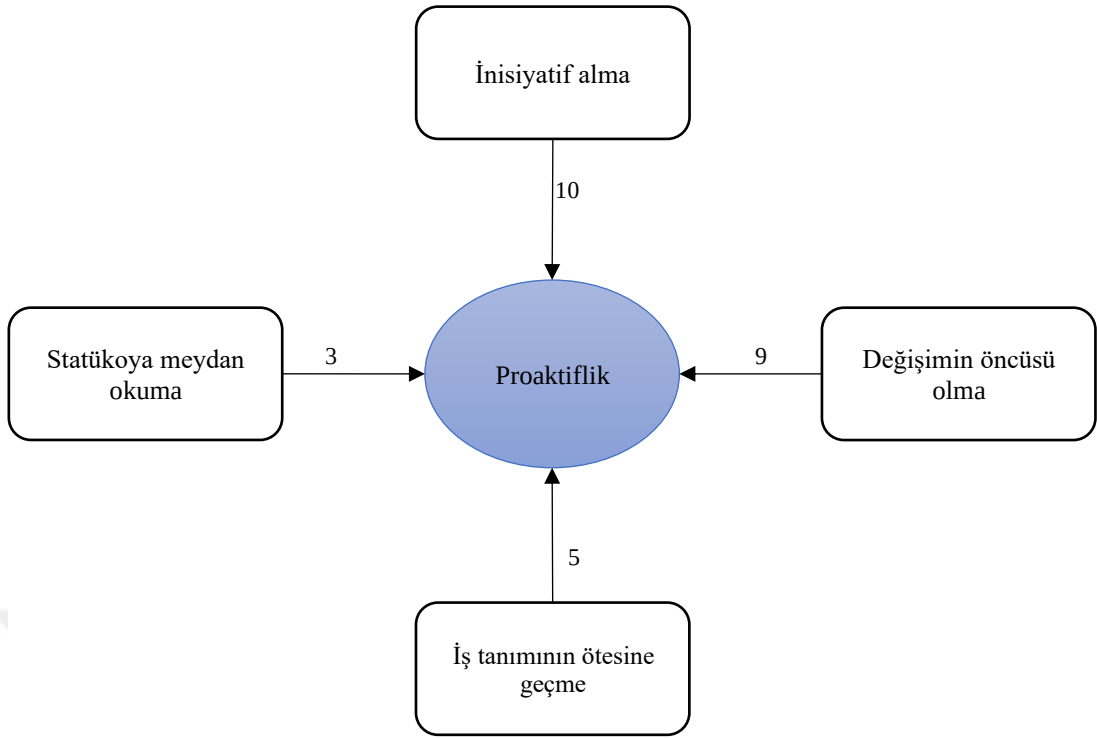
Sistem içerisinde bir okul olarak üzerimize düşenler, yapmamız gerekenler açık bir şekilde belirtilmiş ancak aynı sistem bizim bu hedeflere ulaştıracak gerekleri yapmamızda önümüze engeller çıkarıyor. Bize birçok engelin bulunduğu bir yolda koşun diyorlar ama bir yandan da ayaklarımızı bağlamışlar. Ben önümüzdeki engelleri aşmak, ayaklarımızın bağını çözmek için yaratıcılık becerimi, tüm hünerlerimi sonuna kadar kullanmaya çalışıyorum. (M10)

Kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanma: Katılımcılardan bazıları eldeki sınırlı kaynakları kullanma konusunda olabildiğince yaratıcı davranmaya çalıştıklarına yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanı şu şekildedir:

Eğitimle ilgili olan ihtiyaçları kısma şansımız yok. Dolayısıyla eldeki kaynaklarımızı en yaratıcı ve verimli bir şekilde kullanabilmek dışında yapabileceğimiz çok bir şey kalmıyor. Mümkün mertebe kaynaklarımızı en verimli bir şekilde kullanmaya çalışıyorum. En basitten bir çöp poşetinin Türkiye'nin en ünlü markasının genel merkezinden alabilecek kadar girişimde bulunup piyasanın yarı fiyatına bir yıllık çöp poşetini alabiliyorum. (M5)

4.2.1.2.3. Proaktiflik

Proaktiflik alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 45'te sunulmuştur.



Şekil 45. Proaktiflik Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 45 incelendiğinde katılımcıların proaktiflik alt teması ile ilgili olarak en fazla inisiyatif alma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla değişimin öncüsü olma, iş tanımının ötesine geçme ve statükoya meydan okuma kodları izlemektedir.

İnisiatif alma: Katılımcıların büyük bir çoğunluğu örgütlerinin gelişimi için her türlü inisiyatifi aldıkları konusunda görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlarından bazıları şu şekildedir:

Hani bir söz vardır ya karanlığa küfredeceğine kalk bir mum da sen yak diye. Okul yönetimi süreçlerinde karşınızda birçok engel, katı bir bürokrasi ve kaynak kıtlığı gibi şeyler çıkabilir. Okul müdürü olarak benim görevim bunlardan şikayet etmek değil bu şartlar içerisinde harekete geçmek, çocuklarımız için bir şeyler yapmaktır. Bunun için üzerinize ne düşüyorsa sonuna kadar yapmak, okulunuzun gelişimi gereken tüm inisiyatifi almaktır. (M13)

Okulumu daha iyiye getirecek uygulamaları edinmek için elimden gelen bütün imkanları kullanırım. Başıma iş açmış olurum, uğraşırım ancak ben uğraşmak için ordayım. (M3)

Ben bir yanlışlık veya eksiklik gördüğüm zaman onu düzeltmeye çalışırım. Velew ki bugün o yanlış düzetmek ya da eksiği gidermek gerekiyorsa. Benim de bugün elimde kararnamen varsa ve yarın okuldan ayrılacaksam. Yemin ediyorum bu yapacaklarımı yapar öyle ayrılırım. Bana ne benden sonraki yapsın demem. Çünkü gördüğüm kötülüğü düzletmem lazım. (M1)

Çok klasik bir tabir vardır, taşın altına elini koymak. Ya da yeri geldiğinde boynumuzu koymak. Ben bu ifadeleri kullanmak istemiyorum ama en güzel tabiriyle okulumun ihtiyaç duyduğu her an üzerime düşen her şeyi yaparım, her türlü inisiyatifi ve riski alırım. (M10)

Değişimin öncüsü olma: Katılımcıların büyük bir bölümü örgütlerinin gelişimini sağlayacak değişimleri ön gördüklerini ve bu değişimlerin uygulanmasında öncü olduklarına yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Bazen müdür yardımcısı arkadaşlar beni eleştiriyor. Diyorlar ki: Her şey yolunda gidiyor, niye başımıza iş çıkartıyoruz da böyle bir alana müdahale ediyoruz. Ama bu değişimle daha da iyi olacak. (M7)

Bir insan gibi her okul farklıdır ve her okulun gelişimini sağlayabilecek değişimler de farklıdır. Bundan dolayı okulların farklılıklarını dikkate almadan tepeden inme yapılmaya çalışılan değişimlerin ne kadar uygulandığını görüyoruz. Bir okulu müdüründen daha iyi tanıyan kimse yoktur. Bundan dolayı okulunu geliştirecek değişimin belirlenmesinde ve uygulatılmasında öncü kişi okul müdürüdür. (M13)

Öğretmenlerin akıllarına hayallerine gelmeyecek, onların rahat edebileceği öğrencilerin rahat edebileceği çevrenin okulu kabul edebileceği o kadar çok değişim yaparım ki öğretmenlerimin , öğrencilerimin ve velilerimin çoğu hayretler içinde kalır. Mesela arkadaşlar bana hep şunu der: Ya müdürüm o kadar çok değişim yapıyorsun ki biz bile ayak uyduramıyoruz. (M1)

Ülkemizde bir ilk olma özelliği taşıyan bu lise beş yıllık bir çalışmanın eseri. Bu çalışmayı ilk olarak kendi okulumda bir proje olarak başlattım. Proje kapsamında okulumda ve ilçemizde çeşitli seminerler verdim/verdirdim. Sonra bu durum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün dikkatini çekti ve projeyi il müdürlüğü bünyesinde devam ettirmeye başladım. İldeki çalışmalarımızın sonucunda projemiz bir okul projesi halini aldı. Şu an içinde bulunduğumuz okul bu projenin eseri. Kısaca bir projeyi yeni bir okul türü olarak ülkemize kazandırdık. (M9)

İş tanımının ötesine geçme: Örgütlerinin gelişimi için üzerlerine düşenden çok daha fazlasını yaptıklarını ifade eden bazı katılımcılar bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

Ben burada aslında memurların işlerini de yapıyorum. Okul müdürü olmaktan öte okulumun hedef ve amacına götürecek işlerde eksik kalan yerlerin çalışmalarını ben tamamlıyorum. (M2)

Okulumda bilgisayar öğretmenim yok çünkü dil sınıfları sebebiyle dört saatlik bir bilgisayar dersi var. Afiş yapılması lazım çünkü okulun sosyal medya hesabı var. Kimseyi bulamadığım için öğrenmek zorunda kaldım ve artık kendim yapıyorum. (M15)

Okuluma, işime o kadar çok kendimi verdim ki ne aileme, ne de kendime yeteri kadar vakit ayırabildim. Yıllarımı okullara bir şeyler kazandırmakla harcadım. (M1)

Statükoya meydan okuma: Katılımcılardan bazıları bulundukları ortamda kendilerinden önce yerleşmiş kalıplaşmış düşünceleri, uygulamaları değiştirmek için çaba gösterdiklerine yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlarından bazıları şu şekildedir:

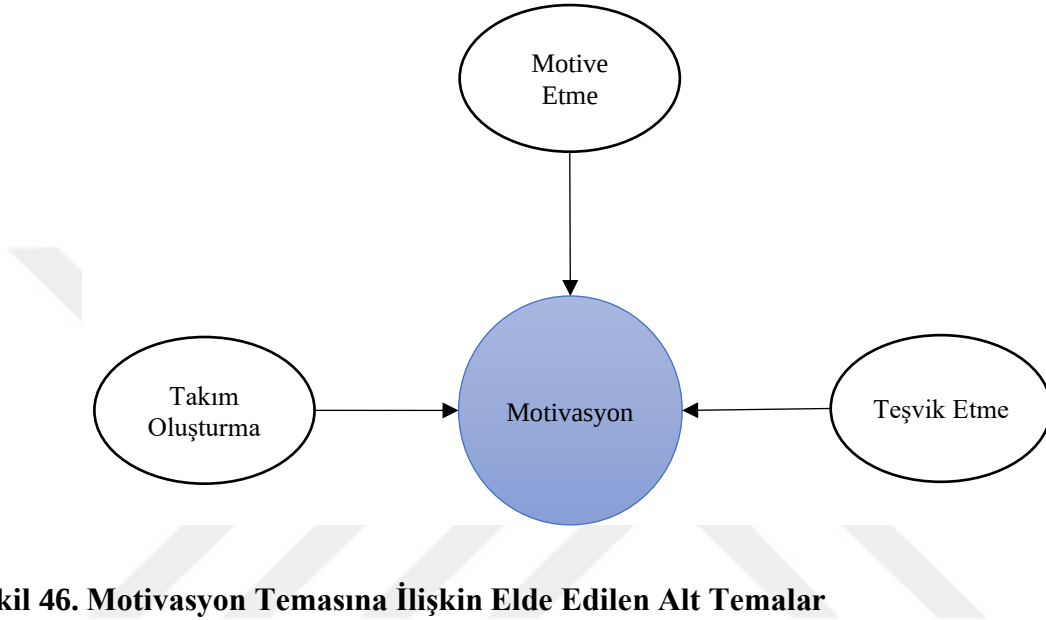
Şu anki durumda okulumuz türündeki bütün okullara ülkemizin en zeki çocuklarını alıyoruz. Ancak bu çocuklardan biz sadece akademik başarı, hatta sadece tıp kazanmalarını bekliyoruz. Okulların başarı derecesi kaç tıp kazandırdığıyla doğru orantılı olarak görülüyor. Nerdeyse her kesimde böyle bir bakış açısı mevcut. Ben bu bakış açısının çok sakıncalı olduğunu düşünüyorum. Ülkemizin en iyi çocuklarına sadece tıp kazanmaları konusunda bir amaç edindirilmesi ülkemizin geleceği açısından çok sakıncalı. Ben bu algının ve bakış açısının kırılması gerektiğini düşünüyorum. Bu algıyı kırmak için çaba sarfediyorum. (M6)

Burada göreve başladığımda herkeste okula karşı olumsuz bir algının olduğunu fark ettim. Okuldaki hemen hemen herkes bu okul başarılı olamaz, veliler bize destek vermez, İngilizce sınıfları açamayız, hiçbir projede başarı kazanamayız gibi düşüncelere sahipti. Bundan dolayı da kimse bir şeyler yapma çabası içerisinde değildi. Hatta çoğu zaman ben bir şeyler yapmaya çalıştığımda müdür bey boşuna uğraşıyorsunuz gibi cümleler duyuyordum. Ben bu algıya savaş açtım. Onların bu okulda asla olamaz dedikleri çoğu şeyi hayata geçirdim. Okulumuzda İngilizce sınıfları açtık, velilerimiz de gereken destekleri vermeye başladı. Başvurduğumuz bir

Avrupa Birliği projesinde ilçemizde projesi kabul edilen tek devlet okulu olduk. Daha da yapacak çok işimiz var. (M1)

4.2.1.3. Motivasyon

Katılımcıların motivasyon temasına ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen alt temalar Şekil 46’da sunulmuştur.

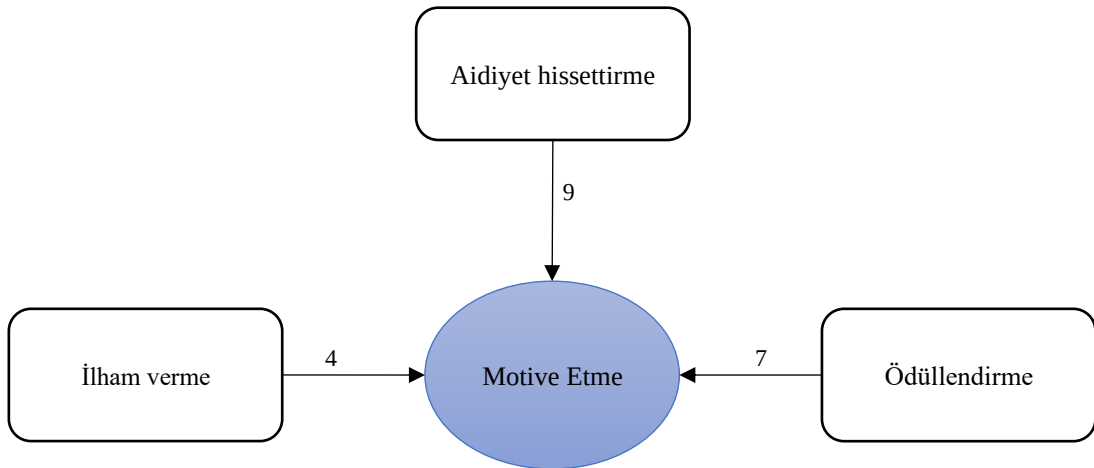


Şekil 46. Motivasyon Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar

Şekil 46 incelendiğinde katılımcıların motivasyon temasına ilişkin görüşlerinin motive etme, teşvik etme ve takım oluşturma olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir.

4.2.1.3.1. Motive etme

Motive etme alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 47’de sunulmuştur.



Şekil 47. Motive Etme Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 47 incelendiğinde katılımcıların motive etme alt teması ile ilgili olarak en fazla aidiyet hissettirme koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla ödüllendirme ve ilham verme kodları izlemektedir.

Aidiyet hissettirme: Motive etme alt teması ile ilgili olarak katılımcılar en fazla aidiyet hissettirme koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlarından bazıları şu şekildedir:

Okuluyla bütünleşmiş, kendini okulun bir parçası gibi hisseden ve bu hisse sahip bir şekilde çalışan öğretmenler ancak okullarına bir şeyler katabilir. Ben buna çok inanıyorum. Bundan dolayı öğretmenlerimizin ve diğer çalışanların kendilerini okula ait hissetmeleri için özellikle çaba sarfediyorum. (M14)

Zoraki bulunduğunuz ve ait olmadığınızı düşündüğünüz herhangi bir yer için hiçbir çaba içerisine girmezsiniz. Çünkü siz oraya ait değilsinizdir bundan dolayı da oranın başarı ya da başarısızlığıyla ilgili kendinizi bir sorumluluk içinde hissetmezsiniz. Bu bir okul için olabilecek en kötü durum. Eğer siz idare olarak öğretmenlerin ve diğer çalışanların okulu sahiplenmelerine izin vermezseniz, her şeyin sizin kontrolünüzde olduğunu diğerlerin sadece figüran olduklarını ve sadece işlerini yapıp gitmeleri gerektiğini söyler ya da hissettirirseniz kimse kendini oraya ait hissedemez ve bulduğu ilk fırsatta orayı terk eder. Bunun en açık göstergesi okuldaki öğretmen sirkülasyonudur. Öğretmen sirkülasyonunun hızlı olduğu okulların tamamında bir aidiyet sorunu vardır ve bu okulların başarılı olması mümkün değildir. Ben bunun bilincinde olan bir müdür olarak okulumdaki herkesin okulu sahiplenmesi, sanki kendi iş yerleri için çalışıyorlarmış gibi hissetmeleri için çabalıyorum. (M13)

Okul içinde ve dışında düzenlediğimiz etkinlikler vasıtasıyla bir aile ortamı oluşturmaya çalışıyorum. Aynı zamanda okulla ilgili bazı işlerin sorumluluğunu ve karar verme yetkisini öğretmenlerime bıraktım. Bu şekilde öğretmenlerimin kendilerini okula daha ait hissetmelerini amaçlıyorum. (M10)

Ödüllendirme: Motive etme alt teması ile ilgili olarak ödüllendirmeye yönelik görüş belirten katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

İşini gerçekten iyi yapan ve gerçekten ekstra performans gösteren öğretmenleri verdikleri çabanın bir karşılığı olarak mutlaka ödüllendirmeye çalışırım. (M7)

Kurul toplantılarında başarılı çalışmalara öncüllük etmiş arkadaşları isimleriyle birlikte takdir ederim. (M15)

Genel olarak bizim kurumlarımızda başarı ödüllendirilir. Ancak henüz ortaya bir başarı çıkmamış olsa dahi okul için çabalayan, taş üstüne taş koymaya çalışan öğretmenleri fark etmenin ve onları da ödüllendirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Her şeye sonuç odaklı bakarsak bu şekildeki öğretmenlerimizi yok saymış oluruz. (M6)

İlham verme: Bunların yanında çalışanları motive etme ile ilgili olarak ilham verme konusuna değinen katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

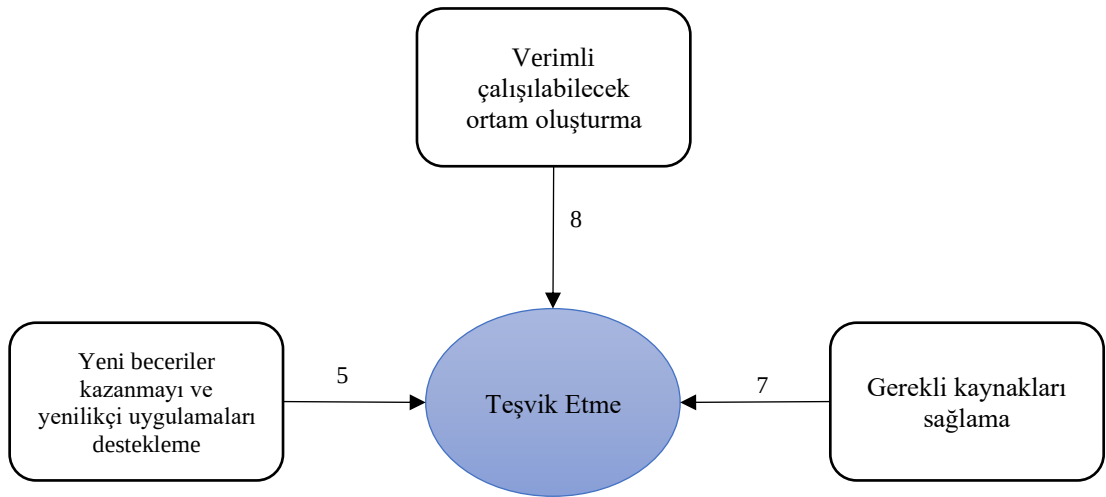
Öğretmen arkadaşlarımızı sürecin içine dahil ettiğimizde şunu görüyorlar. Ya bu adam odasında oturabilir. Sabahtan akşama çay kahve muhabbeti yapabilir. Ama bir şeyler için didiniyor, farklı bakıyor olaylara, farklı şeyler bekliyor, farklı hayalleri var. Bu ekibin bir parçası olacaksam ben de buna ayak uydurmalıyım. (M8)

Benimle çalışan herkes önceliğimin okul olduğunu bilir. Ailemden bile daha fazla okulu öncelediğimi okuldaki herkes çok iyi bilir. Benim bu önceliğimin diğer arkadaşlara da ilham verdiğini düşünüyorum. (M2)

Okul içerisinde öğretmenlerime rol model olmaya çalışırım. Rol model olmakla ilgili olarak. Öğretmen arkadaşlar şunu bilirler ki ya bu adam çalışıyor onlarda bu algıyı ve duyguyu oluşturun. Bu adam çalışıyor biz niye bir işin ucundan tutmayalım. (M10)

4.2.1.3.2. Teşvik etme

Teşvik etme alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 48’de sunulmuştur.



Şekil 48. Teşvik Etme Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 48 incelendiğinde katılımcıların teşvik etme alt teması ile ilgili olarak en fazla verimli çalışabilecek ortam oluşturma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla gerekli kaynakları sağlama ve yenilikçi uygulamaları destekleme kodları izlemektedir.

Verimli çalışabilecek ortam oluşturma: Çalışanların motivasyonunun sağlamlasında çalışılan ortamın önemine değinen katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Bir okulun dış kapısından içeri girdiğinizde bir eğitim yuvasına geldiğinizi hissetmelisiniz. Bahçesinden koridorlarına, öğretmenler odasından sınıflara kadar her yer sizi etkilemeli. Böyle bir ortamın hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunu arttıracığını düşünüyorum. Bu düşünceyle okulumun fiziki şartlarının tam olarak bir eğitim yuvası haline gelmesi için tüm şartları zorluyorum. (M1)

Okulumuz fiziki şartları bakımından ilçemizin belki de ilimizin en iyi olanaklarına sahip. Bir okulda olması gereken şeylerin hepsine fazlasıyla sahibiz. Bu durumun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonları üzerinde pozitif etkisinin olduğunu düşünüyorum. Buraya dışarıdan ziyarete gelen öğretmenler bile okulun ambiyansından etkileniyor. Sırf bundan dolayı bu okulda çalışmak istediğini söyleyen öğretmenler oluyor. (M5)

Öğretmenlerimin fiziksel olarak rahat çalışabilecekleri bir ortam sağlama konusunda elimden gelen her şeyi yapmaya çalışıyorum. Bu verimlilik için çok önemli bir koşul. (M4)

Gerekli kaynakları sağlama: Öğretmenlerin gerek derslerinde gerekse projelerinde ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlama konusunda özverili olduklarını dile getiren katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen arkadaşlar dersleriyle ya da okul adına katıldıkları projeleriyle ilgili olarak benden bir şey talep ettiklerinde bu talebi karşılayacağımı ya da karşılamak için çabalayacağımı çok iyi bilirler. (M9)

Öğretmenlerin görevlerini yaparken gerek duyduğu kaynakları sağlama konusunda her türlü desteği veririm. Yeter ki öğretmenim verimli çalışabilsin, bunun için olmayan kaynakları bile sağlamaya dört elle çalışırım. (M6)

Öğretmenlerimizin projelerini hayata geçirebilmeleri için ihtiyaç duyduğu tüm kaynakları sağlamaya çalışıyorum. Onları maddi ve manevi tüm yönlerden destekliyorum. Yeter ki okulumuz adına proje çıksın ben okul adına düşen her şeyi yapmaya hazırım. (M5)

Yeni beceriler kazanmayı ve yenilikçi uygulamaları destekleme: Yeni beceriler kazanmaya veya yeni bir şeyler denemeye çalışan öğretmenleri sonuna kadar desteklediklerini belirten katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Yüksek lisans, doktora çalışmaları yapan öğretmen arkadaşlarıma gereken kolaylığı sağlarım ve diğer öğretmenlerimi de bu tür çalışmalara yönelmeleri konusunda teşvik ederim. Çünkü bu öğretmenler üniversiteden edindikleri güncel kazanımları okula taşır. Bundan hem kişisel olarak hem de okulum için istifade etmek isterim. (M13)

Alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip eden ve bunları okulda uygulamak isteyen öğretmenlerimi koşulsuz desteklerim. Bu tür öğretmenlerin okulları için bir şans olduğunu düşünüyorum. (M7)

Ben her zaman yenilikten tarafım. Öğretmen arkadaşlarımda böyle olmalarını beklerim. Üniversiteden mezun olduğuyla kalıp kendini geliştirmeyen, yeni beceriler edinmeyen öğretmenlerin öğrencilerine çok bir şey katabileceğini düşünmüyorum. Bunu da her zaman okulda sesli bir şekilde dile getiririm. (M1)

4.2.1.3.3. *Takım oluşturma*

Takım oluşturma alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 49'da sunulmuştur.



Şekil 49. Takım Oluşturma Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 49 incelendiğinde katılımcıların takım oluşturma alt teması ile ilgili olarak en fazla ekip ruhu oluşturma koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu ardından takım çalışmasına yöneltme kodu izlemektedir.

Ekip ruhu oluşturma: Takım oluşturma alt teması ile ilgili olarak katılımcılar en fazla ekip ruhu oluşturma koduna yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Bütün kurul toplantılarımızda eğitim öğretimin bir ekip işi olduğunu ısrarla vurgularım. Okulda bir başarı kazanıldığında ise yapılmıyor olsa bile ekip olarak biz bunu başardık, bu hepimizin eseri algısını oluşturmak için sürekli telkinde bulunurum. (M3)

Okul içerisinde ekip olmak ve ortak amaçlar doğrultusunda ekip ruhuyla çalışmak çok önemli. Geçen yıl sınavlara hazırlık grubumuzda olan öğretmen arkadaşlarımızla biz bu ekip ruhunu yakaladık. Arkadaşlar öyle özverili ve motive olmuş bir şekilde çalıştılar ki pandemi bile bizi hiç etkilemedi. Birçok öğrencimiz sınavda derece yaptı. Okulumuzun bu ve bunun gibi diğer başarılarında ekip ruhu içinde birlikte çalışmanın payı çok büyük. (M5)

Öğretmenler arasında ekip ruhu oluşturmak ve bunu beslemek ve devam ettirmek çok önemli. (M14)

Okulumuz yeni olmasına rağmen çok kısa bir süre içerisinde öğretmen, öğrenci, veli, idari ve destek birimleri arasında bir ekip ruhu oluşturduğumuzu düşünüyorum. Bu ruh ile okulumuzun çok iyi noktalara geleceğine yürekten inanıyorum. (M6)

Takım çalışmasına yöneltme: Hedeflere ulaşmada bireysel çalışmalardan ziyade takım halinde çalışmanın önemine değinen katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

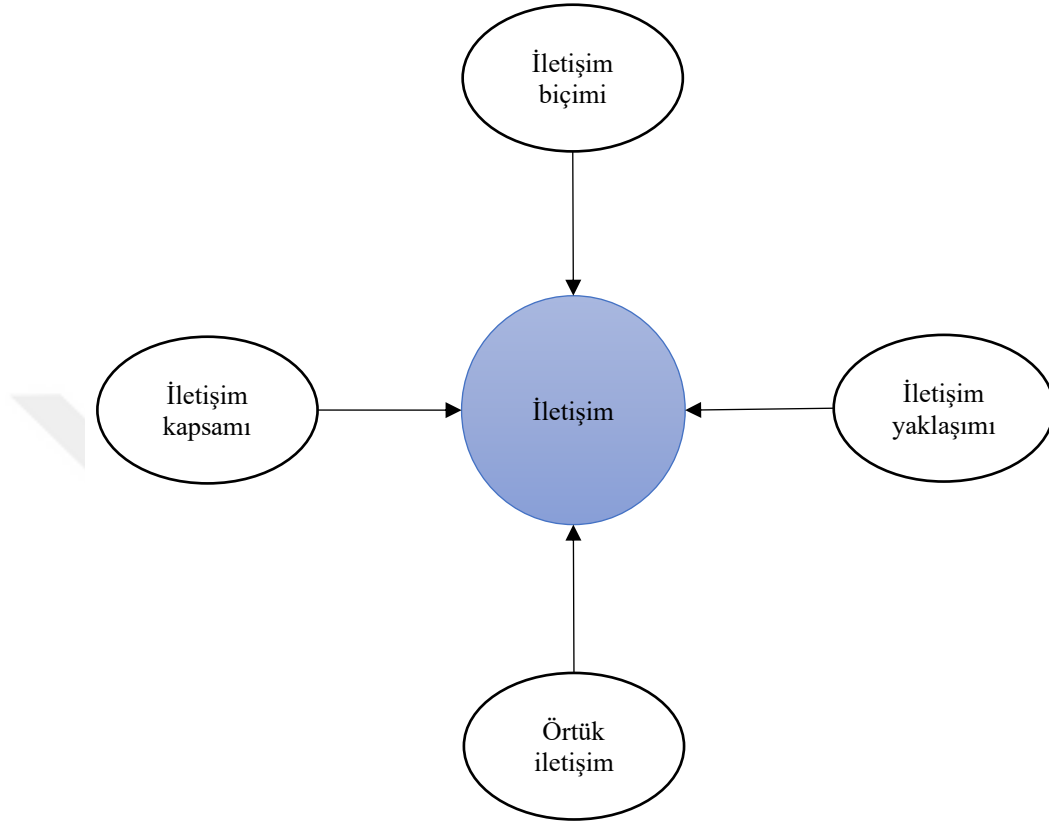
Okul içinde zümrelerin birlikte plan yapıp çalışabileceği, fikirlerini paylaşabileceği ve birbirlerini destekleyeceği ortamlar oluşturdum. Bu şekilde birlikte çalışmanın hem öğretmenlere hem de okula büyük getirilerinin olacağını düşünüyorum. (M5)

Öğretmen ya da müdür yardımcısı arkadaşların inanmadığı bir şey olsa bile bir takım çalışması şeklinde hep beraber plan yapıp kararlar alındığında, hedeflenen amaca ulaşmak için üzerine düşenleri herkes yapmaya gayret ediyor. Ben inanmıyorum ama takım arkadaşlarım çabıyor onlara yardım etmeliyim diye düşünüyorum. (M11)

Alanlarında bilgili ve çok yetenekli öğretmenlere sahibiz. Ancak bizi başarılı yapan şey bu öğretmenlerimizi uyum içinde birlikte çalıştırıyor olmamız. (M6)

4.2.1.4. İletişim

Katılımcıların iletişim temasına ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen alt temalar Şekil 50’de sunulmuştur.

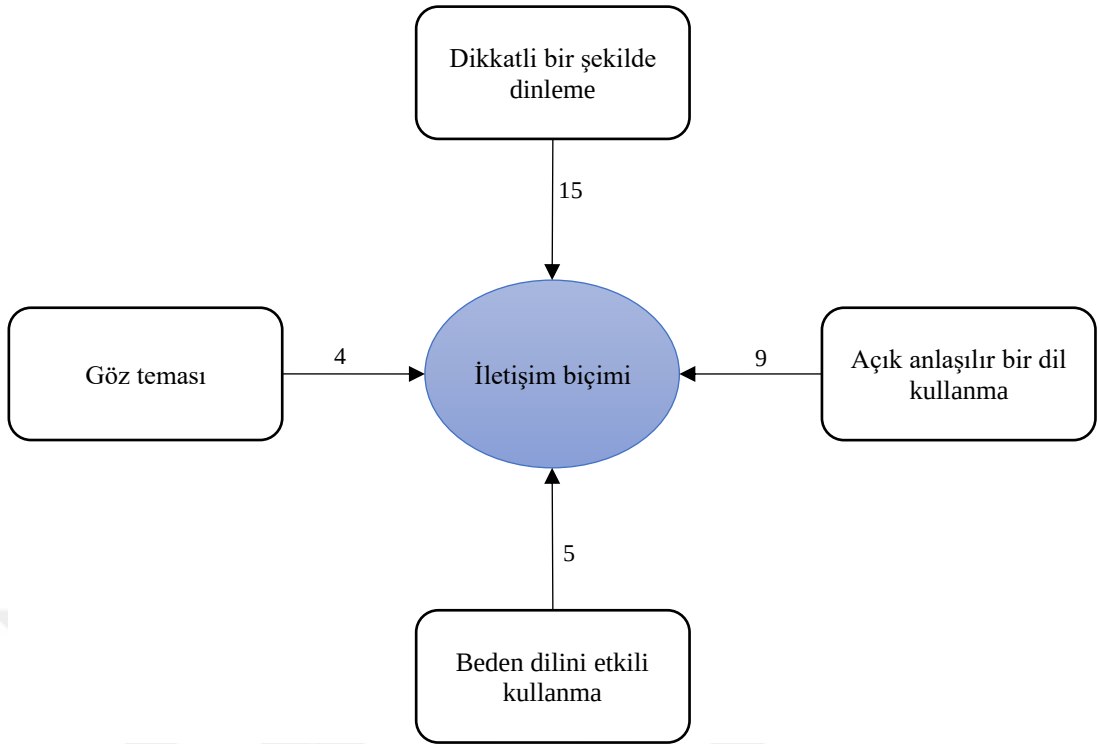


Şekil 50. İletişim Temasına İlişkin Elde Edilen Alt Temalar

Şekil 50 incelendiğinde katılımcıların iletişim temasına ilişkin görüşlerinin iletişim biçimi, iletişim yaklaşımı, örtük iletişim ve iletişim kapsamı olmak üzere dört alt temada toplandığı görülmektedir.

4.2.1.4.1. İletişim biçimi

İletişim biçimi alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 51’de sunulmuştur.



Şekil 51. İletişim Biçimi Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 51 incelendiğinde katılımcıların iletişim biçimi alt teması ile ilgili olarak en fazla dikkatli bir şekilde dinleme koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu sırasıyla açık anlaşılır bir dil kullanma, beden dilini etkili kullanma ve göz teması kodları izlemektedir.

Dikkatli bir şekilde dinleme: Kişilere zaman ayırmanın, başka bir işle uğraşmadan onları dikkatli bir şekilde dinlemenin sağlıklı iletişimin temel koşulu olduğu konusunda katılımcıların tamamı görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Bir okul müdürünün iletişimde dikkat edeceği en önemli şey bence dinlemek. Karşıdaki muhatabının sözünü kesmeden sonuna kadar dinlemek çok önemli. Dinlemenin aslında sorunların çoğunun çözümü olduğunu düşünüyorum. (M6)

Çok iyi bir dinleyiciyimdir. Karşıdaki kişileri dikkatle dinlerim ve onları dikkate aldığımı özellikle belli etmeye çalışırım. Yönetimde olanların çok iyi bir dinleyici olmaları gerektiğini düşünüyorum. (M4)

İnsanlar dinlemiyorlar ve anlatmak istiyorlar. Yönetici konumunda olanları da her zaman dertlerini anlatacak kişi olarak görüyorlar. Bu belki biraz kültürel yapıdan da

kaynaklanıyor olabilir. Hakikatten bir işe bile yaramıyor olsa bile insanların derdini dinliyor olmak sizi kişinin nezdinde farklı bir yere taşıyor. Dolayısıyla bunu sağlamak için mümkün olduğunca dinlerim. (M3)

Kişiler bana bir şeyler anlatmaya geldiğinde elimde bir iş varsa ve o an için yapılması gerekiyorsa karşımdaki kişiden müsaade isterim ve elimdeki işi bitirdikten sonra başka hiçbir işe ilgilenmeden o kişiye zaman ayırır ve anlattıklarını dikkatli bir şekilde dinlerim. (M8)

Kişilere mutlaka vakit ayırırım. Dikkatimi ona yoğunlaştırırım ve derdini, ne anlatmak istediğini derinlemesine anlamaya çalışırım. (M15)

Açık anlaşılır bir dil kullanma: İletişimlerinde açık anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterdiklerine değinen katılımcılardan bazıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Kişilerle iletişime geçerken yeterince açık ve anlaşılır şekilde olmaya dikkat ederim. Bir okul müdürü her eğitim seviyesindeki kişilerin anlayacağı bir dilde ve açıklıkla konuşması gerekir. Bu sadece konuşma dilinde değil. Yazarken de aynı titizliği göstermelidir. (M7)

Kişilerle iletişim kurarken kelimeleri özenle seçmeye, açık anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösteririm. (M12)

İletişimlerimde akıcı, açık ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösteririm. Ses tonuma özellikle dikkat ederim. Çok bağırarak konuşan bir insan değilimdir. Çünkü bağırarak konuşmanın bir saygısızlık ifadesi olduğunu düşünürüm. (M2)

Beden dilini etkili kullanma: İletişimde beden dilinin önemi üzerine görüş belirten katılımcılar bu konudaki düşüncelerin şöyle dile getirmiştir:

Okul müdürü makamına biri geldiğinde onu ayakta karşılamalı ve beden diliyle onun geldiğinden hoşnut olduğunu hissettirmelidir. (M7)

Duygu ve düşüncelerin aktarılmasında veya anlaşılmasında kelimelerden çok beden dilinin önemli olduğunu düşünüyorum. İletişimlerimde kelimelerime dikkat ettiğim gibi beden dilime de dikkat ederim. Karşımdaki kişilerin durumunu da beden dillerini okuyarak anlamaya çalışıyorum. (M11)

Göz teması: İletişimde göz teması kurmanın önemli ve etkili olduğu konusunda görüş belirten katılımcılardan bazıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

İletişimde göz teması benim için çok önemlidir. Kişilerin gözlerine bakarak dinler ve konuşurum. (M3)

İletişimlerimde kişiler üzerinde daha etkili olmak ve anlattığım şeylerin daha akılda kalmasını sağlamak için göz teması kurmaya özen gösteriyorum. Aynı zamanda karşı taraftan bana anlatılan şeyleri ilgiyle takip ettiğimi göstermek için de göz teması kuruyorum. (M13)

İletişimlerimde beden dilini etkili kullanmaya ve göz teması kurmaya özellikle önem gösteririm. (M4)

4.2.1.4.2. İletişim yaklaşımı

İletişim yaklaşımı alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 52’de sunulmuştur.



Şekil 52. İletişim Yaklaşımı Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 52 incelendiğinde katılımcıların iletişim yaklaşımı alt teması ile ilgili olarak en fazla ikna edici koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu ardından diplomatik kodu izlemektedir.

İkna edici: Kişilerle olan iletişimlerinde ikna edici bir yol izlediklerini ifade eden katılımcıların bu konudaki düşüncelerinden bazıları şu şekildedir:

Daha önceki okulumuzda bahçede bir elma ağacı vardı. Bir hafta sonu okulun yanındaki kırtasiyeci gelmiş elma ağacındaki elmaları toplamış. Ben bununla ilgili bilgi edindim ve bunun ne kadar yanlış olduğunu başka esnaflarla paylaştım. Bunu özellikle söyledim kulağına gitsin diye. Kulağına gidince soluğu yanımda aldı. Dedi ki, benim arkamdan konuşuyor musun iki tane elmanın lafını olur diye kavgaya getmeye gelmiş. Ama ona okulda okul öncesi öğrencilerinin olduğunu, anaokulu sınıfının olduğunu, o çocukların onu nasıl suladığını, o elmaları biz besledik biz büyüttük,

bizim elmalarımız diye yemek için gün saydıklarını anlattığımda ağlamaklı bir şekilde okuldan gitti. (M3)

Herhangi bir mesele ne olursa olsun, odamın kapısından girip ikna etmediğim tek bir kişi bile yoktur. (M1)

Okulda yapacağım işlere öğretmenlerimi de katmak için ikna yöntemini kullanıyorum. İkna yeteneğimin etkili olduğunu düşünüyorum. Bunu birçok öğretmenim ve velim çoğu zaman dile getirir. (M2)

Gerçekleştirmeyi amaçladığım bir iş ile ilgili olarak öğretmenlerimi süreç, başlaması, işleyişi ve nasıl sonlanacağına ilişkin bilgilendirme yaparak onları sürece katılmaları konusunda ikna etmeye çalışırım. Elimde onları ikna edecek sağlam donelerle karşılarına çıkarım. (M4)

Diplomatik: Yöneticilerin iletişimlerinde temsil ettiği makama uygun olarak davranması gerektiği konusunda bazı katılımcılar görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Dışardaki insanların gözünden bir okul müdürü aslında devleti temsil etmektedir. Devleti temsil eden birinin de hal ve hareketlerine, kişilerle olan iletişimlerine dikkat etmesi gerekir. Ben bu bilinçle hareket etmeye çalışıyorum. (M11)

Odama herhangi bir meseleden dolayı biri geldiği zaman mümkünse güler yüzlü olmaya ve ikramda bulunmaya özellikle dikkat ederim. Yani bir şirket gibi de düşünebilirsiniz. Burası tabi ki bir devlet kurumu ama devletin soğuk yüzünü göstermeden otoritesini ve gücünü göstermesi gerekir. (M2)

Bir okul müdürü her zaman için herkese karşı hoş görülü olmaya, güler yüzlü olmaya gayret etmelidir. İnsanlarla iletişimlerini ayak üstü değil odasında oturtturup çayını içirmelidir. İnsanlara karşı hep güzel yününü göstermeye çalışmalıdır. (M7)

4.2.1.4.3. Örtük iletişim

Örtük iletişim alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 53'te sunulmuştur.



Şekil 53. Örtük İletişim Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 53 incelendiğinde katılımcıların örtük iletişim alt teması ile ilgili olarak en fazla empati koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu ardından güven oluşturma kodu izlemektedir.

Empati: Kişilerin konuşmaları arkasında yatan duyguları anlamanın, empati kurabilmenin sağlıklı iletişim açısından önemine yönelik katılımcıların büyük bir bölümü görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden öne çıkanlardan bazıları şu şekildedir:

Bireylerle olan iletişimlerimde empati kurmaya çalışırım, ben onun yerinde olsam ne yapardım, nasıl düşünürdüm diye karşımdaki kişinin yerine kendimi koyar ona göre davranırım. (M4)

Her zaman için bir birey her şeyin en doğrusunu göremez ve en doğrusunu bilemez, anlaması lazım, farklı bakış açılarını anlaması lazım, farklı insanların yerine kendisini koyabilmesi lazım. Ancak o zaman kişilerle sağlıklı iletişim kurulabilir. (M3)

Karşıınızdaki kişilerin yerine kendinizi koyup onları anlamaya çalışmanız sağlıklı bir iletişim açısından çok önemli. (M9)

Güven oluşturma: İletişimde güven oluşturmaın önemine değinen katılımcılardan bazıları düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Bana göre iletişimin en önemli unsuru güven, güven olmadan etkili bir iletişimden bahsetmek mümkün değildir. Okulumda ben bu güveni sağladığımı düşünüyorum. Öğretmen arkadaşlarımin nerdeyse tamamı özel durumlarını bile benimle rahatlıkla paylaşırlar. Bu durumu bana olan güvenlerinin bir yansıması olarak görüyorum. (M8)

Herkesin birbirine güvendiği ve olumlu ilişkilere sahip olduğu bir ortamda kişiler arasındaki iletişimin daha dürüst, açık ve etkili olacağını düşünüyorum. (M14)

Kişileri fikirleri, dünya görüşleri, sendikaları ve buna benzer diğer şeylerle yargılamadığınızda ve o kişilerle olan ilişkilerinizde bu unsurların hiçbir öneminin olmadığını gösterdiğinizde onların güvenini kazanırsınız. Bu şekilde okuldaki herkesle iyi bir iletişiminiz olur. (M6)

4.2.1.4.4. İletişim kapsamı

İletişim kapsamı alt temasına ait kodlar şematik olarak Şekil 54’te sunulmuştur.



Şekil 54. İletişim Kapsamı Alt Temasına Ait Kodlar

Şekil 54 incelendiğinde katılımcıların iletişim kapsamı alt teması ile ilgili olarak en fazla geniş iletişim ağı koduna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bunu ardından ulaşılabilirlik kodu izlemektedir.

Geniş iletişim ağı: Geniş bir iletişim ağına sahip olmanın kişilere ve kurumlara çok büyük katkı sağladığı konusunda katılımcıların birçoğu görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Okul müdürleri odalarından çıkıp dış çevreyle iletişime geçerlerse yapamayacakları hiçbir şey yok. Okul müdürü öncelikle okulun çevresinde bulunan bütün esnaf, kurum ve kuruluşla sürekli irtibat halinde olmalı, ara sıra ziyaretlerde bulunmalı, hallerini hatırlarını sormalı ve çaylarını içmelidir. Bir okul müdürünün iletişim ağının geniş olmasının kendine ve okula sayısız faydası vardır. (M7)

Okul müdürlerinin maalesef eğitimden daha çok okulun fiziki sorunlarıyla ve parasal işlerle hemhal olması gerektiğinden dolayı bu konularda nereden nasıl uygun ve hızlı çözüm bulunur. Bunu sağlamak zorunda. Bundan dolayı iletişim ağınız ne kadar genişse bu tür olayları daha hızlı ve verimli bir şekilde halletme şansızın olabiliyor. (M5)

Bir okul müdürünün iletişim ağının geniş olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü okul yönetim süreçlerinde bütün sektörlerden kişilere ihtiyacınız olabiliyor. Marangozundan, doktoruna, elektrikçisinden akademisyenine. Bundan dolayı okul

müdürünün sahip olacağı geniş iletişim ağının okuluna pek çok yönden faydası olacağını düşünüyorum. Bu düşünceyle ben de elimden geldiği kadar iletişim ağını genişletmeye çalışıyorum. (M4)

Ulaşılabilirlik: İletişimde ulaşılabilir olma, kapıların herkese her zaman açık olması konusunda görüş belirten katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Okulla ilgili herhangi bir meselede okul içinden veya dışından herkes rahatlıkla bana ulaşabilir ve derdini anlatabilir. Bu şekilde birçok problemi daha ortaya çıkmadan çözme şansına sahip oluyorum. (M8)

Telefonumda velilerden oluşturduğum birçok grubum var. Veliler bana çok kolay ulaşabilir. (M2)

Benim kapım her zaman açıktır. Tüm velilerimle iletişim bilgilerimi paylaşıyorum ve her zaman arayabileceklerini söylerim. Acil bir durumda, gece, gündüz istedikleri zaman arayabileceklerini belirtirim. (M1)

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma nicel ve nitel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Nicel araştırma kapsamında girişimci liderliğe yönelik ölçek geliştirme, öğretmen girişimciliğine yönelik ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Hazırlanan bu ölçeklerle birlikte psikolojik sermaye ölçeği kullanılarak devlet okullarının farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan bin iki yüz öğretmeninden veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel araştırma kapsamında nicel araştırmada öğretmenleri tarafından girişimci liderliği yüksek algılanan on beş okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularından ulaşılan sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılmış ve araştırmaya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel araştırma bulgularına ilişkin sonuç ve tartışma

Nicel araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmaların yer aldığı bu bölüm dört başlıktan oluşmaktadır.

5.1.1.1. Girişimci liderliğe ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları tespit edilmiştir. Bu algılara göre okul müdürleri yönetim süreçlerinde çoğu zaman girişimci liderlik davranışları sergilemektedir. Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin en fazla stratejik düşünme boyutu algılanmaktadır. Bunu sırasıyla iletişim, motivasyon ve girişimci davranış boyutları takip etmektedir.

Brauckmann ve Pashiardis (2020) günümüzde okulların iş dünyasının ihtiyaç duyduğu liderlik görevlerini de içeren çok yönlü bir pedagojik eylem alanı haline geldiğini belirtmiş ve bu eylem alanı içindeki okul müdürlerini girişimci yaklaşımları pedagojik katma değere dönüştüren girişimci liderler olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Miller (2018) tüm okul müdürlerini içe dönük ve dışa dönük stratejileri olan girişimci liderler olarak tanımlamıştır. Pihie ve diğerleri (2014) çalışmasında öğretmenlerin, girişimci liderliği okul müdürleri için oldukça önemli olarak algıladıklarını ancak okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde

girişimci liderlik özellik ve yaklaşımlarını ortalama düzeyde kullandıklarını tespit etmiştir. Özkaya (2019) öğretmen görüşlerine göre girişimci liderliği ele aldığı çalışmada okul müdürlerinin çoğu zaman girişimci lider olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır.

Eggers ve Leahy (1995) girişimci okul liderlerinin finans yönetimi, iletişim ve motivasyon konularına öncelik verdiğini savunmuştur. Hentschke (2010), girişimci okul liderlerinde finans yönetimi, stratejik düşünme, iletişim ve motivasyon becerilerinin öne çıktığını ifade etmiştir. Drobnič (2015) araştırmasında, okul müdürlerinin girişimci liderliklerine ilişkin stratejik düşünme ve vizyon yeterliliğinin ön plana çıktığını ve bunu sırasıyla takım oluşturma ve personel yönetimi, iletişim ve müzakere becerileri ve finans yönetimini yeterliliklerinin izlediğini tespit etmiştir. Shaked ve Schechter (2020) stratejik düşünme boyutlarından olan sistem düşüncesinin okul liderliğinde önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin ulaşılan sonuçların ilgili literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak okul müdürlerinin günümüzün zor ve karmaşık şartlarıyla baş edebilmek için girişimci liderlik davranışları sergilediklerini ve bu girişimci liderlik davranışlarının stratejik düşünme, iletişim, motivasyon ve girişimci davranış boyutlarını içerdiği söylenebilir.

Girişimci liderliğin alanyazında yeni bir kavram olarak ele alınması sebebiyle gerek yurt içinde gerekse yurt dışında okul müdürlerinin girişimci liderliklerine yönelik yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bundan dolayı girişimci liderliğe ilişkin ulaşılan sonuçlar tartışılırken örneklem ve alt boyutlar bağlamında benzer bileşenlere sahip olan okul liderliği çalışmalarından faydalanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre: Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme, motivasyon, iletişim alt boyutları ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin algı puan ortalamaları kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma durumunu ele alan

çalışmalardan bazılarının sonuçları şöyledir: Çelik (2016) çalışmasında, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarını kadın öğretmenlere göre görece daha fazla algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çayak (2018), erkek öğretmenlerin müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını kadın öğretmenlere görece daha fazla algıladıklarını tespit etmiştir. Köseoğlu (2021) araştırmasında, erkek öğretmenlerin stratejik liderlik algısının kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak Özgenel ve diğerleri (2020) araştırmasında, okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özkaya (2019) girişimci liderliği konu edindiği çalışmasında okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Literatürde okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen cinsiyetine göre ele alan ve farklı sonuçlara ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar içindeki genel eğilim erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin liderliklerine kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarlı olduğu şeklindedir. Bu duruma okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun erkek olması ve erkek öğretmenlerin erkek okul müdürleriyle olan ilişkilerinin kadın öğretmenlere göre farklılık göstermesi yol açmış olabilir. Nitekim Berkovich (2018) cinsiyetin okul liderliğiyle ilgili sosyal ve psikolojik süreçler üzerindeki etkisini konu edindiği çalışmasında okul müdürü-öğretmen cinsiyet benzerliğinin müdüre olan duyuşsal ve bilişsel güveni arttırdığını tespit etmiştir.

Okul müdürü cinsiyeti değişkenine göre: Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme alt boyutunda okul müdürü cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir Buna göre okul müdürü erkek olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları okul müdürü kadın olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Pang ve Pisapia (2012) okul müdürlerinin stratejik düşünme becerilerine ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarında stratejik düşünme becerisinin okul müdürü cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Nadav vd. (2020) araştırmalarında sistem düşüncesinin okul müdürü cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar okul müdürlerinin stratejik düşünme becerilerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediğini ancak öğretmenler tarafından erkek okul müdürlerinin daha fazla stratejik düşünür algılandıklarını ortaya koymaktadır. Bu duruma kültürel yapı içinde kadın yöneticilere yönelik var olan ön yargıların yol açtığı söylenebilir.

Yaş değişkenine göre: Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim alt boyutları ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 38 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Okul müdürlerinin algılanan liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşma durumunu ele alan çalışmalardan bazılarının sonuçları şöyledir: Uzun (2015) öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin iletişim becerilerini konu edindiği araştırmasında, öğretmenlerin yaşı büyüdükçe müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Köseoğlu (2021) çalışmasında, öğretmenlerin stratejik liderlik algılarının yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Özgenel ve diğerleri (2020) araştırmasında, okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde okul müdürlerinin algılanan liderlik davranışlarını öğretmenlerin yaşlarına göre ele alan çalışmaların büyük çoğunluğundaki genel eğilim yaş değişkeninin liderlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönündedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu yönüyle literatürdeki genel eğilimden farklılık göstermektedir. Girişimci liderliğin yapı ve özellik bakımından diğer liderlik tarzlarından oldukça farklılık göstermesinin bu duruma yol açtığı söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre: Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenlerin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları girişimci davranış, motivasyon alt boyutları ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları mesleki kıdemi 17-19 aralığında ve 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Mesleki kıdemi 17-19 aralığında olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları, mesleki kıdemi 20 -22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Özetle okul

müdürlerinin girişimci liderlik davranışları tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin kıdemlerine göre değişken bir seyir izlemektedir. Buna göre öğretmenlerin algı puan ortalamaları mesleki kıdeme göre 16 yıl ve altından 17-19 yıl aralığına geçerken artmakta, 17-19 aralığından 20-22 yıl aralığına geçerken düşmekte, 20-22 yıl aralığından 22 yıl ve üstüne geçerken ise tekrardan artmaktadır. Zengin (2019) araştırmasında, çalışmamıza benzer bir şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dönüşümcü liderlik algılamalarının değişken bir seyir izlediğini tespit etmiştir. Her iki çalışmadan bu şekilde bir sonuç elde edilmesine öğretmenlerin içinde bulundukları kariyer evre özellikleri yol açmış olabilir. Bakioğlu (1996) yıllara göre öğretmenlerin kariyer evrelerini kariyere giriş evresi (1-5 yıl), durulma evresi (6-10 yıl), deneycilik/aktivizm (11-15 yıl), uzmanlık evresi (16-20 yıl) ve sakinlik evresi (21-25 yıl) olmak üzere 5 bölüme ayırmıştır. Çalışmada CHAID analizi ile belirlenen mesleki kıdem aralıklarının bu doğrultuda deneycilik/aktivizm, uzmanlık ve sakinlik evrelerinde olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları iletişim alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve altı olan öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Mesleki kıdemi 20-22 aralığında olan öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları ise mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Uzun (2015) araştırmasında yüksek deneyime sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre de okul müdürlerinin iletişim becerilerini en fazla mesleki kıdemi 22 yıl ve üstünde olan kıdemli öğretmenler algılamaktadır. Çalışmamız bu yönüyle ilgili araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Okul kademesi değişkenine göre: Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özkaya (2019) araştırmasında okul müdürlerinin girişimci liderliklerinin öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi seviyesi arttıkça okul müdürlerini daha az girişimci lider algılanmaktadır. Çalışmamız bu yönüyle ilgili araştırmadan farklılaşmaktadır. Bu duruma araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklı olması yol açmış olabilir.

Branş değişkenine göre: Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algıları güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşüktür. Sosyal bilimler alanı öğretmenleri ile güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerinin stratejik düşünme alt boyutuna ilişkin algıları ise sayısal bilimler alanı öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksektir. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları girişimci davranış alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre sayısal bilimler alanı öğretmenlerinin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algıları okul öncesi, sosyal bilimler ve güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşüktür. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin girişimci davranış alt boyutuna ilişkin algıları güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşüktür. Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları ölçeğin genelinde öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerinin ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları sınıf öğretmenleri ve sayısal bilimler alanı öğretmenlerine göre anlamlı derecede yüksektir. Araştırmanın bu sonuçlarından en dikkat çekici kısmı güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerinin okul müdürlerinin girişimci liderliklerini stratejik düşünme, girişimci davranış alt boyutları ve ölçeğin genelinde diğer branştan olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek algılamasıdır. Güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenlerinin okul içinde veya dışında okul adına sürekli bir aktivite içinde olması, onların okul müdürleriyle olan ilişkilerini farklı bir noktaya taşımaktadır. Bu durum onların okul müdürlerinin liderliklerine olan algılarını diğer branştan olan öğretmenlere göre farklılaştırmış olabilir. Literatürde liderlik algılamalarını öğretmenlerin branş değişkenine göre ele alan birçok çalışma bulunmaktadır: Özkaya (2019) girişimci liderliği konu edindiği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin girişimci liderliğini branş öğretmenlerine göre daha fazla algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Çayak (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir liderlik algısının diğer branştan olan öğretmenlere görece daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Maya (2017) ve Çelik (2016) farklı liderlik tarzlarını konu edindikleri araştırmalarında, okul müdürlerinin liderliklerine olan algılamada branş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim durumu değişkenine göre: Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme, girişimci davranış, iletişim alt boyutları ve ölçeğin genelinde

öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları eğitim durumu lisans ve önlisans olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Literatürde okul müdürlerinin liderliklerine olan algılamamanın öğretmenlerin eğitim seviyesine göre farklılaşma durumunu ele alan çalışmalardan bazıları şunlardır: Özgenel ve diğerleri (2020) araştırmasında, okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerinin öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre lisans mezuniyetine sahip olan öğretmenler müdürlerinin etkili liderliğini lisansüstü mezuniyete sahip olan öğretmenlere görece daha fazla algılamaktadır. Benzer şekilde Tuna (2014), lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını daha fazla algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ilgili çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bireylerin eğitim seviyesi arttıkça çevresine olan duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve eleştirel bakış açılarının da arttığı düşünülmektedir. Bu durum yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okullarının durumunu, müdürlerinin yeterliliklerini daha fazla sorgulamalarına yol açmış olabilir.

Proje okulunda çalışma durumu değişkenine göre: Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim alt boyutları ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin proje okulunda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre proje okullarında çalışan öğretmenlerin tüm alt boyut ve ölçeğin genelindeki ortalama puanları proje okulunda çalışmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Okul yönetim yapısı ve işleyişi bakımından yeni bir anlayışın öncüsü olarak değerlendirilen proje okulları 14 Mart 2014 tarih ve 6528 sayılı kanunla eğitim sistemimizdeki yerini almıştır. Bu kanun ile belirli eğitim reformu ve programları uygulanan kurumların Bakan onayı ile doğrudan Bakanlık merkez teşkilatına bağlanmasına ve bu kurumlara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmelerinin yine Bakan tarafından yapılmasına karar verilmiştir (Resmi Gazete, 2014). Bu kanunun doğrultusunda çıkarılan yönetmelikle proje okulunda görevlendirilecek okul müdürlerinin taşımaları gereken nitelik ve özellikler belirtilmiştir (MEB, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı ilgili kanun ve bu kanun doğrultusunda çıkarılan yönetmelik vasıtasıyla proje okulu olarak sınıflandırdığı okullara nitelik ve özellik bakımından uygun okul müdürlerinin görevlendirilmesini hedeflemiştir. Uygulamada da bu okullara görevlendirilen okul müdürlerinin nitelik ve özellik bakımından diğer okul müdürlerinden daha donanımlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda proje okulu müdürlerinin girişimci liderlik davranış ve

özelliklerinin diğer okul müdürlerine görece daha fazla algılanmasının Milli Eğitim Bakanlığının proje okulu müdürlerine yönelik beklentisiyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Okulun ekonomik durumu değişkenine göre: Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim alt boyutları ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin algı puan ortalamaları okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki okul liderleri eğitim harcamalarındaki açığı kapatmak için gelir artırıcı stratejiler uygulamak zorundadır. Girişimci okul liderlerinin öğrencilerine kabul edilebilir standartlarda eğitim hizmeti sunabilme amacıyla okullarının çevresinde bulunan kaynak fırsatlarını keşfedip, bu fırsatlardan azami derecede faydalananarak okullarının ekonomik durumunu iyi bir konuma getirmesi beklenmektedir (Miller, 2018, s. 106; Hentschke, 2010, s. 116; Renko vd. 2015, s. 56). Bu bağlamda okulunun ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlerin müdürlerinin girişimci liderliklerine yönelik algılarının da yüksek olması, girişimci okul liderliğine ilişkin ortaya konulan teorik varsayımların uygulamadaki ispatı şeklinde değerlendirilebilir.

Eğitime destek olmak amacıyla katkı sağlanan faaliyet değişkenine göre: Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları girişimci davranış alt boyutunda öğretmenlerin eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) olan öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci davranışlarına ilişkin algıları herhangi bir faaliyeti olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Girişimci liderlik örgütsel süreçlerde takipçilerinin performansını etkileyerek onları da girişimci gibi düşünmeye ve hareket etmeye yönlendiren bir liderlik tarzıdır (Leonard, 2013, s. 13; Renko vd. 2015, s. 56; Subramaniam ve Shankar, 2020, s. 12). Bu bağlamda eğitime destek olmak amacıyla herhangi bir girişimde bulunan öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci davranışlarını daha yüksek algılaması dikkate değer bir durumdur. Burada ulaşılan sonucu tersten okuduğumuzda okul müdürlerinin girişimci davranışlarını daha yüksek algılayan öğretmenlerin daha fazla girişimci faaliyette bulunduğu söylenebilir. Bu durumda girişimci

liderliğe ilişkin ortaya konulan bu yöndeki teorik varsayımların uygulamadaki ispatı şeklinde değerlendirilebilir.

Okul ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre: Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim alt boyutları ve ölçeğin genelinde okulları ile çeşitli kurumlar arasında (sivil toplum, üniversite, kamu kurumu, vb.) imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okulları ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü var olan okul müdürlerinin girişimci liderlikleri tüm alt boyut ve ölçeğin genelinde, iş birliği protokolü var olmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek algılanmaktadır.

Okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje var olma durumuna göre: Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim alt boyutları ve ölçeğin genelinde okul müdürleri döneminde yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası bir proje var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okullarında ulusal ya da uluslararası bir proje yürüten (bitmiş ya da devam eden) okul müdürlerinin girişimci liderlikleri yürütmeyenlere göre anlamlı derecede daha yüksek algılanmaktadır. Gupta ve diğerleri (2004, s. 242) girişimci liderliği, örgütte stratejik değerler yaratmanın keşfedilmesi ve kullanılmasıyla ilgilenen katılımcıları bir araya getirme ve bu doğrultuda harekete geçirmek için vizyoner senaryolar yaratma olarak tanımlamıştır. Okul müdürlerinin okulları ile çeşitli kurumlar arasında iş birliği protokolleri yapması ya da okulunda ulusal ya da uluslararası projelere yer vermesi Gupta ve diğerlerinin (2004) tanımında yer verdiği vizyoner senaryolar yaratmanın karşılığı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okulunda bu tür vizyoner senaryolara yer veren okul müdürlerinin girişimci liderliklerinin tüm alt boyut ve ölçeğin genelinde daha yüksek algılanması girişimci liderliğe ilişkin teorik olarak ortaya konulan bu yöndeki varsayımların uygulamadaki ispatı şeklinde değerlendirilmektedir.

5.1.1.2. Öğretmen girişimciliğine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin girişimcilik düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler kendilerini çoğu zaman girişimci davranış sergileyen bireyler olarak algılamaktadır. Öğretmenlerin girişimci davranışlarını en yüksek

algıladıkları alt boyutun inisiyatif alma olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla fırsatları tanıma ve risk alma alt boyutları takip etmektedir.

Van Dam ve diğerleri (2010) öğretmenlerin girişimci davranışlarının temelindeki yeterlilikleri konu edindiği araştırmasında girişimci öğretmen davranışlarını fırsatları tanıma, inisiyatif alma ve risk alma olarak kavramsallaştırmış ve bu kavramsallaştırma doğrultusunda öğretmen girişimciliğine yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek vasıtasıyla yaptıkları ölçümlerde öğretmenlerin kendilerini çoğu zaman girişimci davranış sergiledikleri şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ho (2018) girişimci öğretmen davranışlarını (TEB) kavramsal olarak tanımlamak amacıyla literatürde bu konuda yapılmış nitelikli çalışmaları detaylı olarak incelemiştir. İncelemeler sonucunda girişimci öğretmen davranışlarını inovasyon, risk alma (fırsatları tanıma), bir projeyi planlama ve yönetme yeteneği, inisiyatif alma ve dış kaynak arayışı olmak üzere altı kategoride tanımlanmıştır.

Borasi ve Finnigan (2010) eğitimin çeşitli alanlarında başarılı değişimlere öncülük etmiş öğretmenlerin sahip oldukları girişimci tutum ve davranışları: bir vizyon doğrultusunda hareket etme, inovasyonu başlatma ve sürdürme, fırsatları keşfetme ve değerlendirme, kaynak kısıtlılığını aşma, ağ ve bağlantı kurmada ustalık, hızlı ve zamanında karar verme, yaratıcı problem çözme, güvenli risk alma, kriz ve belirsizlikten yararlanma olarak tespit etmiştir. Oplatka (2014) öğretmenlerin girişimci davranışlarını yenilikçilik ve inisiyatif alma olarak belirlemiştir. Pihie ve Bagheri (2011) öğretmen girişimciliğini konu edindikleri araştırmalarında öğretmenlerin girişimci öz yeterliliklerinin önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nayır ve Taşkın (2017) girişimci öğretmen davranışlarını ele aldıkları araştırmalarında öğretmenlerin kendilerini çoğu zaman inisiyatif alan bireyler olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Literatürde öğretmen girişimciliğine ilişkin ortaya konulan bütün bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ulusal ve uluslararası literatür kapsamlı bir şekilde incelendiğinde öğretmen girişimciliği ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun aday öğretmen bağlamında yürütüldüğü, öğretmenlik görevini fiilen sürdüren bireylerin girişimci davranış ve özelliklerini ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmen girişimciliğine ilişkin sonuçlar tartışılırken aday öğretmen bağlamında yürütülen çalışmalardan da faydalanılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında öğretmenlerin girişimcilik düzeyleri öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, risk alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin algı puan ortalamaları kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin girişimci davranışları inisiyatif alma alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu sonuçların literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Neto vd. (2017) öğretmenlerin girişimci davranışı ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada erkek öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin algı puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karademir ve diğerleri (2018) öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmada erkek öğretmen adaylarının risk alma davranışlarına yönelik algılarının kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Literatürde girişimciliği cinsiyet bağlamında ele alan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda erkeklerin lehine olan bulgulara ulaşılmaktadır. Böyle bir durumun oluşmasında kadın ve erkek arasındaki girişimcilik yeterliliğinden daha çok kadınlara karşı kültür içinde var olan kalıplaşmış ön yargıların neden olduğu söylenebilir (Hoffmann ve Musch, 2019).

Yaş değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları inisiyatif alma alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 38 yaş ve üstü olan öğretmenlerin inisiyatif alma alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Neto vd. (2018) öz yeterliliğin öğretmenlerin girişimci davranışlarına etkisini incelediği çalışmada 39 yaşından büyük öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin algı puan ortalamalarının 39 yaşından küçük öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak yaşı büyük olan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla inisiyatif aldıkları söylenebilir. Böyle bir durumun oluşmasına kişilerin yaşla beraber kazandıkları deneyimleri yol açmış olabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre mesleki kıdemi 22 yıl üstü olan öğretmenlerin

fırsatları tanıma, inisiyatif alma alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin algı puan ortalamaları, mesleki kıdemi 16 yıl ve altı ile 20-22 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Nayır ve Taşkın (2017), öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarını konu edindiği araştırmasında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre inisiyatif alma konusunda daha olumlu düşündüklerini belirlemiştir. Neto ve diğerleri (2018), öz yeterliliğin öğretmen girişimciliği üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin algı puan ortalamalarının mesleki kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Neto ve diğerleri (2017), öğretmen girişimciliğini konu edindiği başka bir araştırmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmen girişimciliği üzerinde herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar tecrübeli öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla girişimci davrandıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Okul kademesi değişkenine göre: Öğretmelerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu farklılığın fırsatları tanıma boyutunda ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenlerinin lehine, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerin lehine, ilkokul ve lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine; inisiyatif alma boyutunda ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenlerinin lehine; ölçeğin genelinde ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenlerinin lehine, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Nayır ve Taşkın (2017) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin inisiyatif alma davranışlarına ilişkin algı puan ortalamalarının ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Neto ve diğerleri (2017) öğretmen girişimciliğini konu edindiği araştırmasında lise öğretmenlerinin girişimci davranışlarına yönelik algı puan ortalamalarının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha fazla girişimci davranış sergiledikleri şeklinde değerlendirilebilir. İlkokul öğretmenlerinin sınıflarına daha hakim olmaları ve aynı öğrenci grubuyla uzun süre birlikte çalışmaları onları daha fazla girişimci davranış sergilemelerine yol açmış olabilir.

Branş değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu farklılığın fırsatları tanıma boyutunda okul öncesi ile sosyal ve sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine, sınıf öğretmenleri ve sayısal bilimler öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine; inisiyatif alma boyutunda okul öncesi ile sosyal ve sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine, sayısal bilimler alanı öğretmenleri ile sınıf, sosyal bilimler alanı ve güzel sanatlar ve spor alanı öğretmenleri arasında sayısal bilimler alanı öğretmenlerinin lehine; ölçeğin genelinde okul öncesi ile sosyal ve sayısal bilimler alanı öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine, sınıf öğretmenleri ve sayısal bilimler öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Okul kademesi değişkeninde belirtildiği gibi daha küçük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenler eğitim süreçlerinde öğrencilerinin ihtiyaçları ve gelişimleri için daha fazla rol alma durumundadır. Bu durum onları diğer branştaki öğretmenlere göre daha fazla girişimci davranış sergiledikleri şeklinde algılamalarına yol açmış olabilir.

Eğitim durumu değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, risk alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin algı puan ortalamaları eğitim durumu lisans/önlisans olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Van Dam ve diğerleri (2010) öğretmen girişimciliğini ele aldığı çalışmasında eğitim durumunun girişimci davranışla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler daha fazla girişimci davranış sergilediklerini ima etmektedir. Neto ve diğerleri (2017) öğretmen girişimciliğini konu edindiği araştırmasında eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin algı puan ortalamalarının eğitim durumu lisans/önlisans olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öz yeterliliğin öğretmenlerin girişimci davranışlarına etkisini incelediği başka bir çalışmada Neto ve diğerleri (2018) eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin algı puan ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Literatürde ortaya konulan bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Eğitim seviyesini yükseltmek için girişimde bulunan öğretmenlerin böyle bir girişimde bulunmayan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla girişimci algılaması beklenen bir durumdur.

Proje okulunda çalışma durumu değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde proje okulunda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre proje okullarında çalışan öğretmenlerin algı puan ortalamaları proje okulunda çalışmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin girişimci davranışları risk alma alt boyutunda proje okulunda çalışma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Proje okullarında çalışmayla ilgili esaslar diğer okul türlerinden oldukça farklıdır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler belirli kriterler gözetilerek okul müdürünün teklifi ve bakanlığın onayıyla atanmaktadır. Kaya (2019) proje okullarının yapı ve işleyişiyle ilgili gerçekleştirdiği örnek olay çalışmasında, proje okullarında okul müdürlerinin sahip olduğu kendi ekibini kurma yetkisinin öğretmenler arasında ekip ruhu duygusunu, öğretim süreçlerinde inisiyatif kullanımını ve mesleki doyumu yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların yanında proje okullarında çalışan öğretmenlerden hem akademik hem de proje ve etkinliklere katılım anlamında büyük bir beklenti bulunmaktadır. Sonuç olarak proje okullarında görev yapan öğretmenlere ilişkin var olan bütün bu durumlar onların kendilerini daha fazla girişimci davranış sergiledikleri şeklinde algılamalarına sebep olmuş olabilir.

Okulun ekonomik durumu değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, risk alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu farklılığın fırsatları tanıma boyutunda okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenler ile orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında düşük algılayan öğretmenlerin aleyhine; risk alma boyutunda okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenler ile orta algılayan öğretmenler arasında yüksek algılayan öğretmenlerin lehine; ölçeğin genelinde okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenler ile orta ve düşük algılayan öğretmenler arasında yüksek algılayan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenlerin okullarının ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre daha az girişimci davranış sergiledikleri şeklinde değerlendirilebilir. Okullarının ekonomik durumunun düşük olduğu algısına sahip olan öğretmenler bu durumu kabullenip derslerini ve okulunu geliştirecek herhangi bir girişimi gereksiz görebilir. Ya da bunun tam tersine okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenler derslerini ve okulunu geliştirecek girişimlerde bulunmak için kendinde cesaret bulabilir.

Ulusal ve uluslararası proje yürütme değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma, risk alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde son beş yıl içerisinde yürütülen ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) olması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre ulusal veya uluslararası bir proje yürüten öğretmenlerin algı puan ortalamaları proje yürütmeyen öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Ulusal ve uluslararası projelere aktif olarak katılım gösteren öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik algılarının katılım göstermeyen öğretmenlere göre daha yüksek olacağı beklenmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularının bu yöndeki beklentileri karşıladığı söylenebilir.

Eğitime destek olmak amacıyla katkı sağlanan faaliyet durumuna göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma, risk alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) bulunan öğretmenlerin algı puan ortalamaları herhangi bir faaliyeti olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik algılarının herhangi bir faaliyeti olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların bu düşünceyi desteklediği söylenebilir.

Kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma, risk alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu farklılığın kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 3 ve altında olan öğretmenler ile 4-10 ve 10'dan fazla olan öğretmenler arasında, kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 4-10 olan öğretmenler ile 10'dan fazla olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine daha fazla katılım gösteren öğretmenlerin algı puan ortalamaları daha az katılım gösterenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Kişisel ve mesleki gelişimlerine önem veren ve bu tür eğitimlere katılım göstermeye çalışan öğretmenlerin böyle bir çaba içerisine girmeyen öğretmenlere göre kendilerini daha fazla girişimci

algılayacakları beklenmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularının bu yöndeki beklentileri karşıladığı söylenebilir.

Okulu ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre: Öğretmenlerin girişimci davranışları fırsatları tanıma, inisiyatif alma, risk alma alt boyutları ve ölçeğin genelinde okulları ile çeşitli kurumlar arasında (sivil toplum, üniversite, kamu kurumu, vb.) imzalanmış iş birliği protokolü var olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okulları ile çeşitli kurumlar arasında imzalanmış iş birliği protokolü var olan öğretmenlerin girişimci davranışlarına ilişkin algı puan ortalamaları olmayanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Günümüzde okullar, çeşitli kurumlar ile imzaladıkları iş birliği protokolleri sayesinde birçok faaliyet ve etkinliği uygulama fırsatına sahip olmaktadır. Dolayısıyla bu tür imkanların öğretmenleri girişimci davranışlarına ilişkin algılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların bu düşünceyi desteklediği söylenebilir.

5.1.1.3. Pozitif psikolojik sermayeye ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algı puanları ortalamanın üzerinde *Katılıyorum* değer aralığındadır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine yönelik en yüksek algıladıkları alt boyutun öz yeterlilik olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik alt boyutları takip etmektedir.

Yıldırım ve Tösten (2020), öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının çok yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çetin ve Tanoba (2020), okullardaki otantik liderlik ile pozitif psikolojik sermaye ilişkisini konu edindiği araştırmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Üstün ve Bostancı (2021), Atış (2020) ve Erol (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2020) araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre pozitif psikolojik sermayenin boyutlar açısından en yüksek puan ortalamasının öz yeterlilik boyutunda olduğunu, bunu sırasıyla umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik boyutlarının izlediğini belirtmiştir. Çakmak ve Arabacı (2017), öğretmenlerin psikolojik sermayelerine yönelik algılarının öz yeterlilik boyutunda en fazla,

iyimserlik boyutunda ise en az olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Tösten ve Özgan (2017), öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine yönelik algılarının öz yeterlilik boyutunda en fazla olduğunu belirtmiştir. İlgili çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın sekizinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri öğretmenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, vb.), okul müdürüne (cinsiyet) ve okula (ekonomik durum, proje okulu olma durumu, vb.) ilişkin değişkenlere göre incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Şahin (2020) araştırmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarında anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı, iyimserlik boyutunda ise oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre kadın öğretmenler erkeklere göre kendilerini daha iyimser olarak algılamaktadır. Avey ve diğerleri (2010) çalışmasında, pozitif psikolojik sermaye ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Ülkemizde öğretmen bağlamında pozitif psikolojik sermayeyi ele alan çalışmaların genelinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Atış, 2020; Demir, 2019; Tösten ve Özgan, 2017). Bu durum araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Yaş değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri iyimserlik, öz yeterlilik alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 38 yaş ve üstü olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları 29-37 yaş aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Tösten ve Özgan (2017) araştırmalarında, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine yönelik algılarının iyimserlik ve öz yeterlilik boyutlarında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Atış (2020) çalışmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Buna göre yaşı 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları yaşı 50'den düşük olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Bu araştırma sonuçlarından ve ilgili literatürden görüldüğü üzere öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarına ilişkin yaşı büyük olan öğretmenlerin lehine bir eğilim vardır. Kişilerin yaşlandıkça kazandıkları hayat

tecrübeleri sayesinde olayları olgun bir şekilde ele almakta ve değerlendirebilmektedir. Bu durum onların pozitif psikolojik sermaye algılarının diğerlerine göre daha fazla olmasına yol açmış olabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri öz yeterlilik alt boyutu ve ölçeğin genelinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu farklılığın mesleki kıdemi 16 yıl ve altında olanlar ile 17-19 aralığı ve 22 yıl üstünde olanlar arasında 16 yıl ve altında olanların aleyhine gerçekleştiği belirlenmiştir. Atış (2020) çalışmasında, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini iyimserlik ve öz yeterlilik boyutları algılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Buna göre 16 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları daha az kıdemi olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Yaş değişkenine benzer şekilde kıdemi fazla olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algıları kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazladır. Böyle bir sonuç elde edilmesinin iki sebebi olduğu düşünülmektedir. Birinci olarak tecrübeli öğretmenler eğitim süreçlerinde karşılaştıkları olayları farklı bir bakış açısıyla ele alıyor olabilirler. İkinci olarak ise mesleğinde tecrübe kazanmış olan bu öğretmenler artık mesleğin tüm özelliklerini kabul edip psikolojilerini buna göre belirlemiş olabilir.

Okul kademesi değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aslan (2017) araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesinin psikolojik sermaye algılarında herhangi bir anlamlı farklılığa yol açmadığını belirtmiştir. İlgili çalışma bulguları mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Branş değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Küçük (2020), Özdilek (2019) ve Aslan (2017) araştırmalarında öğretmenlerin branşlarının psikolojik sermaye algılarında herhangi bir anlamlı farklılığa yol açmadığını belirtmişlerdir. İlgili çalışma bulguları mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Eğitim durumu değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Büyükgöze ve Kavak (2017) araştırmasında, lise öğretmenlerinin sahip olduğu pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık, umut boyutları ve ölçeğin genelinde

eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını iyimserlik boyutunda ise oluşturduğunu tespit etmiştir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin iyimserlik algı puan ortalamaları lisansüstü öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. İlgili çalışma örnekleminin sadece lise öğretmenlerini içermesi böyle bir sonucun elde edilmesine yol açmış olabilir. Küçük (2020) araştırmasında, öğretmenlerin eğitim durumu ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık, umut, iyimserlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Proje okulunda çalışma durumu değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut, öz yeterlilik alt boyutları ve ölçeğin genelinde proje okulunda çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre proje okullarında çalışan öğretmenlerin tüm alt boyut ve ölçeğin genelindeki algı puan ortalamaları proje okulunda çalışmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Proje okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin belirli kriterleri sağlayan öğretmenler arasından seçilmesi o öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini tüm boyutlarda olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ya da pozitif psikolojik sermayeleri yüksek olan öğretmenler bulundukları ortam içerisinde çalışmalarıyla öne çıkıp proje okullarında çalışma hakkı kazanmış olabilirler.

Okulun ekonomik durumu değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri psikolojik dayanıklılık, umut alt boyutları ve ölçeğin genelinde okullarının ekonomik durumuna ilişkin algılarına (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu farklılığın psikolojik dayanıklılık alt boyutunda okullarının ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmenler ile orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında düşük algılayan öğretmenlerin aleyhine; umut alt boyutu ve ölçeğin genelinde okullarının ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğretmenler ile orta ve düşük algılayan öğretmenler arasında yüksek algılayan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye algıları nispeten daha yüksek olan öğretmenlerin kendilerini ya da bulundukları ortamı geliştirecek çeşitli girişimler içinde olacağı düşünülmektedir. Aşağıda yer alan sonuçlar bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Ulusal ve uluslararası proje yürütme değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri umut, öz yeterlilik alt boyutları ve ölçeğin genelinde son beş yıl içerisinde yürüttüğü ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) var olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre son beş yıl içerisinde ulusal ve uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı, vb.) yürüten öğretmenlerin umut, öz yeterlilik alt boyutlarına ilişkin puanları yürütmeyenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Eğitime destek olmak amacıyla katkı sağlanan faaliyet durumuna göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik alt boyutları ve ölçeğin genelinde eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğiyle katkı sağladığı herhangi bir faaliyeti (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) bulunan öğretmenlerin algı puan ortalamaları herhangi bir faaliyeti olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre: Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri psikolojik dayanıklılık, umut, öz yeterlilik alt boyutları ve ölçeğin genelinde kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu farklılığın psikolojik dayanıklılık alt boyutu ve ölçeğin genelinde kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 10'dan fazla olanlar ile 4-10 ve 3 ve altı olanlar arasında 10'dan fazla olanlar lehine; umut ve öz yeterlilik alt boyutlarında kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine katılım sayısı 10'dan fazla olanlar ile 3 ve altında olanlar arasında 10'dan fazla olanların lehine olduğu tespit edilmiştir.

5.1.1.4. Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermayeye ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı kapsamında girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizleri sonucunda girişimci liderliğin stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon ve iletişim alt boyutları ve geneli ile öğretmen girişimciliğinin fırsatları tanıma, inisiyatif alma alt boyutları ve geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü; pozitif psikolojik sermayenin iyimserlik alt boyutu ve geneli arasında orta düzeyde, psikolojik dayanıklılık,

umut ve öz yeterlilik alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda pozitif psikolojik sermayenin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut, öz yeterlilik alt boyutları ve geneli ile öğretmen girişimciliğinin fırsatları tanıma, inisiyatif alma ve risk alma alt boyutları ve geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin varlığını ortaya koymaktadır.

Ulusal ve uluslararası literatürde doğrudan girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkileri ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu bölümde elde edilen sonuçlar tartışılırken konu ve örneklem bağlamında benzer bileşenlere sahip çalışmalardan faydalanmaya çalışılmıştır. Helvacı ve Özkaya (2020), okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında girişimci liderlik ile örgüt kültürü arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Pihie ve diğerleri (2014) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci liderlik uygulamalarına ilişkin algıları ile okul yenilikçiliği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Pihie ve diğerleri (2018) başka bir çalışmasında girişimci liderlik ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkinin varlığını belirtmiştir. Şengüllendi ve Şehitoğlu (2017) çalışmasında, dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve genelinin pozitif psikolojik sermayenin tüm alt boyutları ve geneli ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anık ve Tösten (2019), öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. İlgili çalışma bulguları mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın onuncu (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmen girişimciliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), on birinci (*Pozitif psikolojik sermaye, öğretmen girişimciliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), on ikinci (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, pozitif psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*), on üçüncü (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinden öğretmen girişimciliğini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*) ve on dördüncü (*Okul müdürlerinin algılanan girişimci liderlik davranışları ile öğretmen girişimciliği arasındaki*

ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin kurulan model anlamlı mıdır?)) alt amaçları kapsamında gerçekleştirilen YEM (yapısal eşitlik modeli) analizi sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

➤ Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları öğretmen girişimciliğini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Girişimci liderliği, Cohen (2004) örgütsel süreçlerde girişimci davranış ortamı yaratan bir liderlik türü olarak ifade ederken Kuratko (2007), fırsatları keşfetme, risk alma ve takipçilerini bu doğrultuda yönlendirme olarak tanımlamıştır. Yolcu'ya (2017) göre ise girişimci liderlik hem girişimcilik hem de liderlik vasıflarını üzerinde taşıyan, risk alan, yenilikçi ve takipçilerini de bu yönde etkileyen ve yönlendirebilen kişilerdir. Renko ve diğerleri (2015), girişimci liderlerin fırsatları keşfetme ve kullanmayı içeren örgütsel hedeflere ulaşma amacıyla takipçilerin performansını etkilediklerini ve onları girişimci davranmaya yönlendirdiklerini savunmuştur. Benzer şekilde Subramaniam ve Shankar (2020), girişimci liderlerin örgütlerini girişimci olarak düşünmeye ve hareket etmeye yönlendirdiğini belirtmiştir. Bagheri ve diğerleri (2020) araştırmasında, girişimci liderlik uygulamalarının çalışanların girişimci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Literatürde girişimci liderliğe yönelik belirtilen bu özellikler mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Girişimci liderlerin girişimci düşünme ve girişimci davranış sergileme bağlamındaki eylem ve yönlendirmeleri, takipçilerinin bu doğrultuda etkilenmesine yol açmış olabilir.

➤ Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları öğretmen girişimciliğini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Literatürdeki birçok çalışma pozitif psikolojik sermayenin çeşitli bağlamlardaki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Lima ve diğerleri (2020) araştırmasında, pozitif psikolojik sermayenin yapısını oluşturan öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık kombinasyonunun bireylerin girişimci davranışları üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Tang (2020), girişimciliğin sürdürülmesinde büyük ölçüde pozitif psikolojik sermayenin etkili olduğunu belirtmiştir. Özkan ve Tosun (2020), pozitif psikolojik sermayenin iç girişimciliği pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Önay ve diğerleri (2017), pozitif psikolojik sermaye ile girişimcilik niyeti ilişkisini ele aldığı araştırmasında psikolojik sermayenin öz yeterlilik ve umut alt boyutlarının çalışanların girişimcilik niyetini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İlgili çalışma bulguları mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

➤ Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Literatürdeki birçok araştırma (Ay ve

Bozdoğan, 2020; Bahadır, 2020; Gooty vd., 2009; Wang vd., 2018) liderliğin çalışanların pozitif psikolojik sermayeleri üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Liderin örgüt içindeki tavır, davranış ve uygulamaları çalışanların öz yeterlilik, umut, iyimserlik duygularını doğrudan olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Bandura, 1995; Newman vd., 2018). Örgüt içindeki girişimci liderlik uygulamalarının takipçileri güçlendirdiği ve onların öz yeterlilik, umut, iyimserlik duygularını olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir (Cunningham ve Lischeron, 1991; Kearney, 2020; Lippitt, 1987). Bundan dolayı okul müdürlerini girişimci lider olarak algılayan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri olumlu yönde etkilenmiş olabilir.

➤ Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinden öğretmen girişimciliğini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Pozitif psikolojik sermaye kavramı literatürdeki pek çok çalışmada aracı etkisi bakımından ele alınmaktadır (Aslan, 2020; Koçak ve Çınar, 2020; Şahin, 2020). Dolayısıyla okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının öğretmen girişimciliği üzerindeki etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü literatürle uyumludur.

➤ Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolüne ilişkin kurulan model anlamlıdır. Ayrıca modelle, öğretmen girişimciliğindeki toplam varyansın yaklaşık %55'i açıklanabilmektedir. Mevcut araştırma kapsamında girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye arasında kurulan model ulusal ve uluslararası literatürde bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Literatürde girişimci liderlik ile benzer bileşenleri ele alan çalışmalardan bazıları şu şekildedir: Helvacı ve Özkaya (2020), okul bağlamında girişimci liderliği ele aldığı çalışmada girişimci liderliğin okul kültüründeki değişimi (varyansın) yaklaşık %43.5'ini açıkladığını belirtmiştir. Pihie ve diğerleri (2014) araştırmasında, girişimci liderliğin okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ariyani ve diğerleri (2021), okul bağlamında girişimci liderliği ele aldığı çalışmada okul müdürlerinin girişimci liderliğinin öğrenmedeki kritik faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Buna göre girişimci liderler eğitim öğretim süreçlerinde tüm okul üyelerinin girişimci davranışlar sergilemelerini sağlayarak akademik ya da akademik olmayan alanlarda başarı kazanılmasını sağlayabilir. Wibowo ve Saptono (2018), okullardaki girişimci liderlik uygulamalarının öğretmenlerin yaratıcılığını ve yenilikçiliğini doğrudan olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Anık ve Tösten (2019) araştırmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerileri arasında kurdukları modelin anlamlı olduğunu ve pozitif psikolojik sermayenin problem çözme

becerilerindeki değişimin (varyansın) % 10'u açıkladığını belirtmiştir. Şengüllendi ve Şehitoğlu (2017), dönüşümcü liderlik ile pozitif psikolojik sermaye ilişkisinde eğitim düzeyinin moderatör rolünü inceledikleri araştırmalarında kurdukları modeli anlamlı olduğunu belirtmiştir. İlgili çalışma bulguları mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

5.1.2. Nitel araştırma bulgularına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın nitel bulguları, nicel araştırma sonucunda girişimci liderliğe ilişkin ortaya konulan stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon ve iletişim temaları altında incelenmiştir.

5.1.2.1. Stratejik düşünme

Okul müdürlerinin stratejik düşünmeye ilişkin görüşleri incelendiğinde sistem düşüncesi, fırsat odaklılık, bilgi ve tecrübeleri yansıtmaya, hipotez odaklılık, vizyon odaklılık olmak üzere beş alt temaya ulaşılmıştır. Liedtka (1998), stratejik düşünmenin sistem düşüncesi, niyet odaklılık, zamanında düşünme, hipotez odaklılık ve akıllı fırsatçılık olmak üzere beş temel unsurdan oluştuğunu savunmuştur. Goldman (2007), Liedtka'nın görüşlerinden yola çıkarak stratejik düşünmenin kavramsallık, sistem yönlülük, yönlendiricilik ve fırsat yönelimlilik unsurlarından meydana geldiğini ileri sürmüştür. Bonn (2005), stratejik düşünmeyi sistem düşüncesi, yaratıcılık ve vizyon unsurlarıyla açıklamaya çalışmıştır. Pang ve Pisapia (2012) ise etkili okul liderlerinin sistem düşüncesi, yansıtmaya ve yeniden çerçeveleme boyutlarını içeren stratejik düşünme becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırma kapsamında stratejik düşünmeye ilişkin ulaşılan alt temaların ilgili çalışmalar tarafından ortaya konulan unsurlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Görüşmeye katılan okul müdürleri; sistem düşüncesi bağlamında okullarını ve okullarının içinde bulunduğu sistemin özelliklerini iyi tanıdıklarına ve buna göre davrandıklarına, olay ve olguları bütüncül bir bakış açısıyla sebep sonuç ilişkisi kurarak ele aldıklarına, okul içi ve okul dışı ilişkileri dikkate alarak hareket ettiklerine ve okul sistemi içerisinde gerçekleştirilecek küçük dokunuşların uzun vadede çok büyük sonuçlara yol açabileceğini dikkate aldıklarına dair görüş belirtmiştir. Norqvist ve Ärlestig (2020), okul bağlamında sistem düşüncesini konu edindiği araştırmasında sistem düşüncesinin; bütünü ve parçaları dikkate alma, sistemi tanıma, sistem içinde ve dışında ne olduğunu dikkate alma, örgütün geçmişini ve geleceğini anlama becerilerinden oluştuğunu belirtmiştir. Benzer

şekilde Shaked ve Schechter (2014) araştırmasında, okul müdürlerinin sistem düşüncesine ilişkin dört ana özelliği ortaya çıkarmıştır: bütünsel bakış açısı, olayları sebep ve sonuç bağlamında çok boyutlu olarak ele alma, karşılıklı ilişkileri ve değişim süreçlerini kavrama, okul sistemi içinde yer alan her bir ögenin rolünü, önemini ve alaka düzeyini belirleme becerisi. Nadav ve diğerleri (2020), Shaked ve Schechter (2014) tarafından ortaya konulan bu becerilerin okul müdürleri tarafından sıklıkla kullanıldığını tespit etmiştir. İlgili çalışma bulguları mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul müdürleri fırsat odaklılık bağlamında; iç ve dış çevresel koşullardan yararlanmaya çalıştıklarına, potansiyel fırsatlara karşı duyarlı olduklarına, her türlü farklı görüş ve zihinsel paradigmalardan yararlanmaya çalıştıklarına ve bu tür faaliyetleri gerçekleştirebilmek için de yeterince esnek olduklarına dair görüş belirtmiştir. Renko ve diğerleri (2015), girişimci liderlerin sürekli olarak örgütlerin bağlamında bulunan potansiyel fırsatları keşfetme ve bunlardan yararlanma çabası içinde olduklarını belirtmiştir. Pir (2019) ve Hentschke (2010) araştırmalarında, girişimci liderlerin fırsatları keşfetme becerisine özellikle dikkat çekmiştir. Miller (2018) ise girişimci okul liderlerinin öğrencilerine kabul edilebilir standartlarda eğitim hizmeti sunabilmek amacıyla sürekli olarak okullarının içinde ve dışında bulunan potansiyel fırsatları keşfetme ve bu fırsatlardan azami derecede faydalanma çabası içerisinde olduklarını belirtmiştir. Belirtilen bu özelliklerin mevcut araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Okul müdürleri bilgi ve tecrübeleri yansıtma bağlamında; farklı okulların benzer deneyimlerinden faydalandıklarına, okullarının muhtemel kaynak ve fırsatları ya da potansiyel tehditlerini ön görebildiklerine, okulun geçmişi bugünü ve geleceği arasında bağlantı kurabildiklerine ve alacakları kararların etkilerini önceden ön görebildiklerine dair görüş belirtmiştir. Pisapia ve diğerleri (2005) stratejik düşünme boyutlarından olan yansıtma becerisini, olay ve olgulara dair yargılarda bulunma ve gelecekteki eylemlere rehberlik eden sezgisel ilkeler oluşturmak için algılar, deneyimler ve bilgilerden yararlanma olarak tanımlamıştır. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen görüşlerin bu tanımla uyumlu olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri hipotez odaklılık bağlamında; varsayım odaklı düşündüklerine, belirsiz durumlara hızlı bir şekilde çözüm üretebildiklerine, eleştirel, analitik ve sezgisel düşünebildiklerine dair görüş belirtmiştir. Stratejik düşünmenin boyutlarından olan hipotez odaklılık, liderin belirsiz durumlara yönelik çözüm önerileri üretme ve ürettiği çözümleri

etkili bir şekilde test etme konusundaki becerilerini kapsamaktadır (Liedtka, 1998). Bu beceriler aynı zamanda eleştirel, analitik ve sezgisel düşünceyi birlikte kullanmayı içerir (Çakır ve Taşgıt, 2021). Mevcut araştırma sonuçları ilgili çalışma bulguları ile karşılaştırıldığında okul müdürlerinin bu becerilere sahip olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri vizyon odaklılık bağlamında; okullarına yönelik bir vizyona sahip olduklarına, geçmişte hedefledikleri ve hayal ettikleri bazı planları başarılı bir şekilde hayata geçirdiklerine, okul içerisindeki herkesin ortak bir gayeyi paylaşmasına çabaladıklarına dair görüş belirtmiştir. Culatta (2019), açık bir yöne ve ortak bir dile sahip olmanın bir okulun doğru yönde ilerlemesini sağlayacak temel unsurlarından biri olduğunu belirtmiştir. Mombourquette (2017) Etkili Okul Liderliğinde Vizyonun Rolü isimli araştırmasında, yüksek performanslı olarak kategorize edilen okulların tümünün, okul etkililiğine yönelik kişisel inançlarını okul vizyonuna çeviren müdürler tarafından yönetildiğini ve bu okul müdürlerinin inançlarını öğretmenlere ve okul topluluğunun diğer üyelerine iletme konusunda oldukça becerikli olduğunu tespit etmiştir. Etkili okul liderliğinde vizyonun rolüne ilişkin ulaşılan bu tespitlerin girişimci liderlik için belirtilen görüşlerle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

5.1.2.2. Girişimci davranış

Okul müdürlerinin girişimci davranışa ilişkin görüşleri incelendiğinde risk alma, proaktiflik ve yaratıcılık olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Literatürde girişimcilik kavramı ile ilgili yapılan tanımlarda (Allen, 2006; De Pablo vd., 2019; Doolinger, 2008; Fillion, 2011; Schumpeter, 1934) risk alma, yenilikçilik, yaratıcılık, inisiyatif alma unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre girişimci davranışa ilişkin elde edilen alt temaların literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Görüşmeye katılan okul müdürleri risk alma bağlamında; okul içinde gerektiği takdirde çekinmeden kural dışına çıktıklarına, başkalarının yapmaktan çekindiği işleri üstlendiklerine ve okul içindeki riskli projelere zaman ayırıp, yatırım yaptıklarına dair görüş belirtmiştir. Yemini ve diğerleri (2015), okul müdürlerinin girişimciliğini oluşturan en önemli bileşenlerden birisinin risk alma olduğunu belirtmiştir. Hitt ve diğerleri (2018), okullarında başarılı dönüşümlere öncüllük etmiş okul müdürlerinin fark yaratan temel yetkinliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında risk almanın önemine dikkat çekmiştir. Hornqvist ve Leffler (2013), girişimci okul liderlerinin risk alma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir.

Özkan ve Güven (2019) araştırmasında, okul müdürlerinin risk yönetiminde oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürleri yaratıcılık bağlamında; bireysel girişimleri sayesinde okullarına birçok farklı yerden çeşitli kaynaklar sağladıklarına, sürekli olarak yenilik yapma çabası içerisinde olduklarına, karşılarına çıkan problemleri yaratıcı bir şekilde çözdüklerine ve ellerindeki sınırlı kaynakları kullanma konusunda olabildiğince yaratıcı davranmaya çalıştıklarına dair görüş belirtmiştir. Earley ve Weindling (2004), okulların etkili bir şekilde işleyişlerini sürdürebilmeleri için okul müdürlerinin kaynak arayıcılar olarak hareket etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yemini ve diğerleri (2015), girişimci okul müdürlerinin kaynak kısıtlılığı gibi engelleri aşmak için yaratıcı çözüm yolları bulduklarını tespit etmiştir. Leoanard (2013), girişimci okul müdürlerinin dış çevreden yarattıkları kaynaklarla birlikte ellerinde var olan kaynakları yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde kullanarak okul performansını en yükseğe çıkarmaya çalıştıklarını savunmuştur. Drobnič (2015), Hentschke (2010) ve Miller (2018), finansal kaynak seferberliği ve optimizasyonun girişimci okul liderlerinin en temel özelliklerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Borasi ve Finnigan (2010), eğitimin çeşitli alanlarında başarılı değişimlere öncüllük etmiş eğitimcilerin inovasyonu başlatma ve sürdürme, kaynak kısıtlılığını aşma ve yaratıcı problem çözme becerilerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Fontana ve diğerleri (2017), girişimci liderliğin inovasyon yönetimini ve inovasyon sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Hentschke (2009), girişimci liderlerin yaygın bir soruna çözüm bulma, şimdiye kadar karşılanmamış bir ihtiyacı giderme veya yaygın olarak kullanılan bir ürün ya da hizmette önemli iyileştirmeler yapma gibi benzersiz yenilikçi fikirlere sahip olduklarını ifade etmiştir. Lunenburg ve Ornstein (2013) ise okul müdürlerinin karar verme ve problem çözme becerilerinin okulların değişiminde ve gelişiminde önemli ve merkezi bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Okul müdürleri proaktiflik bağlamında; okullarının gelişimi için her türlü inisiyatifi aldıklarına, okullarının gelişimini sağlayacak değişimleri ön gördüklerine ve bu değişimlerin uygulanmasında öncü olduklarına, okulları için üzerlerine düşenden çok daha fazlasını yaptıklarına ve okullarında kendilerinden önce yerleşmiş kalıplaşmış düşünceleri, uygulamaları değiştirmek için çaba gösterdiklerine dair görüş belirtmiştir. Yemini ve diğerleri (2015) okul müdürlerini, yalnızca kurumsal baskılara (akademik başarıyı geliştirme) ve düzenlemelere (hesap verebilirlik talepleri) uymakla kalmayan, aynı zamanda kendi inançlarını yansıtan girişimleri ve değişiklikleri ilerletmek için proaktif rol üstlenen

girişimciler olarak tanımlamıştır. Ho (2018), Oplatka (2014) ve Keyhani ve Kim (2020), eğitim bağlamında girişimci davranışları konu edindikleri araştırmalarında proaktif yetkinlik ve inisiyatif alma davranışlarına dikkat çekmişlerdir. Day ve Leithwood (2007), yönetim süreçlerinde okul müdürlerinin çoğu zaman geleneksel rollerinin ötesine geçtiğini belirtmiştir.

5.1.2.3. Motivasyon

Okul müdürlerinin motivasyona ilişkin görüşleri incelendiğinde motive etme, teşvik etme ve takım oluşturma olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

Görüşmeye katılan okul müdürleri motive etme bağlamında; okul içindeki tüm çalışanların aidiyet duygusuna sahip olmalarını önemsediklerine, görevini başarılı bir şekilde yerine getiren çalışanları hakkaniyet ölçüsünde ödüllendirdiklerine ve çalışanlarına rol model olarak ilham vermeye çalıştıklarına dair görüş belirtmiştir. Hitt ve diğerleri (2018) araştırmasında, başarılı dönüşümlere öncüllük etmiş okul müdürlerinin başkalarına ilham verme ve motive etme yetkinliklerinin ön plana çıktığını tespit etmiştir. Ariyani ve diğerleri (2021) araştırmasında, girişimci okul liderlerinin öğretmen ve öğrencilerini başarılı bir şekilde motive ettiği ve onlara rol model olarak ilham vermeye çalıştıklarını belirtmiştir. Player ve diğerleri (2017) araştırmasında, temel liderlik uyumunun öğretmen aidiyetini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürleri teşvik etme bağlamında; eğitim-öğretimin verimli bir şekilde gerçekleşebileceği ortamları oluşturmaya çabaladıklarına, öğretmenlerin gerek derslerinde gerekse projelerinde ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlama konusunda özverili olduklarına, yeni beceriler kazanmaya veya yeni bir şeyler denemeye çalışan öğretmenleri sonuna kadar desteklediklerine dair görüş belirtmiştir. Ariyani ve diğerleri (2021) araştırmasında, girişimci okul liderlerinin okul içindeki yenilikçi uygulamaları desteklediği, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler kazanarak sınırlarının ötesine geçmelerine teşvik ettiği ve başarısızlık durumlarında astlarını cesaretlendirmeye devam ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Akbaşı ve Diş (2019), lider okul müdürlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik uygun ortam oluşturan, mesleki gelişime önem veren ve yeniliklere açık kişiler olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürleri takım oluşturma bağlamında; okul içinde ekip ruhu oluşturmaya çalıştıklarına ve hedeflere ulaşma amacıyla tüm çalışanları takım halinde çalışmaya yönlendirdiklerine dair görüş belirtmiştir. Kearney (2020), Britchenko (2018), Ranjan

(2018) ve Karcıoğlu ve Yücel (2004) araştırmalarında, girişimci liderlerin örgüt içinde ekip ruhu oluşturma ve takım çalışmasına yöneltme özellikleriyle ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Drobnič (2015), Hentschke (2010) ve Miller (2018) takım oluşturma becerisini girişimci okul liderlerinin en temel özelliklerinden biri olarak belirtmişlerdir. Polega ve diğerleri (2019) araştırmasında, devlet okulu müdürlerinin öğretmenler arasında takım çalışmasını teşvik etme için programları değiştirme, ekip ruhu oluşturma etkinlikleri ve mesleki gelişim faaliyetleri düzenleme gibi konularda inisiyatif aldıklarını tespit etmiştir. Wiedebusch ve diğerleri (2020), lider desteğinin ekip çalışmasında güçlendirici bir rol oynadığını belirtmiştir.

5.1.2.4. İletişim

Okul müdürlerinin iletişime ilişkin görüşleri incelendiğinde iletişim biçimi, iletişim yaklaşımı, örtük iletişim ve iletişim kapsamı olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır.

Görüşmeye katılan okul müdürleri iletişim biçimi bağlamında; muhataplarına zaman ayırdıklarına ve onları dikkatli bir şekilde dinlediklerine, iletişimlerinde açık anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterdiklerine, beden dilini etkili kullandıklarına ve iletişimde göz teması kurmaya önem verdiklerine dair görüş belirtmiştir.

Pashiardis ve Savvides (2011) okul bağlamında girişimci liderliği ele aldığı çalışmasında, girişimci liderliğin okul ile çevresi arasındaki güçlü ilişkilerin inşasında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Drobnič (2015), Hentschke (2010) ve Miller (2018), iletişim ve müzakere becerilerinin girişimci okul liderlerinin en temel özelliklerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Avrupa Birliği tarafından finans edilen Öğrenci başarısı için liderlik geliştirme (Leadership Improvement for Student Achievement – LISA) projesinde girişimci okul liderlerinin iletişim özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (LISA, 2009):

- Okul, aile ve toplum arasındaki ilişkileri teşvik etme
- Okul çevresinde bulunan diğer kuruluşlar ve işletmelerle iş birliğini teşvik etme
- İlgili paydaşlarla okul hedeflerini tartışma
- Aile ve toplumun okullara aktif katılımı için uygun ve etkili teknikleri kullanma
- Okul ve toplum arasındaki iki yönlü iletişimi teşvik etme
- Topluma olumlu bir imaj yansıtma
- Yerel topluluk içinde güven oluşturma

- Okul vizyonunu dış paydaşlara iletme

Hejazi ve diğ erleri (2012) girişimci liderlerin iletişim becerilerinin; aktif dinleme, yıkıcı çatışmalardan kaçınma, ikna etme ve empati unsurlarında olduğunu belirtmiştir. Sabancı ve diğ erleri (2016), okul müdürlerinin kişiler arası iletişim becerilerinin empatik duyarlılık, yansıtıcı dinleme ve pozitif iletişim ortamı yaratma özelliklerine sahip olduğunu ve bu özelliklerin okul kültürünü olumlu yöne etkilediğini tespit etmiştir. Maran ve diğ erleri (2019), girişimci liderlerin iletişimlerinde göz teması kurmaya özellikle dikkat ettiklerini ve bu şekilde takipçilerinin motivasyonlarını arttırdıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Okul müdürleri iletişim yaklaşımı bağlamında; iletişimlerinde ikna edici bir yol izlediklerine ve kişilere temsil ettiği makama uygun olarak davrandıklarına dair görüş belirtmiştir. Kearney (2020), Siilasmaa (2019) ve Darling ve Beebe (2007), girişimci liderlerin iletişimlerinde ikna etme ve güven oluşturma becerilerine sıklıkla başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Okul müdürleri örtük iletişim bağlamında; kişilerin konuşmaları arkasında yatan duyguları anladıklarına, empati kurabildiklerine ve kişilerde güven oluşturabildiklerine dair görüş belirtmiştir. Oplatka (2017), okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde bilişsel (dinleme ve dikkat), duygusal (şefkat) ve davranışsal (ilgili) bileşenleri içeren empatik davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Sağır ve Parlak (2018) araştırmasında, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin güven düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

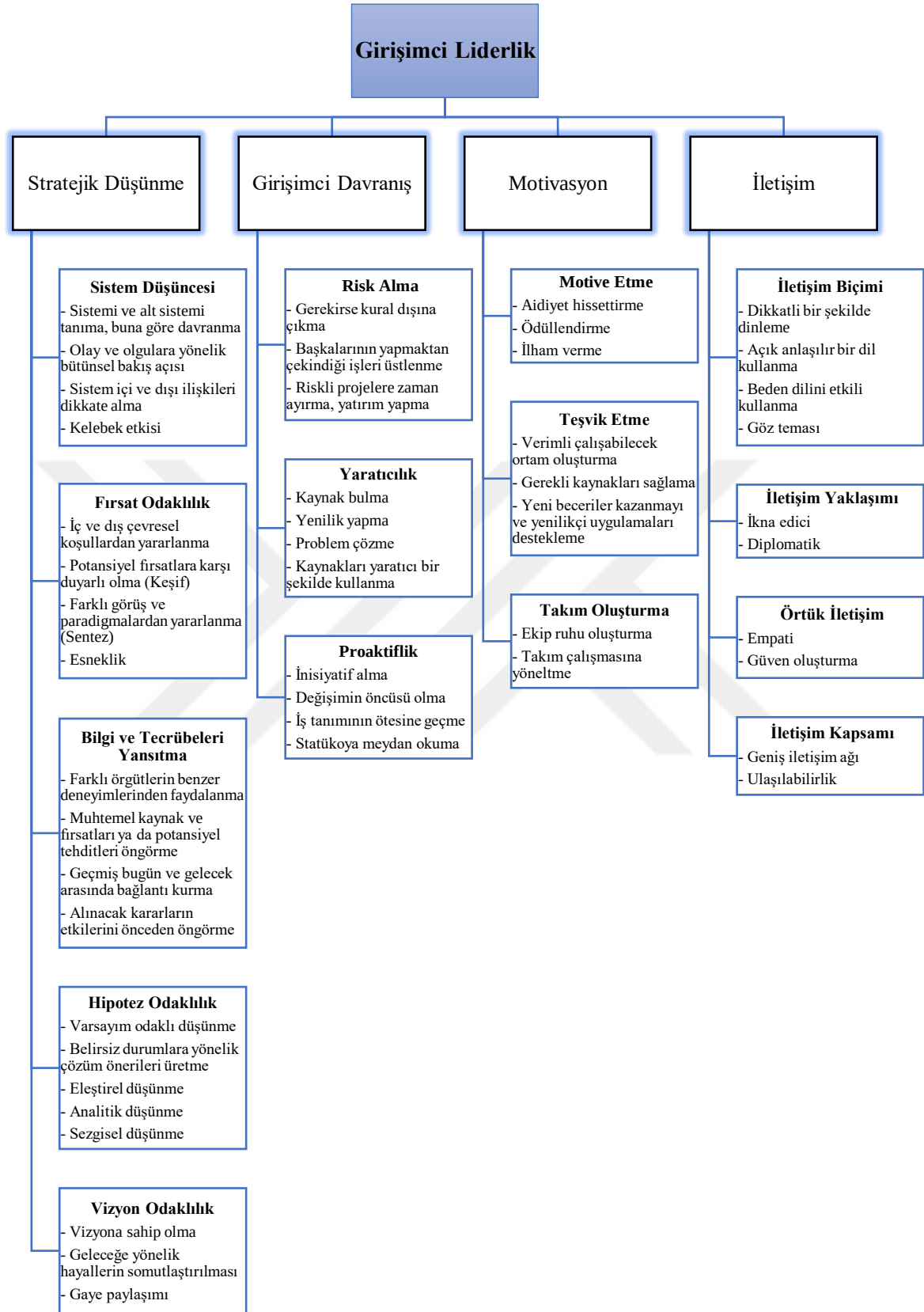
Okul müdürleri iletişim kapsamı bağlamında; geniş bir iletişim ağına sahip olduklarına ve okul içinden ve dışından herkesin kendilerine rahatlıkla ulaşabildiklerine dair görüş belirtmiştir. Yemini ve diğ erleri (2015), girişimci okul müdürlerinin zengin bir iletişim ve kaynak ağı oluşturmaya ve bu ağlardaki çeşitli ilişkileri etkili bir şekilde yönetme becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını ifade etmiştir. Ghazali ve diğ erleri (2020) araştırmasında, girişimci okul liderlerinin geniş iletişim ağlarına sahip olduklarını ve bu iletişim ağları sayesinde okulları için gerekli olan finansal kaynaklara ulaşabildiklerini belirtmiştir.

5.1.3. Nicel ve nitel araştırma bulgularının entegrasyonuna (birleştirilmesine) ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde girişimci liderliğe ilişkin öğretmen örnekleminde gerçekleştirilen nicel araştırma bulguları ile okul müdürü örnekleminde gerçekleştirilen nitel araştırma bulgularının entegrasyonuna (birleştirilmesine) ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranış düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda girişimci liderliğe yönelik dört boyut (stratejik düşünme, girişimci davranış, motivasyon, iletişim) ve otuz dokuz maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek vasıtasıyla bin iki yüz öğretmenden veri toplanıp analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranış düzeylerinin *Çoğu zaman* değer aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yanında okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin en fazla stratejik düşünme boyutunun algılandığı, bunu sırasıyla iletişim, motivasyon ve girişimci davranış boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde, nicel araştırma sonucunda girişimci liderliği yüksek bulunan on beş okul müdürü ile girişimci liderlik ölçeğinin boyutları doğrultusunda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ulaşılan alt tema ve kodlar Şekil 55'te yer almaktadır.



Şekil 55. Nicel ve Nitel Araştırma Sonucunda Elde Edilen Tema, Alt Tema ve Kodlar

Şekil 55'te girişimci liderliğe ilişkin nicel araştırma kapsamında elde edilen temalar ve bu temalar bağlamında gerçekleştirilen nitel araştırma sonucunda ulaşılan alt tema ve kodlar yer almaktadır.

Nicel araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin en fazla stratejik düşünme boyutu algılanmaktadır. Bu boyutu sırasıyla iletişim, motivasyon ve girişimci davranış boyutları takip etmektedir. Nitel araştırma kapsamında okul müdürlerinin stratejik düşünmeye yönelik görüşleri incelenmiş ve sistem düşüncesi, fırsat odaklılık, bilgi ve tecrübeleri yansıtmaya, hipotez odaklılık ve vizyon odaklılık olmak üzere beş alt temaya ulaşılmıştır.

Okul müdürleri sistem düşüncesi bağlamında en fazla okullarını, okullarının içinde bulunduğu sistemin özelliklerini iyi tanıdıklarını ve yönetim süreçlerinde buna göre davrandıklarına dair görüş belirtmiştir. Nicel araştırmada, okul müdürlerinin girişimci liderliklerine ilişkin en fazla algılanan maddenin *Okulun güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır* olması bu görüşleri destekler niteliktedir. Okul müdürleri sistem düşüncesi bağlamında ayrıca okuldaki olay ve olguları bütüncül bir bakış açısıyla sebep sonuç ilişkisi kurarak ele aldıklarını, yönetim süreçlerinde okul içi ve okul dışı ilişkileri dikkate alarak hareket ettiklerini ve okul sistemi içerisinde gerçekleştirilecek olumlu olumsuz küçük değişimlerin uzun vadede çok büyük sonuçlara yol açabileceğini dikkate aldıklarına dair görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu görüşleri sistem düşüncesine ilişkin literatürde yer verilen özellikler (Nadav vd., 2020; Norqvist ve Årlestig, 2020; Shaked ve Schechter, 2014) ile uyumluluk göstermektedir.

Okul müdürleri fırsat odaklılık bağlamında; okullarının gelişimi için iç ve dış çevresel koşullardan azami derecede yararlanmaya çalıştıklarına, sürekli olarak okullarına yarar sağlayacak potansiyel fırsatları keşfetme amacıyla olduklarına, farklı görüş ve paradigmaları dikkate alıp bunları sentezleyerek hareket ettiklerine ve bu tür faaliyetleri gerçekleştirebilmek için de yeterince esnek olduklarına dair görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu görüşleri, onların yönetim süreçlerinde fırsat odaklı bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim nicel araştırma sonuçları da öğretmenler tarafından bu özelliklerin yeterince algılandığını göstermektedir. Ayrıca belirtilen bu özellikler literatürle uyumludur (Hentschke, 2010; Miller, 2018; Pir, 2019; Renko vd., 2015).

Okul müdürleri bilgi ve tecrübeleri yansıtmaya bağlamında; farklı okulların benzer deneyimlerinden faydalandıklarına, okullarının muhtemel kaynak ve fırsatları ya da potansiyel tehditlerini ön görebildiklerine, okulun geçmişi bugünü ve geleceği arasında bağlantı kurabildiklerine ve alacakları kararların etkilerini önceden ön görebildiklerine dair görüş belirtmiştir. Belirtilen bu görüşler, okul müdürlerinin bilgi ve tecrübelerini başarılı bir şekilde yönetim süreçlerine yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Nicel araştırmada elde edilen sonuçlar da bu durumun öğretmenler tarafından fark edildiğini göstermektedir.

Okul müdürleri hipotez odaklılık bağlamında; varsayım odaklı düşündüklerine, belirsiz durumlara hızlı bir şekilde çözüm üretebildiklerine, eleştirel, analitik ve sezgisel düşünebildiklerine dair görüş belirtmiştir. Belirtilen bu görüşlerin nicel araştırma ve literatürle (Çakır ve Taşgıt, 2021; Liedtka, 1998) uyumlu olduğu görülmektedir.

Okul müdürleri vizyon odaklılık bağlamında; okullarına yönelik bir vizyona sahip olduklarına, geçmişte hedefledikleri ve hayal ettikleri bazı planları başarılı bir şekilde hayata geçirdiklerine ve okul içerisindeki herkesin ortak bir gayeyi paylaşmasına çabaladıklarına dair görüş belirtmiştir. Belirtilen bu görüşler, okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde vizyon odaklı bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Nicel araştırmada elde edilen sonuçlar bu durumun öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Nitel araştırma kapsamında okul müdürlerinin iletişime ilişkin görüşleri incelenmiş ve iletişim biçimi, iletişim yaklaşımı, örtük iletişim ve iletişim kapsamı olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Okul müdürleri iletişim biçimi bağlamında; muhataplarına zaman ayırdıklarına ve onları dikkatli bir şekilde dinlediklerine, iletişimlerinde açık anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterdiklerine, beden dillerini etkili kullandıklarına ve iletişimde göz teması kurmaya önem verdiklerine dair görüş belirtmiştir. Belirtilen bu özelliklerin nicel araştırma ve literatürde girişimci okul liderlerinin iletişim özelliklerini konu edinen diğer çalışmalarla (Miller, 2018; LISA, 2009; Pashiardis ve Savvides, 2011) uyumlu olduğu görülmektedir.

Okul müdürleri iletişim yaklaşımı bağlamında; iletişimlerinde ikna edici bir yol izlediklerine ve kişilere temsil ettiği makama uygun olarak davrandıklarına dair görüş belirtmiştir. Belirtilen bu görüşlerin literatürle uyumlu olduğu görülmektedir (Darling ve Beebe, 2007; Kearney, 2020; Siilasmaa, 2019).

Okul müdürleri örtük iletişim bağlamında; kişilerin konuşmaları arkasında yatan duyguları anladıklarına, empati kurabildiklerine ve kişilerde güven oluşturabildiklerine dair görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin belirttiği bu görüşler, onların yönetim süreçlerinde empatik ve güven oluşturuıcı davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Nicel araştırmada elde edilen sonuçlar da okul müdürlerinin bu davranışlarının öğretmenler tarafından yeterince algılandığını göstermektedir.

Okul müdürleri iletişim kapsamı bağlamında; geniş bir iletişim ağına sahip olduklarına ve okul içinden ve dışından herkesin kendilerine rahatlıkla ulaşabildiklerine dair görüş belirtmiştir. Belirtilen bu görüşlerin literatürde girişimci okul liderlerinin iletişim özelliklerini konu edinen çalışmalarla (Ghazali vd., 2020; Yemini vd., 2015) uyumlu olduğu görülmektedir.

Nitel araştırma kapsamında okul müdürlerinin motivasyona ilişkin görüşleri incelenmiş ve motive etme, teşvik etme ve takım oluşturma olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Okul müdürleri motive etme bağlamında; okul içindeki tüm çalışanların aidiyet duygusuna sahip olmalarını önemsediklerine, görevini başarılı bir şekilde yerine getiren çalışanları hakkaniyet ölçüsünde ödüllendirdiklerine ve çalışanlarına rol model olarak ilham vermeye çalıştıklarına dair görüş belirtmiştir. Belirtilen bu özelliklerin nicel araştırma sonuçları ve literatürde başarılı dönüşümleri gerçekleştirmiş girişimci okul liderlerinin motivasyon özelliklerine yer veren çalışmalarla (Ariyani vd., 2021; Hitt vd., 2018; Player vd., 2017) uyumlu olduğu görülmektedir.

Okul müdürleri teşvik etme bağlamında; eğitim-öğretimin verimli bir şekilde gerçekleşebileceği ortamları oluşturmaya çabaladıklarına, öğretmenlerin gerek derslerinde gerekse projelerinde ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlama konusunda özverili olduklarına, yeni beceriler kazanmaya veya yeni bir şeyler denemeye çalışan öğretmenleri sonuna kadar desteklediklerine dair görüş belirtmiştir. Nicel araştırma sonuçları, okul müdürlerinin bu teşvik edici davranışlarının öğretmenler tarafından fark edildiğini ortaya koymaktadır.

Okul müdürleri takım oluşturma bağlamında; okul içinde ekip ruhu oluşturmaya çalıştıklarına ve hedeflere ulaşma amacıyla tüm çalışanları takım halinde çalışmaya yönlendirdiklerine dair görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu görüşleri, onların yönetim süreçlerinde ekip odaklı bir yaklaşım sergilediklerini, nicel araştırmadan elde edilen sonuçlar da bu yaklaşımların öğretmenler tarafından yeterince algılandığını göstermektedir.

Nitel araştırma kapsamında okul müdürlerinin girişimci davranışa ilişkin görüşleri incelenmiş ve risk alma, proaktiflik ve yaratıcılık olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Okul müdürleri risk alma bağlamında; okul içinde gerektiği takdirde çekinmeden kural dışına çıktıklarına, başkalarının yapmaktan çekindiği işleri üstlendiklerine ve okul içindeki riskli projelere zaman ayırıp, yatırım yaptıklarına dair görüş belirtmiştir. Risk almaya ilişkin belirtilen bu görüşler okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde çekinmeden risk aldıklarını ortaya koymaktadır. Nicel araştırma sonuçları ise okul müdürlerinin bu risk alma özelliklerinin öğretmenler tarafından dikkatle takip edildiğini göstermektedir.

Okul müdürleri yaratıcılık bağlamında; bireysel girişimleri sayesinde okullarına birçok farklı yerden çeşitli kaynaklar sağladıklarına, sürekli olarak yenilik yapma çabası içerisinde olduklarına, karşılarına çıkan problemleri yaratıcı bir şekilde çözdüklerine ve ellerindeki sınırlı kaynakları kullanma konusunda olabildiğince yaratıcı davranmaya çalıştıklarına dair görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu görüşleri, onların yönetim süreçlerinde kaynak bulma ve kullanma, yenilik yapma ve problem çözme konusunda olabildiğince yaratıcı olmaya çabaladıklarını göstermektedir. Nicel araştırma sonuçları da okul müdürlerinin bu yöndeki çabalarının öğretmenler tarafından yeterince fark edildiğini ortaya koymaktadır.

Okul müdürleri proaktiflik bağlamında; okullarının gelişimi için her türlü inisiyatifi aldıklarına, okullarının gelişimini sağlayacak değişimleri ön gördüklerine ve bu değişimlerin uygulanmasında öncü olduklarına, okulları için üzerlerine düşenden çok daha fazlasını yaptıklarına ve okullarında kendilerinden önce yerleşmiş kalıplaşmış düşünceleri, uygulamaları değiştirmek için çaba gösterdiklerine dair görüş belirtmiştir. Nicel araştırma sonuçları okul müdürlerinin bu düşüncelerinin öğretmenler tarafından da aynı doğrultuda algılandığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar literatürdeki ilgili araştırma sonuçlarıyla (Day ve Leithwood, 2007; Ho, 2018; Keyhani ve Kim, 2020; Oplatka, 2014) uyumludur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Günümüzde gelişmiş birçok ülkenin eğitim sistemlerindeki kalite, etkinlik ve verimlilik arayışlarını okul yönetimi ve liderliğine kaydırıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda girişimci okul yönetimi ve liderliği konusu ülkemizdeki eğitim politikalarının öncelikli bir alanı haline getirilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye kavramlarının birbirlerinden etkilendiği görülmektedir. Okul etkililiğinin sağlanmasında bu kavramlara yönelik farkındalık artırıcı düzenlemeler yapılabilir.
- Girişimci okul liderlerinin kurumlarının gelişimi için kaynak bulma ve kullanma konusunda oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Bu başarıların kurumsal hafızaya kaydedilip kariyer gelişiminde kullanılmasını sağlayacak bir sistem kurulabilir.
- Okul yönetim yapısı ve işleyişi bakımından yeni bir anlayışın öncüsü olarak değerlendirilen proje okullarında görevli öğretmen ve okul müdürlerine ilişkin elde edilen bütün sonuçların diğer okullarda çalışan öğretmen ve okul müdürlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda proje okulu uygulaması farklı eğitim kademelerini de içerecek şekilde yaygınlaştırılabilir.
- Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça girişimci davranışlarına ilişkin algılarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenleri yüksek lisans ve doktora eğitimlerine teşvik edecek düzenlemeler yapılabilir.
- Araştırmada kurucu okul müdürlerinin girişimci liderlik özelliklerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum yerel idarenin kurucu okul müdürü seçiminde oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yönetici atama sisteminde kurucu okul müdürleri ve yerel idarenin lehine bazı düzenlemeler yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürlerinin girişimci liderlik özelliklerini arttıracak deneyim paylaşımı, seminer, hizmet içi eğitim gibi faaliyetler planlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı sistemi içerisinde girişimci liderlik özellikleri yüksek olan okul müdürleri belirlenip, bu okul müdürlerinden ihtiyaç duyulan alanlarda farklı şekillerde (mentorluk vb.) istifade edilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Mevcut araştırma İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonra yapılacak araştırmalar farklı il ve ilçelerde görevli okul müdürü ve öğretmenler üzerinde yürütülebilir.
- Mevcut araştırma resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonra yapılacak araştırmalara özel okullarda görevli okul müdürleri ve öğretmenler dahil edilerek girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye özelliklerinin resmi ve özel okullarda farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.
- Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen Girişimci Liderlik Ölçeği'nin farklı bağlamlardaki psikometrik özelliklerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile farklı değişkenlerin (örgütsel sinerji, örgütsel sinizm vb.) ele alındığı araştırmalar yapılabilir.
- Mevcut araştırma kapsamında öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu ölçeğin kullanıldığı ve elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen girişimciliği ile farklı değişkenlerin (iş doyumu, kontrol odağı vb.) ele alındığı araştırmalar yapılabilir.
- Girişimci liderliğin öğretmen girişimciliğine etkisinde farklı değişkenlerin (örgütsel özdeşleşme, örgütsel sinizm vb.) aracı etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acs, Z. J. ve Virgill, N. (2010). Entrepreneurship in Developing Countries. Z. J. Acs ve D. B. Audretsch (Ed.), *Handbook of entrepreneurship research: An interdisciplinary survey and introduction* (2. Baskı, ss. 485-515) içinde. Springer.
- Afandi, E., Kermani, M. ve Mammadov, F. (2017). Social capital and entrepreneurial process. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13(3), 685-716.
- Agbim, K. C., Oriarewo, G. O. ve Owutuamor, Z. B. (2013). An exploratory study of the entrepreneurial leadership capabilities of entrepreneurs. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(9), 68-75.
- Ahmad, N. ve Seymour, R. (2008). *Defining entrepreneurial activity: Definitions supporting frameworks for data collection*. OECD Working Paper.
- Akalın, M. (2015). *Örnek Açıklamalarıyla Sosyal Bilimlerde Araştırma Tekniği Anket* (2. Baskı). Seçkin.
- Akbaş, U. (2019). Ölçme araç ve sonuçlarında bulunması gereken nitelikler. B. Çetin (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 45-78). Anı Yayıncılık.
- Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akıllı, S., Alkaya, A., Akıllı, H. ve Kızılboğa, Ö. R. (2015). Academic leadership styles and support for strategic planning at higher education institutions in cappadocia region, Turkey. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 15(30), 136-154.
- Allen, J., Jimmieson, N. L., Bordia, P. ve Irmer, B. E. (2007). Uncertainty during organizational change: Managing perceptions through communication. *Journal of Change Management*, 7(2), 187-210.
- Alm, S., Låftman, S. B., Sandahl, J. ve Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70(1), 62-73.

- Altan, M. Z. (2019). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı: Girişimci öğretim, girişimci öğretmen*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altan, M. Z. (2016). Entrepreneurial teaching & entrepreneurial teachers. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(2), 36-50.
- Amir, S., Hejazi, M., Maleki, M. M. ve Naeiji, M. J. (2012). Designing a scale for measuring entrepreneurial leadership in SMES. *International Conference on Economics Marketing and Management*, 28(1), 71-77.
- Anık, S. ve Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 332-342.
- Antonakis, J.B.J. ve Autio, E. (2006). Entrepreneurship and leadership. *The psychology of entrepreneurship*: 189–208. SIOP Organizational Frontiers Series. Lawrence Erlbaum.
- Antonakis, J. ve Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present and future. J. Antonakis, D. V. Day (Ed.). *The nature of leadership* (pp. 3-26). Sage Publications, Inc.
- Ariyani, D. (2021). Principal's innovation and entrepreneurial leadership to establish a positive learning environment. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 63-74.
- Arthur, S. J., Hisrich, R. D. ve Cabrera, Á. (2012). The importance of education in the entrepreneurial process: A world view. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 500-514.
- Ashkanasy, N. M. ve Humphrey, R. H. (2014). Leadership and emotion: A multilevel perspective. D. V. Day (Ed.). *The Oxford handbook of leadership and organizations* (ss. 783-804). Oxford University Press.
- Ashkenas, R. ve Manville, B. (2018). *The Harvard business review leader's handbook: Make an impact, inspire your organization, and get to the next level*. Harvard Business Press.
- Aslam, F. ve Maitlo, Q. (2019). Entrepreneurial leadership and innovation: The mediating role of employee voice behavior. *Journal on Innovation and Sustainability RISUS*, 10(2), 123-129.

- Aslan, H. (2020). Algılanan örgütsel desteğin iş tatmini üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin aracılık rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1452-1469.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Avey, J. B., Luthans, F. ve Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of management*, 36(2), 430-452.
- Avolio, B. J., ve Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Ay, G. ve Bozdoğan, C. (2020). Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların pozitif psikolojik sermaye seviyelerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 435-453.
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Bagheri, A. ve Harrison, C. (2020). Entrepreneurial leadership measurement: A multi-dimensional construct. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(4), 659-679.
- Bagheri, A., Newman, A. ve Eva, N. (2020). Entrepreneurial leadership of CEO's and employees' innovative behavior in high-technology new ventures. *Journal of Small Business Management*, 1-23.

- Bagheri, A., Pihie, Z. A. L. ve Krauss, S. E. (2014), Entrepreneurial leadership competencies among Malaysian university student entrepreneurial leaders, *Asia Pacific Journal of Education*, 33(4), 493-508.
- Bagheri, A. ve Pihie, Z. A. L. (2011). Entrepreneurial leadership: Towards a model for learning and development. *Human Resource Development International*, 14(4), 447-463.
- Bahadır, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 858-879.
- Bakan, İ. (2019). *Girişimcilik, Kobiler ve Strateji* (2. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. M. Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Ballein, K. M. (1998). Entrepreneurial leadership characteristics of SNEs emerge as their role develops. *Nursing administration quarterly*, 22(2), 60-69.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Barker, R. A. (1994). The rethinking of leadership. *Journal of Leadership Studies*, 1(2), 46-54.
- Barnette, J. J. (2010). Likert scaling. N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (ss. 714–718) içinde. Sage.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*, 14(5), 21-27.
- Bass, B. M. ve Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli: Nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Seçkin.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Bauman, A. ve Lucy, C. (2019). Enhancing entrepreneurial education: Developing competencies for success. *International Journal of Management Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.005>
- Bavelas, A. (1960). Leadership: Man and function. *Administrative Science Quarterly*, 4(4), 491-498.
- Bekmezci, M., Saygın, M. ve Orçanlı, K. (2021). Girişimci Liderlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve girişimci liderliğin bireysel performansa etkisi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, (39), 249-274.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences] (H. Aydın, Çev.). Eğitim Yayınevi (Orijinal eserin basım tarihi 2012).
- Bergmann, H., Hurson, K. ve Russ-Eft, D. (1999). Introducing a grass-roots model leadership. *Strategy & Leadership*, 27(6), 15-20.
- Berkovich, I. (2018). Effects of principal-teacher gender similarity on teacher's trust and organizational commitment. *Sex Roles* 78(7), 561-572.
- Berkovich, I. ve Benoliel, P. (2020). Framing the role of the school leader in OECD documents: A critical analysis. *Globalisation, Societies & Education*, 1(1), 1-14.

- Bitmiş, M. G., Rodopman, B., Üner, M.M. ve Sökmen, A. (2015). Katılımcı liderliğin iş tatmini üzerindeki etkisi: Örgütsel feda etmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-13.
- Blanchard, K.H. (2020). *Liderlikte çitayı yükseltmek* [Raising the bar in leadership] (A.Arı, Çev.). Salon Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 2016).
- BM. (2020, 12 Aralık). Eğitim. <https://sdgs.un.org/topics/education/> adresinden 15 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: a multilevel approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 336-354.
- Borasi, R. ve Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. *The New Educator*, 6(1), 1-29.
- Bosma, N., Hill, S., Ionescu-Somers, A., Kelley, D., Levie, J., ve Tarnawa, A. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor 2019/2020 Global Report*. Global Entrepreneurship Research Association,
- Branback, M., Carsrud, A., Elfving, J. ve Krueger, N. (2006). Entrepreneurial Passion?: An exploratory study. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 26(6), 5-6.
- Brauckmann, S. S. ve Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: Linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804624>
- Britchenko, I., Smerichevskyi, S. ve Kryvovyazyuk, I. (2018). Transformation of entrepreneurial leadership in the 21st century: Prospects for the future. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 217(2), 114-121.
- Brown, D. J. (2018). In the minds of followers: Follower-centric approaches to leadership. J. Antonakis ve D. V. Day (Ed.), *The nature of leadership* (ss. 82–108) içinde. Sage Publications, Inc.
- Brown, M. E. ve Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd Editio.). Guilford Publications.
- Brown, T. E., Davidsson, P. ve Wiklund, J. (2001). An operationalization of Stevenson's conceptualization of entrepreneurship as opportunity-based firm behavior. *Strategic Management Journal*, 22(10), 953-968.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Sage.
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri* (2. Baskı). Anı yayıncılık.
- Büyüköze, H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Ö. ve Köklü N. (2018). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (20.Baskı). Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bygrave, W. ve Zacharakis, A. (2011). *Entrepreneurship* (2nd Editio.). John Wiley & Sons.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and Programming* (3rd Editio.). Routledge.
- Cai, W., Lysova, E. I., Khapova, S. N. ve Bossink, B. A. (2019). Does entrepreneurial leadership foster creativity among employees and teams?: The mediating role of creative efficacy beliefs. *Journal of Business and Psychology*, 34(2), 203-217.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Cangir, M. (2011). *Merkeziyetçilik Ademi-Merkeziyetçilik Sarmalında Yetki Genişliği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Cardon, M.S., Wincent, J., Singh, J. ve Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. *Academy of Management Review*, 34(3), 511-532.

- Carmines, E. G. ve Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage Publications.
- Carpenter, M. T. H. (2012). Cheerleader, opportunity seeker, and master strategist: ARL directors as entrepreneurial leaders. *College & Research Libraries*, 73(1), 11-32.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44.
- Carsrud A. L., Renko-Dolan, M. ve Brännback, M. (2018). Understanding entrepreneurial leadership: Who leads a venture does matter. R. T. Harrison ve C. M. Leitch (Ed.), *Research handbook on entrepreneurship and Leadership* (ss. 195-215) içinde. Edward Elgar Publishing.
- Chen, C. C., Greene, P. G. ve Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers?. *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295-316.
- Chen, M. H. (2007). Entrepreneurial leadership and new ventures: Creativity in entrepreneurial teams. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 239-249.
- Chen, S., Song, H. ve Wu, C. (2021). Human capital investment and firms' industrial emissions: Evidence and mechanism. *Journal of Economic Behavior Organization*, 182(1), 162-184.
- Chen, X., Zeng, G., Chang, E. C. ve Cheung, H. Y. (2019). What are the potential predictors of psychological capital for chinese primary school teachers?. *Frontiers in Education* 4(1), 50-60.
- Cho, J. ve Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*, 6(3), 319-340.
- Choi, E. K. (2009). Entrepreneurial leadership in the meiji cotton spinners early conceptualisation of global competition. *Business History*, 51(6), 927-958.
- Ciulla, J.B. (2020). Leadership and the Problem of bogus empowerment. In: The Search for Ethics in Leadership, *Business, and Beyond. Issues in Business Ethics*, vol 50.

Springer, Cham. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38463-0_12

Ciulla, J. B. (2020). The importance of leadership in shaping business values. *The search for ethics in leadership, business, and beyond* (ss. 153-163) içinde. Springer.

Cochran, W. G. (1953). *Sampling Techniques*. John Wiley & Sons, Inc.

Cogliser, C. C. ve Brigham, K. H. (2004). The intersection of leadership and entrepreneurship: Mutual lessons to be learned. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 771-799.

Cohen, A. R. (2004). Building a company of leaders. *Leader to Leader*, 2004(34), 16-20.

Conger, J. (2015). Charismatic leadership. *Wiley Encyclopedia of Management*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110122>

Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.

Copeland, N. (1942). *Psychology and the soldier*. Military Service Publications.

Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.

Covin, J. G. ve Slevin, D. P. (2002). The entrepreneurial imperatives of strategic leadership. M. A. Hitt, R. D. Ireland, S. M. Camp ve D. L. Sexton (Ed.), *Strategic Entrepreneurship: Creating a new mindset* (ss. 309-327) içinde. Oxford, Blackwell Publishers.

Covin, J. G. ve Wales, W. J. (2011). The measurement of entrepreneurial orientation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(4), 677-702.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.

- Cronbach, L. J. (1947). Test “reliability”: Its meaning and determination. *Psychometrika*, 12(1), 1-16.
- Culatta, R. (2019). Creating a shared vision. *Educational Leadership*, 76(5), 26-29.
- Cunningham, G. B. ve Sagas, M. (2004). People make the difference: The influence of the coaching staff's human capital and diversity on team performance. *European Sport Management Quarterly*, 4(1), 3-21.
- Cunningham, J. B. ve Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of small business management*, 29(1), 45-61.
- Cunningham, J. B. ve Lischeron, J. (1993). Entrepreneurship: Some popular impressions and new information. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 10(2), 46-50.
- Currie, G., Humphreys, M., Ucbasaran, D. ve McManus, S. (2008). Entrepreneurial leadership in the English public sector: Paradox or possibility?. *Public Administration*, 86(4), 987-1008.
- Çakır, K. ve Taşgit, Y. E. (2021). Stratejik düşünmenin temel bileşenleri: Türk yöneticileri üzerine bir araştırma. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(39), 23-260.
- Çakırer, M. A. (2016). *Girişimcilik ve küçük işletme yönetimi* (1. Baskı). Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Çakmak, M. S. ve Arabacı, İ. B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 890-909.
- Çavuş, M. F. ve Gökçen, A. (2015). Psychological capital: Definition, components and effects. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 5(3), 244-255.
- Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir merkez ilçeleri örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.

- Çetin, M. ve Tanoba, T. Okullarda Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye İlişkisi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(2), 8-19.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler* (1. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Dahiru, A. S. ve Pihie, Z. A. L. (2016). Modelling of entrepreneurial leadership for effectiveness of schools. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 24(4), 1371-1375.
- Dahiru, A. S., Pihie, Z. L., Basri, R. ve Hassan, S. (2017). Entrepreneurial leadership questionnaire: Confirmatory factor analysis evidence from school context. *IOSR Journal of Humanities & Social Science (IOSR-JHSS)* 22(5), 5-11.
- Darling, J. R. ve Beebe, S. A. (2007). Enhancing entrepreneurial leadership: A focus on key communication priorities. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 20(2), 151-167.
- Dasborough, M. T. ve Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 615-634.
- Davis, T. R. V. ve Luthans, F. (1979). Leadership reexamined: A behavioral approach. *Academy of Management Review*, 4(2), 237-248.
- Day C. ve Leithwood K (2007) *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Springer.
- Day, D. V. (2014). *The Oxford handbook of leadership and organizations*. Oxford University Press.
- De Pablo Valenciano, J., Uribe-Toril, J. ve Ruiz-Real, J. L. (2019). Entrepreneurship and education in the 21st century: Analysis and trends in research. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(4), 1-20.
- Dean, H., ve Ford, J. (2017). Discourses of entrepreneurial leadership: Exposing myths and exploring new approaches. *International Small Business Journal*, 35(2), 178-196.

- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez]. İnönü Üniversitesi.
- Deshwal, V. ve Ashraf A. M. (2020). A systematic review of various leadership theories. *Shanlax International Journal of Commerce*, 8(1), 38-43.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Dhammika, K. A. S. (2016). Visionary leadership and organizational commitment: The mediating effect of leader member exchange (LMX). *Wayamba Journal of Management*, 4(1), 1-10.
- Dimovski, V., Penger, S., Peterlin, J. ve Uhan, M. (2013). Entrepreneurial leadership in the Daoist framework. *Journal of Enterprising Culture*, 21(4), 383-419.
- Doğan, S. (2015). *Girişimcilik*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Doll WJ, W Xia and G Torkzadeh (1994) A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly*, 18(4), 453-461.
- Dollinger, M.J. (2008). *Entrepreneurship: Strategies and resources* (4th Editio.). Marsh Publication.
- Drobnič, S. (2015). *Literature review: Entrepreneurial school leadership*. Research Centre For Learning and Teaching, Newcastle University.
- Drucker, P. (2006). *Innovation and entrepreneurship*. Harper Business.
- Drucker, P. F. (1973). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. Harper & Row.
- Dunn, Thomas J.; Baguley, Thom; Brunsdon, Vivienne (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412.
- Durak, İ. (2011). Girişimciliği etkileyen çevresel faktörlerle ilgili girişimcilerin tutumları: Bir alan araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 191-213.

- Dvalidze, N. Markopulos, E. (2020). Understanding the nature of entrepreneurial leadership in the startups across the stages of the startup lifecycle. J. I. Kantola ve S. Nazir (Ed.), *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership* (ss. 281- 292) içinde. Springer.
- Earley, P. ve Weindling, D. (2004) *Understanding School Leadership*. Paul Chapman.
- Eggers, J. ve Leahy, K. (1992). *Entrepreneurial leadership questionnaire*. Center for Creative Leadership.
- Eggers, J. H. ve Leahy, K. T. (1995). Entrepreneurial leadership. *Business Quarterly*, 59(4), 71-76.
- Eisenmann, R. T. (2013). Entrepreneurship:A working definition. *Harvard Business Review*, <https://hbr.org/2013/01/what-is-entrepreneurship/> adresinden 10 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. ve Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 1-10.
- Engel, S. K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Engelen, A., Gupta, V., Strenger, L. ve Brettel, M. (2015). Entrepreneurial orientation, firm performance, and the moderating role of transformational leadership behaviors. *Journal of management*, 41(4), 1069-1097.
- Ensley, M. D., Pearce, C. L. ve Hmieleski, K. M. (2006). The moderating effect of environmental dynamism on the relationship between entrepreneur leadership behavior and new venture performance. *Journal of Business Venturing*, 21(2), 243-263.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erol, F. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel destek algısının sosyal sorumluluk temelli liderlik üzerine etkisi: Pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- European Commission. (2014). *Thematic working group on entrepreneurship education*. <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupdetail.groupdetaildoc&id=8251&no=2/> adresinden 2 Eylül 2020 tarihinde alınmıştır.
- Eurydice, (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Fairhurst, G. T. (2011). Leadership and the power of framing. *Leader to Leader*, 2011(61), 43-47.
- Fernald, L. W., Solomon, G. T. ve Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. *Southern Business Review*, 30(2), 1-10.
- Fiedler, F. E. Ve Mahar, L. (1979). A field experiment validating contingency model leadership training. *Journal of Applied Psychology*, 64(3), 247–254.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th Editio.). Sage.
- Filion, L.J. (2011). Defining the entrepreneur. L. P. Dana (Ed.), *World encyclopedia of entrepreneurship* içinde. Edward Elgar.
- Fontana, A. ve Musa, S. (2017). The impact of entrepreneurial leadership on innovation management and its measurement validation. *International Journal of Innovation Science*, 9(1), 2-19.
- Forza, C. ve Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1–20.
- Frederick, H. H., O'Connor, A. ve Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship theory process practice* (4th Asia-Pacific Editio.). Cengage Learning Australia.
- Freeman, D. (2014), Entrepreneurial leadership across contexts: Unique challenges and skills. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 40-41.
- Fritsch, M. (2019). *Entrepreneurship*. Springer.

- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. ve Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me?: A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M. ve Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1120-1145.
- Garson, G. D. (2013). *Validity and Reliability*. Statistical Publishing Associates.
- Gartner, W. B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship?. *Journal of Business Venturing*, 5(1), 15-28.
- George, D. ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. (16th Editio.). Routledge.
- Ghazali S.S., Kadir S.A., Krauss S.E. ve Asimiran S. (2020). The entrepreneurial leadership practices of Malaysian secondary school principals in fundraising. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1741143220949542>
- Gibb, C. A. (1958). An interactional view of the emergence of leadership. *Australian Journal of Psychology*, 10(1), 101-110.
- Glasø, L. ve Einarsen, S. (2008). Emotion regulation in leader follower relationships. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 17(4), 482-500.
- Gnyawali, D. R. ve Fogel, D. S. (1994). Environments for entrepreneurship development: key dimensions and research implications. *Entrepreneurship theory and practice*, 18(4), 43-62.
- Goldman, E. F. (2007). Strategic thinking at the top. *MIT Sloan management review*, 48(4), 75-81.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L. ve Snow, D. B. (2009). In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(4), 353-367.

- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 8(2), 153-170.
- Green, K. W., Medlin, B. ve Whitten, D. (2004). Developing optimism to improve performance: An approach for the manufacturing sector. *Industrial Management & Data Systems*. 104(2), 106-114.
- Greenberg, D., Sweet, M. K., ve Wilson, J. (2011). *The new entrepreneurial leader: Developing leaders who shape social and economic opportunity*. Berrett-Koehler Publishers.
- Greenberg, D., Sweet, M. K. ve Wilson, H. J. (2013), Entrepreneurial leaders: Creating opportunity in an unknowable World. *Leader to Leader*, 2013(67), 56-62.
- Greve, A., Benassi, M. ve Sti, A. D. (2010). Exploring the contributions of human and social capital to productivity. *International Review of Sociology*, 20(1), 35-58.
- Grewe, U. ve Brahm, T. (2020). Development of entrepreneurial competences in mini-companies at schools. *Education & Training*, 62(7/8) 917-931.
- Gupta, V. K., Huang, R. ve Niranjana, S. (2010). A longitudinal examination of the relationship between team leadership and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 335–350.
- Gupta, V., MacMillan, I. C. ve Surie, G. (2004). Entrepreneurial leadership: Developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 241–260.
- Gündüz, S. (2010). Kontrol Liderin Elinde Mi? Girişimcilik Okulundan Cevap. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 212-222.
- Güney, S. (2015). *Girişimcilik: Temel kavramlar ve bazı güncel konular* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi* (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri* (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hamilton, F. ve Bean, C. J. (2005). The importance of context, beliefs and values in leadership development. *Business Ethics: A European Review*, 14(4), 336-347.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Harrison, C. (2018). *Leadership research and theory: A critical approach to new and existing paradigms*. Palgrave Macmillan.
- Harrison, C. (2017). *Leadership theory and research: A critical approach to new and existing paradigms*. Springer Nature.
- Harrison, C., Paul, S. ve Burnard, K. (2016). Entrepreneurial leadership: A systematic literature review. *International Review of Entrepreneurship*, 14(2), 255-264.
- Harrison, R. T. ve Leitch, C. M. (1994). Entrepreneurship and leadership: The implications for education and development. *Entrepreneurship & Regional Development*, 6(2), 111–125.
- Harrison, R. T. ve Leitch, C. M. (2018). *Research handbook on entrepreneurship and leadership*. Edward Elgar Publishing.
- Harrison, R. T., Leitch, C. M. ve McAdam, M. (2015). Breaking glass: Toward a gendered analysis of entrepreneurial leadership. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 693–713.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication monographs*, 76(4), 408-420.
- Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E. ve Earley, P. C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing*, 25(2), 217–229.
- Hayton, J.C., Allen, D.G. ve Scarpello V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.

- He, L., Standen, P. ve Coetzer, A. (2017). The perceived personal characteristics of entrepreneurial leaders. *Small Enterprise Research*, 24(2), 97-119.
- Hejazi, S. A. M., Malei, M. M. ve Naeiji, M. J. (2012). Designing a scale for measuring entrepreneurial leadership in smes. *International Conference on Economics, Marketing and Management, IPEDR*, 28(2), 71-77.
- Helvacı, M. A. ve Özkaya, Y. (2020). Relationship between entrepreneurial leadership behaviors of school administrators and organizational Culture. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 17-32.
- Heng, S., Yang, M., Zou, B., Li, Y. ve Castaño, G. (2020). The mechanism of teaching–research conflict influencing job burnout among university teachers: The roles of perceived supervisor support and psychological capital. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1347-1364.
- Henry, C., Foss, L., Fayolle, A., Walker, E. ve Duffy, S. (2015). Entrepreneurial leadership and gender: Exploring theory and practice in global contexts. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 581–586.
- Henry, C., F. Hill ve Leitch C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught?, *Education & Training* 47(2), 98–111.
- Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Hentschke, G. C. (2009). Entrepreneurial leadership. B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (2nd Editio, ss. 147–165) içinde. SAGE Publications.
- Hentschke, G. C. (2010). Developing entrepreneurial leaders. B. Davies ve M. Brundrett (Ed.), *Developing Successful Leadership* (ss. 115-132) içinde. Springer.
- Hersey, P. ve Blanchard, K. H. (1997). Situational leadership. *Dean's Forum*, 12(2), 5-64.
- Hieker, C. ve Pringle, J. (2021). *The future of leadership development*. Palgrave Macmillan.

- Hisrich, R. D., Peters, M. P. ve Shepherd D. A. (2017) *Entrepreneurship* (10th Editio.). McGraw – Hill Education.
- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V. ve Zhu, G. (2018). Principal competencies that make a difference: Identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership*, 28(1), 56-81.
- Hmieleski, K. M., & Ensley, M. D. (2007). A contextual examination of new venture performance: Entrepreneur leadership behavior, top management team heterogeneity, and environmental dynamism. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 28(7), 865-889.
- Ho, M. C. S. (2018). Conceptualizing teachers' entrepreneurial behavior: An exploratory review. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 6(1), 14-28.
- Ho, C. S. M., Lu, J. ve Bryant, D. A. (2020). The impact of teacher entrepreneurial behaviour: A timely investigation of an emerging phenomenon. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 697-712.
- Hoffmann, A. ve Musch, J. (2019). Prejudice against women leaders: insights from an indirect questioning approach. *Sex Roles*, 80(11), 681-692.
- Hoppe, M. (2016). Policy and entrepreneurship education. *Small Business Economics*, 46(1), 13-29.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods Volume* 6(1), 53-60.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M. ve Gupta, V. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. *Advances in global leadership*, 1(2), 171-233.
- Howieson, W. B. (2019). What Is leadership?: An academic Perspective Leadership. *Emerald Publishing Limited*. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-785-020191003>

- Hörnqvist, M. L. ve Leffler, E. (2014). Fostering an entrepreneurial attitude challenging in principal leadership. *Education & Training*, 56(6), 551-561.
- Huang, S., Ding, D. ve Chen, Z. (2014). Entrepreneurial leadership and performance in chinese new ventures: A moderated mediation model of exploratory innovation, exploitative innovation and environmental dynamism. *Creativity and Innovation Management*, 23(4), 453–471.
- Hubbell, L. L. (2007). *Quality, efficiency, and accountability: Definitions and applications. New Directions for Higher Education*, 2007(140), 5–13.
- Huber, S. G., Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. Huber S. (Ed.), *School Leadership - International Perspectives. Studies in Educational Leadership* içinde. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1-4>
- Hunter, L. ve Lean, J. (2014). Investigating the role of entrepreneurial leadership and social capital in SME competitiveness in the food and drink industry. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 15(3), 179-190.
- Ireland, R. D. ve Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 43–57.
- Ireland, R. D., Hitt, M. A. ve Sirmon, D. G. (2003). A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. *Journal of Management*, 29(6), 963-989.
- Irwing, P. ve Hughes, D. J. (2018). Test development. P. Irwing, T. Booth ve D. J. Hughes (Ed.), *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (ss. 3–48) içinde. Wiley Blackwell.
- Işık, A. N. (2020). Ethical leadership and school effectiveness: The mediating roles of affective commitment and job satisfaction. *International Journal of Educational Leadership & Management*, 8(1), 60-87.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315–336.

- Jennings, H. (1937). Structure of leadership-development and sphere of influence. *Sociometry*, 1(1/2), 99-143.
- Jensen, S. M. ve Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. *Journal of managerial issues*, 18(2), 254-273.
- Johnson, M. P. ve Schaltegger, S. (2020). Entrepreneurship for sustainable development: A review and multilevel causal mechanism framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 44(6), 1141-1173.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Johnson, R. L. ve Morgan, G. B. (2016). *Survey scales: A guide to development, analysis, and reporting*. The Guilford Press.
- Kang, J. H., Solomon, G. T. ve David Y. C. (2015). Ceos' leadership styles and managers' innovative behaviour: Investigation of Intervening effects in an entrepreneurial context. *Journal of Management Studies*, 52(4), 531–554.
- Kao, R. W. (1993). Defining entrepreneurship: Past, present and?. *Creativity and Innovation Management*, 2(1), 69-70.
- Karademir, E., Balbağ, M. Z., ve Çemrek, F. (2018). Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 177-200.
- Karcıoğlu, F. ve Yücel, İ. (2004). Aile işletmeleri açısından girişimci liderlik ve önemi: Etso'ya bağlı aile işletmelerinde bir uygulama. *1. Aile İşletmeleri Kongresi Kongre Kitabı* (s.415-423). İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2019). Proje okullarının yapı ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 69-98.
- Kearney, C. (2020). Entrepreneurial Leadership and Its Impact on the Emergence of Entrepreneurial Ventures. V. Ramadani, R. Palalic, L. P. Dana, N. Krueger ve A. Caputo (Ed.), *Organizational Mindset of Entrepreneurship* (pp. 9-24) içinde. Springer.

- Keddie, A., Gobby, B. ve Wilkins, C. (2018). School autonomy reform in Queensland: Governance, freedom and the entrepreneurial leader. *School Leadership & Management*, 38(4), 378-394.
- Kelly, J. (1970). The organisational concept of leadership. *Management International Review*, 10(6), 3-17.
- Keyhani, N. ve Kim, M. S. (2020). A systematic literature review of teacher entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.1177/2515127420917355>
- Kezar, A. J. (1998). Exploring new avenues for leading community colleges: The paradox of participatory models. *Community College Review*, 25(4), 75-87.
- Kılıç, M. E. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kim, M., Perrewé, P. L., Kim, Y. K. ve Kim, A. C. H. (2017). Psychological capital in sport organizations: Hope, efficacy, resilience, and optimism among employees in sport. *European Sport Management Quarterly*, 17(5), 659-680.
- Kim, M. Y., Park, S. M. ve Miao, Q. (2016). Entrepreneurial leadership and organizational innovation: Improving attitudes and behaviors of chinese public employees. *Public Service Innovations in China*. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1762-9-8>
- Kim, S., Sturman, E. ve Kim, E. S. (2015). Structural equation modeling: Principles, processes, and practices. *The Palgrave handbook of research design in business and management* (ss. 153-172) içinde. Palgrave Macmillan, New York.
- King, D. D., Newman, A., Luthans, F. (2016). Not if, but when we need resilience in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 37(5), 782-786.
- King, R. B. ve Caleon, IS (2021). Okul psikolojik sermayesi: Araç geliştirme, doğrulama ve tahmin. *Çocuk Göstergeleri Araştırması*, 14(1), 341-367.

- Kirkley, W. W. (2017). Cultivating entrepreneurial behavior: Entrepreneurship education in secondary schools. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(1), 17-37.
- Kirzner, I. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35(1), 60-85.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Editio.). Guilford.
- Knippenberg, D. ve Stam, D. (2014). Visionary Leadership. D.V. Day (Ed.) *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations* (1th Editio, ss. 241-259) içinde. Oxford Universty Press.
- Koçak, D. ve Çınar, O. (2020). Lider-üye etkileşimi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 1-20.
- Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Koryak, O., Mole, K. F., Lockett, A., Hayton, J. C., Ucbasaran, D. ve Hodgkinson, G. P. (2015). Entrepreneurial leadership, capabilities and firm growth. *International Small Business Journal*, 33(1), 89–105.
- Kotter, J. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. Collier Macmillan.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Köseoğlu, F. (2021). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özelliğine Sahip Olma Düzeyi Arasındaki İlişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Kuennen, C. ve Danner, J. (2017). *Built for growth: How builder personality shapes your business, your team, and your ability to win*. Harvard Business Press.
- Kun, A. ve Gadanez, P. (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 1-15. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship: Theory, process, practice* (10th Editio.). Cengage Learning.
- Kuratko, D. F. (2007). Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4), 1–11.
- Kuratko, D. F. ve Hodgetts, R. M. (2007). *Entrepreneurship: Theory, process, practice* (7th Editio.). Thomson South-Western, Mason, OH.
- Kurt, N. ve Demirbolat, A. O. (2019). Investigation of the relationship between psychological capital perception, psychological well-being and job satisfaction of teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 87-99.
- Küçük, O. (2017). *Girişimcilik ve küçük işletme yönetimi* (9. Baskı). Seçkin.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Lane, M. S. ve Klenke, K. (2004). The Ambiguity Tolerance Interface: A Modified Social Cognitive Model For Leading Under Uncertainty. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(3), 69–81.
- Lattanzio, R. M., Bethke, L., Haas, A., Perrier, J. K., De Grauwe, A., Sigsgaard, M. et al. (2016). *Guidelines for transitional education plan preparation*. Global Partnership for Education.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(1), 563–575.

- Leavy, B. (2017). Drivers, explorers, crusaders and captains: identifying and nurturing four types of entrepreneurial business builders. *Strategy & Leadership*, 45(5), 10–17.
- Lee S.K., God, C. B., Fredriksen, B. and Tan, J. P. (Ed.). (2008). *Toward a better future, education and training for economic development in Singapore since 1965*. World Bank/National Institute of Education, Singapore.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS intermediate statistics*. Routledge.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43(2), 265–275.
- Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: A discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104-116.
- Leitch, C. M., ve Harrison, R. T. (2018'a). Entrepreneurial leadership: A critical review and research agenda. R. Blackburn, D. De Clercq, ve J. Heinonen (Ed.), *The SAGE handbook of small business and entrepreneurship* (pp. 15–37) içinde. SAGE Publications.
- Leitch, C.M. ve Harrison, R.T. (2018'b). The evolving field of entrepreneurial leadership: An overview. R.T. Harrison ve C.M. Leitch (Ed.), *Research handbook on entrepreneurship and leadership*, (pp. 3-34) içinde. Edward Elgar Publishing Limited.
- Leitch, C. M., McMullan, C. ve Harrison, R. T. (2013). The development of entrepreneurial leadership: The role of human, social and institutional Capital. *British Journal of Management*, 24(3), 347–366.
- Leitch, C. M. ve Volery, T. (2017). Entrepreneurial leadership: Insights and directions. *International Small Business Journal*, 35(2), 147–156.
- Leonard, J. (2013). *Innovation in the schoolhouse: Entrepreneurial leadership in education*. R&L Education.
- Liedtka, J. M. (1998). Strategic thinking: can it be taught?. *Long range planning*, 31(1), 120-129.

- Lima, L. G. D., Nassif, V. M. J. ve Garçon, M. M. (2020). The power of psychological capital: The strength of beliefs in entrepreneurial behavior. *Revista de Administração Contemporânea*, 24(4), 317-334.
- Ling, Y., Şimşek, Z., Lubatkin, M. H. ve Veiga, J. F. (2008). Transformational leadership's role in promoting corporate entrepreneurship: Examining the CEO-TMT interface. *Academy of Management Journal*, 51(3), 557-576.
- Lippitt, G. L. (1987). Entrepreneurial leadership: A performing art. *Journal of Creative Behavior*, 2(3), 264-270.
- LİSA (2009). *The leadership cocktail: A highly contextual mix*. 1 Op 1 Marketing Communicatie B V.
- Lister, S. (2010). *Fostering social accountability: From principle to practice—A guidance note*. United Nations Development Programme.
- Lok, C. W. (2018). *Entrepreneurial leadership and employee creativity: The roles of perceived organizational support and job autonomy* [Unbuplished doctoral thesis]. The University of Newcastle.
- Luke, B. (2005). *Uncovering strategic entrepreneurship: An examination of theory and practice* [Unbuplished doctoral thesis]. Auckland University of Technology.
- Lumpkin, G. T. ve Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance, *Academy of management Review*, 21(1), 135-172.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi [Educational administration] (G. Arastaman, Çev.). Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2012).
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M. ve Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology & Behavior*, 27(3), 387-393.

- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. ve Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthans, F., Avolio, B. J., (2014) Brief summary of psychological capital and introduction to the special Issue, *Journal of Leadership & Organizational Studies* 21(1), 125-129.
- Luthans, F. ve Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. K. S. Cameron, J. E. Dutton ve R. E. Quinn (Ed.), *Positive organizational scholarship* (ss. 241 – 261) içinde. Barrett-Koehler.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. ve Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Jensen, S. M. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. *Human Resource Development Review*, 1(3), 304–322.
- Luthans, F., Luthans, K. W. ve Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C. ve Chaffin, T. D. (2019). Akademik performansta cesaretin iyileştirilmesi: Psikolojik sermayenin aracı rolü. *Yönetim Eğitimi Dergisi*, 43(1), 35-61.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. ve Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate behavioral research*, 39(1), 99-128.
- Mainemelis, C., Kark, R. ve Epitropaki, O. (2015). Creative leadership: A multi-context conceptualization. *Academy of Management Annals*, 9(1), 393-482.
- Mao, J., Chiu, C. Y., Owens, B. P., Brown, J. A. ve Liao, J. (2019). Growing followers: Exploring the effects of leader humility on follower self-expansion, self-efficacy, and performance. *Journal of Management Studies*, 56(2), 343-371.
- Marak, G. E. (1964). The evolution of leadership structure. *Sociometry*, 27(2), 174-182.

- Maran, T., Furtner, M., Kraus, S., Liegl, S. ve Jones, P. (2019). Entrepreneurial leadership: An experimental approach investigating the influence of eye contact on motivation. *Journal of Small Business Strategy*, 29(3), 16-32.
- Martin, A. M., Khalick, A. E. F., Mustari, E. ve Price, R. (2018). Effectual reasoning and innovation among entrepreneurial science teacher leaders: A correlational study. *Research in Science Education*, 48(6), 1297-1319.
- Martinez, L. S. (2017). Validity, face and content. M. Allen (Ed.), *The SAGE encyclopedia of communication research methods* (ss. 1822–1824) içinde. London: Sage Reference.
- Masten, A. S. ve Reed, M-G. J. (2002). Resilience in development. C.R. Snyder, ve S. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*, (ss.74- 88) içinde. Oxford University Press.
- Masurel, E. (2019). Theoretical background of entrepreneurship: The entrepreneurial dilemma in the life cycle of the small firm. *Emerald Publishing Limited*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-315-020191003>
- Mathews, J. (2017). Entrepreneurial leadership: A conceptual examination. *IUP Journal of Entrepreneurship Development*, 14(4), 31-50.
- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107-126.
- Mazzarol, T. ve Reboud, S. (2020). *Entrepreneurship and innovation*. Springer.
- McGrath, R.G. ve MacMillan, I. (2000). *The entrepreneurial mindset*. Harvard Business School Press.
- MEB. (2016). MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd Editio.). Sage.

- Meyer, N. ve de Jongh, J. (2018). The importance of entrepreneurship as a contributing factor to economic growth and development: The case of selected European countries. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 10(4), 287-299.
- Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S. ve Pollack, J. M. (2018a). Emotional intelligence and entrepreneurial intentions: An exploratory meta-analysis. *Career Development International*, 23(5), 497-512.
- Miao, Q., Newman, A., Schwarz, G. ve Cooper, B. (2018b). How leadership and public service motivation enhance innovative behavior. *Public Administration Review*, 78(1), 71-81.
- Miller, P. W. (2018). *The nature of school leadership*. Springer International Publishing.
- Minniti, M. ve Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16.
- Mintzberg, H. (1994). Rethinking strategic planning part II: New roles for planners. *Long range planning*, 27(3), 22-30.
- Mishra, P. ve Misra, R. K. (2017). Entrepreneurial leadership and organizational effectiveness: A comparative study of executives and non-executives. *Procedia Computer Science*, 122(1), 71-78.
- Molly, van N. ve Johan, B. (2017). Value-based leadership approach: A way for principals to revive the value of values in schools. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 133-142.
- Mombourquette, C. (2017). The role of vision in effective school leadership. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 45(1), 19-36.
- Montgomery, F. (1954). *An analytical study of leadership and domination found in a group of 18 pre-school children* [Unpublished doctoral thesis]. Boston University.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. ve Barret, K.C. (2011). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (4th Editio.). Routledge.

- Morris, M. H. ve Sexton, D. L. (1996). The concept of entrepreneurial intensity: Implications for company performance. *Journal of Business Research*, 36(1), 5-13.
- Morrison, A. (2006). A contextualisation of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 12 (4), 192-209.
- Mumford, T. V., Campion, M. A. ve Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 154–166.
- Musa, S. ve Fontana, A. (2014). *Measuring entrepreneurial leadership in innovation management*. The ISPIM Asia Pacific Innovation Forum, Singapore.
- Nadav, N., Benoliel, P., Shaked, H. ve Schechter, C. (2020), Exploring school principals' systems thinking competencies, *Leadership and Policy in School*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734208>
- Nafukho, F. M., Hairston, N. ve Brooks, K. (2004). Human capital theory: Implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7(4), 545-551.
- Nahapiet, J. ve Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of management review*, 23(2), 242-266.
- Naktiyok, A. , Çiçek, M. (2014). Stratejik düşünmenin bir öncülü olarak eleştirel düşünme: Yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 157-178.
- Naldi, L., Nordqvist, M., Sjöberg, K. ve Wiklund, J. (2007). Entrepreneurial orientation, risk taking, and performance in family firms. *Family Business Review*, 20(1), 33–47.
- Nartgün, Ş. S., Limon, İ. ve Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: The mediating role of work effort. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 141-154.
- Nayır, F. ve Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1319-1356.

- Neck, H. (2011). Cognitive ambidexterity: The underlying mental model of the entrepreneurial leader. D. Greenberg, K. McKone-Sweet ve H. J. Wilson (Ed.), *The new entrepreneurial leader: Developing leaders who shape social and economic opportunity* (pp. 24-42) içinde. Berrett-Koehler.
- Neininger, A., Lehmann Willenbrock, N., Kauffeld, S. ve Henschel, A. (2010). Effects of team and organizational commitment: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 567-579.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. ve Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. California: Sage Publications.
- Neto, R. D. C. A., Picanço, R. V., Campbell, K., Polega, M. ve Ochsankohl, T. (2020). Teamwork and entrepreneurial behavior among K-12 teachers in the United States. *The Educational Forum*, 84(2), 179-193.
- Neto, R. D. C. A., Rodrigues, V. P. ve Panzer, S. (2017). Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 254-262.
- Neto, R. D. C. A., Rodrigues, V. P., Stewart, D., Xiao, A. ve Snyder, J. (2018). The influence of self-efficacy on entrepreneurial behavior among K-12 teachers. *Teaching and Teacher Education*, 72(1), 44-53.
- Newman, A., Herman, H. M., Schwarz, G. ve Nielsen, I. (2018). The effects of employees' creative self-efficacy on innovative behavior: The role of entrepreneurial leadership. *Journal of Business Research*, 89, 1-9.
- Newman, L. A. (2003). *A theory on becoming an entrepreneurial leader: A student's developmental journey to a creation-driven mindset* [Unbuplished doctoral thesis]. University of Pennsylvania.
- Ng P.T., Wong B. (2019) Introduction: School leadership and educational change in singapore. In: Wong B., Hairon S., Ng P. (eds) *School leadership and educational change in singapore. Springer Texts in Education. Springer, Cham*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74746-0_1

- Nicholls, J. (1988). Leadership in organisations: Meta, macro and micro. *European Management Journal*, 6(1), 16–25.
- Nor, L. M., Xavier, S. R. ve Mohamed, Z. (2019). Concepts and principles of entrepreneurial leadership: An overview. N.H. Barker ve M. Yusof (Ed.), *Entrepreneurial Leaders: Shaping The Malaysian Entrepreneurship Ecosystem*, (s. 23-31) içinde. UNIRAZAK.
- Norman, S., Luthans, B. ve Luthans, K. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 55-64.
- Norqvist, L. ve Ärlestig, H. (2020). Systems thinking in school organizations—perspectives from various leadership levels. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 77-93.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th Editio). Sage Publications.
- Nunnally, J.C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd Editio.). McGraw-HILL
- Nwoye, M. I. (2011). Perspectives on entrepreneurial leadership: Obstacles delimiting women. *Journal of Women's Studies*, 18(2), 65-76.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 32(3), 396–402.
- OECD-Eurostat. (2009). *Measuring entrepreneurship: A collection of indicators*. OECD-Eurostat Entrepreneurship Indicators Programme.
- Oedwat T. (1934). *The art of leadership*. McGraw-Hill Book Company.
- Offermann, L. R. ve Coats, M. R. (2018). Implicit theories of leadership: Stability and change over two decades. *The Leadership Quarterly*, 29(4), 513-522.
- Oplatka, Izhar (2017). *Empathy regulation among Israeli school principals: expression and suppression of major emotions in educational leadership*. *Journal of School Leadership*, 27(1), 94–118.

- Oplatka, I. (2014). Understanding teacher entrepreneurship in the globalized society: Some lessons from self-starter Israeli school teachers in road safety education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 20-33.
- Otrar, M. ve Argın, S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Önay, I., Ayas, S., Uğurlu, Ö. Y. ve Önay, M. B. (2017). Psikolojik sermaye ile girişimcilik niyeti ilişkisi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(3), 55-66.
- Özbolat, G. (2019). Girişimci liderin ortaya çıkışında dayanıklılığın ve sosyal sermayenin rolü: Türk kültürü bağlamında Ahmet Mukdat Zıylan Örneği. 7. *Örgütsel Davranış Kongresi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve Test Geliştirmede Yapısal Eşitlik Modellemesi* (1. Baskı). Nisan Kitabevi.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özgenel, M., Mert P. ve Parlar, H. (2020). Improving teacher performance: Leadership qualities of school principals as a tool. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1127-1148.
- Özkan, O. S. ve Tosun, B. (2020). Psikolojik sermaye-İç girişimcilik ilişkisinde kişi-örgüt uyumunun aracı rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 16(2), 326-345.
- Özkan, Z ve Güven, S. (2019). İlköğretim okul müdürlerinin risk, risk durumları ve risk yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(44), 3644-3665.
- Özkaya, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

- Özmantar, Z.K. (2018). Örnekleme Yöntemleri ve Örneklem Süreci. K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (1. Baskı) içinde (s. 87-110). Pegem Akademi.
- Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- Pan, V. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 10(2), 125-138.
- Pandya, K. D. (2014). The key competencies of project leader beyond the essential technical capabilities. *IUP Journal of Knowledge Management*, 12(4), 39-48.
- Pang, N. S. K. ve Pisapia, J. (2012). The strategic thinking skills of Hong Kong school leaders: Usage and effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 343-361.
- Papworth, M. A., Milne, D. ve Boak, G. (2009). An exploratory content analysis of situational leadership. *Journal of Management Development*, 28(7), 593-606.
- Park, C. (2017). A study on effect of entrepreneurship on entrepreneurial intention: Focusing on ICT majors. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(2), 159-170.
- Parris, D. L. ve Peachey, J. W. (2012). A systematic literature review of servant leadership theory in organizational contexts. *Journal of Business Ethics*, 113(3), 377-393.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. ve Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553.
- Paudel, S. (2019). Entrepreneurial leadership and business performance: Effect of organizational innovation and environmental dynamism. *South Asian Journal of Business Studies*, 8(3), 236-257.
- Pearson, A. W., Carr, J. C. ve Shaw, J. C. (2008). Toward a theory of familiness: A social capital perspective, entrepreneurship: *Theory & Practice*, 32(6), 949-969.

- Pearson, C. M. ve Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*, 23(1), 59–76.
- Pellegrini, E. K. ve Scandura, T. A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of management*, 34(3), 566-593.
- Perera, L. N. S. ve Senarath, S. A. (2016). Impact of internal governance on creating entrepreneurial universities: A study based on Sri Lankan universities. *Kelaniya Journal of Management*, 5(1), 96-102.
- Peterson, R. A. ve Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 194-198.
- Peterson, S. J. ve Byron, K. (2008). Exploring the role of hope in job performance: Results from four studies. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational & Organizational Psychology and Behavior*, 29(6), 785-803.
- Petrakis, P.E. (2020). *The political economy of Greek growth up to 2030*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pfeffer, J. (1977). The ambiguity of leadership. *Academy of management review*, 2(1), 104-112.
- Pihie, Z. A. L., Asimiran, S. ve Bagheri, A. (2014), Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness, *South African Journal of Education*, 34(1), 1-11.
- Pihie, Z. A. L. ve Bagheri, A. (2013), The impact of principals' entrepreneurial leadership behaviour on school organizational innovativeness. *Life Science Journal*, 10(2), 1033-1041.
- Pihie, Z. A. L. ve Bagheri, A. (2011). Teachers' and students' entrepreneurial self-efficacy: Implication for effective teaching practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 1071-1080.
- Pihie, Z. A. L., Dahiru, A. S., Basri, R., ve Hassan, S. A. (2018). Relationship between entrepreneurial leadership and school effectiveness among secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 258–274.

- Pir, Ö. E. (2019). Current and effective leadership model: Entrepreneur leadership. Z. Gölen ve A. Temizer (Ed.), *Academic Studies in Social, Human and Administrative Sciences* (2019/2) içinde. Ivpe.
- Pisapia, J., Reyes-Guerra, D. ve Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5(1), 41-68.
- Plank, D. N. ve Davis, T. E. (2020). The economic role of the state in education. In *The Economics of Education* (pp. 445-454). Academic Press. Advance online publication. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01258-6>
- Plano Clark, V. L. ve Creswell, J. W. (2015). *Understanding Research: A Consumer's Guide* (2nd Editio.). Pearson.
- Player, D., Youngs, P., Perrone, F. ve Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67(1), 330-339.
- Podell, R. (2013). *A historical study of leadership during the heroic age of Antarctic exploration 1897–1922: The evolution of leadership theory and lessons for twenty-first century leadership* [Unpublished doctoral thesis]. Dowling College.
- Polega, M., R. C. Amorim Neto, R. Brilowski, and K. Baker. 2019. Principals and teamwork among teachers: An exploratory study. *Revista@mbienteeducação* 12(2), 12–32.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168.
- Powell, F. J. (2010). *The impact of mentoring and social networks on the entrepreneurial leadership characteristics, entrepreneurial self-efficacy and overall business success of women who own small government contracting businesses* [Unbuplished doctoral thesis]. Regent University.
- Putsom, W., Suwannarat, P. ve Songsrirote, N. (2019). Scale development for measuring entrepreneurial leadership competencies. *Human Behavior, Development & Society* 20(3), 30-40.

- Rafferty, A. E. ve Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329–354.
- Ranjan, S. (2018). Entrepreneurial leadership: A review of measures, antecedents, outcomes and moderators. *Asian Social Science*, 14(12), 104-114.
- Ratten, V. Ve Jones, P. (2020). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. *The International Journal of Management Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431>
- Rauch Jr, C. F. ve Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. *Leaders and managers* (pp. 45-62) içinde. Pergamon.
- Raykov, T. ve Grayson, D. (2003). A test for change of composite reliability in scale development. *Multivariate Behavioral Research*, 38(2), 143-159.
- Renko, M. (2017). Entrepreneurial leadership. In J. Antonakis ve D. V. Day (Ed.). *The nature of leadership, Forthcoming* (3rd ed.) içinde. Sage Publications.
- Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L. ve Brännback, M. (2015). Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of small business Management*, 53(1), 54-74.
- Resmi Gazete, (2014). Milli Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve khk'lerde değişiklik yapılmasına dair kanun.
- Rey, A. (2018). *The role of entrepreneurial leadership of principals in high performing schools* [Unbuplished Doctoral Thesis] University of Pretoria.
- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L. ve Krueger, N. (2016). New horizons in entrepreneurship from teacher led to student centered learning. *Education & Training*, 58(7), 1-33.
- Roe, K. (2020). *Leadership*. Oxford Universty Press.
- Roebuck, C. (2011). *Critical need for entrepreneurial leaders during turbulent times*. Chris Roebuck: Transforming Organisational & Individual Performance via Entrepreneurial

Leadership. <http://chrisroebuck.co/blog/critical-need-for-entrepreneurial-leaders-during-turbulent-times> adresinden 15 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.

- Ronald, B. (2014). Comprehensive leadership review-literature, theories and research. *Advances in Management*, 7(5), 52-66.
- Roomi, M. A. ve Harrison, P. (2011) Entrepreneurial leadership: What is it and how should it be taught? *International Review of Entrepreneurship* 9(3), 1–44.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Greenwood Publishing Group.
- Röschke, A. (2018). *Entrepreneurial Leadership* [Unpublished doctoral thesis]. University of St. Gallen.
- Sabancı, A., Ahmet Şahin, A., Sönmez, M. A. ve Yılmaz, O. (2016). The correlation between school managers' communication skills and school culture. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 155-171.
- Sağır, M. ve Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(76), 165-185
- Sarı, E., ve Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarda eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Savalei, V. ve Bentler, P. M. (2010). Structural equation modeling. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1(1), 1-3.
- Say, J. B. (1971). *A treatise on political economy or the production, distribution and consumption of wealth* (C. R. Prinsep, Çev.). Fourth Edition (Orijinal eserin basım tarihi 1880). Augustus M. Kelley Publishers.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304–321.
- Schneider, A. (2003). Decentralization: Conceptualization and measurement. *Studies in Comparative International Development*, 38(3), 32–56.

- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.
- Schulz, W. C., Hofer, X. (1999). *Creating value through skill-based strategy and entrepreneurial leadership* Pergamon.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th Editio.). Routledge
- Schumpeter, J. (1983). *The theory of economic development* (R. Opie, Çev.). (Orijinal eserin basım tarihi 1934). Transaction Publishers.
- Schyns, B. ve Schilling, J. (2010). Implicit leadership theories: Think leader, think effective?. *Journal of Management Inquiry*, 20(2), 141–150.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci* (1.Baskı). Anı yayıncılık.
- Seikkula, L. J., Satuvuori, T., Ruskovaara, E., Hannula, H. (2015). *How do Finnish teacher educators implement entrepreneurship education?. Education & Training*, 57(4), 392–404.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Selvaraja, K. ve Pihie, Z. A. L. (2017). Conceptualization of entrepreneurial leadership models and its suitability towards educational settings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(11), 153-159.
- Shaked, H. ve Schechter, C. (2014). Systems school leadership: Exploring an emerging construct. *Journal of Educational Administration*. 52(6), 792-811.
- Shaked, H. ve Schechter, C. (2020). Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. *Management in Education*, 34(3), 107-114.
- Shane, S. ve Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217-226.

- Shanker, R., Bhanugopan, R., Van der Heijden, B. I. ve Farrell, M. (2017). Organizational climate for innovation and organizational performance: The mediating effect of innovative work behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 100(1), 67-77.
- Siilasmaa, R. (2019). Entrepreneurial leadership: A new approach to strategy when you can't plan for predictability. *Leader to Leader*, 19(92), 32-36.
- Sikalieh, D., Mokaya, S. O. ve Namusonge, M. (2012). The concept of entrepreneurship; in pursuit of a Universally Acceptable Definition. *International Journal of Arts and Commerce*, 1(6), 128-135.
- Silva, A. (2016). What is leadership?. *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-6.
- Slåtten, T., Lien, G., Evenstad, S. B. N. ve Onshus, T. (2021). Supportive study climate and academic performance among university students: the role of psychological capital, positive emotions and study engagement. *International Journal of Quality and Service Sciences*. Ahead-of-print.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. et al. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570.
- Snyder, C. R., Irving, L. M. ve Anderson, J. R. (1991). Hope and health. *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, 162(1), 285-305.
- Sommarström, K., Oikkonen, E. ve Pihkala, T. (2020). Entrepreneurship Education with Companies: Teachers organizing school-company Interaction. *Education Sciences*, 10(10), 268-283.
- Spector, B. A. (2015). Carlyle, Freud, and the Great Man Theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 250–260.
- Spedale, S. ve Watson, T. J. (2013). The emergence of entrepreneurial action: At the crossroads between institutional logics and individual life-orientation. *International Small Business Journal*, 32(7), 759–776.

- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1–14.
- Subramaniam, R. ve Shankar, R. K. (2020). Three mindsets of entrepreneurial leaders. *The Journal of Entrepreneurship*, 29(1), 7-37.
- Summerfield, M. R. (2014). Leadership: A simple definition. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 71(3), 251–253.
- Surie, G. ve Ashley, A. (2008). Integrating pragmatism and ethics in entrepreneurial leadership for sustainable value creation. *Journal of Business Ethics*, 81(1), 235-246.
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, JB ve Luthans, BC (2011). Pozitif psikolojik sermaye ve yaratıcı performans arasındaki ilişki. *Kanada İdari Bilimler Dergisi/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration* , 28(1), 4-13.
- Swiercz, P. M. ve Lydon S. R. (2002). Entrepreneurial leadership in high-tech firms: A field study. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(7), 380–389.
- Şahin, G. (2020). Öğretmenleri kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracı rolü [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Şengüllendi, M. F. ve Şehitoğlu, Y. (2017). Dönüşümcü liderlik ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisinde eğitim düzeyinin moderatör rolü. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 112-126.
- Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson.

- Tai, M. K. ve Kareem, A. O. (2020). Headteacher change leadership competency: A study in Malaysian primary schools. *Professional Development in Education*, 46(2), 292-305.
- Talsma, K., Schüz, B. ve Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy $\neq$ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69(1), 182-195.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme değerlendirme* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Tang, J. J. (2020). Psychological capital and entrepreneurship sustainability. *Frontiers in Psychology*, 11(1), 866-973.
- Tarabishy, A., Fernald L. W. ve Solomon, G. T. (2003). Understanding entrepreneurial leadership in today's dynamic markets. *Proceedings to the United States Association for Small Business and Entrepreneurship* 1(1), 23-26.
- Tarabishy, A., Solomon, G., Fernald, L. W. ve Sashkin, M. (2005). The entrepreneurial leader's impact on the organization's performance in dynamic markets. *The Journal of Private Equity*, 8(4), 20-29.
- Tarhan, M. (2020). *Girişimcilik pedagojisine giriş* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J. ve Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Tead, O. (1985). *The art of leadership* (25. Baskı). Whittlesey House. (Orijinal eserin yayın tarihi 1935).
- Thessin, R. A. ve Louis, K. S. (2019). Supervising school leaders in a rapidly changing World. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 434-444.
- Thompson, D. (2009). What does "Social capital" mean?. *Australian Journal of Social Issues*, 44(2), 145–161.
- Thornberry, N. (2006). *Lead like an entrepreneur: Keeping the entrepreneurial spirit alive within the corporation*. McGraw Hill.

- Toma, S. G., Grigore, A. M. ve Marinescu, P. (2014). Economic development and entrepreneurship. *Procedia Economics and Finance*, 8(1), 436-443.
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd Editio.). Wiley Blackwell.
- Turan, S. (2020). Liderlik Nedir?. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik Kuram-Araştırma-Uygulama* (1.Baskı) içinde (ss. 1-7). Pegem Akademi.
- Türkmen, İ. ve Yılmaz, H. (2019). Stratejik girişimcilik ve bilgi yönetimi performansı arasındaki ilişki: Bilişim 500 şirketlerinde bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 14(53), 1-12.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uğur, S. (2015). *Girişimcilik Eğitiminin İlköğretim Programlarına Konulmasına Yönelik Model Önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- UNESCO. (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the education 2030 agenda*. UNESCO Planning Paper.
- Urbano, D., Aparicio, S. ve Audretsch, D. B. (2019). *Institutions, entrepreneurship, and economic performance*. Springer International Publishing.
- Uysal. B. (2019). *Okul müdürlüğünden sistem ve yetenek liderliğine* (Analiz Raporu: 2019/03). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Uzun, T. (2015). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ülgen H. ve Mirze, S. K. (2010). *İşletmelerde Stratejik Yönetim* (5. Baskı). Beta Basım Yayım.

- Üstün, M. ve Bostancı, A.B. (2021). The relationships between the informal communication levels in school and the psychological capital of the teachers. *European Journal of Educations Studies*, 8(2), 152-180.
- Valliere, D. (2013). Entrepreneurial alertness and paying attention. *Journal of Enterprising Culture*, 21(1), 1-17.
- Van Dam, K., Schipper, M. ve Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971.
- Van Fleet, D. D. (1974). Toward identifying critical elements in a behavioral description of leadership. *Public Personnel Management*, 3(1), 70-82.
- Van Seters, D. A. ve Field, R. H. G. (1990). The evolution of leadership theory. *Journal of Organizational Change Management*, 3(3), 29-45.
- Van Zyl, H. J. ve Mathur-Helm, B. (2007). Exploring a conceptual model, based on the combined effects of entrepreneurial leadership, market orientation and relationship marketing orientation on South Africa's small tourism business performance. *South African Journal of Business Management*, 38(2), 17-24.
- Vecchio, R. P. (2003). Entrepreneurship and leadership: Common trends and common threads. *Human Resource Management Review*, 13(2), 303-327.
- Verma, J. P. ve Verma, P. (2020). *Determining Sample Size and Power in Research Studies*. Springer.
- Vickers, J. A. (2018). *Entrepreneurial leadership: A case study of US accelerator executives*. [Unbuplished doctoral thesis]. The University of Texas at Dallas.
- Walsch, D. N. (2017). *Dünya hızla değişiyor ya sen?* (E. F. İsimci, Çev.). Kuraldışı Yayınları.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. ve Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.

- Wang, Y., Liu, J. ve Zhu, Y. (2018). How does humble leadership promote follower creativity? The roles of psychological capital and growth need strength. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(4), 507-521.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- Weerakoon, C., McMurray, A. J., Rametse, N. M. ve Arenius, P. M. (2020). Social capital and innovativeness of social enterprises: opportunity-motivation-ability and knowledge creation as mediators. *Knowledge Management Research & Practice*, 18(2), 147-161.
- Westley, F. ve Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10(1), 17-32.
- Wibowo, A. ve Saptono, A. (2018). Does Entrepreneurial leadership impact on creativity and innovation of elementary teachers?. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(2), 1-9.
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. ve Franek, M. (2020). *Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany*. *European Journal of Special Needs Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>
- Wiklund, J. (1999). The sustainability of the entrepreneurial orientation performance relationship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24(1), 37-48.
- Williams, B., Onsman, A. ve Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care (JEPHC)*, 8(3), 1-13.
- Winston, B. E. ve Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Wong, C. A., Spence Laschinger, H. K. ve Cummings, G. G. (2010). Authentic leadership and nurses' voice behaviour and perceptions of care quality. *Journal of Nursing Management*, 18(8), 889-900.
- Wong, C. P. ve Ng, D. (2020). The roles of school leaders in developing future-ready learners: The case of Singapore. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 249-269.

- Woolcock, M., Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225–249.
- Yağcı, Ö. (2020). Kriz yönetimi: Teşhis, engelleme ve müdahale. F. S. Güngör ve K. R. Bilgin (Ed.), *Kriz yönetimi: Kaçınılmazı anlamak* (ss.3-15) içinde. Gazi Kitapevi.
- Yalçınkaya, S., Dağlı, G., Aksal, F. A., Gazi, Z. A. ve Kalkan, Ü. (2021). The effect of leadership styles and initiative behaviors of school principals on teacher motivation. *Sustainability*, 13(5), 2711-2729.
- Yang, J., Guan, Z. ve Pu, B. (2019). Mediating influences of entrepreneurial leadership on employee turnover intention in startups. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(6), 1-13.
- Yavuz, M. (2020). *Başımıza icat çıkaran çocuklar ve gençler* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Yemini, M., Addi-Racchah, A., Katarivas, K. (2015). *I have a dream: School principals as entrepreneurs. Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 526–540.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, İ. ve Tösten, R. (2020). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 10-17.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 195-203.
- Yılmaz, H. ve Görmüş, A. S. (2012). Stratejik girişimciliğin, algılanan örgütsel destek ve örgütsel öğrenme üzerine etkilerinin araştırılması: Tekstil sektöründe ampirik bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 26(7), 4483-4504.
- Yolcu, U. İ. (2017). Girişimcilik ve liderliğe farklı bir bakış: Girişimci liderlik. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 60(1), 182-195.
- Young, H. R., Glerum, D. R., Joseph, D. L. ve McCord, M. A. (2020). A meta-analysis of

transactional leadership and follower performance: Double-edged effects of LMX and empowerment. *Journal of Management*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0149206320908646>

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organisations* (7th Editio). Pearson Education Limited.

Yukl, G. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(4), 414–440.

Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences (based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.

Zaech, S., ve Baldegger, U. (2017). Leadership in start-ups. *International Small Business Journal*, 35(2), 157-177.

Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A. F. ve Solé, S. L. (2021). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47(2), 217-237.

Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Zijlstra, P. H. (2014). *When is entrepreneurial leadership most effective?* [Unbuplished master thesis]. University of Twente.

Zorlu, K., ve Tetik, F. (2018). Girişimci liderlik davranışının çalışan yaratıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(1), 297-30.

Zwick, W. R. ve Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological bulletin*, 99(3), 432-442.

EKLER

EK 1- Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Onayı



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 2000223273

Tarih: 25 Ağustos 2020

Projenin Adı: *Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması*

Projenin Yürütücüsü: Rıza AKKAYA

Projedeki Araştırmacılar:

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 23.08.2020 / 2020-7-20
2020/64.. Protokol Nolu

Sayın: Rıza AKKAYA

"Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması" isimli projeniz Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

EK 2- Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek	9. Şu anki okul müdürünüz ile kaç yıldır birlikte çalışmaktasınız? ☐ 1yıldan daha az ☐ 1-4 yıl ☐ 4 yıldan fazla
2. Okul Müdürünüzün Cinsiyeti: ☐ Kadın ☐ Erkek	10. Diğer okullarla kıyasladığınızda bulunduğunuz okulun ekonomik durumunu tanımlayınız: ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
3. Yaşınız: (.....)	11. Son 5 yıl içerisinde kendi isteğinizle katkı sağladığınız ulusal ya da uluslararası bir proje (eTwining, Erasmus+, kalkınma ajansı) var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
4. Meslekteki hizmet yılınız? (.....)	12. Eğitime destek olmak amacıyla kendi isteğinizle katkı sağladığınız herhangi bir faaliyet (sivil toplum, sosyal ağ, çevrimiçi grup, vb.) var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
5. Çalıştığınız eğitim kademesi: ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise	13. Son 5 yıl içerisinde kişisel ve mesleki gelişiminize yönelik kendi isteğinizle katılım sağladığınız eğitim (hizmet içi, özel, vb.) sayısı (.....)
6. Branşınız: ☐ Okul Öncesi Öğretmeni ☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Sosyal Bilimler Alanı Öğretmeni (Yabancı Dil, Rehberlik, Türkçe, Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, vb.) ☐ Sayısal Bilimler Alanı Öğretmeni (Matematik, Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.) ☐ Güzel Sanatlar ve Spor Alanı Öğretmeni (Resim, Müzik, Beden Eğitimi vb.) ☐ Meslek Dersi Öğretmeni Diğer (belirtiniz) (.....)	14. Okulunuzda yürürlükte olan, STK, Üniversite, Kamu Kurumu gibi çeşitli kurum/kuruluşlarla imzalanmış iş birliği protokolü var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
7. Eğitim Durumunuz? ☐ Ön Lisans- Lisans ☐ Lisansüstü	15. Şu an birlikte çalıştığınız okul müdürünüz döneminde okulunuzda yürütülen (bitmiş ya da devam eden) ulusal ya da uluslararası proje var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
8. Okulunuz bir proje okulu mu? ☐ Evet ☐ Hayır	

EK 3- Girişimci Liderlik Ölçeği

Müdürüm,		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
Stratejik Düşünme	1. Kurumdaki olaylara yönelik bütünsel bakış açısına sahiptir					
	2. Olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisini fark eder					
	3. Kurumun paydaşları arasındaki etkileşimin farkındadır					
	4. Bir konu hakkında karar verirken alacağı kararın kurumun paydaşlarına olan etkisini hesaba katar					
	5. Kurum dışında gerçekleşen değişimlerin (sosyal, ekonomik, teknolojik, vb.) kuruma olası etkilerini öngörür					
	6. Kurumun öncelikli gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik doğru stratejiler geliştirir					
	7. Kuruma yönelik gelecekte ortaya çıkabilecek sorunları öngörür					
	8. Kurumun gelecekte ihtiyaç duyabileceği kaynakları (insan, madde, vb.) öngörür					
	9. Kurumun güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır					
	10. Kurumun geçmişi, bugünü ve geleceği arasında bağlantı kurar					
Girişimci Davranış	11. Kurumun ihtiyaçları için dışardan yardım beklemek yerine kendi kaynaklarını kendi yaratır					
	12. Kurumda hep yapılmak istenmiş ancak yapılamamış projeleri hayata geçirir					
	13. Başkalarının yapmaktan çekindiği işleri üstlenir					
	14. Az kaynakla çok iş yapmanın yaratıcı yollarını bulur					
	15. Kurumun gelişimine yönelik fikirlerini hayata geçirmek için risk alır					
	16. Engellerin üstesinden gelmek için sıra dışı yaklaşımlar kullanır					
	17. Kuruma yarar sağlayacak fırsatları iyi bir şekilde değerlendirir					
	18. Olayların sonucunu beklemek yerine onların oluşum sürecinde pay sahibi olmaya çalışır					
	19. Harekete geçmek için başkalarını beklemez					
	20. Kurumda yapıcı bir değişiklik için itici güç oluşturur					

Motivasyon	21. Hedeflere ulaşma yolunda görevimle ilgili olarak bana güvendiğini hissettirir					
	22. Kendimi kurumun önemli bir parçası olarak görmemi sağlar					
	23. Yaptığım işin değerli olduğunu hissettirir					
	24. Kurum için gösterdiğim çabaların farkındadır					
	25. Kurumun bir çalışanı olmam dışında bir insan olarak da önemsendiğimi hissettirir					
	26. Görev aldığım projelerde başarı göstereceğime inanır					
	27. Bir işte başarıya ulaştığımda topluluk içinde beni takdir eder					
	28. Benden öğrenebileceği bir şeyler olduğunu hissettirir					
	29. Kurum içindeki problemlere çözüm önerilerinde bulunmam için beni teşvik eder					
	30. Farklı yöntemler kullandığımda ortaya çıkan başarısızlıklarımı deneyim kazanımı olarak görür					
İletişim	31. Karşısındaki insanın konuşmasını dikkatli bir şekilde dinler					
	32. Kişilerarası iletişim becerisi yüksektir					
	33. İletişim kurarken anlaşılır bir dil kullanır					
	34. Karşısındaki kişinin konuşmasının arkasında yatan duyguları fark eder					
	35. İletişim kurarken beden dilini etkili kullanır					
	36. İletişim kurarken karşı tarafa güven verir					
	37. Karşısındaki kişiyi kolaylıkla ikna eder					
	38. Sabırlıdır					
	39. Çatışma durumlarında duygularını kontrol edebilir					

EK 4- Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği

		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
Fırsatları Tanıma	1. Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri yakından takip ederim					
	2. Eğitim alanında oluşan girişimcilik fırsatlarını ilk fark edenler arasında olurum					
	3. İş birliği yapabileceğim potansiyel partnerler (iş ortakları) ararım					
	4. Kurumumu eğitim sektöründe ileri taşıyacak fırsatların farkındayım					
İnisiyatif Alma	5. Okul içerisinde bir sorun olduğunda etkin bir şekilde çözmeye çalışırım					
	6. Yaptığım planları fiilen uygulayırım					
	7. Bir yere, bir sürece dahil olmamı sağlayacak bütün ihtimalleri denerim					
	8. Başkalarının inisiyatif almaya uzak durduğu durumlarda bile inisiyatif alırım					
	9. Bana sunulan fırsatları değerlendiririm					
Risk Alma	10. Bir yeniliği gerçekleştirmek adına kural dışına çıkabilirim					
	11. Risk almaktan çekinmem					
	12. Risk almamı gerektiren projelere zaman ayırırım					
	13. Riskli durumlardan kaçınırım					

EK 5- Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İyimserlik	1. İşimle ilgili olarak benim adıma bazı belirsizlikler söz konusuysa, en iyi ihtimalin gerçekleşmesini beklerim						
	2. İşimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürürüm						
	3. İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir						
	4. İşime “her şeyde bir hayır vardır” şeklinde yaklaşıyorum						
Psikolojik Dayanıklılık	5. Daha önce zorluklar yaşadığım için, işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim						
	6. Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakın bir şekilde hallederim						
	7. Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim						
	8. İşimde karşıma çıkabilecek pek çok şeyle başa çıkabileceğimi düşünüyorum						
	9. Genellikle, işimdeki zorlukların üstesinden bir şekilde gelirim						
Umut	10. Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarımı yerine getiriyorum						
	11. Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır						
	12. Eğer çalışırken kendimi bir tikanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim						
	13. Şu anda, işimde kendimi çok başarılı görüyorum						
	14. Şu anda, iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum						
	15. Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için birçok yol düşünebilirim						

Öz Yeterlilik	16. Çalışma arkadaşlarıma bir bilgi sunarken kendime güvenirim					
	17. Alanımda hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim					
	18. Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim					
	19. Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim					
	20. Okulun stratejileri konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim					
	21. Okulun dış paydaşlarıyla problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim					



EK 6- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek	5. Müdürlük Tecrübesi: (.....)
2. Eğitim Durumu: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora	6. Kurucu Müdürlük Durumu () Evet () Hayır
4. Meslekteki hizmet yılı: (.....)	
Stratejik Düşünme	
1. Yönetim süreçlerinde stratejilerinizi nasıl oluşturunuz? • Stratejilerinizi oluştururken hangi unsurları dikkate alıyorsunuz? • Stratejilerinizi oluştururken beslediğiniz kaynaklarınız neler? • Okulunuz için hangi stratejik hedefleri öncelikli görüyorsunuz? • Stratejik hedeflerinizi hayata geçirirken hangi fırsatlardan nasıl yararlanmaya çalışıyorsunuz? • Stratejik hedeflerinize ulaşmada önünüze çıkan problemleri aşmak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? • Görev süreniz dolduğunda okulunuzu bugünden farklı olarak nerede görüyorsunuz?	
Girişimci Davranış	
2. Müdürlüğünüz süresince okulunuzda önemli bulduğunuz hangi gelişmelere imza attınız? • Bu gelişmeleri sağlamada sizi motive eden itici güç neydi? • Bu gelişmeleri sağlarken okul içinde ve dışında karşınıza çıkan engelleri nasıl aştınız? • Bu gelişmeleri sağlarken sizin için risk oluşturacak durumlarla karşılaştığınızda nasıl bir yol izlediniz? • Bu gelişmeler için gereken kaynakları nasıl sağladınız? • Girişimci olma ve okula fırsatlar sağlama bağlamında kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	
Motivasyon	
3. Okulunuzun gelişimini sağlayacağını düşündüğünüz girişimlerinize öğretmenlerinizin istekli bir şekilde katılım göstermeleri için nasıl bir yol izliyorsunuz? • Öğretmenlerinizin okulun hedefleri doğrultusunda istekli ve verimli bir şekilde çalışmasını nasıl sağlıyorsunuz?	
İletişim	
4. Gündelik hayatta ya da iş yaşamınızda etkili bir iletişim kurabilme adına nasıl bir yol izliyorsunuz? • Öğretmenlerinizle olan iletişimlerinizde nelere dikkat edersiniz? • Okulunuzun dış paydaşlarıyla olan iletişimlerinizde nelere dikkat edersiniz? • Sizce iletişimin okul yönetimindeki rolü nedir?	

EK 7- Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Uyarlama İzni

scale and permission request

[Report message](#) · [Block user](#)



Rıza Akkaya

Sep 4, 2019

Hi, I am Rıza. I am a PhD student at Marmara University in Turkey. while researching my doctoral thesis, I came across the scale that you developed about the entrepreneurial behavior of teachers. I would like to contribute to the literature by translating your developed scale into Turkish and doing the validity and reliability study. Therefore, I want the original version of the scale and your permission. Can you please help me with this?

Thanks



Karen van Dam to you

Sep 5, 2019

Dearb Rıza,

Please find attached a file with the Dutch and English items of this scale. Good luck with your study. Please keep me posted on the findings.

Best,

Karen

Entrepreneurial behavior.docx

EK 8- Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Kullanım İzni**RIZA AKKAYA**

Alıcı: nbasim ▼

8 Haz 2020 Pzt 17:01



Sayın Hocam; Ben Rıza AKKAYA, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümü Doktora öğrencisiyim. Yapacağımız tez çalışmamızda Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinizi kullanmak için izninizi talep etmekteyim. Teşekkür eder saygılarımı sunarım.

RıZa AkkAyA

Matematik Öğretmeni

Eğitim Yönetimi.

**nbasim**

Alıcı: ben ▼

8 Haz 2020 Pzt 18:25



Merhaba. Ölçeği, çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.



EK 9- Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9212293
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

10/07/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Marmara Üniversitesinin 30.06.2020 tarihli ve 2000177932 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.07.2020 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Rıza AKKAYA 'nın "Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Katılımcı Formu, Girişimci Davranış Ölçeği, Psikoloji Sermaye Ölçeği, Kişisel Bilgiler Formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasını koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/07/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
Büyükdere Mh.İsmail Ökten Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
E-posta: istanbul.meb.gov.tr
İletişim: istagb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 ()



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.9221065
Konu : Anket Araştırma İzni

10.07.2020

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 30.06.2020 tarihli ve 2000177932 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 10.07.2020 tarihli ve 9212293 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Rıza AKKAYA'nın "Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

T.C.	
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	
REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	25.08.2020
Sayı	2000223815
Burcu	306.08.01

Öğr. İşl. Daire Bşk.
25.08.2020
M.B.



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birlelik Mh İrsan Öksüz Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
e-posta Adı: istanbul.meb.gov.tr
e-posta Adresi: ist.agh34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 (212) 384 36 32



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-17885044
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

10/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Marmara Üniversitesinin 17.09.2020 tarihli ve 238661 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.12.2020 tarihli tutanağı.
d) Bakanlığımız Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 19.11.2020 tarihli ve 16964289 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Rıza AKKAYA 'nın "Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ilimize bağlı bulunan Kartal, Tuzla, Sultanbeyli, Pendik ilçelerinde yer alan okullarda görevli yönetici ve öğretmenlere yönelik; kişisel bilgi formu, girişimci liderlik ölçeği, görüşme soruları, uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Bakanlığımızın ilgi (d) yazısında **04.01.2021** tarihine kadar uzaktan eğitime devam edileceği belirtilmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi **yüz yüze eğitime geçilmesine müteakiben**, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/12/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- Genelge.
- 2- Komisyon Tutanağı.



es: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birdirek Mh İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3326-eb64-33f6-ad6d-59bb kodu ile doğrulayabilirsiniz.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-44-17957363

11.12.2020

Konu : Anket Araştırma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 17.09.2020 tarihli ve 238661 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 10.12.2020 tarihli ve 17885044 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Rıza AKKAYA' nın "**Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı
- 2- Ölçekler



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
Büyükdere Mh. İhsan Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
E-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32

Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 62bf-2afe-314c-ab21-40bd koda ile teyit edilebilir.