

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN
YORDAYICISI OLARAK OKUL MÜDÜRLERİNİN KUANTUM LİDERLİK
DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emrah YOZ

1800004508

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

AĞUSTOS 2020

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN
YORDAYICISI OLARAK OKUL MÜDÜRLERİNİN KUANTUM LİDERLİK
DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emrah YOZ

1800004508

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Tez Jüri Üyeleri: Dr. Demet Zafer GÜNEŞ

Dr. Güngör YUMUŞAK

AĞUSTOS 2020



Canım Kezima...

ETİK BEYANNAMESİ

İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez çalışmasındaki bilgi ve belgeleri akademik kurallar dahilinde kullandığımı,
- gerek yazılı gerekse görsel ve işitsel materyalleri bilimin etik kurallarını dikkate alarak sunduğumu,
- benzer eserlerden faydalanırken ilgili eserlere bilim ahlakına uygun olarak atıfta bulunduğumu Ve bu eserleri kaynak bölümünde belirttiğimi,
- rakamsal verilerde herhangi bir değişim yapmadığımı,
- ve bu tez çalışmasının tamamını veya herhangi bir bölümünü başka bir üniversitede yeni bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Emrah YOZ

ÖNSÖZ

2020 yılında hayatımızın tüm bölümlerinde; özellikle yaşamımızın on dokuz yılını kapsayan eğitim alanında yeni bir süreci yaşıyoruz. Bu yeni süreçte tam anlamları ile kaos, karmaşa ve belirsizliğin ne anlama geldiğini; ortaya çıkan durumları anlamayı, geleceği öngörmeyi ve eğitim alanında nasıl yeniliklere ihtiyaç duyulduğunu anlayabiliriz.

İçinde bulunduğumuz durum biz eğitimcilere kaos, karmaşa, belirsizlik, Edward N. Lorenz'in kelebek etkisi, Benoit B. Mandelbrot tarafından ortaya atılan fraktalları, garip çekerleri, kuantum düşünceyi hatırlatmış; kaosun kenarında yaşarken yeniden yapılanmaya, değişime, gelişime ve yenilikçiliğe yöneltmiştir.

Tüm bu kavramların iç içe geçmesinden tezimin yazım aşamasını bitirene kadar sabırlarını ve desteklerini esirgemeyen kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Bilge KESKİNKILIÇ KARA' ya

Lisansüstü eğitim derslerinde tanışmaktan büyük onur duyduğum Dr. Ali AKDOĞAN' a,

Bilgilerini esirgemeyen Dr. Ali ÖZDEMİR' e, Dr. Münevver MERTOĞLU' na, Dr. Nurcan ŞENER' e, Dr. Serkan DEMİR' e ve istatistik noktasında sabrının son noktalarını zorladığım Dr. Müge ULUMAN' a

Lisansüstü eğitimime başlamama vesile olan okul müdürüm Sayın Olcay GÜVENÇ' e

Hayatımın başlangıcından itibaren beni ben yapan annem Emine ÖZARSLAN' a ve babam Aziz YOZ' a

Her daim yanımda olduklarını bildiğim kardeşlerim Pelin AÇIKGÖZ' e, Selime KARAGÖZ' e ve Muhammet Ali YOZ' a

Hayatı beraber omuzlayıp göğüslediğimiz eşim Gülseda ARPACI YOZ' a

Hep yanı başımda duran, ömrümün dönüm noktası kızım Mina YOZ' a

Bu tezi okuyan ve yarar sağlayan tüm herkese teşekkür ediyorum.

Geleceğe ışık olsun...

Emrah YOZ

İstanbul, 2020

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	i
ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	ix
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvi
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT.....	xix
BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.3.1. Alt problemler	4
1.4. Varsayımlar/ Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2: KURAMSAL ÇERCEVE	7
1.1. Bireysel Yenilikçilik.....	7
2.1.1. Yenilik	7
2.1.2. Yenilikçilik	9
2.1.4. Eğitimde Yenilik.....	12
2.1.5. Öğretmenlerin Yenilikçi Anlayışa Sahip Olmasının Eğitim Açısından Önemi	13
1.2. Kuantum Liderlik	13
2.2.1. Eğitim Sistemi ve Kaos teorisi	23

1.3. İlgili Araştırmalar	26
2.3.1. Bireysel Yenilikçilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	26
2.3.2. Bireysel Yenilikçilik İle ilgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	34
2.3.3. Kuantum Liderlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	38
2.3.4. Kuantum Liderlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	39
BÖLÜM 3: YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Deseni	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3. Veriler ve Toplanması	43
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	45
BÖLÜM 4: BULGULAR	49
4.1. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	49
4.1.1. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	53
4.1.2. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	54
4.1.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	56
4.1.4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	57
4.1.5. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	58
4.1.6. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	60
4.1.7. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	62
4.1.8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	64

4.1.9. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	66
4.1.10. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	68
4.1.11. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	70
4.1.12. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 71	
4.1.13. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 72	
4.1.14. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular . 73	
4.1.15. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yurt Dışı Tecrübesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	75
4.1.16. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Alanında Proje Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	76
4.1.17. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .. 77	
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular	78
4.2.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Okul Kademesi Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	84
4.2.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Kurum Türü Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	86
4.2.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	87

4.2.4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Mevcut Müdürle Çalışma Süreleri Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	89
4.2.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Öğretmen Sayısı Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	92
4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki (Korelasyon)	93
4.4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Tarafından Yordanması (Regresyon).....	98
BÖLÜM 5: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	107
5.2. Öneriler.....	114
KAYNAKÇA.....	117
EKLER DİZİNİ.....	127
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	128
EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ	129
EK 3. BYÖ İÇİN KULLANIM İZNİ.....	130
EK 4. OYKLDÖ İÇİN KULLANIM İZNİ	131
EK 6. NORMALLİK TABLOLARI	132
EK 6.1. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Cinsiyet” Değişkenleri Dağılım Normalliği	132
EK 6.2. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Yaş Aralığı” Değişkenleri Dağılım Normalliği	133
EK 6.3. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Okul Kademesi” Değişkenleri Dağılım Normalliği	135
EK 6.4. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Kurum Türü” Değişkenleri Dağılım Normalliği	136

EK 6.5. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Mesleki Kıdem” Değişkenleri Dağılım Normallliği	137
EK 6.6. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Okuldaki Göre Süresi” Değişkenleri Dağılım Normallliği.....	139
EK 6.7. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Mevcut Müdürle Çalışma Süresi” Değişkenleri Dağılım Normallliği	141
EK 6.8. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenleri Dağılım Normallliği.....	143
EK 6.9. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Eğitim Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği	145
EK 6.10. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Anne Öğrenim Düzeyi” Değişkenleri Dağılım Normallliği	146
EK 6.11. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Baba Öğrenim Düzeyi” Değişkenleri Dağılım Normallliği	148
EK 6.12. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği	150
EK 6.13. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği ...	152
EK 6.14. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı” Değişkenleri Dağılım Normallliği	153
EK 6.15. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Yurt Dışı Tecrübe Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği	155
EK 6.16. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği	156
EK 6.17. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği.....	158
EK 6.18. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Okul Kademesi” Değişkenleri Dağılım Normallliği.....	159
EK 6.19. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Kurum Türü” Değişkenleri Dağılım Normallliği.....	161

EK 6.20. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Mesleki Kıdem” Değişkenleri Dağılım Normallliği.....	162
EK 6.21. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Mevcut Müdürle Çalışma Süresi” Değişkenleri Dağılım Normallliği.....	164
EK 6.22. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Öğretmen Sayısı” Değişkenleri Dağılım Normallliği....	166



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

BYÖ	: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
OYKLDÖ	: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
S	: Standart Sapma
SS	: Standart Sapma
N	: Sayı
Sd	: Örneklem Sayısı
f	: Frekans Değeri
%	: Yüzde Değeri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
Minimum	: En Küçük Puan
Maximum	: En Büyük Puan

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Kuantum Becerilerinin Temel İş Yeri Konu/ Davranışları ile İlişkisi.....	18
Tablo 2. Newtoncu görüş ve Kuantum görüşe ait iki genel inanç seti.....	19
Tablo 3. Newtoncu ve Kuantum Paradigmaları Arasındaki Temel Farklılıklar	19
Tablo 4. Kuantum Liderliğin Temel Boyutları ve Liderlik Stratejileri.....	22
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikler, Çalışılan Kurumun Özellikleri ve Eğitim Durumu-Mesleki Özellik Bilgilerinin Yüzde ve Frekans Analizi	41
Tablo 6. Alt Problemlere Yönelik Veri Toplam Araçları ve Çözümlemesi	47
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	49
Tablo 8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Bulgular	50
Tablo 9. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular	50
Tablo 10. Değişime Direnç Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	51
Tablo 11. Fikir Önderliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	52
Tablo 12. Deneyime Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	52
Tablo 13. Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	53
Tablo 14. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	53
Tablo 15. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığına Göre Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 16. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Yaş Aralığına Göre ANOVA Sonuçları	55
Tablo 17. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 18. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları	56
Tablo 19. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 20. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri	59
Tablo 21. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	59
Tablo 22. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 23. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Sonuçları	61
Tablo 24. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Betimsel İstatistikleri.....	63
Tablo 25. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları	63
Tablo 26. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	64
Tablo 27. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu	65
Tablo 28. Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre Grupların U-Testi Sonuçları	66
Tablo 29. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	67

Tablo 30. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 31. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	68
Tablo 32. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 33. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	70
Tablo 34. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 35. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	72
Tablo 36. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	73
Tablo 37. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri	74
Tablo 38. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 39. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Yurt Dışı Tecrübe Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 40. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Eğitim Alanında Proje Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	77
Tablo 41. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	78
Tablo 42. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına İlişkin Dağılımına Ait Betimsel İstatistikleri	79
Tablo 43. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	79
Tablo 44. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	80
Tablo 45. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Olgusunun Kesikliği Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	82
Tablo 46. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	83
Tablo 47. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri	84
Tablo 48. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu.....	85
Tablo 49. Okul Kademesine Göre Grupların U-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 50. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Gruplara Göre U-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 51. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	88
Tablo 52. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 53. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Betimsel İstatistikleri.....	89
Tablo 54. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu.....	90

Tablo 55. Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Grupların U-Testi Sonuçları	91
Tablo 56. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri	92
Tablo 57. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmen Sayılarına Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu	93
Tablo 58. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına yönelik Algılarının Normallliği	94
Tablo 59. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ve “Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	95
Tablo 60. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Brown Korelasyon sonuçları.....	95
Tablo 61. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi.....	98
Tablo 62. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Değişime Direnç" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi	99
Tablo 63. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Fikir Önderliği" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi	99
Tablo 64. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Deneyime Açıklık" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi	100
Tablo 65. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Risk Alma" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi	100
Tablo 66. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Normallliği	132
Tablo 67. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “Cinsiyet” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	132
Tablo 68. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Levene’s Testi Sonucu.....	133
Tablo 69. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığına Göre Normallliği	133
Tablo 70. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Yaş Aralığı” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	134
Tablo 71. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığına Göre Levene’s Testi Sonucu	134
Tablo 72. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Normallliği	135
Tablo 73. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Okul Kademesi” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	135
Tablo 74. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Levene’s Testi Sonucu	136
Tablo 75. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Normallliği	136
Tablo 76. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Kurum Türü” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	137

Tablo 77. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Levene's Testi Sonucu	137
Tablo 78. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdemine Göre Normallliği	137
Tablo 79. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Mesleki Kıdem" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	138
Tablo 80. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Levene's Testi Sonucu	139
Tablo 81. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Normallliği	139
Tablo 82. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Okuldaki Görev Süresi" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	140
Tablo 83. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Levene's Testi Sonucu	140
Tablo 84. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Normallliği	141
Tablo 85. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Mevcut Müdürle Çalışma Süresi" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	142
Tablo 86. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Levene's Testi Sonucu	142
Tablo 87. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Normallliği.....	143
Tablo 88. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Okuldaki Öğretmen Sayısı" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	144
Tablo 89. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Levene's Testi Sonucu.....	144
Tablo 90. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Normallliği	145
Tablo 91. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Eğitim Durumu" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	145
Tablo 92. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu	146
Tablo 93. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Normallliği	146
Tablo 94. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", "Anne Öğrenim Düzeyi" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	147
Tablo 95. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Göre Levene's Testi Sonucu	148
Tablo 96. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Normallliği	148
Tablo 97. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", "Baba Öğrenim Düzeyi" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	149
Tablo 98. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Göre Levene's Testi Sonucu	150
Tablo 99. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Normallliği.....	150
Tablo 100. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu" Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	151

Tablo 101. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu.....	151
Tablo 102. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu Göre Normallliği.....	152
Tablo 103. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu" Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	152
Tablo 104. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu.....	153
Tablo 105. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre Normallliği.....	153
Tablo 106. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı" Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	154
Tablo 107. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre Levene's Testi Sonucu.....	154
Tablo 108. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yurt Dışı Tecrübe Durumu Göre Normallliği.....	155
Tablo 109. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Yurt Dışı Tecrübe Durumu" Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	155
Tablo 110. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yurt Dışı Tecrübe Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu	156
Tablo 111. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Alanında Proje Yapma Durumuna Göre Normallliği.....	156
Tablo 112. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", " Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu" Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	157
Tablo 113. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Alanında Proje Yapma Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu	157
Tablo 114. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre Normallliği	158
Tablo 115. "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", "Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu" Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	158
Tablo 116. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu	159
Tablo 117. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları ile Okul Kademesi Normallliği.....	159
Tablo 118. "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları", "Okul Kademesi" Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	160
Tablo 119. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre Levene's Testi Sonucu.....	160
Tablo 120. Öğretmenlerin okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları ile Kurum Türü Normallliği.....	161
Tablo 121. "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları", "Okul Türü" Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	161
Tablo 122. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Levene's Testi Sonucu	162
Tablo 123. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları ile Mesleki Kıdem Normallliği	162

Tablo 124. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Mesleki Kıdem” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	163
Tablo 125. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Levene’s Testi Sonucu	164
Tablo 126. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları İle Mevcut Müdürle Çalışma Süreleri Normallliği.....	164
Tablo 127. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Mevcut Müdürle Çalışma Süreleri” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	165
Tablo 128. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Levene’s Testi Sonucu	165
Tablo 129. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına yönelik Algıları ile Öğretmen Sayısı Normallliği	166
Tablo 130. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Öğretmen Sayısı” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	166
Tablo 131. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısına Göre Levene’s Testi Sonucu	167

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Yenilikçilik Kategorileri (Rogers, 2003)	10
Şekil 2. Kuantum Becerileri Modeli (Shelton ve Darling, 2001)	15
Şekil 3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli	102
Şekil 4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Değişime Direnç” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli	103
Şekil 5. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Fikir Önderliği” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli	104
Şekil 6. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Deneyime Açıklık” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli	105
Şekil 7. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Risk Alma” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli	106



ÖZET

Bu araştırmada okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinde yürütülmüş bu araştırmanın örneklem ve evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bahçelievler, Bakırköy, Büyükçekmece ve Beylikdüzü ilçe anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise okullarında görev yapan 386 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik özellikler, çalışılan kurumun özellikleri ve eğitim durumu-mesleki özellikler bilgi formu, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ölçmeyi hedefleyen “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H, basit korelasyon ve basit regresyon istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin “sorgulayıcı” aralığında olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak “Sorgulayıcı” kategorisine yakın olan frekansa sahip kategorinin “öncü” olduğu bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından çoğunluğun yüksek düzeyde yenilikçilik düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin “çoğu zaman” olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulgularına ek olarak; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet, yaş aralığı, okul kademesi, kurum türü, okuldaki görev süresi, mevcut müdürle çalışma süresi, düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu, bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı, eğitim alanında proje yapma durumu ve teknoloji alanında eğitim alma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ile okul kademesi, kurum türü ve mevcut müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin

bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışı değişkenleri ile kurulan model doğrulanmıştır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin değişimin %52' si okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarından kaynaklanıyor şeklinde ifade edilebilir.

Anahtar kelimeler: Bireysel Yenilikçilik, Kuantum Fizik, Liderlik, Kuantum Liderlik



ABSTRACT

In this study, the aim is to determine the relationship between teachers' individual innovation levels and school principals' quantum leadership behaviors according to the perceptions of teachers.

The target population of the study and consists of 386 teachers who teach at kindergarten, primary school, secondary school, high school in the province of Istanbul and the districts of it, Bahçelievler, Bakırköy, Büyükçekmece and Beylikdüzü in the academic year 2019-2020. The demographic information form and “Individual Innovativeness (II)” aiming to measure the individual innovation levels of teachers; The “Individual Innovation Scale” adapted to Turkish and the “Quantum Leadership Behaviors of School Administrators” have been used in order to gather data. Independent groups t-test, one-way variance analysis (ANOVA), Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H, simple correlation and simple regression statistics techniques were used in the analysis of the data.

As a result of the research, most of the teachers in terms of individual innovation category are in the “questioner” range. However, it has been found that the category with the frequency close to the “Inquiry” category. In the research, it can be said that the majority of the participants are at a high level of innovation in terms of individual innovation levels. It has been observed that school principals performs quantum leadership behaviors as 'most often' levels. In addition to the findings of the study; differences were detected between the individual innovation levels of teachers and gender, age range, level of school, type of institution, total experience of teachers, the working process with the current principal, the status of regularly followed publication, average number of books that is read in a month, being a part of educational project and the technology of education. Moreover, significant differences were observed between the school principals' quantum leadership behaviors that are perceived by teachers and the level of school, type of institution, and the working process with the current principal.

The research revealed that there is a positive and highly significant relationship between the individual innovation levels of teachers and the opinions of school principals about quantum leadership behaviors. The model thought in advance was approved by the individual innovativeness levels of teachers and the quantum

leadership behavior variables of school principals were verified. In other words, the quantum leadership behaviors of school principals is a significant predictor of individual innovation levels of teachers. According to this finding, 52% of the change in teachers' individual innovation levels can be stated as the school principals' quantum leadership behaviors.

Keywords: Individual Innovativeness, Quantum Physics, Leadership, Quantum Leadership.



BÖLÜM 1: GİRİŞ

Problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar/ sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bu bölümde yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Hızlı tüketimin ve kendisini sürekli yenileyen teknolojinin hayatın yönünü belirlediği yaşadığımız yüzyılda yeniliğe ayak uydurmak ve hatta bir sonraki adımı şimdiden öngörebilmek bireyleri farklılıklarıyla galip hale getirmektedir. Bu süreç eski olana yenilikler katarak çoğalmanın ve başarmanın anahtarını vermektedir. Hayatın en önemli parçası olan eğitim ve okullar içinde yenilik sürecinden faydalanmak bilhassa öğretmenlerin yeni fikir üretme ve uygulayabilme aşamalarında bireysel yeteneklere sahip olmaları büyük önem arz edebilir.

Yeniliğe uyum sağlayan ve hızla bunun yaygınlaşmasında taşıyıcı rol oynayan öğretmen nasıl olması gereklidir sorusunun cevabı muhakkak aktif ve benimseyici şeklindedir. Çünkü öğrencilerin ve ailelerin rol model aldığı öğretmenler geleneksel yöntemleri farklılaştırarak yeniyi uyarlayabilen, alanındaki gelişmelerin takipçisi ve uygulayıcısı ve de müfredatlar ile alakalı yenilikçi etkinlikler oluşturabilen bir yelpazeye sahip olmalıdır (Ritchhart, 2004).

Sistemlerin yeniliğe adaptasyonu çok önemlidir. Günümüz şartlarında bilimin kat ettiği hızlı mesafe, teknolojinin hızı ve yaygınlaşması aynı zamanda hızla değişen koşullar toplumun geleceğini inşa eden bireyler yetiştirmeyi misyon edinmiş eğitim kurumlarının yeniliğe açıklığını ve esnekliğini zorunlu hale getirmiştir (Kabakçı, 2008). Yenilikçi olmanın eğitime katkısı ise kalitenin artması sonucunu doğurur (Kılıçer, 2011).

Yeniliğe karşı ilk tepki çoğunlukla direnç şeklinde karşımıza çıkabilir. Fakat ne var ki yeniliğin benimsenmesi zaman içerisinde azınlıktan çoğunluğa doğru bir ivme kazanır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yeniliğin öncü benimseyenleri yeniliğin yayılmasında basamak oluşturur. Bu nedenle bireyler yenilikçiliğin dönüşüm aşamasında odak noktasını oluştururlar (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010).

Yeniliğe farklı bir boyut da karmaşıklık bilimiyle getirilmiştir (Fonseca, 2002). Karmaşıklık biliminde dünyanın sürekli hareket halinde olması ve bunun öngörülemez olduğu ifade edilirken bir alanda yapılan ufak farklılıkların başka alanlarda beklenmedik boyutlara sebep olabileceğini ifade eder. Bu görüş birey ve bireyin etkileşim grupları olarak ele alındığında birçok yeni fikir, bilgi ve eylem oluşumuyla karmaşıklıktan yenilikçilik ve kolektif bilgi oluşumunu sağlar. Bu bağlamda okullar birçok etkileşim unsurunun birbiriyle bağlantılı olduğu bir organizasyondur ve etkileşim ortamlarının ortaya çıkardığı kolektif bilgi kurumun başarısına katkı sağlar.

Kaos teorisinin eğitim yönetimine bütüncül bir yaklaşım potansiyeli olabileceğini ileri sürülmektedir (Blair, 1993). Standart sorular aşağıda belirtildiği şekildedir:

Soru 1 - Bu olaydan kaçınılabilir mi?

Soru 2 - Kaçınılması gerekir miydi?

Soru 3 - Kısa vadede ve uzun vadede etkileri ne kadar zararlıdır?

Soru 4 - Olayın bir sonucu olarak olumlu etkiler var mı?

Soru 5 - Tutarlı pozitifler öngörülen uzun vadeli negatiflere karşı tartıldığında, kısa vadede ve uzun vadede denge nedir?

Soru 6 - İyi bilgilendirilmiş kaos bilincine sahip bir yönetici olaydan kaçınılabilir mi?

Denge klasik organizasyonların çalışma stiliyken kaosun kıyısında bulunan kuantum örgütler yenilik ve yaratıcılık unsurlarından faydalanarak farklı boyutlara geçerler. Bu nedenle klasik örgütlerin denge düzeyinden kaos boyutuna geçmeleri değişimi ve gelişimi beraberinde getirecektir.

1920 lerde geliştirilen kuantum mekaniği atom altı parçacıklarını incelerken fizikteki bu özel uygulama liderlik alanında da bazı karmaşık boyutlara ‘kuantum teorisi’ olarak uyarlanıp yeni bir boyut kazandırmıştır(Shelton,1999)

Yeni bilimin işaret ettiği kuantum liderlik; bütüncül, tahmin edilemez, kendi kendini organize edebilir, “ya ya-da” yerine “her ikisi” ile ilgili, entropik, olanla değil olabileceklerle ilgilidir (Zohar, 1988c; Zohar, 1988b).

Değerler tarafından motive edilen kuantum liderlik belirsizlik arayışı potansiyelimizi keşfetmemize yardımcı olur. Bu, vizyon sahibi kuantum liderler değerler tarafından motive edilir. Kuantum liderin vizyonu; sınırları, hayalleri ve imajları aşmaktır.

Alanyazın ele alındığında kuantum liderlik ve bireysel yenilikçilik konularında ayrı ayrı yapılmış çalışmalar mevcuttur (Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018; Alşal, 2009; Turan, 2017; Dargahi, 2013; Papatya ve Dulupçu, 2008; Hurt, Joseph ve Cook, 1977; Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Rogers, 1983; Scott ve Bruce, 1994; Kılıç, 2015; Bitkin, 2012; Çetin, 2017; Bahçeci, 2019; Özgür, 2013; Kaya, 2017; Yılmaz, 2018; Oktuğ ve Özden, 2013; Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz, 2015). Ayrıca bireysel yenilikçilik ve çeşitli liderlik modelleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar da mevcuttur (Akay, 2019; Şentürk vd., 2016). Bununla birlikte alanyazında, kuantum liderlik ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin sorgulandığına dair bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Türkiye’ de devlet ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçiliği ile ilişkisini konu alan bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrılan yönlerini belirtmekte fayda vardır. Bu çalışmanın bireysel yenilikçilik ve kuantum liderlik alanındaki yeni araştırmalar ve güncel gelişmeleri kapsadığı ifade edilebilir. Çalışmanın bu yönünün elde edilen sonuçlar doğrultusunda farklı alanlardaki uzmanlara hatta politika yapıcılarına farklı bir referans odağı sunabileceği söylenebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, lideri izleyenler olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. İlgili alan yazında yer alan bireysel yenilikçilik ve kuantum liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların yeteri kadar olmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmalar arasında bireysel yenilikçilik ve kuantum liderlik konularını irdeleyen herhangi bir alanda yapılmış çalışmanın olmadığı düşünülerek araştırmanın özgün bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Var olanın hızla tüketildiği içinde bulunduğumuz yüzyıl, yerine yeni olanın konulması, bir sonraki olması gerekenin ise şimdiden düşünülmesi ve geliştirilmesi zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu süreç eskiyi geliştirerek yeni olanı denemeyi, izlemeyi ve benimsemeyi içerir. Yapılan tanım bizleri yenilikçilik kavramına

yöneltmektedir. Yaşamımızın en önemli kısmını oluşturan eğitim ve okullar için de yenilikçilik söz konusudur. Eğitimin bağlamları sürekli değişmekte, yenilenmektedir. Okulların yenilikçi olabilmeleri için, öğretmenlerin fikir üretebilme, yayabilme ve uygulayabilme gibi yenilikçi davranış gösterebilmeleri gerekmektedir. Eğitimin temel taşlarından biri olan öğretmenler izlediği lider konumundaki okul müdürleri ile lider-izleyen ikileminde bir etkileşim içerisindeyler. Kuantum liderlik davranışı gösteren okul müdürlerinin bu etkileşim sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine yönelik katkıları noktasında yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu ihtiyaca yönelik olarak; ilgili konular; cinsiyet, yaş aralığı, okul kademesi, kurum türü, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, mevcut müdürle çalışma süresi, öğretmen sayısı, eğitim durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu, bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı, yurt dışı tecrübesi, eğitim alanında proje yapma durumu ve teknoloji alanında eğitim alma durumu değişkenleri açısından ele alınarak incelenmiş, gruplar arası kıyaslama imkanı sağlanmıştır.

Çalışma dahilinde “okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde ve alt boyutlarında ne yönde bir farklılık göstermektedir” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sayede okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı sorgulanmıştır ve bu açıdan araştırma bulgularının ileride yapılacak araştırmalar lehinde ciddi sonuçlar sunması beklenmektedir.

1.3.Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3.1. Alt problemler

1. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nasıldır?

1.1.Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile demografik özellikler (cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi), çalışılan kurumun özellikleri (çalışılan okul kademesi, kurum türü, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, mevcut müdürle çalışma süresi, öğretmen sayısı), eğitim durumu ve mesleki özellikler (bir sivil toplum

kuruluşuna üye olma durumu, düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu, bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı, yurt dışı tecrübesi, eğitim alanında proje yapma durumu ve teknoloji alanında eğitim alma) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nasıldır?

2.1.Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları ile okul kademesi, kurum türü, öğretmenlerin mesleki kıdemi, mevcut müdürle çalışma süreleri ve öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4.Varsayımlar/ Sayıtlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları:

1. Bu araştırma, İstanbul ili Bakırköy, Bahçelievler, Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde görev yapan tüm kamu ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Yenilik: Bireyler, gruplar ve ya organizasyonlar tarafından yeni olarak algılanan uygulamalar, ideolojiler, nesneler ve de sistemlerin bütünüdür.

Yenilikçilik: Yeniliği benimseme, yeni düşünce ve uygulamaların kullanımını kapsayan yenilik kapasitesidir.

Bireysel Yenilikçilik: Yeniliği kabullenme ve uygulama noktasında bireyler arasında farklılık gösterirken; bireylerin yeni olana karşı takındıkları davranış ve yeniliğe karşı pozitif tutum göstermeyi ifade etmektedir.

Kuantum Liderlik: Yeni bilimin temellerini oluşturan kuantum fiziği ilkelerine göre tanımlanan liderlik davranış.



BÖLÜM 2: KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın temel içeriğini oluşturan bireysel yenilikçilik ve kuantum liderlik ile alakalı kavramlar yer almaktadır.

1.1. Bireysel Yenilikçilik

Yeniliğin üretimi, kabulü ve kullanımı şeklinde tanımlanan bireysel yenilikçilik (Yuan ve Woodman, 2010), bireylerin yeniliğe istek duyması, yeniliği kabullenmesi, uygulama noktasında ele alması, yenilikle ilgili pozitif davranış göstermesi ve yeniliğin yarar sağlaması olarak ifade edilmektedir (Kılıçer, 2011).

Kavram olarak bireylerin yeni olana karşı takındıkları davranışı barındıran bireysel yenilikçilik, bireyler arasında farklılık göstermektedir ve yenilikçiliği ölçümlemede bireylere özgü özellikler içerir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Bu farklılık ele alındığında “Bireysel Yenilikçilik ”özellliği ortaya çıkmaktadır. Bireyler yenilikçiliğin odak noktasında yer alırlar (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010). Bu sebep ile sosyal düzendeki değişimler, yenilikler, gelişmeler bireylerin üstünde farklı etkiyi bırakmaktadır. Toplum içerisinde yer alan bireyler yeniliğe karşı tepki üretebilir, ortaya çıkabilecek belirsiz durumlardan uzak durmayı tercih edebilirler. Alışılmış olan durumdan vazgeçmeyi öngören yenilikçilik, rahatsız edici olarak da algılanabilmektedir (Çetin, 2009). Yeniliği benimseyen bireyler aracılığı ile yeniliğin yayılımı mümkündür. Başlangıçta yenilik, azınlık tarafından benimsenirken zaman geçtikçe kabul eden birey oranı da artar (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Bireysel yenilikçiliği daha iyi kavramak ve aktarabilmek için öncelikle yenilik daha sonra da yenilikçilik kavramlarını beraberinde incelemek ve açıklamak gerekir. Bu bağlamda bireysel yenilikçiliğin özünü oluşturan yeniliklerin yayılım teorisi ayrıntıları ile ele alınmıştır.

2.1.1. Yenilik

Yenilik sözcüğünü İngilizcede “innovation” kelimesi Latince de ise “innovatus” kelimesini karşılar. Anlam olarak ise sosyal, kültürel, toplumsal ve idari alanlarda yeni yöntem ya da yeni uygulama kurallarının uygulanmasıdır (Uzkurt, 2008; Bülbül, 2010).

Bilhassa Amerika kıtasında fazla telaffuz edilen yenilik kelimesi, farklı alanlarda kullanılmakta ve kurumların vizyon, misyon ve hedeflerinde yer verilmektedir (O'Bryan, 2013).

Rogers(1995) yeniliği; bir uygulamanın veya bir fikrin insanlar, gruplar, bireyler tarafından yeni kabul edilmesi olarak tanımlar. Yenilik aynı zamanda yeni bir durumun ortaya konması, öne sürülmesi veya takdim edilmesidir (Bledow, Frese, Anderson, Erez, Farr, 2009). Pierce ve Delbecq (1977) ise yeniliği yeni düşüncelerin, uygulamaların ortaya konmasının ardından kabullenilerek uygulanması olarak ifade etmektedirler. Oslo Kılavuzunda “yenilik yeni bir bilgiden yararlanmayı veya mevcut bir bilginin yeni kullanımını ya da bunların birleşimini içerir” şeklinde tanımlanmaktadır (Oslo Kılavuzu, 2005).

Zaman ile yeniliği kabul eden bireylerin sayısı artış gösterirken, başlangıcında sayıca azınlık tarafından benimsenmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yenilik diğer bireyler veya birimler tarafından benimsenmez ise yayılamaz (Yeloğlu, 2007). Rogers'a (1995) göre yayılma bir süreç iken; sosyal ağları kullanarak sosyal düzen içerisinde yeniliğin kabullenilmesine destek olan bireyler yeniliği genişletmeyen yardımcı olurlar.

Yenilik kendi içinde değişimi barındırdığı için bunu özümseme ve uygulama aşamasında yeniliğe ayak uydurabilme süresi insanlar arasında farklılıklar göstermekte bu da ‘Bireysel yenilikçiliği’ ortaya çıkarmaktadır. Bu değişimler karşında kişiler kendi reflekslerini geliştirir ve aldıkları kararlarda bireysel farklılıkların etkileri gözlemlenebilir.

Yenilik aynı zamanda bireyler, gruplar ve ya organizasyonlar tarafından yeni olarak algılanan uygulamalar, ideolojiler, nesneler ve de sistemlerin bütünüdür. Bu bağlamda yenilik algısının içeriğindeki etken özellikler kabul görme başarısını da belirler. Bu başarı yeniliğin daha yavaş veya daha hızlı hayata geçirilmesiyle doğru orantılıdır. Öncelikle bir fikrin eski uygulamalardan daha iyi algılanması ve onun yerini alabilmesi, kolay kavranabilen esneklikte olması, uygulamada eskiye göre daha avantajlı hatta daha ekonomik olması hızlı benimsenmesinin en önemli kriterlerindendir. Yenilikte sadeliği ve basitliği yakalayabilmek en büyük avantaj olacaktır.

Yeniliği incelemek için bir başka perspektif karmaşıklık bilimine dayanmaktadır (Fonseca, 2002). Karmaşıklık bilimi dünyayı, hareketin sürekli ve öngörülemez olduğu dinamik olarak algılar. Dünya sürekli hareket halindedir ve hareket daha çok doğrusal yollardan gerçekleşir. Bir alandaki değişiklik, dikkate alınmayan alanlarda çok sayıda beklenmedik değişikliklere neden olabilir. Bir birey veya bir grup başkalarıyla etkileşime girdiğinden, fikirler ve bilgiler paylaşıldıkça çok sayıda eylem kendiliğinden gerçekleşir. Hareket tek bir etkileşim ile sona ermez; bunun yerine, bir bireyden diğerine yayılmaya devam eder. Karmaşıklık perspektifindeki etkileşimler yenilikçilik, karşılıklı bağımlılık, öngörülemezlik ve kolektif bilgi ile karakterize edilir.

2.1.2. Yenilikçilik

En yaygın ve karıştırılan yenilik ve yenilikçilik terimleri ele alındığında; bazı bireylerin ve kurumların yenilikçi ve yenilikçilik terimlerini rasgele kullandıkları görülmektedir. Yenilikçi bir sıfat, yenilik ise bir isim iken; yenilikçilik yenilik kapasitesini tanımlamaktadır.

Yenilikçilik, yeniliğin sosyal sistemdeki kurumlar veya kişiler tarafından erken benimsenme derecesi iken (Rogers, 1995), Goldsmith ve Foxall (2003) tarafından üç farklı yenilik niteliği sunan yeniliğin tanımı üzerine oturmaktadır: yenilik, özgünlük ve benzerlik.

Yenilikçilik değişime açık olma, gruplar ve organizasyonlar bağlamında yeniliği benimseme (Rogers, 1995) ve de değişimi isteme olarak tanımlanırken (Braak, 2001); bireysel farklılıkların yeni olana karşı olumlu veya olumsuz tepkileri de yenilikçiliği ifade etmektedir (Handa ve Gupta, 2009). Yenilikçiliğin içinde barındırdığı öğrenme ve yaratıcılık sosyal ağ içerisinde olumlu bir etki geliştirerek farklı bir çerçeve sunar (Palazzo, 2005).

Yenilikçilik, bir bireyin yeniliğe çevresindeki diğer kişilere göre daha kolay uyum sağlaması ve benimseme sürecini daha önce tamamlamasıdır (Rogers ve Shoemaker, 1971). Aynı zamanda yenilikçilik yeni düşünce ve uygulamaların kullanımını kapsayan bir süreçtir (Oğuztürk ve Türkoğlu, 2004). Bir diğer önemli nokta da yenilikçiliğin temelini bilgiye dayanması bu bağlamda da bilinenin ötesine çıkabilmeyi göze almaktır (Demirel ve Seçkin, 2008). Belirsiz durumlarla başa

çıkabilmeyi başaranlar, iletişime açık ve bu yönü kuvvetli olan kimseler yenilikçi bireylerdir.

Bireyler, yeniliğe direnç gösteren, pasif gözlemcilerden ziyade değişim sürecinde aktif olarak yer almaktadırlar (Gardner, 1990). Bu nedenle bireyler yenilikçiliğin merkezindedir (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010). Literatürde Yeniliğe ait birçok değişik tanım olduğu görülmektedir (Turhan, 2009). Demirel ve Seçkin (2008) yenilikçiliği bilgiye dayanan, risk alma ve değişime açıklık olarak tanımlarlar.

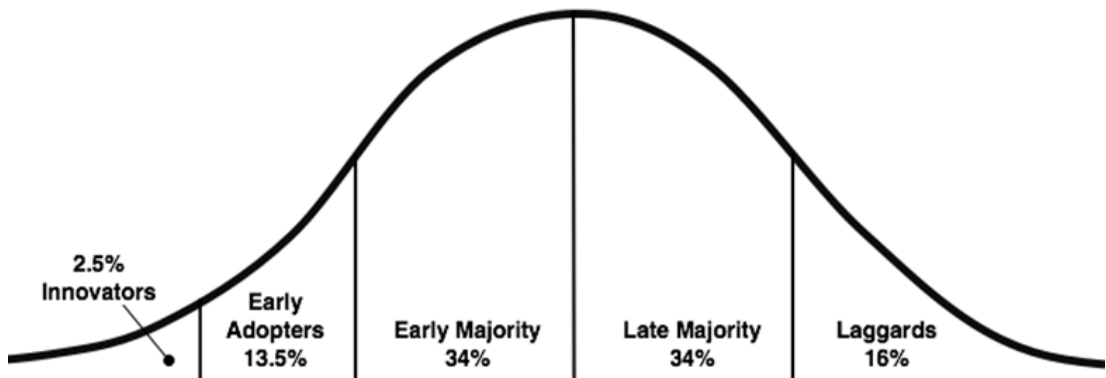
Yüksek düzeyde sosyal iletişim becerilerine sahip yenilikçi kişiler, yeni bilgilerin peşinde koşan, belirsizlikler ile başa çıkabilen bireylerdir.

1.1.3. Yenilikçilik Kategorileri

Bir sistemdeki bireyler değişik fiziksel ve zihinsel özellikler göstermekte, yenilikçilik bağlamında ele alındıklarında da bireysel farklara sahiptirler.

Yeniliğin sistemdeki tüm bireyler tarafından eş zamanlı benimsenmesi beklenmemeli, tam tersine yenilik farklı zamanlarda ve aralıklarda kabul edilmektedir (Abbak, 2018). Farklı özellikler dolayısı ile bir sistemdeki bireyler yenilikleri farklı zamanlarda, farklı düzeylerde ya da farklı risk seviyelerinde algılayıp benimseyebilmektedirler (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Rogers (2003), yeniliklerin yayılması ile ilgili yaptığı çalışmasında; bir sistemde bulunan bireylerin yeniliği benimsemesinin zaman ile durumunu ele almıştır. Rogers (2003), yenilikçiliği benimseme durumlarını kategorize etmiş ve yayılıma ait grafik eğrisinin bir çan şekli aldığını görmüştür.



Şekil 1. Yenilikçilik Kategorileri (Rogers, 2003)

Rogers'ın (2003) kategorize ettiği beş yenilikçilik durumunu ele alırsak:

Yenilikçilik, bir bireyin veya başka bir benimseyecek grubun, yeni fikirleri benimsemede, sosyal sistemin diğer üyelerinden nispeten daha erken olduğu derecedir. Bir sosyal sistemin üyelerinin yenilikçiliği temelinde beş kategorisi veya sınıflandırması vardır: yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler.

1. Yenilikçiler bir yeniliği benimseyen bireylerin ilk yüzde 2,5'i dir. Yeni fikirlere olan bu ilgi onları yerel bir akran ağı döngüsünden ve daha kozmopolit sosyal ilişkilere yönlendiriyor. Yenilikçiler arasındaki coğrafi mesafe önemli olsa da, yenilikçiler arasında iletişim modelleri ve dostluklar yaygındır. Karmaşık teknik bilgileri anlama ve uygulama becerisine de ihtiyaç vardır. Yenilikçi, benimseme sırasında bir yenilik hakkında yüksek derecede belirsizlikle başa çıkabilmelidir. Yenilikçi yayılma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır: Yeniliği sistem sınırları dışından içe aktararak sistemde yeni fikri başlatmaktır (Rogers, 2003). Beal ve Bohlen (1956) yenilikçi kişileri girişimci, riski göze alan, saygın kişiler olarak tanımlamakta; Özgür (2013) cesur, teknolojiyi yoğun ele alan, ileri görüş sahibi, yardımsever, eğitim durumu ve bilgi seviyesi yüksek olan bireyler olarak tanımlamaktadır.
2. Öncüler, bir yeniliği benimsemeye yönelik bir sistemdeki bireylerin sonraki yüzde 13,5'i. Öncüler, yerel sistemin yenilikçilere göre daha entegre bir parçasıdır. Öncüler, yerel sistemde yenilikçilere göre daha entegre konumdadır ve de sistem içerisinde görüş liderliğini göğüslerler. Bu bağlamda yeniliği benimsemeye yatkın olanlar yenilikle alakalı bilgi, görüş ve öneriler için öncülerini takip ederler. Yani öncüler sistemin model alınan bireyleri olarak yeniliğe bir kapı aralar. Öncüler, meslektaşlarının saygınlığını kazanmaya devam etmeyi ve sistemin iletişim ağlarında merkezi bir pozisyonda kalmayı sürdürmek için, mantıklı yenilik kararları alması gerektiğini bilir. Öncüler, yeni bir fikir hakkındaki fikri benimseyerek ve sonra yeniliğin kişilerarası ağlar aracılığıyla yakın akranlara öznel bir değerlendirmesini ileterek belirsizliği azaltır (Kılıçer, 2011; Rogers, 2003).
3. Sorgulayıcılar, bir yeniliği benimseme sistemindeki bireylerin sonraki yüzde 34'üdür. Sorgulayıcılar akranlarıyla sık sık etkileşime girer, ancak nadiren bir sistemde fikir liderliği pozisyonları taşır. Sorgulayıcılar, yenilikleri benimseme

konusunda kasıtlı isteklilikle takip ederler, ancak nadiren yol gösterirler (Rogers, 1995; Kılıçer, 2011).

4. Kuşkucular, bir yeniliği benimseme sistemindeki bireylerin sonraki yüzde 34'üdür. Yeniliklere şüpheci ve temkinli bir hava yaklaşıyor ve sorgulayıcılar sistemlerindeki diğer birçok kişi bunu yapana kadar benimsemiyor (Rogers, 1995; Kılıçer, 2011).
5. Gelenekçiler, bir yeniliği benimseme sistemindeki bireylerin en sonunda yer alırlar. Medya ve teknolojiye fayda sağlamada isteksizdirler. Yeniliklere şüpheyle yaklaşırlar ve benimseme süreleri uzun zaman almaktadır. Yeniliğe karşı ön yargı taşıyan gelenekçiler, yeniliğin faydalı, elverişli ve yarar sağladığını inanmak ve sonra kabullenmek eğilimindedirler (Rogers, 1995; Kılıçer, 2011).

2.1.4. Eğitimde Yenilik

Öğrencilerin ve ailelerin rol model olarak kabul ettikleri öğretmenlerin zamana ve hızla değişen yeniliklere uyum sağlamaları ve uygulamaları önem oluşturmaktadır. Öğretmenler; öğrencilerin aktif olarak rol aldıkları müfredatlar ve etkinlikler tasarlayan, eğitim alanındaki yeni oluşumları ve yaklaşımları özümseyen, geleneksel yaklaşımları farklı şekilde ele alarak dönüştüren, mesleği ile ilgili alanındaki gelişmeleri takip ederek mesleki gelişimi benimseyen ve tüm bunları sürekli bir beceri şeklinde devam ettiren bireyler olabilmelilerdir (Ritchhart, 2004). Öğretmenlerin yer aldıkları eğitim kurumları da aynı anlayış çerçevesinde bu ilkeleri gözetmeli ve öğretmenlere yeniliği benimsemeleri için destek vermelidirler.

Sistemlerin ayakta kalabilmesi için yenilikleri benimsemeleri gerekmektedir. Her bir sistemde olduğu gibi eğitim sistemleri için de yeniliğe gerek duyulmaktadır. Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, bilimin hızla yol alması ve zamanın değişen koşulları bireyleri ve tüm toplumu yeniliğe ve dönüşüme yönlendirmektedir. Toplamların geleceğini tasarlayan ve geleceğin bireylerini yetiştiren eğitim kurumları değişime ve yeniliklere açık olmalıdır. Çünkü eğitimin hizmet verme şekli ile işleyişi toplumu tamamı ile etkileyebilmektedir (Kabakçı, 2008). Yenilikçilik eğitimin var oluş şekli ile kalitesini arttırmakta iken eğitimde yenilikçiliğin gelişmesine ve şekil almasına etki etmektedir (Kılıçer, 2011). Yenilik anlayışının oluşturulması, bu düşüncenin geliştirilmesi ile kişilere kazandırılabilceği üzerinde durulmaktadır (Bo ve Ye-mei, 2010). Ayrıca yenilik yeniliğe dayalı kavramların kişiler tarafından erken

dönemlerde kazanılması ve eğitimin bütün dönemlerinde yer almasının önemli olduğu görülmektedir (Elçi, 2006).

2.1.5. Öğretmenlerin Yenilikçi Anlayışa Sahip Olmasının Eğitim Açısından Önemi

Yeniliği benimsemiş bir eğitimci, bireysel kişilik özelliklerinin yanı sıra sosyal ve iletişim davranışlarını yöneten özelliklere de sahiptir. Yeniliği benimsemeyi kolaylaştıran faktör; yenilikçiliğe ve değişime karşı olum tutum göstermektir. Olumlu tutum, eğitimcilerin değerlendirilecek artan sayıda yenilik karşısında bunalmış hissettikleri ölçüyü azaltır (Henrichson, 1989). Yeniliği daha önce benimseyenlerin kişilik özelliklerini tanımlamıştır: kapsamlı örgün eğitim ve okuryazarlık, empati, açık fikirlilik, soyut akıl yürütme, rasyonel bir bakış açısı ve zeka olarak (Rogers, 1995). Yenilikleri benimseyen eğitimcinin sosyal davranışları açısından da belirli eğilimleri vardır; daha muhafazakar ve yerek olarak bağlı olanlar değil, geniş ağ oluşturmayı tercih eder ve yeniliği benimseme zincirinde anahtar bağlantılar olarak görülürler (Rogers, 1995). Öğretmenler; yeniliklere açık, kendini devamlı yenileyebilen, toplumdaki değişimleri anlayarak yorumlayabilen, eğitim alanındaki yapılan yenilikleri takip eden ve sürekli yeniliğe açık olmalıdırlar. Bazen teknoloji kelimesi yenilik ile yan yana kullanılmakta; yeniliğin yalnız teknolojik bir kavram olmadığı, toplumsal ve sosyal yönünün olduğu bilinmektedir (Köroğlu, 2014).

1.2. Kuantum Liderlik

Yeni bilimin kestirilemez ve tahmin edilemez olduğunu vurguladığı; tespit ve kontrollerin açıklamakta ve anlamada eksik kaldığı liderlik, kontrol edilebilir ve belirlenebilir bir kavram değildir (Keskinkılıç Kara, 2013). Şu andaki durumun net olarak bilindiği takdirde gelecek ve geçmişinde tahmin edilebilir olduğunu varsayan Newtoncu görüşün tam aksine gelecekteki durumun kestirilemez ve tahmin edilemez olduğunu iddia etmektedir (Keskinkılıç Kara, 2013). Kaotik ortamda yaşayan ve karmaşık yapılara sahip olan örgütler tarafından izlenen liderler yeni bilimi analiz etmeli ve bu minvalde hareket etmelidirler (Keskinkılıç Kara, 2013). Değişim ve yeniliği hedef alan liderler, örgütleri ve sistemleri kaosu kenarında tutmalı ve buna bağlı doğru liderlik özelliklerini sergilemelidirler (Keskinkılıç Kara, 2013).

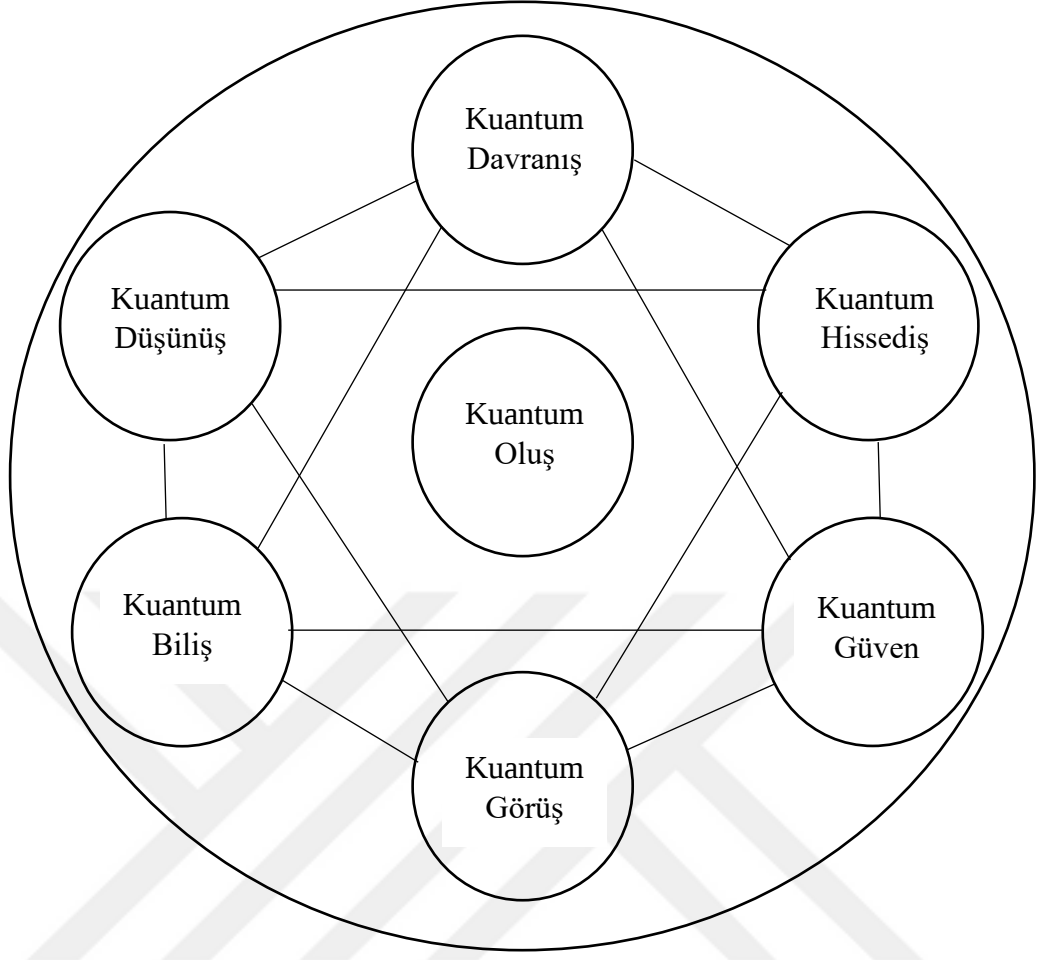
1920'lerde fizikçiler kuantum mekaniği adlı yeni bir fizik dalı geliştirdiler. Kuantum mekaniği atom altı parçacıkların incelenmesi ile ilgilenir. Fizikteki özel

uygulamasının yanı sıra, “kuantum teorisi” terimi liderlik gibi diğer bağlamlarda da kullanılmıştır (Shelton, 1999).

Yeni bilim doğrultusunda varılan düşünce; liderler kendilerini, dünyayı, insan ilişkilerini ve şirketlerini tamamen yeni bir şekilde görmelidirler (Zohar, 1997).

Klasik örgütler denge kenarında çalışırlar, ancak kuantum örgütler kaostun kenarında doğrudan zıtlık gösterirler. Bu nedenle, geleneksel kuruluşların yaratıcılık ve yenilikçilik düzeyine geçmesi için kaostun kıyısında bulunmalılar. Bu organizasyonlar kaostun kenarlarında yer alacak şekilde değiştirilmelidir. Shelton (1999) a göre kuantum teorisinin liderleri zihinsel modellerini inceleyebilecek ve böylece öğrenme kapasitelerini artıracak yedi kuantum beceri vardır :

- 1) Kuantum görüş: kasten görme yeteneği
- 2) Kuantum düşünüş: olumsuz düşünme yeteneği
- 3) Kuantum hissediş: aktif hissetme yeteneği
- 4) Kuantum biliş: sezgisel olarak bilme yeteneği
- 5) Kuantum davranış: Sorumlu davranma yeteneği
- 6) Kuantum güven: yaşamın sürecine güvenme yeteneği
- 7) Kuantum oluş: birlikte olma yeteneği.



Şekil 2. Kuantum Becerileri Modeli (Shelton ve Darling, 2001)

Bu model yedi beceri arasındaki bağı ortaya koyar. Ters üçgende psikolojik boyutu temsilen kuantum görüş, kuantum düşünüş ve kuantum hissediş yer alır. Kuantum Biliş, Kuantum Davranış ve Kuantum Güven ise ruhsal boyutu ifade eden becerilerdir. Kuantum Oluş ise merkezi konumdadır ve karmaşık olarak her birine bağlıdır.

Psikolojik becerileri ifade eden kuantum görüş, kuantum düşünüş, kuantum hissediş modelin ters üçgeninde konumlanır ve bu beceriler bilinen üç ilkeye dayanmaktadır:

1. Algı oldukça öznelidir. Geçmiş deneyimler, varsayımlar ve inançlar maddi dünyada gördüklerimizi şekillendirir (Kuantum görüş).
2. Mantıksız düşünme yaratıcı problem çözmeyi geliştirir. Rasyonel, doğrusal, sol beyin sınırlı yaratıcı yeteneğe sahiptir (Kuantum düşünüş).

3. Duygulara dış uyaranlar neden olmaz. Algısal seçimlerimizin yan ürünüdür (Kuantum hissediş).

Kuantum davranış, kuantum güven, kuantum biliş ve kuantum oluş becerileri manevi becerilerdir. Dört evrensel manevi ilkeye dayanırlar.

1. Akıllı bir evrende yaşıyoruz (Kuantum biliş)
2. Evrendeki her şey birbirine bağlıdır (Kuantum davranış)
3. Evren düzen oluşturmak için kaos kullanır (Kuantum güven)
4. Yaşam, ilişkiler yoluyla kendini dönüştürür (Kuantum oluş)

Bu becerilerden üçü kuantum biliş, kuantum davranış ve kuantum güven modelin alt, dik üçgeninde gösterilir. Yedinci beceri, kuantum oluş, üst üste binen üçgenin ortasındaki altıgen alanda görüntülenir. Merkezi konumu, diğer altı kuantum becerisinin her birine karmaşık bir şekilde bağlı olduğunu gösterir.

Shelton ve Darling (2001)' in modelindeki beceriler incelendiğinde yeni model becerilere örnek teşkil edebildiği görülür. Kuantum enerjinin kapsadığı alan evrenin özünü oluşturduğundan evrenin maddi boyutları önem sırasında ikincil olarak yerini alır.

Kuantum görüş, modelde var olan en temel beceri olduğundan çıkış noktası görebilme yeteneğidir (Shelton ve Darling, 2001). Kuantum teorisi dışsal çevrede gözlemlenen şeylerin %80 ninin içsel öngörüler ve kabullenişlerin yansıması olduğunu ifade eder. Eğer yöneticiler bu beceriye sahipse amaçlarını kendi bilinç düzeylerinde seçmeleri kolaylaşır.

Kuantum düşünme ise evrenin işleyişinde kuantum fiziğini aykırı ve kendi içinde çelişen bir sistem olarak konumlandırır (Shelton ve Darling, 2001). Bu bağlamda eğer bir yönetici kuantum düşünme yetisine sahipse ihtiyaç duyulan anlarda aykırı ve yenilikçi düşünebilir ve böylece iki taraflı irdeleme becerisine sahip olur.

Kuantum hissediş becerisinde insanların yaşamdaki varoluş enerjisi ile kuantum fiziğinin işleyiş enerjisinin aynı olduğu ifade edilir (Shelton ve Darling, 2001). Bu yüzden iki enerjinin çalışma ilkelerinin de aynı olduğu varsayılır. İnsanlardaki olumsuz duygu ve düşünceler kalbin elektromanyetik dalgalarını bozduğunda nedensiz bir yorulmuşluk oluşur çünkü olumsuz fikirler vücudun ve

beynin enerjisini etkilemektedir. Eđer pozitif dűşünceler yoğunluktaysa dalgalar düzenli olur ve beyin fonksiyonları buna uyum sağlar. Özetle bu beceriye sahip olan liderler zihin dünyalarını kontrol altına alarak olumsuz dűşünceden sıyrılır, motivasyonunu yükseltir, stresle başa çıkmayı sağlayarak başarıyı yakalar.

Kuantum biliş becerisi, sezgi yönü kuvvetli bir beceridir (Shelton ve Darling, 2001). Bu beceri kuantum alanı teorisinin bir parçasıdır. Bu beceriye sahip liderler sezgilerini kullanarak bilme olasılıklarını artırır.

Kuantum davranış becerisi iki farklı düzenin mekan ve zamanın ötesinde bir kez bir araya geldiğinde süreklilik arz eden bağıllık varsayımına dayanır (Shelton ve Darling, 2001). Evren karmaşık bir sistem ise bu sistemin en küçük parçaları birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen konumundadır. İlişkiler karmaşık olduğu kadar kendi içinde bir düzen oluşturur. Bu bağlamda bu beceriye sahip olmak bütün sistemi, düzeni, toplumu, evreni önemseyerek karar alma bu yönde hareket etme yetisini ifade eder.

Kuantum güven becerisi, kaos kuramından ortaya çıkmıştır (Shelton ve Darling, 2001). Kaosun düzensizliğı farklılaşmanın başlangıç noktasını oluşturur. Kaos ortaya çıkmadan değışimin başlaması bir hayli zordur. Yaşanılan süreçlerdeki belirsizlikler bir süre sonra değışimi kaçınılmaz kılar. Kuantum güven bu kendinden oluşuma güvenme yeteneğini temsil eder. Bu gibi durumlarda liderler sistemi kontrol altında tutmaya çalışmak yerine akışına bırakarak uyum gösterirler.

Kuantum oluş dışsal çevrenin ve sistemdeki bireylerle ilişkisel ağların farkındalığını ifade eder (Shelton ve Darling, 2001). Kuantum fiziğinde atom parçaları sadece birbirleriyle etkileşime geçince görülebilirler çünkü soyutlardır. Bu nedenle iletişim ve ilişki kurma becerisi yüksek liderler fark edilmeyeni fark etme görülmeyeni keşfetme avantajına sahip olur. Ayrıca ortaya çıkan bu etkileşim doyurucu öğrenme ortamları yaratarak örgütsel değışime fayda sağlar (Shelton ve Darling, 2001).

Kuantum becerileri modeli, sistem içerisindeki karmaşık ve belirsiz durumlarda değışim ve farklılaşmanın ortaya çıktığını kabullenerek kuantum mekaniğinin özünü benimsemiş olur. Bu beceriler bir liderde bulunuyorsa sistem etkili bir şekilde yönetilir olacaktır.

Shelton (1999) her bir kuantum becerisinin temel işyeri sorunları ve endişeleri ile ilişkisini de şu şekilde göstermektedir.

Tablo 1. Kuantum Becerilerinin Temel İş Yeri Konu/ Davranışları ile İlişkisi

İşyeri konusu	Kuantum Beceri	Tanım	Anahtar Davranış
Kalite	Kuantum görüş	Kasıtlı görebilme yeteneği	Odaklı
Yenilik	Kuantum düşünüş	Paradoksal düşünebilme yeteneği	Yaratıcı
Motivasyon	Kuantum hissediş	Yaşamsal olarak canlı hissetme yeteneği	Enerjik
Kuvvetlendirme	Kuantum biliş	Sezgisel olarak bilme yeteneği	Becerili
Sosyal sorumluluk	Kuantum davranış	Sorumlu davranma yeteneği	Etik
Değişim/ Kaos	Kuantum güven	Hayata güvenme yeteneği	Esnek
Takım çalışması/ Çeşitlilik	Kuantum oluş	İlişki içerisinde olabilme yeteneği	Şefkatli

Yaklaşık üç yüzyılı aşkın bir süredir fiziksel ve sosyal bilimlere egemen olan newtoncu paradigmanın aksine yeni bilimlerdeki ilerlemeler, Newton perspektifine uymayan mekanik öngörülebilirliği inkar eden fenomenlere dikkat çekmektedir (Fairholm, 2004a).

Doğa hakkında başka bir düşünme biçimine ihtiyaç olduğunu düşünen kuantum fiziği, kaos teorisi ve karmaşıklık bilimi, newton paradigmasının aksine doğada hiçbir şeyin sabit olmadığını, olayların öngörülebilir olmadığını ve kontrolün bir yanılsama olduğunu öne sürmektedir. Var olan varsayımlarla uyumlu olan bu paradigmanın tutarlılığının kendiliğinden ortaya çıktığı görülmektedir.

Newtoncu düşünceden uzaklaşan bir değişimin işareti olan bu yeni düşünce Newtoncu düşünce şeklinin kendinden önceki paradigmaları değiştirdiği gibi değiştirmeye başlamaktadır. Kuantum görüş Newtoncu görüşün açıklayamadığı noktalarda değişime başlamıştır.

Zohar'a (1997) göre, Newtoncu görüş ve Kuantum görüşe ait iki genel inanç seti aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Newtoncu görüş ve Kuantum görüşe ait iki genel inanç seti

Newton inancı	Kuantum / karmaşıklık inancı
Mutlak gerçek	Çoklu olasılıklar
Mutlak perspektif	Bağımsalılık
Tekdüzelik	Çoğulculuk, çeşitlilik
Kesinlik	Belirsizlik
Basitlik	Karmaşıklık

Daha ayrıntılı bir düzeyde; Newton ve kuantum görüş, sekiz ana yolla farklılık gösterir (Fairholm, 2004a; Pascale, Millemann ve Gioja, 2000; Zohar, 1997).

Tablo 3. Newtoncu ve Kuantum Paradigmaları Arasındaki Temel Farklılıklar

Newtoncu görüş	Kuantum görüş
<u>Atomlarla ilgili</u> Fonksiyonel parçalara odaklanma.	<u>Bütünsel</u> İlişkilere odaklanma, entegrasyon.
<u>Belirli</u> Kesinlik ve öngörülebilirliği varsayar. Kontrol vurgu.	<u>Belirsiz</u> Belirsizlik ve belirsizlikte değer. Güven, inanç gerektirir.
<u>Redüktif</u> Bütün, parçalarının toplamıdır. Parçalar bağımsız olarak bulunur. Parçalar değiştirilebilir. Koordinasyon uygulanmalıdır.	<u>Ortaya çıkan, kendi kendini organize eden</u> Her bölüm diğer bölümlerle ilişkilerle tanımlanır. Parçalarının toplamından daha büyük. Desen ya da düzen kendi kendine şekil alır.

<u>Biri ya da öteki</u> Seçici / dışlayıcı - Bir gerçek vardır, en iyi yol. Birey ve grup arasında kaçınılmaz bir gerilim vardır.	<u>Kabul edilmiş farklılıklar</u> Kapsayıcı, sinerjik. Birey ve grup deneyimle diyalog içinde karşılıklı olarak tanımlamaktadır.
<u>Çoğaltma</u> Aynalar - Tekdüzelik	<u>Fraktallar</u> Kaleydoskoplar - Temalardaki Farklılıklar
<u>Aktüalite</u> “Burada ve şimdi”, gerçekler, gerçekliğe odaklanma. Değerler dikkate alınmaz.	<u>Olasılık</u> Yaratıcılık, kutunun dışında düşünmek, bilinmeyeni keşfetmek, mümkün olana odaklanmak. Değerlerin faktör olduğu.
<u>Konu-nesne ayrımı</u> Bilim adamı araştırma nesnesinden ayrılır- dünya “dışarıda”.	<u>Katılımcı evren</u> Bilim adamı “dünyada” - her ikisi de karşılıklı olarak tanımlanmıştır.
<u>Vakum</u> Boşluk evrenin nesneleri arasındaki boşluğu doldurur; nesneler vardır.	<u>Alan</u> nesne ve objelerin hepsi kuantum vacumu üzerinde oluşmaktadır. Onların geniş enerji havuzunda var olmaları evrenin genişlemesi için nihai vizyonu sağlar.

Örgütlere ve organizasyonlara bakmanın yeni yolu kontrol ve ölçüm tekniklerinden çok ilişkilere ve kültüre odaklanmayı işaret etmektedir (Fairholm, 2000). Yönetimin doğasında var olan kusurları çözmek için gerekli olan liderlik; inisiyatif, motivasyon, ilham, vizyon, örgütlerin ve organizasyonların çalışmasını sağlamada kritik bir rol oynar (Fairholm, 2004b). Yeni bilim bizlere liderlik teorisi alanında kuantum liderliği işaret etmektedir. Peki kuantum liderlik nasıl olmalı? (Zohar, 1998c; Zohar, 1998b)

- ➔ Bütüncül; sadece kendisini değil, başkalarının bağlamını da fark eder, sürekli ilişkileri ve etkileşimleri destekleyen çabaları vurgular.
- ➔ Tahmin edilemez; kuantum liderlik tahmin edilemez veya tahmin edilebilir liderlik değildir. Kuantum liderliğin belirsizliği, belirsizliği ve sınırsızlığı

esnekliđi iřaret eder. Esnek dūřünce veya davranıřlar her yōne dođru geliřmeye hazırdır. Herhangi bir yōne dođru evrilebilir.

- ➔ Kendi kendini organize edebilir; kuantum liderlikte belirsizlik, özerkliğe işaret eder. Her türlü zorlama veya terfi kuantum liderliğinin doğasına aykırıdır. Yaratıcılık, yenilikçilik ve organizasyon aracılığıyla bilgi alışverişine odaklanır. Sınırları aşmak, ilişkilerin olumsuz yönlerinin olumlu yönler olarak kullanılabilir olduğu anlamına gelir.
- ➔ “Ya-ya da” yerine “her ikisi” ile ilgilidir. Gerçeği temsil etmenin birçok yolu vardır. Ayrıca, iş yapmanın tek veya en iyi yolu yoktur. Yollar alternatif değil. Hep birlikte var olabilirler. Çoklu görüş, tek bir görüş yerine kuantum liderlikte daha somuttur. Tıpkı Schrödinger’in kedisinin hem canlı olarak hem de ölü olma ihtimalini vurguladığı gibi. Aynı şekilde klasik konseptlerin yetersiz kalmasından doğan kuantum mekaniğinin temel konsepti; dalga-parçacık ikililiğinde olduğu gibi.
- ➔ Entropiktir. Kuantum sistemi, içine girdikçe değişir. Newton liderliği beklenmedik sürpriz ve şoklardan, farklı sonuçların üretilmesinden, rakip hedeflerin aynı anda gerçekleştirilmesinden, farklı sorular sorulmasından kaçınır.
- ➔ Kuantum liderlik olanlarla değil, olabileceklerle ilgilidir. Klasik liderlik gibi sonuçları takip etmez. Liderlik sürecini takip eder. Eğer ne olabileceğine ilgi duyulursa, sonuçlar önemli değildir, bir çocuğın öğrenme süreci gibi hatalar yapmakta özgürdürler. Mükemmel olmak önemli değil. Çünkü bu sadece bir sonuçtur, ancak mükemmel olmayı öğrenmek önemlidir, çünkü bu bir süreçtir. Lider, liderliğin sadece bir parçasıdır. Yalnızca lideri tanıdığımız / hariç tuttuğumuzda, sonuçların süreçlerden daha önemli olduğu, yani kısmın bütünden daha önemli olduğu anlamına gelecektir.
- ➔ Kuantum liderler değerler tarafından motive edilir. Kuantum liderlikte, belirsizlik arayışı potansiyelimizi keşfetmemize yardımcı olur. Bu, vizyon sahibi değer tarafından motive edilir. Sınırları, hayalleri ve imajları aşmaktır.

Ayrıca, kuantum liderlik, aşağıdaki üç yönetim stratejisi yoluyla yürürlüğe girebilecek üç ana boyuta sahip olarak kavramsallaştırılabilir (Fairholm, 2004a).

Tablo 4. Kuantum Liderliğin Temel Boyutları ve Liderlik Stratejileri

Kuantum liderliğin boyutları	Liderlik stratejileri
1. “Otopoietik akış” ile devam etmek - kendi kendini örgütlenme eğilimi	• Serbest bilgi akışını kolaylaştırmak • Geri besleme döngülerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak • Besleyici ve sürdürücü ilişkilere odaklanmak • Güveni teşvik etmek • Fraktal organizasyonun desteklenmesi - bireysel üyeler, davranışları paylaşılan vizyon ve değerlerle sınırlı olarak bağımsız hareket eder
2. Belirsizlik ve belirsizlikle çalışma	• “Balkona çıkma” - büyük resim, olaylardaki “gelgitler” açısından günlük olayları görmeye çalışmak • Yaratıcılığı desteklemek, sonuçta yıkıma izin vermek • Değişimin “Örgüt” değil, insan merkezli olduğu görüşünü desteklemek
3. Temel zorunlulukların kuantum boşluğundan aktığını kabul etmek, vizyonları ve değerleri kutlamak	• Değerlerin önemini vurgulayarak değerleri açıklığa kavuşturmaya yardımcı olun • Çok sayıda değere olan inancı destekleme • Değer göstergelerini dinleyin ve izleyin • Vizyonları ifade edin • Model değerleri

2.2.1. Eğitim Sistemi ve Kaos teorisi

Kuantum - Kaos teorisinin eğitim sistemleri üzerindeki etkisiyle ilgili araştırmalar sınırlıdır. Blair (1993) tarafından yapılan bir çalışmada kaos teorisinin yöneticiler üzerindeki yararlığı değerlendirilirken bu teorinin eğitim yöneticileri için de hazırlanmasının uygun olup olmadığı değerlendirmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, çalışmayı yürütmek için resmi bir eleştirel etnografi sürecini kullanmıştır. Blair (1993), kaos teorisinin eğitim yönetimi uygulamasına uygunluğunu belirlemek amacıyla verileri toplamıştır. Kaos teorisinin eğitim yönetimine bütüncül bir yaklaşım potansiyeli olabileceğini ileri sürmektedir (Blair, 1993). Bütüncül olarak düşünülmemesi, önemsiz olarak görülen öğelerin yok sayılmasına neden olabilir. Bu çalışma için araştırma ekibi beş müdür, üç lisansüstü asistan ve Blair' den oluşmuştur. Veriler, yöneticilerin günlük deneyimlerinin anlatıldığı açıklamalardan toplanmıştır. Gözlemler ve görüşmeler ekibin üniversite üyeleri tarafından yapılmıştır. Çalışmaya beş prensip dâhil edilmiştir. Her vaka çalışması, çok büyük ölçekli bir sorun haline gelen görünüşte önemsiz bir olayı ele almıştır. Her durum daha sonra kaos teorisiyle bir ilişkiyi ortaya çıkarabilecek sorular ortaya koyarak analiz edilmiştir. Tüm vakalarla ilgili standart sorular aşağıda belirtildiği şekildedir:

Soru 1 - Bu olaydan kaçınılabilir mi?

Soru 2 - Kaçınılması gerekir miydi?

Soru 3 - Kısa vadede ve uzun vadede etkileri ne kadar zararlıdır?

Soru 4 - Olayın bir sonucu olarak olumlu etkiler var mı?

Soru 5 - Tutarlı pozitifler öngörülen uzun vadeli negatiflere karşı tartıldığında, kısa vadede ve uzun vadede denge nedir?

Soru 6 - İyi bilgilendirilmiş kaos bilincine sahip bir yönetici olaydan kaçınılabilir mi?

Bu sorular kaotik durumları analiz etmek için test kriteri olarak kullanılmıştır. Bir yıllık bir araştırmadan sonra, müdürlerin incelenen durum hakkındaki anlayışlarını değerlendirmek için bir anket gönderilmiştir. Blair (1993) yöneticilerin uygulamayı geliştirmek için teoriyi kullanıp kullanamayacağı daha fazla araştırma gerektiren bir sorudur. Kaos teorisinin ve eğitim yönetimi için yararlılığının bir başka incelemesi

keşif niteliğindedir ve Griffiths, Hart ve Blair (1991) tarafından yapılmıştır. İncelenen kaos teorisi kavramları arasında kelebek etkisi, türbülansın başlangıcı, enerji tüketen yapılar, rastgele şoklar, garip çekiciler, özyinelemeli simetriler ve geri bildirim mekanizmaları bulunmaktadır. Griffiths ve diğ. (1991) kaotik sistem modelleri kavramlarını bir Bchool bölgesinde hızlı büyüme ve değişimin meydana geldiği bir duruma uygulayarak geriye dönük bir vaka çalışmasını analiz etmişlerdir. Centerville Birleşik Okul Bölgesinde 5 yıllık bir süre boyunca çalışmışlardır. Bu nitel çalışma kaotik bir model göz önünde bulundurularak toplanmamış veriler üretmiştir. Kaos teorisi kavramları çekici olsa da, sosyal sistemlerde kaosu tanımlamak için dikkatli bir planlamanın gerekli olacağını tahmin etmişler. Çalışmaları, bu sosyal sistemin uzun vadeli bir analizini sağlayacak genel bir model ortaya koymamaktadır. Ancak, araştırmacılar kaos teorisini eğitim sistemlerine uygulama konusunda hem umutlu hem de şüpheli davranmaktadırlar.

Açık bir sistem olarak okulun doğası, okul ve hizmet ettiği toplum arasındaki sınırların bulanıklaşacağını göstermektedir. Örgüt içinde birbirine geçme modeli oluşturan bağlantılar, kontrolün sınırlı olduğu faktörlerden hem etkilenecek hem de etkilenecektir. Dış faktörlerdeki değişiklikler örgütün içsel uyumluluğuna bir zorluktur ve bu nedenle hem iç hem de dış bağlantıları sürdürmenin ve güçlendirmenin bir yolu olarak kabul edilmelidir.

Bu nedenle okullar, birbirinden farklı unsurlardan oluşan öngörülemez bir ortamda sürekli gelişen, birbiriyle bağlantılı çok sayıda unsurdan oluşan organizasyonlar olarak görülür. Başarı için sabit bir formül yoktur. Herhangi bir noktada organizasyon için birçok potansiyel yörünge vardır ve kurumun başarısını veya başka bir şekilde etkisini etkileyecek pek çok gizlenmiş faktör vardır.

Kaos teori, eğitim sistemi davranışını ve gelişim çabalarını ve eğitim değişikliği çabalarını anlamak için kavramsal bir çerçeve sağlar. Kaos teorisi felaket teorisi şeklinde tanımlanabilirken karmaşıklık teorisi olarak da ifade edilmektedir (Butz, 1997).

1961 kışında Lorenz karmaşık hava davranışlarını incelemek için bir bilgisayar programı kullanır. Bir fincan kahve almak üzere bilgisayar başından ayrılır ve geri döndüğünde kopyaladığı hava tahmin programının kopyası yerine birkaç ay sonrası için simüle edilen havanın orijinalden tamamen farklı olduğunu bulur (Gleick, 1987).

Programı tekrar kontrol ettiğinde bilgisayarda saklanan kısımda altı ondalık rakam yerine üç ondalık rakam kullandığını fark eder. Önemsiz olduğunu varsaydığı bu binde birlik fark felaket sonuçlar ortaya çıkarabiliyordu. Lorenz' in analojisi, bir kıtada bir kelebeğin kanatlarının çırpılması atmosferdeki etkisinin çoğalmasıyla başka bir kıtada kasırgaya neden olabilir. Buna Lorenz tarafından kelebek etkisi denilmiştir (Gleick, 1987). Başlangıç koşullarındaki önemsiz görülen küçük farklılıklar gelecekte oluşacak kaotik ortamın öngörülmesine engel olur. Kaos tüm olası durumların temsil edildiği uzayı ve başlangıç şartlarını temel alarak oluşur (Stewart, 1989). Davranışlar önce sabitken karmaşık dinamik düzende kaotik hale dönüşür. İçerisinde rastgele davranışları barındıran karmaşık sistemlere dönüşür (Ott, 1993). Fakat bu kaos içinde bile düzenli karmaşık yapılar ve kalıplar bulunur (Gleick, 1987). Hatta bazı kaos kalıplarının evrensel olduğu, sistemin tüm sınıflarını temsil edebildiği söylenmektedir (Stewart, 1989).

Mandlebrot' un fraktal terimi aynı yapının daha küçük kopyalarının daha geniş yelpazede yapıyı göstermeye devam eden geometrik nesneler örüntüsüdür. Yani doğanın karmaşık yapısı aslında gelişigüzel ve rastlantısal değildir. Birçok farklı verinin sürekli değişerek farklı sistemler ve fiziksel değişimler ortaya çıkarması ve bu düzenin yine aynı yapıyı etkilemesi öngörülebilirliği çok zor olduğundan kaosu meydana getirir.

Rockier (1990) kaos teorisini bu önermelerle özetlemiştir:

1. Kaos teorisi bir yapının düzen içermeyen yönlerini açıklamaya yardımcı olur,
2. Kuantum fiziğinin rastgeleliği ile Newton modelinin determinizmini birleştirir,
3. Kaos teorisi, başlangıçta önemsiz olmayan küçük değişikliklerin sonuç aşamasında, sistemde büyük değişikliklere neden olacağını göstermektedir.
4. Kaosu anlamayı başarmak, evrenin açık bir sistem olduğu gerçeğiyle sonuçlanır,
5. Kaos teorisi insan vücudu ve hava tahmini gibi önemli insan sistemlerini açıklamakta başarılı olmuştur.

1.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmı bireysel yenilikçilik ve kuantum liderlik konuları ile ilgili alan yazında yapılmış araştırmalardan oluşmaktadır.

2.3.1. Bireysel Yenilikçilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kılıçer (2011) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde okuyan öğretmen adaylarını kapsayan çalışmasında; öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerini farklı değişkenler açısından ele almıştır. Bu araştırmanın evrenini Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 1149 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının üçte ikilik kısmının bireysel yenilikçilik düzeyleri orta ve yüksek seviyede, geri kalan kısmın bireysel yenilikçilik düzeyleri düşük seviyede olduğu bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığı bulgulanırken; bireysel yenilikçilik puanları ile teknoloji, bilgisayar, internet kullanım düzeyi, gelir düzeyleri, teknoloji kullanım sıklıkları, sosyal ağlara üye olma durumları, teknolojiye sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Son olarak öğretmen adaylarının kurumsal seviyedeki durumları bireysel yenilikçiliğe en fazla engel olarak algıladıkları ifade edilirken; bireysel yenilikçiliğin önündeki engeller olarak öncelikli gördükleri durumun eğitim kurumlarındaki öğretim süreci olduğu izah edilmiştir.

Bitkin (2012) Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan üniversitelerin eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasında bulunan ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik açısından “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıklarını bulgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet, interneti kullanım amaçları ve harcama miktarları değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı izah edilmiştir. Bu bulguya karşın öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mezun oldukları lise türü, kitap okuma düzeyleri ve düzenli olarak bir yayını takip etme durumu değişkenleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır.

Kert ve Tekdal (2012), eğitim fakültesi öğrencilerinin dahil edildiği çalışmayı yürütmüşlerdir. Bireysel yenilikçilik algılarının karşılaştırılmasını hedeflemişler; iki

farklı üniversitede bulunan 124 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu çalışma doğrultusunda, son sınıf öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin büyük oranda “sorgulayıcı” kategoride oldukları bulgulanmıştır.

Göl ve Bülbül (2012), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları” isimli çalışmalarını yürütmüşler. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu çalışmanın örneklemini 396 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları ışığında; öğretmenlerin yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliği ve alt boyutlarındaki yeterliklerine ilişkin algıları “Çok Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen algılarına göre yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlikleri ile öğretmenlerin yaşı arasında farklılık bulgulanmıştır; 20-35 yaş arası öğretmenler yöneticilerini yenilik yönetimi konusunda diğer yaş guruplarına göre lehine olduğu görülmektedir. 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler yöneticilerini bütün alt boyutlarda mesleki kıdem değişkenine göre daha yeterli görmekte olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgulara ek olarak öğretmenler yöneticilerini yeniliği yönetme becerisine sahip yenilikçi liderler olarak algıladıkları izah edilmiştir.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri İle Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırma yürütülmüştür. Veri toplamak amacı ile 389 öğretmen adayı ile yapılan bu araştırma, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki bulgulamayı hedeflemiştir. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri “sorgulayıcı” kategorisinde oldukları bulgulanmıştır. Öğretmen adaylarının tekno-pedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenmektedir. Tüm bu bulgulara ek olarak öğretmen adayların tekno-pedagojik eğitim yeterliklerinin “ileri” düzeyde olduğu izah edilmiştir.

Erdoğan ve Güneş (2013) Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesi öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu çalışmalarında 503 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin bireysel yenilikçilik davranışları ile hazırbulunuşluk koşulları değişimi

arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaç edinmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin %49,5' nın bireysel yenilikçilik düzeylerinin sorgulayıcı olduğu bulunmuştur.

Özgür (2013) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını tarama modelinde yürütmüş ve 165 bilişim teknolojileri öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri “sorgulayıcı” olarak görülmüştür. Bu bulguya ek olarak öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri arasında da istatistiksel olarak farklılık bulgulanmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularının sonunda ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu izah edilmiştir.

Adıgüzel, Kaya, Balay ve Göçen (2014) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında tekil ve ilişkisel tarama teknikleri kullanılarak tamamlamışlardır. 185 öğretmen adayından veri toplanmış ve araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri “Sorgulayıcı” kategorisinde bulgulanmıştır. Bu bulguya karşı olarak öğrenmeye ilişkin yüksek tutum düzeyinde bulundukları görüşmüştür. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet ve mezun oldukları üniversite arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile lisans mezuniyet not ortalamasına arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile interneti kullanma türü arasında anlamlı bir farklılık bulgulanırken, mezun oldukları bölüm ve formasyon eğitimi alma amaçları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri kadın öğretmen adayları için anlamlı bir farklılık gösterdiği, kendini çok iyi tanıyan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır.

Kılıç ve Tuncel (2014), ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında 290 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu bulguya karşı olarak ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmazken; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı da gözlemlenmiştir.

Köroğlu (2014), okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evreni Konya ili Karaman ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmeninden 100 kişi ve üniversitelerde öğretim gören 200 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın bulgularında; okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulgulanırken; okul öncesi öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, okul öncesi eğitimde teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri "Öncü" kategorisinde yer aldıkları gözlemlenirken; okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri "Sorgulayıcı" kategorisinde ve orta düzey yenilikçi oldukları ifade edilmiştir.

Kösterelioğlu ve Demir (2014), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğretmen liderliğine etkisini incelemeyi hedef alan bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla 341 öğretmenden veri toplanmış ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutlarından “deneyime açıklık” en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bu ortalamayı sırası ile fikir önderliği, risk alma ve değişime direnç boyutlarının izlediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının meslektaşlarla iş birliği boyutu en yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu bulguyu mesleki gelişme ve kurumsal gelişme boyutlarının takip ettiği görülmüştür. Bulgulara ek olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algısı ile fikir önderliği alt

boyutunun öğretmen liderliği genel algısı, meslektaşlarla iş birliği, kuramsal gelişme ve mesleki gelişme alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilmiştir.

Yılmaz Öztürk ve Summak (2014), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ortaya koymayı amaçladıkları “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarının amacı çerçevesinde ilköğretim kademesinde çalışmakta olan 190 öğretmene “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmıştır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin %35,6’sı düşük düzeyde yenilikçi, %43,3’ nün yüksek düzeyde yenilikçi olduğu görülmüştür.

Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz (2015), “Branş Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmaları eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu konusundaki yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemişlerdir. 460 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucu bulguları doğrultusunda; öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri orta düzeyde olduğu bulgulanırken, bu bulguya ek olarak branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile teknopedagojik eğitim yeterliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tahmin edilmiştir.

Gülbüz (2015), öğretmen adaylarının yenilikçilikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmada; öğrenim görmekte olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinden veri toplanmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin yenilikçi düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgulanırken; problem çözme becerilerinin de orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program ile yenilikçilik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçilik puanına sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu bulguya karşı olarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının en düşük yenilikçilik puanına sahip olduğu tahmin edilmektedir. Bu bulgulara ek olarak

öğretmen adaylarının yenilikçilik puanları ile problem çözme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Kılıç (2015), ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü çalışmada; 290 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmanın bulguları; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğudur. Bu bulguya ek olarak cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılırken; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimin diğer öğretmenlere nazaran aleyhde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük seviyede olduğu bulgular arasındadır. Cinsiyetin, branşın ve kıdem ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenmektedir. Tüm bu bulgulara ek olarak; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ifade edilirken, alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu izah edilmiştir.

Yılmaz Öztürk (2015) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada farklı demografik değişkenleri ele alarak bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımlarını göstermeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Nicel ve nitel olmak üzere iki bölümden oluşan bu karma çalışmada; 700 öğretmenden nicel veriler, 15 öğretmenden ise yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik analiz teknikleri kullanılırken, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılarak istatistik bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin orta düzeyde yenilikçi oldukları, cinsiyet ve yaş değişkenleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, bireysel yenilikçilik alt boyutlarından değişime direnç alt boyutu ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya yer alan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin “sorgulayıcı” kategorisinde oldukları ifade edilmiştir.

Şahin (2016) öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1819 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma doğrultusunda öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri orta düzeyde, yenilikçilik açısından iyi/ortalamanın üzerinde olarak kabul edilen kategorilerde ve en çok “Sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Çetin (2017) okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 361 okul yöneticisi evrenini oluşturmuştur. Bu çalışmada okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu; bireysel yenilikçilik düzeylerinin sadece yaşa göre farklılaştığını tahmin etmiştir.

Kaya (2017), biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemeye yönelik çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerinin incelenmesi amaçlanırken; günlük internet kullanımı, eğitim düzeyi, okul türü, cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenleri ile istatistiki olarak anlamlı farklılaşma olup olmadığı bulgular arasındadır. Çalışmanın evrenini 58 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır ve araştırma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin çoğunluğunun bireysel yenilikçilik düzeylerinin 'sorgulayıcı' kategorisinde olduğu bulgulanırken; 'öncü' kategorisi için frekans değerinin “sorgulayıcı” düzeyinde bulunanların frekans değerine yakın olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile günlük internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık bulgulanırken; öğretmenlerin yüksek düzeyde bireysel yenilikçilik seviyesine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Abbak (2018) sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemeyi hedefleyen bir çalışma yürütmüştür. Bu iki değişken arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki anlamlı ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın evrenini; 718 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuş, hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıkları, yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ise yeterli ve ortalamanın üstünde olduğu bulgulanmıştır.

Cinsiyet, kıdem yılı ve medeni durum değişkenleri ile sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya karşı olarak sınıf öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlı ilişkiye bakılmış ve lisansüstü eğitime sahip sınıf öğretmenlerine göre lisans eğitime sahip olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusu olduğu izah edilmiştir. Bu durum branş öğretmenleri açısından ele alınmış; cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı ve eğitim durumu ile branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Tüm bu bulgulara ek olarak branş öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı izah edilmiştir.

Kartal (2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını incelemeye yönelik yaptığı araştırmasında; sosyal bilgiler öğretmen adaylarından veri toplamış ve tarama modelinde çalışmasını yürütülmüştür. Bu çalışmanın evrenini; 258 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülürken; birinci sınıflara göre üst sınıfların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Bu bulguya ek olarak sosyal bilgiler bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiş; bu farklılığın daha yenilikçi olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehine olduğu ifade edilmiştir.

Solak (2018), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu öz yeterliklerinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışması doğrultusunda öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu öz yeterlikleri ile yenilikçilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamayı hedef edinmiştir. Araştırmanın bulguları ele alındığında; öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu öz yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki bulgulanmıştır.

Yılmaz (2018) ilkokulda görev yapan 529 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki değerlerini yansıtan düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma

kapsamında 529 öğretmeninden veri toplanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin yüksek düzeyde yenilikçi oldukları, çoğunlukla “sorgulayıcı” ve “öncü” kategorilerinde yer aldıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak cinsiyet, yaş, kıdem, branş, öğretmen sayısı ve eğitim durumu değişkenleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akay (2019) sağlık çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada bireysel yenilikçilik düzeyinin ortaya çıkmasında etik liderlik algısının etkisini incelemektedir. Çalışmaya Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesindeki 345 sağlık çalışanı uygulamaya dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular bireysel yenilikçiliğin alt boyutlarına bakıldığında eğitim durumu, yaş, cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve pozisyon değişkenlerine göre etik lider algısının oluşmasında farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Eğitim durumu değişkeni ele alındığında lise mezunlarının daha az doktora mezunlarının ise daha fazla risk aldığı görülürken yine yeni fikirlere öncülük etme ve deneyime açık olma doktora mezunlarının lehine olduğu görülmektedir. Yaş faktörü temel alındığında ise 40 yaş üstü çalışanların daha fazla risk alabildikleri 18-25 yaş arası çalışanların ise risk almakta daha temkinli davrandıkları tespit edilmiştir. Tüm bulgulara ek olarak; etik liderlik bireysel yenilikçilik alt boyutlarından fikir önderliği ve deneyime açıklık boyutlarında farklılaşmadığı, değişime direnç ve risk alma boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu izah edilmiştir.

Bahceci (2019) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemeye yönelik; 550 özel eğitim öğretmeni ile çalışma yürütmüş. Araştırma verilerinin elde edilmesinde “Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmış. Araştırma bulgularında öğretmenlerin yüzde birinin gelenekçi, yüzde on altısının kuşkucu, yüzde otuz altısının sorgulayıcı, yüzde otuz yedisinin öncü ve yüzde onunun ise yenilikçi kategorisinde yer aldığını görmüştür. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri ve yaşları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.3.2. Bireysel Yenilikçilik İle ilgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Rogers (1962), yenilik ve yenilikçiliğin tanımını, özelliklerine yer verdiği ve yenilik yayılım değerlendirmesi ile aşamalarını maddeler halinde “Diffusion of Innovations” adlı kitabında toplamıştır. Yeniliği kabul etme ile demografik özellikleri

kıyaslamış, hangi demografik özelliğin yenilikçilik üzerinde etkin olduğunu bulgularken; birey gruplarını yeniliği red veya kabul etme şeklinde sınıflandırmıştır.

Brahier (2006) öğretmenlerin teknolojiyi benimsemeye karar verme modelinin incelenmesi: yeniliklerin yayılımı teorisinin uygulanması yönünde bir çalışma yürütmüş, çalışmanın orijinal ismi “Examining a model of teachers' technology adoption decision making: An application of diffusion of innovations theory” dir. Araştırmacı görüşme ve anket yöntemleri ile 60 ilköğretim öğretmenine ulaşmış; öğretmenlere yenilik anlamında PepliGoTM isimli yazılımı (digital not alma) takdim etmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları bu yeniliği özümsemeleri, benimsemeleri ve kendi sınıflarında etkin olarak kullanıp kullanmamalarını etkileyen nedenleri araştırırken; katılımcıların yenilik algılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın bulguları ışığında; PepliGoTM isimli digital not alma yazılımının yararlı olduğu, öğretim kalitesine katkı sağladığı ve benimsendiği aktarılmıştır. Teknoloji yeniliklerini red veya kabul etme üzerinde, bireylerin yenilik algılarının ve teknolojiyi kullanma sürelerinin etkisi anlaşılmıştır.

Könings, Gruwel, ve Merrienboer (2007) öğretmenlerin yeniliklere bakış açıları: eğitim tasarımı için çıkarımları (Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design) isimli araştırmalarının evrenini, Hollanda'da görev alan 142 öğretmen oluşturmaktadır. Bu bağlamda 142 öğretmenin yeniliklere ilişkin algı düzeyleri incelemeye alınmış, öğretmenlerin elbirliği ile gerçekleştirdikleri öğrenme alanlarının hazırlanması ve uygulamaya konulması gerektiği, bu yol ile yenilikçi bireyler yetişeceğine ve nitelikli eğitim uygulamaları olabileceği ifade edilmiştir.

Hsua, Lub, ve Hsueh (2007) mobil internet'in benimsenmesi: multimedya mesaj servisi üzerine ampirik bir çalışma (Adoption of the mobile Internet: An empirical study of multimedia message service) yürütmüşlerdir. Bu çalışmada 207 multimedya mesaj servisini kullanan bireylere anket uygulanarak veriler toplanmış; Multimedya mesaj servisinin özelliklerinin yenilikçilik açısından nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Öncü kategorisinde yer alan bireyler %52,40 düzeyinde görece yararlı olduğunu, bu oran sorgulayıcı kategorisinde yer alanlar için %68,20 düzeyinde iken kuşkucular için bu oranın %53,40 oranında olduğu ifade edilmiştir.

Tüm bu bulgulara karşı gelenekçi kategorisinde yer alan bireyler için yeniliğin algılanan üst özellik olarak görülmediği ifade edilmiştir.

Parveen ve Sulaiman (2008) “Technology Complexity, Personal Innovativeness and Intention to Use Wireless Internet Using Mobile Devices in Malaysia” adlı çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada Malezya halkının mobil cihaz üzerinde kablosuz ağ kullanım eğilimini ele almışlardır. Bu amaç ile 301 birey araştırmanın evreninin oluşturmuş; mobil cihazlar üzerinde kablosuz ağ kullanımının amaçlarını ele alınmış ve kullanım amacı üzerinde bireysel yenilikçiliğin pozitif etkisi bulgulanmıştır. Bu bulguya bağlı olarak teknoloji karmaşıklığının da mobil cihazlar üzerinde kablosuz ağ kullanım amaçları üzerinde pozitif bir etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Rouibah ve Abbas (2010) “Effect of Personal Innovativeness, Attachment Motivation and Social Norms on the Acceptance of Camera Mobile Phones: An Empirical Study in an Arab Country” başlıklı çalışmalarını nitel ve nicel olmak üzere iki kısımdan oluşturmuşlardır. Nitel kısmına 83 bireyin, nicel kısmında ise 240 bireyin katıldığı bu çalışmada; sosyal inanç ile bireysel yenilik düzeylerinin kameralı mobil telefonlarının kabulü üzerinde etkisini ortaya koymuşlardır.

Eveleens (2010) “Innovation Management; A Literature Review of Innovation Process Models and Their Implications” başlıklı çalışmayı yürütmüş; 12 yenilikçilik model ve bu modellerin etkilerini incelemiş, 150 faaliyetin yenilik üzerinde olumlu artış yaratacağını bulgulanmıştır.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2012) “E-Learning As Innovation: Exploring Innovativeness Of The Vet Teachers’ Community In Estonia” başlıklı çalışmalarında, e-öğrenme ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, e öğrenme için motivasyon, yeterlilik konularında okul yöneticilerinin desteğinin önemli bir etken olduğu görülürken; öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ile e-öğrenme materyallerinden yararlanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Jackson, Yi ve Park (2013) “An Empirical Test of Three Mediation Models for The Relationship Between Personal Innovativeness and User Acceptance of Technology” başlıklı çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmanın evrenini Güney Kore’ de bulunan hastanelerden 196 yönetici oluşturmuş; teknoloji yeniliğinin kabulü,

iletişim teknolojileri, bilgi teknolojileri ve bireysel yenilikçilik ele alınmıştır. Bu araştırmanın bulguları ıřıĝında bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımını bireysel yenilikçilik belirgin düzeyde etkilediĝi görülmüştür.

Lope Pihie, Bagheri ve Asimiran (2014) “Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness “ başlıklı çalışmalarında;  ĝretmenlerin okul müdürlerinin girişimci liderlik uygulamalarını algılamaları ve yenilikçi davranışlarını ele almışlardır. Girişimci liderlik uygulamaları ve okul yenilikçiliĝi isimli bu araştırmalarına göre; okul müdürlerinin yönetim ve eĝitiminin okuldaki yenilikçilik uygulamaları üzerinde baĝlayıcı olduklarını bulgulamışlardır. Bu bulgular doĝrultusunda  ĝretmen algılarına göre okul içerisindeki yenilikçilik ile okul müdürlerinin girişimci uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki ortaya koymuşlardır.

Dutta, Gwebu ve Wang (2015) “Personal Innovativeness in Technology, Related Knowledge and Experience, and Entrepreneurial Intentions in Emerging Technology Industries: A Process of Causation or Effectuation?” başlıklı çalışmalarında giriřimciliĝi bireysel yenilikçiliĝin, algılanan çekicilik, algılanan yapılabilirliĝin geliştiren etkenler olduĝu bulgulanmıştır.

Handerman ve Cantner (2017) 18 farklı faktör, 355 farklı firmada çalışan bireylerin evrenini oluřturduĝu; “Bireysel Yenilikçilik ve Kompleks Beceriler” isimli çalışmayı yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın bulguları arasında kompleks beceriler ile basit becerin karşılıklı pozitif etkinin olmadıĝı gözlemlenirken; çalışanların bireysel yenilikçilik düzeylerinin basit ve kompleks becerileri ile anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduĝu gözlemlenmiştir. Bu  alışma basit, kompleks beceri ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya dairdir.

Hero, Lindfors ve Taatila (2017) bireysel yenilikçiliĝin pedagojik seviyede etki eden unsurları birçok çalışmaları inceleyerek, bu çalışmalar içerisinden şartları saĝlayan 28 araştırmayı ele almaları sonucunda ifade etmeye çalışmışlardır. Bu araştırma sonucunda ana hedefin başarılı yetkinlik gelişiminin olduĝu bulgulanırken; araştırmacılar, politika yapıcılar, müfredat oluşturanlar ve  ĝretmenler için varsayımlar barındırmaktadır.

Yurt dışında yürütülen çalışmalar ele alındığında, yenilikçiliğin genellikle etki alanları irdelenmiş, yenilikçiliğin sebep olduğu konular hakkında sonuçlar ifade edilmiş ve araştırmaların eğitim dalında yaygınlaşmadığı gözlemlenmiştir.

2.3.3. Kuantum Liderlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Kayman (2008) “Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri” başlıklı çalışmayı yürütmüş; araştırmanın evrenini 29 okulda görev alan 45 yönetici oluşturmuştur. Araştırmada okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış düzeylerini ortaya koymayı amaçlanmıştır ve birçok değişkenler açısından farklılık içerip içermediği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul yöneticileri kuantum liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilemekte ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulguya ek olarak, okul yöneticilerinin öğrenme düzeyi ile kuantum liderlik davranışları sergileme düzeyi birbiriyle doğru orantı olduğu tahmin edilmiştir.

Turan (2017) çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ üzerindeki etkiyi tahmin etmeyi amaçlamıştır. Zonguldak ilinde gerçekleştirilen çalışmanın evrenini ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2219 öğretmen oluşturmuştur. Verileri toplamak maksadı ile “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre öğretmen görüşleri, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışını çoğu zaman sergiledikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki algıları kıdem, branş yada cinsiyete göre göze çarpan bir değişiklik göstermemektedir. Fakat öğretmenlerin eğitim düzeyindeki farklılıklar kuantum liderlik algılarında anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır. Doktora, yüksek lisans veya ön lisans mezunu öğretmenlere oranla lisans mezunu öğretmenler okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile alakalı daha pozitif bir algıya sahip olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyini de büyük oranda etkilediği sonucu da ortaya konmuştur.

Erçetin, Çevik ve Çelik (2018), 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Çankaya ilçesi, 12 okulda görev alan 324 öğretmen, 292 ortaokul öğretmeni ve 306 lise öğretmenin evreni oluşturduğu çalışmalarında; Okul müdürlerinin kuantum

liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini ölçmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışı gösterme düzeyleri genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görüşmüştür. Bu bulgulara ek olarak, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ile cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmezken; öğretim kademesine göre ilkokul ve ortaokul arasında anlamlı bir fark görülmüş, bu farklılığın ilkokul lehine olduğu ifade edilmiştir.

2.3.4. Kuantum Liderlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Hall (2008)’ın, “Development of A Quantum Leadership Model and Quantum Leadership Questionnaire in South Africa” başlıklı çalışması liderlik bağlamında yapılmış bir çalışma olup; newtoncu ve kuantum görüşlerini irdelemeyi, kuantum liderlik modeli ile ilgili ölçeği oluşturmayı hedef edinilmiştir. Çalışma ile Güney Afrika ülkesinde kuantum liderliğe ait model ile ölçek için geçerlilik araştırması tamamlanmıştır.

Dargahi (2013) tarafından “Quantum Leadership: The Implication for Iranian Nursing Leaders” başlıklı çalışma yürütülmüştür. İran da bulunan Tahran Üniversitesi bünyesinde yer alan hastanede çalışan hemşirelerin, kuantum liderliğe ait özelliklerini ve kuantum becerilerinin ortaya konulmasını hedef edinilmiştir. Araştırma evrenini yönetici olarak görev alan 25 hemşire oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hedefe yönelik ölçek geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlilik ile güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, katılımcıların kuantum liderlik özellikleri göstermeyi istedikleri ortaya konulmuştur.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu kısımda araştırma deseni, evren ve örneklemin seçimi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri toplamada kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yapılmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma betimsel nitelikli nicel bir çalışma olup okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, lideri izleyenler olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığını inceleme amacı taşımaktadır. Çalışma, nicel yöntemler kullanılarak nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesine dayalıdır. Bu sebep ile çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde halen devam etmekte olan bir durumu olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan araştırma yaklaşımları olup araştırmaya konu olan birey veya nesne üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan var olan koşulları içinde araştırmaya dâhil edilir (Karasar, 2009). Değişkenlere herhangi bir müdahale yapılmadan incelenmesi, iki veya daha fazla değişkenler arasındaki ilişkiyi bulgulamak ve bu ilişkinin yönü ile derecesini tayin edebilmek için ilişkisel tarama modeli kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2015).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni için İstanbul ilinde bulunan 148096 özel ve kamuya bağlı okul öğretmeni içerisinden, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında faaliyetini sürdürmekte olan İstanbul ili Bakırköy, Bahçelievler, Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde görev yapan özel ve kamuya bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise olmak üzere 386 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini basit seçkisiz örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Örneklemi etkileyen faktörler: güven düzeyi, örnekleme hatası ve oran ele alınarak örneklem büyüklüğü hesaplandığında, 384 örneklem sayısı, .05 anlamlılık düzeyi ile .05 örneklem hatasında 1.000.000' dan büyük evren için yeterli görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s. 49-50). Araştırma evren ve örneklemini içerisinde yer alan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler, çalışılan kurumun özellikleri ve eğitim durumu-mesleki özellikler tablo 5 de yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikler, Çalışılan Kurumun Özellikleri ve Eğitim Durumu-Mesleki Özellik Bilgilerinin Yüzde ve Frekans Analizi

Demografik Özellikler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	271	70,2
	Erkek	115	29,8
	Toplam	386	100,0
Yaş Aralığı	20-25 yaş	34	8,8
	26-35 yaş	148	38,3
	36-45 yaş	125	32,4
	46 yaş ve üzeri	79	20,5
	Toplam	386	100,0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	31	8,0
	Lisans	301	78,0
	Lisansüstü	54	14,0
	Toplam	386	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okumaz-Yazmaz	34	8,8
	Diplomasız	21	5,4
	İlk	168	43,5
	Orta	62	16,1
	Lise	74	19,2
	Ön Lisans	7	1,8
	Lisans veya üstü	20	5,2
	Toplam	386	100,0
Baba Öğrenim Düzeyi	Okumaz-Yazmaz	10	2,6
	Diplomasız	8	2,1
	İlk	130	33,7
	Orta	65	16,8
	Lise	104	26,9
	Ön Lisans	17	4,4
	Lisans veya üstü	52	13,5
	Toplam	386	100,0
Çalışılan Kurumun Özellikleri	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Çalışılan Okul Kademesi	Anaokulu	30	7,8
	İlkokul	107	27,7
	Ortaokul	146	37,8
	Lise	103	26,7
	Toplam	386	100,0
Çalışılan Kurum	Özel	197	51,0
	Kamu	189	49,0
	Toplam	386	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	91	23,6
	6-10 yıl	92	23,8
	11-15 yıl	68	17,6
	16-20 yıl	54	14,0
	21 yıl ve üstü	81	21,0
	Toplam	386	100,0

Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	240	62,2
	6-10 yıl	90	23,3
	11-15 yıl	27	7,0
	16 yıl ve üstü	29	7,5
	Toplam	386	100,0
Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	1 yıldan az	129	33,4
	1-2 yıl	71	18,4
	3-4 yıl	109	28,2
	5 yıl üstü	77	19,9
	Toplam	386	100,0
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	50 ve altı	154	39,9
	51-100	192	49,7
	101-250	28	7,3
	251-499	12	3,1
	500 ve üzeri	0	0,0
	Toplam	386	100,0
Eğitim Durumu- Mesleki Özellikler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik	Evet	66	17,1
	Hayır	320	82,9
	Toplam	386	100,0
Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takibi	Evet	214	55,4
	Hayır	172	44,6
	Toplam	386	100,0
Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı	0	35	9,1
	1-3	295	76,4
	4-6	50	13,0
	7 ve üzeri	6	1,6
	Toplam	386	100,0
Yurt Dışı Tecrübesi	Evet	203	52,6
	Hayır	183	47,4
	Toplam	386	100,0
Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu	Evet	158	40,9
	Hayır	228	59,1
	Toplam	386	100,0
Teknoloji İle İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	260	67,4
	Hayır	126	32,6
	Toplam	386	100,0

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kadın ve erkek oranı arasında 50 puanlık bir fark vardır. Bununla beraber, öğretmenlerin %8,8 i 20-25 yaş aralığında iken bu oran sırasıyla, %38,3 ile 26-35 yaş aralığı, %32,4 ile 36-45 yaş aralığı, %20,5 ile 46 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Veriler okul kademesi açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %7,8 i anaokulu, %27,7 si ilkököl, %37,8 i ortaokul ve %26,7 si lise kademelerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışılan kurum açısından özel veya

kamuya ait okullarda bulunma oranı arasında %2 lik bir fark olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip olma düzeyleri %14 seviyesinde ve 11-15 yıl kıdeme sahip olma düzeyleri %17,6 düzeyinde olduğu; 1-5 yıl (%23,6), 6-10 yıl (%23,8), 21 yıl ve üstü (%21) kıdem düzeylerinin birbirine yakın seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okuldaki görev süreleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğun (%62,2) 1-5 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %33,4 ü mevcut müdür ile 1 yıldan az çalışma süresine sahipken sırasıyla, %18,4 ü 1-2 yıl, %28,2 si 3-4 yıl ve yüzde %19,9 u 5 yıl ve üstü zaman aralığında olduğu söylenebilir. 50 ve altı öğretmene sahip okullarda bulunan katılımcı sayısı %39,9, 51-100 aralığında öğretmene sahip okullarda bulunan katılımcı sayısı %49,7 iken; 101-250 aralığında %7,3, 251-499 aralığında %3,1 katılımcı bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, Öte yandan, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans eğitimini (%78) tamamlamışken; ön lisans eğitimi tamamlayan %8, lisans ve üstü eğitimini tamamlayan %14,0 olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin baba öğrenim düzeyi (%33,7) ve anne öğrenim düzeyi (%43,5) için en yüksek oranın ilkokul mezunu düzeyinde olduğu, en düşük oranın baba öğrenim düzeyinde diplomasız (%2,1) olduğu görülürken anne öğrenim düzeyi olarak bu oranın %5,4 olduğu görülmüştür. Bir sivil toplum kuruluşuna üye olanların dağılımı %82,9 oranında, düzenli olarak yazılı yayın türü takip edenlerin dağılımı %55,4 oranında olduğu sonucuna varılırken; araştırmaya katılan öğretmenlerin %76,4 nün bir ayda ortalama okuduğu kitap sayısı 1-3 aralığında, yurt dışı tecrübesi bulunanların oranı %52,6, eğitim alanında proje yağımış olanların puanı %59,1 ve teknoloji ile ilgili daha önce eğitim alan öğretmenlerin sayısının %67,4 oranında olduğu izah edilebilir.

3.3.Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada veri toplamak amacı ile öğretmenlerin bireysel davranışçılık düzeylerini belirlemek amacıyla “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve demografik özellik, çalışılan kurumun özelliği ve eğitim durumu-mesleki deneyim özellikleri toplama amacıyla “Bilgi Formu” olmak üzere üç ölçe aracı kullanılmıştır.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından “*Individual Innovativeness (II)*” adıyla geliştirilmiş; Kılıçer ve Odabaşı (2010)

tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli Likert tipinde olan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, 20 maddeden oluşmakta ve maddeler için “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Ortadayım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirme yapılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin on ikisi (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler) olumlu, sekizi ise (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) olumsuz ifadelerden oluşmaktadır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine ait puan hesaplanması: olumlu maddelerin (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19) puanlarının toplanması, olumsuz maddelerin (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) puanları toplanması ve “ $42 + (\text{olumlu maddelerin toplam puanı}) - (\text{olumsuz maddelerin toplam puanı})$ ” formülünden yararlanılarak yapılmıştır. Hesaplanan puan 80 üzerinde ise yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altında ise gelenekçi şeklinde kategorize olmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların bireysel yenilikçilik puanı 68’den büyükse yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64’den küçükse düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977). Faktör analizi yapılan Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin dört alt boyuta sahiptir (Kılıçer, 2011). Bu alt boyutlar:

1. Boyut Değişime Direnç: 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20 maddeler,
2. Boyut Fikir Önderliği: 1, 8, 9, 11 ve 12 bütün maddeler,
3. Boyut Deneyime Açıklık: 2, 3, 5, 14, 18 bütün maddeler,
4. Boyut Risk Alma: 16 ve 19 maddeler

şeklinde tespit edilmiştir. Fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutları olumlu maddelerden oluşmuş iken; değişime direnç boyutu olumsuz maddelerden oluşmaktadır.

Hurt, Joseph ve Cook (1977) güvenilirlik katsayısını .89 olduğunu ifade ederlerken; Kılıçer ve Odabaşı (2010) Türkçeye uyarlanmış ölçeğin güvenilirlik katsayısını .88 olarak bulgulamışlardır.

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını ölçmek için Erçetin, Potas, Açıkalın ve Turan (2017) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Kuantum

Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır (1-9. sorular), liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez (10-18. sorular), liderlik olgusunun kesikliği (19-28. Sorular) ve liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır (29-38.sorular) alt boyutlarından oluşmaktadır ve 5’li Likert tipindedir. Ölçekte her bir madde “hiçbir zaman (1), çok nadir (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4), her zaman (5)” biçiminde derecelendirilmiştir.

Erçetin vd.’nin (2017) doğrulayıcı faktör analizi kapsamında LISREL 8.80 programı kullanılarak yaptıkları “Okul yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğine” yönelik ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde ettikleri madde faktör yük değerlerinin ölçeğin birinci boyutunda .88 ile .79; ikinci boyutunda .88 ile .71; üçüncü boyutunda .88 ile .62; dördüncü boyutunda ise .87 ile .65 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin hata katsayılarının .23 ile .61 arasında yer aldığı, iyilik ve uyum değerlerinin $\chi^2 = 2246.82$, $sd = 658$, $\chi^2/sd = 3.42$, RMSEA = .066, RMR = .043, CFI = .99, GFI = .82 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ölçeğin birinci boyutunda .77 ile .91; ikinci boyutunda .77 ile .89; üçüncü boyutunda .63 ile .86 ve dördüncü boyutunda .70 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı birinci boyutta .97, ikinci boyutta .96, üçüncü boyutta .96 ve dördüncü boyutta .95’tir. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı ise .98 dir (Erçetin, Çelik ve Çevik, 2018).

Bu araştırmada “Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin” güvenilirlik katsayısı .65, “Değişime Direnç” alt boyutunda .76, “Fikir Önderliği” alt boyutunda .75, “Deneyime Açıklık” alt boyutunda .67, “Risk Alma” alt boyutunda .60; “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” güvenilirlik katsayısı .97, “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” alt boyutunda .93, “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” alt boyutunda .92, “Liderlik Olgusunun Kesikliği” alt boyutunda .91, “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” alt boyutunda .86 olarak bulunmuştur.

3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler ölçekler aracılığı ile araştırmanın evren ve örneklem kısmında belirtilen katılımcı grubundan tek tek toplanarak elde edilmiştir. Veri toplama sürecinin ardından araştırmacı tarafından ölçeklerin uygun biçimde cevaplanıp

cevaplanmadığının kontrolleri yapılmıştır. Söz konusu veriler, araştırmacı tarafından SPSS 21 paket programına girilerek analizi yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ele alınarak her bir alt boyutun cinsiyet, yaş, çalışılan okul kademesi, çalışılan kurum, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, mevcut müdür ile çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı, eğitim durumu, anne öğretim düzeyi, baba öğretim düzeyi, herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, düzenli olarak bir gazete-dergi-yazılı yayın takip etme durumu, bir ayda okunan ortalama kitap sayısı, yurt dışı tecrübe durumu, eğitim alanında projen yapma durumu ve teknoloji eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığı gözlemlenmiştir. Doğru olan istatistiksel yöntemleri seçebilmek adına varsayımlar test edilmiştir.

Her bir boyuta göre, değişkenlerin belirtilen kategorilere düşen puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Demografik özellik, çalışılan kurumun özelliği ve eğitim durumu-mesleki özellik değişkenlerin alt gruplarındaki örneklem sayılarının normal dağılım gösterip göstermediği bağlama göre Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk ile test edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen ve iki kategorili değişken arasındaki farklılığı incelemek üzere parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. ikiden fazla kategorili değişken arasındaki farklılaşmayı incelemek için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi bütüncül bir testtir ancak bulunan anlamlı farklılığın hangi iki gruptan geldiğini vermemektedir. Bu farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını tespit edebilmek için ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren değişkenin iki alt kategorisi arasındaki farklılığa bakmak için parametrik testlerden bağımsız gruplar T-testi, ikiden fazla kategorisi arasındaki farklılığa bakmak için ANOVA testleri uygulanmıştır. ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılıkların varyans homojenliğinin sağlanması durumunda hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine dair “öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları tarafından yordanmakta mıdır?” sorusunun cevabına yönelik olarak bağımlı değişken olarak öğretmenlerin

bireysel yenilikçilik düzeyleri ele alındığında basit doğrusal regresyon analizi işe koşulmuştur.

Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmada veri analizine yönelik kullanılan tekniklerin dağılımı tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6. Alt Problemlere Yönelik Veri Toplam Araçları ve Çözümlemesi

Alt Problem	Veri Toplama Aracı	Çözümleme Tekniği
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir? Bu durum öğretmenlerin;	1-Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Betimsel İstatistikler, Bağımsız Gruplar T-Testi,
a. cinsiyet,	2- Bilgi Formu	ANOVA,
b. yaş aralığı,		Kruskal-Wallis H testi,
c. okul kademesi,		Mann-Whitney U testi
d. kurum türü,		
e. mesleki kıdem,		
f. okuldaki görev süresi,		
g. mevcut müdürle çalışma süresi,		
h. öğretmen sayısı,		
i. eğitim durumu,		
j. anne öğrenim düzeyi,		
k. baba öğrenim düzeyi,		
l. sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu,		
m. düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu,		
n. bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı,		
o. yurt dışı tecrübesi,		
p. eğitim alanında proje yapma durumu,		
q. teknoloji alanında eğitim alma durumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?		
Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nedir? Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları, öğretmenlerin;	1-Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği	Betimsel İstatistikler, ANOVA,
a. okul kademesi,	2- Bilgi Formu	Kruskal-Wallis H Testi,
b. kurum türü,		
c. mesleki kıdem,		

d. mevcut müdürle çalışma süresi,	Mann-Whitney U
e. öğretmen sayısı açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?	Testi,

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	1-Bireysel Yenilikçilik Ölçeği 2-Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği 3- Bilgi Formu	Basit Korelasyon
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları tarafından yordanmakta mıdır?	1-Bireysel Yenilikçilik Ölçeği 2-Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği 3- Bilgi Formu	Basit Regresyon

BÖLÜM 4: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın erekleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına ve alt problem sırasına göre bulgulara yer verilmektedir.

4.1.Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi: “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarını gösterme düzeyi nedir?”

Tablo 7’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular.

Yenilikçi Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS
Düşük Düzeyde Yenilikçi	125	32,38	52	63	58,86	3,21
Orta Düzeyde Yenilikçi	84	21,76	64	68	65,90	1,33
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	177	45,85	69	87	74,98	4,71
Toplam	386					

Tablo 7 incelediğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 32,38’ i 58,86 puan ortalaması ile düşük düzeyde, % 21,76’ sı 65,90 puan ortalaması ile orta düzeyde ve % 45,85’ i 74,98 puan ortalaması ile yüksek düzeyde yenilikçi olduğu belirlenmiştir.

Bireysel yenilikçilik düzeyinde elde edilen toplam puanlara göre katılımcıların puanları 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmiştir (Hurt ve diğ., 1977).

Tablo 8’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategori dağılımlarına ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Bulgular

Yenilikçi Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS
Geleneksel	0	-	-	-	-	-
Kuşkucu	30	7,77	52	56	54,53	1,14
Sorgulayıcı	179	46,37	57	68	63,64	3,08
Öncü	150	38,86	69	80	73,47	3,22
Yenilikçi	27	6,99	81	87	83,41	1,93
Toplam	386					

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “Sorgulayıcı” kategorisinde olduğu belirlenmiştir (f=179; % 46,37). Ardından sırasıyla “Öncüler” (f=150; %38,86), “Kuşkucular” (f=30 %7,77), “Yenilikçiler” (f=27, %6,99) gelmektedir. “Gelenekçiler” kategorisinde yer alan öğretmen yoktur.

Tablo 9’ da Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyutları ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Bu puanlar üzerinden ortalama, standart sapma, frekans, yüzde değerleri, katılım dereceleri ve düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
1.Alt boyut: Değişime Direnç	386	8	34	20,32	4,63	2,54	Ortadayım
2.Alt boyut: Fikir Önderliği	386	11	25	19,06	2,74	3,81	Katılıyorum
3.Alt boyut: Deneyime Açıklık	386	15	25	20,40	2,39	4,08	Katılıyorum
4.Alt boyut: Risk Alma	386	3	10	6,99	1,50	3,50	Katılıyorum
Bireysel Yenilikçilik	386	35	87	68,13	7,75	3,41	Ortadayım

Tablo 9 da yer alan alt boyutlara ilişkin istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin Değişime Direnç boyutunda ($\bar{X}$ =20,32) puan ortalaması 2,54 katılım derecesi ile “Ortadayım”, Fikir Önderliği boyutunda ($\bar{X}$ =19,06) puan ortalaması 3,81 katılım derecesi ile “Katılıyorum”, Deneyime Açıklık boyutunda ($\bar{X}$ =20,40) puan ortalaması 4,08 katılım derecesi ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve Risk Alma boyutunda ($\bar{X}$ =6,99) puan ortalaması 3,50 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Aynı zamanda tablo 4 incelediğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğindeki görüşlerine göre en yüksek puanın 87, en düşük puanın ise 35 ve ölçek ortalamasının 68,13 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bireysel

yenilikçilik ölçeğinin toplamında 3,41 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğindeki maddelerdeki ifadelerle katılma konusunda net oldukları anlamında yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlarına ilişkin madde dağılımı incelenmiş, tablo 10 da değişime direnç alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 10. Değişime Direnç Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
4.Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	386	2,95	1,02	Ortadayım
6.Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheliyimdir.	386	2,45	0,96	Katılmıyorum
7.Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	386	2,44	0,97	Katılmıyorum
10.Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	386	2,36	0,97	Katılmıyorum
13.Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	386	2,44	0,84	Katılmıyorum
15.Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	386	2,43	0,98	Katılmıyorum
17.Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	386	2,74	0,94	Ortadayım
20.Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheliyimdir.	386	2,50	0,92	Ortadayım
Değişime Direnç Alt Boyutu	386	2,54	0,58	Ortadayım

Değişime Direnç alt boyutuna ilişkin maddelerin yer aldığı Tablo 10 incelediğinde, öğretmenler “Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.” maddesinin katılım düzeyini “Ortadayım” olarak belirtmişlerdir. Bu madde 2,95 ortalama ile betimsel istatistiklerde en yüksek düzeyde yer almıştır. “Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.” maddesine ise 2,36 ortalama ile; “Katılmıyorum” görüşü en düşük düzeyde bildirmişlerdir.

Tablo 11’ de Fikir Önderliği alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 11. Fikir Önderliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
1.Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	386	3,75	0,76	Katılıyorum
8.Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	386	3,91	0,67	Katılıyorum
9.Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	386	3,92	0,70	Katılıyorum
11.Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	386	3,83	0,76	Katılıyorum
12.Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	386	3,65	0,94	Katılıyorum
Fikir Önderliği Alt Boyutu	386	3,81	0,55	Katılıyorum

Fikir Önderliği alt boyutuna ilişkin maddelerin yer aldığı Tablo 11 incelediğinde, öğretmenler “Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.” maddesinin katılım düzeyini “Katılıyorum” olarak belirtmişlerdir. Bu madde 3,92 ortalama ile betimsel istatistiklerde en yüksek düzeyde yer almıştır. “Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.” maddesine ise 3,65 ortalama ile; “Katılıyorum” görüşü en düşük düzeyde bildirmişlerdir.

Tablo 12’ de Deneyime Açıklık alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 12. Deneyime Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
2.Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	386	4,17	0,71	Katılıyorum
3.Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	386	4,19	0,70	Katılıyorum
5.Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	386	3,84	0,76	Katılıyorum
14.Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	386	4,00	0,75	Katılıyorum
18.Yeni fikirlere açığımdır.	386	4,20	0,71	Katılıyorum
Deneyime Açıklık Alt Boyutu	386	4,08	0,48	Katılıyorum

Deneyime Açıklık alt boyutuna ilişkin maddelerin yer aldığı Tablo 12 incelediğinde, öğretmenler “Yeni fikirlere açığımdır.” maddesinin katılım düzeyini “Katılıyorum” olarak belirtmişlerdir. Bu madde 4,20 ortalama ile betimsel istatistiklerde en yüksek düzeyde yer almıştır. “Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.” maddesine ise 3,84 ortalama ile; “Katılıyorum” görüşü en düşük düzeyde bildirmişlerdir.

Tablo 13’ de Risk Alma alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 13. Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
16.Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	386	3,51	0,87	Katılıyorum
19.Cevabı belirsiz sorular beni heyecandırır.	386	3,49	0,90	Ortadayım
Risk Alma Alt Boyutu	386	3,50	0,75	Ortadayım

Risk Alma alt boyutuna ilişkin maddelerin yer aldığı Tablo 8 incelediğinde, öğretmenler “Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.” maddesinin katılım düzeyini “Katılıyorum” olarak belirtmişlerdir. Bu madde 3,51 ortalama ile betimsel istatistiklerde en yüksek düzeyde yer almıştır. “Cevabı belirsiz sorular beni heyecandırır.” maddesine ise 3,49 ortalama ile; “Ortadayım” görüşü en düşük düzeyde bildirmişlerdir.

4.1.1. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve cinsiyetin dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, test istatistiklerinden parametrik olarak T-testi işe koşulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Kadın	271	68,21	7,60	384	0,29	0,77
	Erkek	115	67,96	8,12			
Değişime Direnç	Kadın	271	20,18	4,52	384	-0,92	0,36
	Erkek	115	20,65	4,89			
Fikir Önderliği	Kadın	271	19,01	2,63	384	-0,60	0,55
	Erkek	115	19,19	2,98			
Deneyime Açıklık	Kadın	271	20,56	2,33	384	2,05	0,04
	Erkek	115	20,02	2,47			
Risk Alma	Kadın	271	6,82	1,47	384	-3,52	0,00
	Erkek	115	7,40	1,52			

Tablo 14 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır ($t_{(384)}=2,84$, $p>0,05$). Değişime direnç alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu söylenemez ($t_{(384)}=-0,92$, $p>0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($t_{(384)}=-0,60$, $p>0,05$).

Deneyime açıklık alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görüşmüştür ($t_{(384)}=2,05$, $p<0,05$). Risk alma alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir ($t_{(384)}=-3,52$, $p<0,05$).

4.1.2. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaş aralığı normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığına Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	20-25	34	71,24	8,78
	26-35	148	68,08	7,55
	36-45	125	66,83	8,00
	46 ve üzeri	79	68,95	6,84
Değişime Direnç	20-25	34	19,32	5,03
	26-35	148	20,10	4,45
	36-45	125	20,96	4,78
	46 ve üzeri	79	20,15	4,49
Fikir Önderliği	20-25	34	19,91	3,41
	26-35	148	18,91	2,47
	36-45	125	18,90	2,81
	46 ve üzeri	79	19,25	2,76
Deneyime Açıklık	20-25	34	21,32	2,40
	26-35	148	20,36	2,38
	36-45	125	20,03	2,46
	46 ve üzeri	79	20,65	2,19
Risk Alma	20-25	34	7,32	1,51
	26-35	148	6,91	1,46
	36-45	125	6,86	1,61
	46 ve üzeri	79	7,20	1,40

Tablo 15’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaş aralığına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Yaş Aralığına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	591,85	3	197,28	3,35	0,02	1-3
	Gruplar İçi	22512,41	382	58,93			
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	94,27	3	31,42	1,47	0,22	
	Gruplar İçi	8155,90	382	21,35			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	34,51	3	11,50	1,54	0,20	
	Gruplar İçi	2852,00	382	7,47			
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	50,87	3	16,96	3,02	0,03	1-3
	Gruplar İçi	2143,69	382	5,61			
	Toplam	2194,56	385				
Risk Alma	Gruplar Arası	10,23	3	3,41	1,51	0,21	
	Gruplar İçi	860,75	382	2,25			
	Toplam	870,98	385				

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaş aralığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($F_{(3,382)} = 3,35$, $p < 0,05$). ANOVA'nın bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 20-25 yaş aralığı ($\bar{X}_1 = 71,24$, $S = 8,78$) ile 36-45 yaş aralığı ($\bar{X}_3 = 66,83$, $S = 8,00$) arasındaki farkın anlamlı ve 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılabilir. Değişime direnç alt boyutu ile yaş aralığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenemez ($F_{(3,382)} = 1,47$, $p > 0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile yaş aralığı arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{(3,382)} = 1,54$, $p > 0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile yaş aralığı arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ANOVA'nın bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 20-25 yaş aralığı ($\bar{X}_1 = 21,32$, $S = 2,40$) ile 36-45 yaş aralığı ($\bar{X}_3 = 20,03$, $S = 2,46$) arasındaki farkın anlamlı ve 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılabilir. Risk alma alt boyutu ile yaş aralığı arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(3,382)} = 1,51$, $p > 0,05$).

4.1.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul kademesi normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiş

Tablo 17. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Anaokulu	30	71,30	6,85
	İlkokul	107	67,85	7,46
	Ortaokul	146	66,92	7,86
	Lise	103	69,21	7,82
Değişime Direnç	Anaokulu	30	19,13	3,43
	İlkokul	107	20,54	5,04
	Ortaokul	146	20,45	4,56
	Lise	103	20,32	4,63
Fikir Önderliği	Anaokulu	30	20,17	2,55
	İlkokul	107	19,07	2,58
	Ortaokul	146	18,58	2,68
	Lise	103	19,41	2,92
Deneyime Açıklık	Anaokulu	30	21,20	2,30
	İlkokul	107	20,40	2,35
	Ortaokul	146	19,90	2,34
	Lise	103	20,86	2,39
Risk Alma	Anaokulu	30	7,07	1,51
	İlkokul	107	6,92	1,52
	Ortaokul	146	6,89	1,45
	Lise	103	7,19	1,56

Tablo 17’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul kademesine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	642,88	3	214,29	3,64	0,01	1-3
	Gruplar İçi	22461,38	382	58,80			
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	94,27	3	16,85	0,79	0,50	
	Gruplar İçi	8155,90	382	21,47			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	34,51	3	27,52	3,75	0,01	1-3
	Gruplar İçi	2852,00	382	7,34			
	Toplam	2886,51	385				

Deneyime	Gruplar Arası	50,87	3	25,76	4,65	0,00	1-3
Açıklık	Gruplar İçi	2143,69	382	5,54			3-4
	Toplam	2194,56	385				
Risk Alma	Gruplar Arası	10,23	3	2,17	0,96	0,41	
	Gruplar İçi	860,75	382	2,26			
	Toplam	870,98	385				

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul kademesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($F_{(3,382)} = 3,64$, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda anaokulu düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_1 = 71,30$, $S = 6,85$) ile ortaokul düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_3 = 66,92$, $S = 7,86$) arasındaki farkın anlamlı ve anaokulu öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna varılabilir. Değişime direnç alt boyutu ile okul kademesi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu söylenemez ($F_{(3,382)} = 0,79$, $p > 0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile okul kademesi arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($F_{(3,382)} = 3,75$, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olması dikkate alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda anaokulu düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_1 = 20,17$, $S = 2,55$) ile ortaokul düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_3 = 18,58$, $S = 2,68$) arasındaki farkın anlamlı ve anaokulu öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılabilir. Deneyime açıklık alt boyutu ile okul kademesi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(3,382)} = 4,65$, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda anaokulu düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_1 = 21,20$, $S = 2,30$) ile ortaokul düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_3 = 19,90$, $S = 2,34$) arasındaki farkın anlamlı ve anaokulu öğretmenleri lehine, ortaokul düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_3 = 19,90$, $S = 2,34$) ile lise düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_4 = 20,86$, $S = 2,39$) arasında farkın anlamlı ve lise öğretmenleri lehine olduğu izah edilebilir. Risk alma alt boyutu ile okul kademesi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmemektedir ($F_{(3,382)} = 0,96$, $p > 0,05$).

4.1.4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve kurum türü dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmıştır. T-testi

güçlü bir testtir ve deneyime açıklık alt boyutu ile risk alma alt boyutu için varyansların homojenliği sağlanmadığı durumda raporlanabilir, kendi içerisinde bu sonuçları vermektedir. Bu kanıtlar doğrultusunda dağılımın normalliği yakınsadığı sonucuna varılabilir. Test istatistiklerinden parametrik olarak T-testi işe koşulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Özel	197	70,05	7,83	384	5,13	0,00
	Kamu	189	66,13	7,14			
Değişime Direnç	Özel	197	19,34	4,54	384	-4,37	0,00
	Kamu	189	21,35	4,51			
Fikir Önderliği	Özel	197	19,55	2,88	379,83	3,67	0,00
	Kamu	189	18,55	2,49			
Deneyime Açıklık	Özel	197	20,75	2,41	384	2,99	0,00
	Kamu	189	20,03	2,32			
Risk Alma	Özel	197	7,08	1,65	373,56	1,19	0,23
	Kamu	189	6,90	1,34			

Tablo 19 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kurum türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(384)}=5,13$, $p<0,05$); bu farkın özel okullar lehine olduğu izah edilebilir. Değişime direnç alt boyutu ile kurum türü arasında da anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($t_{(384)}=-4,37$, $p<0,05$); bu farkın kamu okulları aleyhine olduğu ifade edilebilir. Fikir önderliği alt boyutu ile kurum türü arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($t_{(384)}=3,67$, $p<0,05$); bu farkın özel okullar lehine olduğu söylenebilir. Deneyime açıklık alt boyutu ile kurum türü arasında da anlamlı bir fark olduğu görüşmüştür ($t_{(384)}=2,99$, $p<0,05$); bu farkın özel okullar lehine olduğu izah edilebilir. Risk alma alt boyutu ile kurum türü arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir ($t_{(384)}=1,19$, $p>0,05$).

4.1.5. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve mesleki kıdem normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	1-5	91	69,99	8,10
	6-10	92	67,65	7,49
	11-15	68	67,03	8,35
	16-20	54	67,33	8,14
	21 ve daha fazla yıl	81	68,05	6,57
Değişime Direnç	1-5	91	19,33	4,57
	6-10	92	20,65	4,92
	11-15	68	20,44	4,33
	16-20	54	20,96	4,43
	21 ve daha fazla yıl	81	20,53	4,68
Fikir Önderliği	1-5	91	19,26	2,97
	6-10	92	18,98	2,37
	11-15	68	18,63	2,90
	16-20	54	19,43	2,83
	21 ve daha fazla yıl	81	19,05	2,67
Deneyime Açıklık	1-5	91	20,86	2,48
	6-10	92	20,29	2,25
	11-15	68	20,07	2,48
	16-20	54	20,06	2,40
	21 ve daha fazla yıl	81	20,51	2,32
Risk Alma	1-5	91	7,20	1,46
	6-10	92	7,03	1,54
	11-15	68	6,76	1,64
	16-20	54	6,81	1,49
	21 ve daha fazla yıl	81	7,02	1,39

Tablo 20’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki kıdeme göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	452,66	4	113,17	1,90	0,11	
	Gruplar İçi	22651,60	381	59,45			
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	126,32	4	31,58	1,48	0,21	
	Gruplar İçi	8123,84	381	21,32			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	24,07	4	6,02	0,80	0,53	
	Gruplar İçi	2862,44	381	7,51			
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	34,63	4	8,66	1,53	0,19	
	Gruplar İçi	2159,93	381	5,67			
	Toplam	2194,56	385				

Risk Alma	Gruplar Arası	9,30	4	2,33	1,03	0,39
	Gruplar İçi	861,68	381	2,26		
	Toplam	870,98	385			

Tablo 21' e göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmamıştır ($F_{(4,381)} = 1,90$, $p > 0,05$). Değişime direnç alt boyutu ile mesleki kıdem arasında da anlamlı bir farklılık olduğu söylenemez ($F_{(4,381)} = 1,48$, $p > 0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile mesleki kıdem arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{(4,381)} = 0,80$, $p > 0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile mesleki kıdem arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir ($F_{(4,381)} = 1,53$, $p > 0,05$). Risk alma alt boyutu ile mesleki kıdem arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmemektedir ($F_{(4,381)} = 1,03$, $p > 0,05$).

4.1.6. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okuldaki görev süresi normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	1-5	240	69,10	7,90
	6-10	90	65,02	7,07
	11-15	27	67,00	7,75
	16 ve üzeri yıl	29	70,79	5,45
Değişime Direnç	1-5	240	19,85	4,67
	6-10	90	21,43	4,54
	11-15	27	20,81	4,44
	16 ve üzeri yıl	29	20,34	4,30
Fikir Önderliği	1-5	240	19,22	2,73
	6-10	90	18,33	2,78
	11-15	27	19,11	2,94
	16 ve üzeri yıl	29	20,00	2,00
Deneyime Açıklık	1-5	240	20,59	2,41
	6-10	90	19,48	2,16
	11-15	27	20,33	2,22
	16 ve üzeri yıl	29	21,76	2,09
Risk Alma	1-5	240	7,15	1,51
	6-10	90	6,64	1,50
	11-15	27	6,37	1,52
	16 ve üzeri yıl	29	6,99	1,15

Tablo 22' de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okuldaki görev süresine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	1337,15	3	445,72	7,82	0,00	1-2
	Gruplar İçi	21787,11	382	56,98			2-4
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	172,14	3	57,38	2,71	0,045	1-2
	Gruplar İçi	8078,02	382	21,15			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	79,11	3	26,37	3,59	0,01	1-2
	Gruplar İçi	2807,40	382	7,35			2-4
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	138,63	3	46,21	8,59	0,00	1-2
	Gruplar İçi	2055,93	382	5,38			2-4
	Toplam	2194,56	385				
Risk Alma	Gruplar Arası	31,34	3	10,45	4,75	0,00	1-2
	Gruplar İçi	839,64	382	2,20			
	Toplam	870,98	385				

Tablo 23' e göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($F_{(3,382)} = 7,82$, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 1-5 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_1 = 69,10$, $S = 7,90$) ile 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2 = 65,02$, $S = 7,07$) arasında farkın anlamlı ve 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine olduğu, 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2 = 65,02$, $S = 7,07$) ile 16 ve üzeri yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_4 = 70,79$, $S = 5,45$) arasındaki farkın anlamlı ve 16 ve üzeri yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılabilir. Değişime direnç alt boyutu ile okuldaki görev süresi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($F_{(3,382)} = 2,71$, $p < 0,05$). ANOVA bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 1-5 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_1 = 19,85$, $S = 4,67$) ile 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2 = 21,43$, $S = 4,54$) arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin değişime daha fazla direnç gösterdikleri ifade edilebilir. Fikir önderliği alt boyutu ile okuldaki görev süresi arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($F_{(3,382)} = 3,59$, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 1-5 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_1=19,22$, $S=2,73$) ile 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2=18,33$, $S=2,78$), 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2=18,33$, $S=2,78$) ile 16 ve üzeri yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_4=20,00$, $S=2,00$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tahmin edilmektedir. Diğer bir ifade ile; 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenler 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlere göre, 16 ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla fikir önderleri olduğu söylenebilir. Deneyime açıklık alt boyutu ile okuldaki görev süresi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(3,382)}=8,59$, $p<0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 1-5 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_1=20,59$, $S=2,41$) ile 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2=19,48$, $S=2,16$), 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2=19,48$, $S=2,16$) ile 16 ve üzeri yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_4=21,76$, $S=2,08$) arasındaki farkın anlamlı olduğu izah edilebilir. Bu bulgu, 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlere göre, 16 ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla deneyime açık olduklarını göstermektedir. Risk alma alt boyutu ile okul kademesi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3,382)}=4,75$, $p<0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 1-5 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_1=7,15$, $S=1,51$) ile 6-10 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2=6,64$, $S=1,50$) arasındaki farkın anlamlı ve 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.7. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve mevcut müdürle çalışma süresi normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	1 yıldan az	129	67,84	7,78
	1-2	71	67,69	7,97
	3-4	109	69,88	7,91
	5 ve üzeri yıl	77	66,56	6,88
Değişime Direnç	1 yıldan az	129	20,26	4,60
	1-2	71	21,00	4,55
	3-4	109	19,45	4,64
	5 ve üzeri yıl	77	21,03	4,61
Fikir Önderliği	1 yıldan az	129	18,74	2,81
	1-2	71	19,38	2,55
	3-4	109	19,50	2,66
	5 ve üzeri yıl	77	18,69	2,81
Deneyime Açıklık	1 yıldan az	129	20,42	2,42
	1-2	71	20,56	2,42
	3-4	109	20,49	2,34
	5 ve üzeri yıl	77	20,09	2,39
Risk Alma	1 yıldan az	129	6,95	1,42
	1-2	71	6,75	1,61
	3-4	109	7,34	1,49
	5 ve üzeri yıl	77	6,81	1,51

Tablo 24’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mevcut müdürle çalışma süresine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	549,06	3	183,02	3,10	0,03	3-4
	Gruplar İçi	22555,20	382	59,05			
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	154,21	3	51,40	2,43	0,07	
	Gruplar İçi	8095,96	382	21,19			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	52,97	3	17,66	2,38	0,07	
	Gruplar İçi	2833,54	382	7,42			
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	10,11	3	3,37	0,59	0,62	
	Gruplar İçi	2184,45	382	5,72			
	Toplam	2194,56	385				
Risk Alma	Gruplar Arası	20,40	3	6,80	3,05	0,03	2-3
	Gruplar İçi	850,58	382	2,23			
	Toplam	870,98	385				

Tablo 25’ e göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($F_{(3,382)}=$

3,10, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 3-4 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_3 = 69,88$, $S = 7,91$) ile 5 ve üzeri yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_4 = 66,56$, $S = 6,88$) arasındaki farkın anlamlı ve mevcut müdürle 3-4 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılabilir. Değişime direnç alt boyutu ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu söylenemez ($F_{(3,382)} = 2,43$, $p > 0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{(3,382)} = 2,38$, $p > 0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir ($F_{(3,382)} = 0,59$, $p > 0,05$). Risk alma alt boyutu ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3,382)} = 3,05$, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 1-2 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_2 = 6,75$, $S = 1,11$) ile 3-4 yıl aralığında bulunanlar ($\bar{X}_3 = 7,34$, $S = 1,49$) arasındaki farkın anlamlı ve mevcut müdürle 3-4 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okuldaki öğretmen sayısı normalliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda Kruskal-Wallis H testi ile istatistiğe devam edilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	50 ve altı	154	68,17	6,93
	51-100	192	67,77	7,95
	101-250	28	71,25	9,91
	251-499	12	66,17	7,90
	500 ve üzeri	-	-	-
Değişime Direnç	50 ve altı	154	20,29	4,17
	51-100	192	20,39	4,75
	101-250	28	19,75	6,05
	251-499	12	21,00	5,10
	500 ve üzeri	-	-	-

Fikir Önderliği	50 ve altı	154	18,99	2,50
	51-100	192	18,89	2,90
	101-250	28	20,36	2,92
	251-499	12	19,67	1,92
	500 ve üzeri	-	-	-
Deneyime Açıklık	50 ve altı	154	20,47	2,33
	51-100	192	20,26	2,37
	101-250	28	21,50	2,69
	251-499	12	19,17	1,90
	500 ve üzeri	-	-	-
Risk Alma	50 ve altı	154	6,99	1,45
	51-100	192	7,02	1,53
	101-250	28	7,14	1,58
	251-499	12	6,33	1,67
	500 ve üzeri	-	-	-

Tablo 26’ da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	n	Sd	X ²	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	50 ve altı	154	3	4,05	0,26
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
	500 ve üzeri	-			
Değişime Direnç	50 ve altı	154	3	0,67	0,88
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
	500 ve üzeri	-			
Fikir Önderliği	50 ve altı	154	3	7,36	0,06
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
	500 ve üzeri	-			
Deneyime Açıklık	50 ve altı	154	3	9,66	0,02
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
	500 ve üzeri	-			
Risk Alma	50 ve altı	154	3	3,23	0,36
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
	500 ve üzeri	-			

Tablo 27’ ye göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($H= 4,05, p>0,05$), değişme

direnç alt boyutu ile okuldaki öğretmen sayısı arasında bir farklılık olmadığı ($H= 0,67$, $p>0,05$), fikir önderliği alt boyutu ile okuldaki öğretmen sayısı arasında bir farklılık olmadığı ($H= 7,36$, $p>0,05$), risk alma alt boyutu ile okuldaki öğretmen sayısı arasında bir farklılık olmadığı bulgulanırken ($H= 3,23$, $p>0,05$); deneyime açıklık alt boyutu ile okuldaki öğretmen sayısı arasında bir farklılık olduğu söylenebilir ($H= 9,66$, $p<0,05$).

Kruskal-Wallis H testi omnibüs bir testtir ancak risk alma boyutunda bulunan anlamlı farklılığın hangi iki gruptan geldiğini vermemektedir. Bu farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını tespit edebilmek için ikili karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Kaç tane ikili karşılaştırmaya ihtiyaç duyulduğunun tespit edilebilmesi için, bağımsız değişkenin alt kategorilerine ait sıra ortalamaları incelenmiştir. Bu doğrultuda sıra ortalama farkı en yüksek olan 1 ($X=193,94$)-3 ($X=211,27$), 2 ($X=193,66$)-3 ($X=211,27$) ve 3 ($X=211,27$)-4 ($X=143,83$) gruplar arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 28. Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre Grupların U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
50 ve altı (Grup 1)	154	88,23	13587,00	1652,00	0,047
101-250 (Grup 3)	28	109,50	3066,00		
51-100 (Grup 2)	192	106,62	20470,50	1942,50	0,017
101-250 (Grup 3)	28	137,13	3839,50		
101-250 (Grup 3)	28	23,54	659,00	83,00	0,011
251-499 (Grup 4)	12	13,42	161,00		

Tablo 28 incelendiğinde 1. ve 3. grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($U_{(1-3)}=1652,00$, $p>0,02$), 2. ve 3. grup arasındaki farkın anlamlı olduğu ($U_{(2-3)}=1942,50$, $p<0,02$), 3. ve 4. grup arasındaki farkın da anlamlı olduğu ifade edilebilir ($U_{(3-4)}=83,00$, $p<0,02$). Diğer bir deyişle; 101-250 kişilik grupta yer alan öğretmenlerin 50 ve altı, 51-100 aralığı ve 251-499 kişilik grupta yer alan öğretmenlere göre daha deneyime açık oldukları şeklinde izah edilebilir.

4.1.9. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve eğitim durumları normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	Ön lisans	31	70,48	8,03
	Lisans	301	67,76	7,95
	Lisansüstü	54	68,83	6,07
Değişime Direnç	Ön lisans	31	20,48	5,66
	Lisans	301	20,39	4,54
	Lisansüstü	54	19,87	4,51
Fikir Önderliği	Ön lisans	31	19,74	2,84
	Lisans	301	18,98	2,78
	Lisansüstü	54	19,15	2,44
Deneyime Açıklık	Ön lisans	31	21,87	2,23
	Lisans	301	20,25	2,42
	Lisansüstü	54	20,37	2,02
Risk Alma	Ön lisans	31	7,35	1,74
	Lisans	301	6,92	1,48
	Lisansüstü	54	7,19	1,48

Tablo 29’ da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim durumuna göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	238,77	2	119,38	2,00	0,14	
	Gruplar İçi	22865,49	383	59,70			
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	13,04	2	6,52	0,30	0,74	
	Gruplar İçi	8237,13	383	21,51			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	16,92	2	8,46	1,13	0,32	
	Gruplar İçi	2869,59	383	7,49			
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	73,67	2	36,84	6,65	0,00	1-2
	Gruplar İçi	2120,89	383	5,54			1-3
	Toplam	2194,56	385				
Risk Alma	Gruplar Arası	7,65	2	3,82	1,70	0,19	
	Gruplar İçi	863,33	383	2,54			
	Toplam	870,98	385				

Tablo 30’ a göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(2,383)} = 2,00$, $p > 0,05$), değişime açıklık alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(2,383)} = 0,30$, $p > 0,05$), fikir önderliği alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(2,383)} = 1,13$, $p > 0,05$), risk alma alt boyutu ile eğitim durumu arasında

anlamli bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır ($F_{(2,383)} = 1,70$, $p > 0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamli bir farklılık olduğu söylenebilir ($F_{(2,383)} = 6,65$, $p < 0,05$), ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ön lisans düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_1 = 21,87$, $S = 2,23$) ile lisans düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_2 = 20,25$, $S = 2,42$) arasındaki farkın ve ön lisans düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_1 = 21,87$, $S = 2,23$) ile lisansüstü düzeyinde bulunanlar ($\bar{X}_3 = 20,37$, $S = 2,02$) arasında farkın anlamli olduğu izah edilebilir. Farklı bir deyişle; önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha deneyime açık oldukları ifade edilebilir.

4.1.10. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve anne öğrenim düzeyi normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	Okumaz-Yazmaz	34	68,62	9,41
	Diplomasız	21	66,76	6,33
	İlkokul	168	67,48	8,00
	Ortaokul	62	67,23	6,70
	Lise	74	70,59	7,74
	Ön lisans	7	69,71	5,41
	Lisans ve üstü	20	67,35	6,33
Değişime Direnç	Okumaz-Yazmaz	34	20,35	4,66
	Diplomasız	21	21,38	3,44
	İlkokul	168	20,63	4,81
	Ortaokul	62	20,77	4,45
	Lise	74	19,28	4,78
	Ön lisans	7	19,57	3,31
	Lisans ve üstü	20	19,30	4,17
Fikir Önderliği	Okumaz-Yazmaz	34	19,21	3,56
	Diplomasız	21	18,52	2,50
	İlkokul	168	18,98	2,79
	Ortaokul	62	18,50	2,60
	Lise	74	19,82	2,40
	Ön lisans	7	20,43	2,07
	Lisans ve üstü	20	18,55	2,24

Deneyime Açıklık	Okumaz-Yazmaz	34	20,38	2,92
	Diplomasız	21	20,29	2,31
	İlkokul	168	20,29	2,28
	Ortaokul	62	20,32	2,30
	Lise	74	20,99	2,49
	Ön lisans	7	20,14	2,27
	Lisans ve üstü	20	19,65	2,16
Risk Alma	Okumaz-Yazmaz	34	7,38	1,61
	Diplomasız	21	7,33	1,20
	İlkokul	168	6,85	1,57
	Ortaokul	62	7,18	1,29
	Lise	74	7,07	1,51
	Ön lisans	7	6,71	0,95
	Lisans ve üstü	20	6,45	1,64

Tablo 31’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	647,82	6	107,97	1,82	0,09	
	Gruplar İçi	22456,44	379	59,25			
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	156,28	6	26,05	1,22	0,30	
	Gruplar İçi	8093,89	379	21,36			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	88,93	6	14,82	2,01	0,06	
	Gruplar İçi	2797,58	379	7,38			
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	40,02	6	6,67	1,17	0,32	
	Gruplar İçi	2154,54	379	5,68			
	Toplam	2194,56	385				
Risk Alma	Gruplar Arası	20,22	6	3,37	1,50	0,18	
	Gruplar İçi	850,76	379	2,25			
	Toplam	870,98	385				

Tablo 32’ ye göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır ($F_{(6,379)} = 1,82, p > 0,05$), değişime direnç alt boyutu ile anne eğitim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(6,379)} = 1,22, p > 0,05$), fikir önderliği alt boyutu ile anne eğitim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(6,379)} = 2,01, p > 0,05$), deneyime açıklık alt boyutu ile anne eğitim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(6,379)} = 1,17, p > 0,05$), risk alma alt boyutu ile anne öğrenim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır ($F_{(6,379)} = 1,50, p > 0,05$).

4.1.11. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve baba öğrenim düzeyi normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Okumaz-Yazmaz	10	67,00	7,48
	Diplomasız	8	69,63	9,93
	İlkokul	130	67,88	8,57
	Ortaokul	65	68,11	7,69
	Lise	104	68,39	7,52
	Ön lisans	17	69,24	5,17
	Lisans veya üstü	52	67,88	6,75
Değişime Direnç	Okumaz-Yazmaz	10	21,00	3,40
	Diplomasız	8	20,13	6,85
	İlkokul	130	20,14	4,65
	Ortaokul	65	21,15	4,87
	Lise	104	20,13	4,89
	Ön lisans	17	19,65	3,60
	Lisans veya üstü	52	20,23	3,88
Fikir Önderliği	Okumaz-Yazmaz	10	19,00	3,16
	Diplomasız	8	19,50	2,56
	İlkokul	130	18,86	3,17
	Ortaokul	65	18,95	2,79
	Lise	104	19,22	2,34
	Ön lisans	17	19,59	2,32
	Lisans veya üstü	52	19,15	2,41
Deneyime Açıklık	Okumaz-Yazmaz	10	19,90	2,63
	Diplomasız	8	21,63	1,77
	İlkokul	130	20,22	2,28
	Ortaokul	65	20,97	2,38
	Lise	104	20,28	2,54
	Ön lisans	17	20,88	1,54
	Lisans veya üstü	52	20,13	2,53
Risk Alma	Okumaz-Yazmaz	10	7,10	0,88
	Diplomasız	8	6,63	1,60
	İlkokul	130	6,95	1,64
	Ortaokul	65	7,34	1,31
	Lise	104	7,03	1,54
	Ön lisans	17	6,41	1,28
	Lisans veya üstü	52	6,83	1,40

Tablo 33’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin baba öğrenim düzeyine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	69,67	6	11,61	0,19	0,98	
	Gruplar İçi	23034,59	379	60,78			
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	66,09	6	11,02	0,51	0,80	
	Gruplar İçi	8184,07	379	21,59			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	15,34	6	2,56	0,34	0,92	
	Gruplar İçi	2871,17	379	7,58			
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	49,14	6	8,19	1,45	0,20	
	Gruplar İçi	2145,42	379	5,66			
	Toplam	2194,56	385				
Risk Alma	Gruplar Arası	16,55	6	2,76	1,22	0,29	
	Gruplar İçi	854,43	379	2,54			
	Toplam	870,98	385				

Tablo 34' e göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(6,379)} = 0,19$, $p > 0,05$), değişime direnç alt boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(6,379)} = 0,51$, $p > 0,05$), fikir önderliği alt boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(6,379)} = 0,34$, $p > 0,05$), deneyime açıklık alt boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(6,379)} = 1,45$, $p > 0,05$), risk alma alt boyutu ile baba öğrenim düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır ($F_{(6,379)} = 1,23$, $p > 0,05$).

4.1.12. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, test istatistiklerinden parametrik olarak T-testi işe koşulmuştur.

Tablo 35. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	66	69,41	7,19	384	1,47	0,14
	Hayır	320	67,87	7,84			
Değişime Direnç	Evet	66	20,00	4,97	384	-0,62	0,54
	Hayır	320	20,39	4,56			
Fikir Önderliği	Evet	66	19,52	2,37	384	1,45	0,14
	Hayır	320	18,97	2,80			
Deneyime Açıklık	Evet	66	20,76	2,05	106	1,51	0,14
	Hayır	320	20,33	2,45	,78		
Risk Alma	Evet	66	7,14	1,41	384	0,86	0,39
	Hayır	320	6,69	1,52			

Tablo 35 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır ($t_{(384)}=1,47$, $p>0,05$). Değişime direnç alt boyutu ile bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu söylenemez ($t_{(384)}=-0,62$, $p>0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($t_{(384)}=1,45$, $p>0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir ($t_{(384)}=1,51$, $p>0,05$). Risk alma alt boyutu ile bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir ($t_{(384)}=0,86$, $p<0,05$).

4.1.13. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, test istatistiklerinden parametrik olarak T-testi işe koşulmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu	N	X	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	214	69,35	7,30	384	3,48	0,00
	Hayır	172	66,62	8,04			
Değişime Direnç	Evet	214	20,00	4,67	384	-1,52	0,13
	Hayır	172	20,72	4,57			
Fikir Önderliği	Evet	214	19,36	2,63	384	2,44	0,02
	Hayır	172	18,69	2,83			
Deneyime Açıklık	Evet	214	20,76	2,26	384	3,37	0,00
	Hayır	172	19,95	2,47			
Risk Alma	Evet	214	7,22	1,45	384	3,36	0,00
	Hayır	172	6,71	1,53			

Tablo 36' ya göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır ($t_{(384)}=3,48$, $p<0,05$). Değişime direnç alt boyutu ile düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu arasında anlamlı bir fark olduğu söylenemez ($t_{(384)}=-1,52$, $p>0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($t_{(384)}=2,44$, $p<0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(384)}=3,37$, $p<0,05$). Risk alma alt boyutu ile düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(384)}=3,36$, $p<0,05$). Diğer bir deyişle; düzenli olarak yazılı yayın türü takip eden öğretmenlerin etmeyen öğretmenlere göre daha bireysel yenilikçilik davranışları gösterdikleri, daha fazla risk alabilen, daha deneyime açık ve daha fazla fikir önderi oldukları ifade edilebilir.

4.1.14. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı normalliği test edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine göre bir ayda okunulan ortalama kitap sayısına göre çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, normallik testlerine göre sağlamadığı görülmesine rağmen varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmektedir. Normalliğin ihlalinde, ANOVA robust bir

testtir. Bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi ile devam edilmeye karar verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	0	35	64,71	8,95
	1-3	295	68,28	7,48
	4-6	50	69,24	7,93
	7 ve üzeri	6	71,50	7,79
Değişime Direnç	0	35	21,88	4,98
	1-3	295	20,22	4,49
	4-6	50	20,04	4,96
	7 ve üzeri	6	18,50	5,82
Fikir Önderliği	0	35	18,20	2,93
	1-3	295	19,10	2,73
	4-6	50	19,32	2,64
	7 ve üzeri	6	20,17	2,40
Deneyime Açıklık	0	35	19,63	2,54
	1-3	295	20,40	2,38
	4-6	50	20,82	2,30
	7 ve üzeri	6	21,17	1,94
Risk Alma	0	35	6,77	1,37
	1-3	295	7,00	1,50
	4-6	50	7,14	1,66
	7 ve üzeri	6	6,67	0,82

Tablo 37’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bir ayda okunulan ortalama kitap sayısına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	544,85	3	181,62	3,08	0,03	1-2
	Gruplar İçi	22559,41	382	59,06			1-3
	Toplam	23104,26	385				
Değişime Direnç	Gruplar Arası	112,53	3	37,51	1,76	0,15	
	Gruplar İçi	8137,64	382	21,30			
	Toplam	8250,17	385				
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	37,05	3	12,35	1,66	0,18	
	Gruplar İçi	2849,46	382	7,46			
	Toplam	2886,51	385				
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	33,18	3	11,06	1,96	0,12	
	Gruplar İçi	2161,38	382	5,66			
	Toplam	2194,56	385				

Risk Alma	Gruplar Arası	3,45	3	1,15	0,51	0,68
	Gruplar İçi	867,53	382	2,27		
	Toplam	870,98	385			

Tablo 38' e göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($F_{(3,382)} = 3,08$, $p < 0,05$). ANOVA testinin bütüncül bir test olduğu göz önüne alınarak bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bir ayda ortalama hiç kitap okumayanlar ($\bar{X}_1 = 64,71$, $S = 8,95$) ile bir ayda ortalama 1-3 kitap okuyanlar ($\bar{X}_2 = 68,28$, $S = 7,48$) arasındaki farkın ve bir ayda ortalama hiç kitap okumayanlar ($\bar{X}_1 = 64,71$, $S = 8,95$) ile bir ayda ortalama 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{X}_3 = 69,24$, $S = 7,93$) arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Farklı bir deyişle; bir ayda ortalama 4-6 kitap okuyan öğretmenler ile 1-3 kitap okuyan öğretmenlerin hiç kitap okumayan öğretmenlere göre daha bireysel yenilikçilik davranışı gösterdikleri ifade edilebilir. Değişime direnç alt boyutu ile bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı arasında da anlamlı bir farklılık olduğu söylenemez ($F_{(3,382)} = 1,76$, $p > 0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{(3,382)} = 1,66$, $p > 0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir ($F_{(3,382)} = 1,96$, $p > 0,05$). Risk alma alt boyutu ile bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmemektedir ($F_{(3,382)} = 0,51$, $p > 0,05$).

4.1.15. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yurt Dışı Tecrübesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yurt dışı tecrübesi dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin dağılım normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, test istatistiklerinden parametrik olarak T-testi işe koşulmuştur.

Tablo 39. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Yurt Dışı Tecrübe Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	203	68,31	7,52	384	0,48	0,64
	Hayır	183	67,93	8,00			
Değişime Direnç	Evet	203	20,16	4,58	384	-0,73	0,47
	Hayır	183	20,50	4,69			
Fikir Önderliği	Evet	203	19,26	2,62	384	1,51	0,13
	Hayır	183	18,84	2,85			
Deneyime Açıklık	Evet	203	20,30	2,37	384	-0,85	0,39
	Hayır	183	20,51	2,41			
Risk Alma	Evet	203	6,91	1,52	384	-1,18	0,24
	Hayır	183	7,09	1,48			

Tablo 39 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yurt dışı tecrübe durumu arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır ($t_{(384)}=0,48$, $p>0,05$). Değişime direnç alt boyutu ile yurt dışı tecrübe durumu arasında anlamlı bir fark olduğu söylenemez ($t_{(384)}=-0,73$, $p>0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile yurt dışı tecrübe durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($t_{(384)}=1,51$, $p>0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile yurt dışı tecrübe durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir ($t_{(384)}=-0,85$, $p>0,05$). Risk alma alt boyutu ile yurt dışı tecrübe durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir ($t_{(384)}=-1,18$, $p>0,05$).

4.1.16. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Alanında Proje Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve eğitim alanında proje yapma durumu dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin dağılım normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, test istatistiklerinden parametrik olarak T-testi işe koşulmuştur.

Tablo 40. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Eğitim Alanında Proje Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	158	69,87	7,25	384	3,74	0,00
	Hayır	228	66,93	7,86			
Değişime Direnç	Evet	158	19,96	4,50	384	-1,27	0,21
	Hayır	228	20,57	4,71			
Fikir Önderliği	Evet	158	19,61	2,68	384	3,30	0,00
	Hayır	228	18,68	2,72			
Deneyime Açıklık	Evet	158	20,90	2,44	384	3,47	0,00
	Hayır	228	20,05	2,29			
Risk Alma	Evet	158	7,33	1,55	384	3,72	0,00
	Hayır	228	6,76	1,43			

Tablo 40 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim alanında proje yapma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(384)}=3,74$, $p<0,05$). Değişime direnç alt boyutu ile eğitim alanında proje yapma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu söylenemez ($t_{(384)}=-1,27$, $p>0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile eğitim alanında proje yapma durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($t_{(384)}=3,30$, $p<0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile eğitim alanında proje yapma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(384)}=3,47$, $p<0,05$). Risk alma alt boyutu ile eğitim alanında proje yapma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(384)}=-3,72$, $p<0,05$). Diğer bir deyişle; eğitim alanında proje yapan öğretmenlerin yapmayan öğretmenlere göre daha fazla bireysel yenilikçilik davranışı gösterdikleri, daha fazla fikir önderleri oldukları, daha deneyime açık ve daha fazla risk aldıkları ifade edilebilir.

4.1.17. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve teknoloji alanında eğitim alma durumu dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin dağılım normalliği yakınsadığı sonucuna varılmış, test istatistiklerinden parametrik olarak T-testi işe koşulmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanların Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	260	68,77	7,24	213,77	2,20	0,03
	Hayır	126	66,82	8,58			
Değişime Direnç	Evet	260	19,94	4,51	384	-2,35	0,02
	Hayır	126	21,11	4,78			
Fikir Önderliği	Evet	260	19,19	2,62	384	1,30	0,19
	Hayır	126	18,80	2,96			
Deneyime Açıklık	Evet	260	20,49	2,33	384	1,10	0,27
	Hayır	126	20,21	2,51			
Risk Alma	Evet	260	7,03	1,53	384	0,65	0,52
	Hayır	126	6,92	1,46			

Tablo 41 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknoloji alanında eğitim alma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır ($t_{(384)}=2,20$, $p<0,05$). Değişime direnç alt boyutu ile teknoloji alanında eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($t_{(384)}=-2,35$, $p<0,05$). Fikir önderliği alt boyutu ile teknoloji alanında eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($t_{(384)}=1,30$, $p>0,05$). Deneyime açıklık alt boyutu ile teknoloji alanında eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir ($t_{(384)}=1,10$, $p>0,05$). Risk alma alt boyutu ile teknoloji alanında eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir ($t_{(384)}=0,65$, $p>0,05$). Diğer bir deyişle, teknoloji alanında eğitim alan öğretmenlerin bu alanda eğitim almamış olan öğretmenlere göre daha fazla bireysel yenilikçilik davranışı sergilemekte ve daha az değişime direnç göstermekte oldukları ifade edilebilir.

4.2.Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nedir?”

Tablo 42 de öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin dağılımına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına İlişkin Dağılımına Ait Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S	Katılım Düzeyi
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	386	2,55	5	4,04	0,62	Çoğu Zaman
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	386	2,33	5	4,23	0,63	Çoğu Zaman
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	386	1,89	5	3,89	0,73	Çoğu Zaman
3. Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	2,30	5	4,05	0,71	Çoğu Zaman
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	2,10	5	3,99	0,62	Çoğu Zaman

Tablo 42 incelendiğinde öğretmen algılarının okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarıyla ilgili ortalama değeri olarak $\bar{x}=4,04$ bulgulanmıştır. Bu bulguya göre okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini taşıdıkları ve bu davranışı gösterdikleri ifade edilebilir. Ölçeğin en düşük ve en yüksek ortalama sahip alt boyutları incelendiğinde “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” ($\bar{x}=4,23$) en yüksek ortalama gösterirken, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” ($\bar{x}=3,89$) en düşük ortalama olarak görülmektedir. Araştırma evrenindeki öğretmenler “belirsizliklerden okulun başarısı için fırsatlar yaratma ve karmaşık sorunlara yönelik yeni çözümler bulma noktasında izleyenleri etkilemesi” davranışının okul müdürleri tarafından diğer davranışlara göre daha az gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler. Standart sapma puanlarına bakıldığında ise en orantılı dağılımın “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” ($S=0,62$), en orantısız dağılımın ise “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” ($S=0,73$) boyutlarında olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 43. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Katılım Düzeyi
1.Okulun başarısının ortak bir gelecek olduğunu herkese hissettirir.	386	4.32	0.75	Çoğu Zaman
2.Okul başarısına katkı sağlamanın herkesi ilgilendiren bir sorumluluk olduğunu hissettirir.	386	4,43	0,68	Çoğu Zaman
3.Liderlik olgusunu, izleyenlerin kendilerinin de içimde olduğu bir olgu olarak hissetmelerini sağlayan fırsatlar yaratır.	386	4,09	0,79	Çoğu Zaman
4.İzleyenlerle bütünleşebilmek için liderliğin ortaklaşa bir etkileşim alanı olduğu ortak değerler oluşturur.	386	4,07	0,84	Çoğu Zaman

5. Okulda, birlik, beraberlik, bütünlük ve işbirliği gibi değerlerin ön plana çıkarılmasını özendirir.	386	4,27	0,78	Çoğu Zaman
6. Kendisini, bizimde üyesi olduğumuz ekibin bir üyesi olarak görmemizi sağlar.	386	4,31	0,75	Çoğu Zaman
7. Başarıyı, hepimizin yeteneklerinin bir ürünü olarak görür.	386	4,31	0,77	Çoğu Zaman
8. Okulu, birbiriyle ilişki içinde olan bir bütünün parçalarını oluşturan dinamik bir sistem olarak hissettirir.	386	4,33	0,71	Çoğu Zaman
9. Öğretmenlere inisiyatif kullanabilecekleri fırsatlar sunar.	386	3,98	0,95	Çoğu Zaman
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır Alt Boyutu	386	4.23	0,63	Çoğu Zaman

Tablo 43 incelediğinde, öğretmen algılarına göre “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutuna ilişkin ortalama değerinin $\bar{x}=4.23$ olarak gerçekleştirdiği söylenebilir. “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutuna ait en yüksek ortalamanın 2.madde “okul başarısına katkı sağlamanın herkesi ilgilendiren bir sorumluluk olduğunu hissettirir” ($\bar{x}=4,43$) ve en düşük ortalamanın 9.madde “öğretmenlere inisiyatif kullanabilecekleri fırsatlar sunar” ($\bar{x}=3,98$) maddelerinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bu noktada öğretmenler “öğretmenlere inisiyatif kullanabilecekleri fırsatlar sunma” davranışlarının okul müdürleri tarafından diğer davranışlara göre daha az sergilendiğini ifade etmektedirler. Standart sapma puanları ele alındığında, en homojen dağılımın, 2.madde “okul başarısına katkı sağlamanın herkesi ilgilendiren bir sorumluluk olduğunu hissettirir” ($S=0,68$), en heterojen dağılımın ise, 9.madde “öğretmenlere inisiyatif kullanabilecekleri fırsatlar sunar” ($S=0.95$) maddelerinde gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 44’ de öğretmen algılarına göre liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Katılım Düzeyi
10. Karmaşık sorunları, daha önce denenmemiş yollar izleyerek çözmeye cesaretlendirir.	386	3,82	0,95	Çoğu Zaman
11. Belirsizliklerden okulun başarısı için fırsatlar yaratır.	386	3,89	0,94	Çoğu Zaman

12. Sorunların çözümünde alternatif planlar oluşturur.	386	4,10	0,91	Çoğu Zaman
13. Kesin ifadeler kullanmaktan kaçınarak her zaman olasılıklara dikkat çeker.	386	3,77	0,90	Çoğu Zaman
14. Sorumluluk verdiği kişileri kesin talimatlarla yönlendirmeyerek, onların kendi sınırlarını keşfetmelerini destekler.	386	3,89	0,91	Çoğu Zaman
15. Okulda oluşabilecek beklenmedik karmaşık durumlara ilişkin kendisinin dışındakilerin de çözüm üretmelerine fırsat sağlar.	386	3,98	0,85	Çoğu Zaman
16. Belirsizliklerde fırsatlar aranması gerektiğini hissettirir.	386	3,88	0,92	Çoğu Zaman
17. İnisiyatif kullanmamız için bizi cesaretlendirir.	386	3,84	1,02	Çoğu Zaman
18. Küresel çaptaki siyasi, sosyal, ekonomik gelişmeleri, etkileşimleri okula potansiyel yansımaları bağlamında izler.	386	3,87	0,96	Çoğu Zaman
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez Alt Boyutu	386	3,89	0,73	Çoğu Zaman

Tablo 44 incelediğinde, öğretmen algılarına göre “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutuna ilişkin ortalama değerinin $\bar{x}=3.89$ olarak gerçekleştirdiği söylenebilir. “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutuna ait en yüksek ortalamanın 12.madde “sorunların çözümünde alternatif planlar oluşturur” ($\bar{x}=4,10$; çoğu zaman) ve en düşük ortalamanın 13.madde “kesin ifadeler kullanmaktan kaçınarak her zaman olasılıklara dikkat çeker” ($\bar{x}=3,77$; çoğu zaman) maddelerinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Araştırma örneklemindeki öğretmenler okul müdürlerinin “kesin ifadeler kullanmaktan kaçınarak her zaman olasılıklara dikkat çeker” özelliklerini diğer davranışlar dikkate alındığında daha az ortaya koyduklarını düşünmektedirler. Tablonun standart sapma puanı incelendiğinde en orantılı dağılımın, 15.madde “okulda oluşabilecek beklenmedik karmaşık durumlara ilişkin kendisinin dışındakilerin de çözüm üretmelerine fırsat sağlar” ($S=0,85$), en heterojen dağılımın ise, 17.madde “inisiyatif kullanmamız için bizi cesaretlendirir” ($S=1.02$) maddelerinde gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 45’ de öğretmen algılarına göre liderlik olgusunun kesikliği alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 45. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Olgusunun Kesikliği Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Katılım Düzeyi
19. İzleyenlerin liderlik potansiyellerini ortaya çıkaracak koşullar ve ortamlar yaratır.	386	3,86	0,93	Çoğu Zaman
20. Herhangi bir konuda, kendisinden daha iyi olduğunu düşündüğü kişi ya da kişileri ön plana çıkartır.	386	3,79	0,97	Çoğu Zaman
21. İnsanların, sahip olduğu yetenekler konusunda özgüven kazanmalarına cesaret verir.	386	4,02	0,89	Çoğu Zaman
22. Birlikte çalıştığı insanlara, kendi performansıyla ilgili değerlendirme yapma fırsatı verir	386	3,93	0,93	Çoğu Zaman
23. Sorunların çözümünde etkili olabilecek kişi ya da kişilere liderlik fırsatı verir.	386	4,03	0,90	Çoğu Zaman
24. Birlikte çalıştığı insanların başarılarından rahatsız olmaz.	386	4,27	1,00	Çoğu Zaman
25. Başarılı uygulamaların ürünlerinde hepimizin payı olduğunu hissettirir.	386	4,30	0,82	Çoğu Zaman
26. Sorumluluk alınmasını sağlayan fırsatlar yaratarak liderlik sürecinin bir parçası olduğumuzu hissettirir.	386	4,16	0,85	Çoğu Zaman
27. Öğretmenlerin, kendi gelişimleri için zorlayıcı hedefler belirlemelerini cesaretlendirir.	386	3,99	0,92	Çoğu Zaman
28. Öğretmenleri kendisine rakip olarak görmez.	386	4,14	1,20	Çoğu Zaman
Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	4,05	0,71	Çoğu Zaman

Tablo 45 incelediğinde, öğretmen algılarına göre “liderlik olgusunun kesikliği” alt boyutuna ilişkin ortalama değerinin $\bar{x}=4.05$ olarak gerçekleştirdiği söylenebilir. “Liderlik olgusunun kesikliği” alt boyutuna ait en yüksek ortalamanın 25.madde “başarılı uygulamaların ürünlerinde hepimizin payı olduğunu hissettirir” ($\bar{x}=4,30$; çoğu zaman) ve en düşük ortalamanın 20.madde “herhangi bir konuda, kendisinden daha iyi olduğunu düşündüğü kişi ya da kişileri ön plana çıkartır” ($\bar{x}=3,79$; çoğu zaman) maddelerinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenler herhangi bir konuda kendisinden daha iyi olduğunu düşündüğü kişi ya da kişileri ön plana çıkartma özelliğinin okul yöneticileri tarafından diğer davranışlara göre daha az sergilendiğini düşünmektedirler. Çizelgenin standart sapma puanına bakıldığında ise en orantılı dağılımın, 25.madde “başarılı uygulamaların ürünlerinde hepimizin payı olduğunu hissettirir” ($S=0,82$), en heterojen dağılımın ise, 28.madde “öğretmenleri kendisine rakip olarak görmez” ($S=1.20$) maddelerinde gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 46’ da öğretmen algılarına göre liderlik etkisi etkileşime dayalıdır alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Katılım Düzeyi
29. İşlerin yürütmesi için yasal yetkilerini en asgari düzeyde kullanır.	386	3,85	1,11	Çoğu Zaman
30. Okuldaki herkesin ortak amaçlar için birlikte çalışmasını teşvik eder.	386	4,31	0,80	Çoğu Zaman
31. Coşkulu konuşmalarıyla öğretmen ve öğrencilerin moral ve motivasyonlarını yükseltir.	386	4,11	0,86	Çoğu Zaman
32. Okulda yapılacak işlerin bireysel etkinlikler yerine çalışma gruplarıyla yürütülmesini destekler.	386	4,13	0,77	Çoğu Zaman
33. Formal (Resmi) etkileşim ortamları oluşturur.	386	3,99	0,85	Çoğu Zaman
34. İletişimi güçlü bir motivasyon aracı olarak kullanır.	386	4,17	0,86	Çoğu Zaman
35. Esnek bir yönetim anlayışına sahiptir, işleyişe engel olabilecek kurallara bağımlı kalmaz.	386	3,82	1,05	Çoğu Zaman
36. Öğretmenler arasındaki işbirliğini destekler.	386	4,33	0,76	Çoğu Zaman
37. İnfomal (Gayri resmi) etkileşim ortamları oluşturur.	386	3,30	1,24	Ara Sıra
38. Oluşturduğu etkileşim ortamlarında, bunun getirdiği potansiyel riskleri göze alır.	386	3,88	0,96	Çoğu Zaman
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	3,99	0,62	Çoğu Zaman

Tablo 46 incelediğinde, öğretmen algılarına göre “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutuna ilişkin ortalama değerinin $\bar{x}=3.99$ olarak gerçekleştirdiği söylenebilir. “Liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutuna ait en yüksek ortalamanın 36.madde “öğretmenler arasındaki işbirliğini destekler” ($\bar{x}=4,33$; çoğu zaman) ve en düşük ortalamanın 37.madde “inforal (Gayri resmi) etkileşim ortamları oluşturur” ($\bar{x}=3,30$; ara sıra) maddelerinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bu noktada katılımcı öğretmenler okul müdürlerinin’ inforal (Gayri resmi) etkileşim ortamları oluşturma davranışlarını daha az gösterdiklerini ifade etmektedirler. Standart sapma puanlarına bakıldığında ise en orantılı dağılımın, 36.madde “öğretmenler arasındaki işbirliğini destekler” ($S=0,76$), en heterojen dağılımın ise, 37.madde “inforal (Gayri resmi) etkileşim ortamları oluşturur” ($S=1.24$) maddelerinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Okul Kademesi Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları ile okul kademesi dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsamadığı tespit edilmiştir. Bu durumda Kruskal-Wallis H testi ile istatistiğe devam edilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Anaokulu	30	4,28	0,63
	İlkokul	107	4,09	0,58
	Ortaokul	146	3,93	0,60
	Lise	103	4,07	0,64
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Anaokulu	30	4,43	0,66
	İlkokul	107	4,28	0,61
	Ortaokul	146	4,12	0,62
	Lise	103	4,29	0,62
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Anaokulu	30	4,19	0,77
	İlkokul	107	3,95	0,68
	Ortaokul	146	3,76	0,73
	Lise	103	3,97	0,73
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Anaokulu	30	4,28	0,69
	İlkokul	107	4,10	0,66
	Ortaokul	146	3,93	0,69
	Lise	103	4,09	0,76
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Anaokulu	30	4,22	0,59
	İlkokul	107	4,05	0,59
	Ortaokul	146	3,93	0,61
	Lise	103	3,95	0,67

Tablo 47’ de öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının okul kademesine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Sd	X ²	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Anaokulu	30	3	11,44	0,01
	İlkokul	107			
	Ortaokul	146			
	Lise	103			
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Anaokulu	30	3	11,43	0,01
	İlkokul	107			
	Ortaokul	146			
	Lise	103			
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Anaokulu	30	3	12,97	0,01
	İlkokul	107			
	Ortaokul	146			
	Lise	103			
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Anaokulu	30	3	9,65	0,02
	İlkokul	107			
	Ortaokul	146			
	Lise	103			
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Anaokulu	30	3	6,68	0,08
	İlkokul	107			
	Ortaokul	146			
	Lise	103			

Tablo 48’ e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile okul kademesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($H= 11,44$, $p<0,05$), “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutu ile okul kademesi arasında bir farklılık olduğu ($H= 11,43$, $p<0,05$), “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutu ile okul kademesi arasında bir farklılık olduğu ($H= 12,97$, $p<0,05$), “liderlik olgusunun kesikliği” ile okul kademesi arasında bir farklılık olduğu bulgulanırken ($H= 9,65$, $p<0,05$); “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutu ile okul kademesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($H= 6,68$, $p>0,05$).

Kruskal-Wallis H testi omnibüs bir testtir ancak bulunan anlamlı farklılıkların hangi iki gruptan geldiğini vermemektedir. Bu farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını tespit edebilmek için ikili karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Kaç tane ikili karşılaştırmaya ihtiyaç duyulduğunun tespit edilebilmesi için, bağımsız değişkenin alt kategorilerine ait sıra ortalamaları incelenmiştir.

Bu doğrultuda “Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları düzeyleri” değişkeni için sıra ortalama farkı en yüksek olan 1 ($X=240,72$)-3 ($X=172,75$), “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutu değişkeni için

sıra ortalama farkı en yüksek olan 1 (X=234,05)-3 (X=171,39), “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutu değişkeni için sıra ortalama farkı en yüksek olan 1 (X=242,97)-3 (X=171,32), “Liderlik olgusunun kesikliği” alt boyutu değişkeni için sıra ortalama farkı en yüksek olan 1 (X=231,13)-3 (X=173,35) gruplar arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 49. Okul Kademesine Göre Grupların U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul Müdürlerinin	Grup 1	30	113,83	3415,00	1430,00	0,00
Kuantum Liderlik	Grup 3	146	83,29	12161,00		
Davranış Düzeyleri						
Liderlik, Lider-İzleyenler	Grup 1	30	110,98	3329,50	1515,50	0,01
İkileminde Bir Etkileşim	Grup 3	146	83,88	12246,50		
Alanıdır						
Liderlik Yapılandırılmaz	Grup 1	30	114,30	3429,00	1416,00	0,00
ve Kestirilemez	Grup 3	146	83,20	12147,00		
Liderlik Olgusunun	Grup 1	30	109,73	3292,00	1553,00	0,01
Kesikliği	Grup 3	146	84,14	12284,00		

Tablo 49 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile anaokulu ve ortaokul arasındaki farkın anlamlı olduğu ($U_{(1-3)}=1430,00$, $p<0,05$), öğretmenlerin “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutuna ilişkin ifadeleri ile anaokulu ve ortaokul arasındaki farkın anlamlı olduğu ($U_{(1-3)}=1515,50$, $p<0,05$), öğretmenlerin “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutuna ilişkin ifadeleri ile anaokulu ve ortaokul arasındaki farkın anlamlı olduğu ($U_{(1-3)}=1416,00$, $p<0,05$), öğretmenlerin “liderlik olgusunun kesikliği” alt boyutuna ilişkin ifadeleri ile anaokulu ve ortaokul arasındaki farkın anlamlı olduğu ifade edilebilir ($U_{(1-3)}=1553,50$, $p<0,05$). Diğer bir ifade ile; anaokulu öğretmenlerinin ortaokulu öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha fazla kuantum lider olarak görürken; “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır”, “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” ve “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutlarına ilişkin ifadelere daha çok katıldıkları izah edilebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Kurum Türü Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları ve kurum türü dağılım normalliği test edilmiştir. Kanıtlar doğrultusunda

dağılımın normalliği yakınsamadığı belirlenmiştir. Test istatistiklerinden non-parametrik olarak Mann-Whitney U testi işe koşulmuştur.

Tablo 50. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Gruplara Göre U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Özel	197	217,59	42865,00	13871,00	0,00
	Kamu	189	168,39	31826,00		
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Özel	197	217,23	42795,00	13941,00	0,00
	Kamu	189	168,76	31896,00		
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Özel	197	218,91	43125,00	13611,00	0,00
	Kamu	189	167,02	31566,00		
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Özel	197	211,19	41605,00	15131,00	0,00
	Kamu	189	175,06	33086,00		
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Özel	197	214,03	42164,00	14572,00	0,00
	Kamu	189	172,10	32527,00		

Tablo 50' ye göre özel veya kamu okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında ($U=13871,00$, $p<0,05$), “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutuna ilişkin ifadeleri arasında ($U=13941,00$, $p<0,05$), “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutuna ilişkin ifadeleri arasında ($U=13611,00$, $p<0,05$), “liderlik olgusunun kesikliği” alt boyutuna ilişkin ifadeleri arasında ($U=15131,00$, $p<0,05$), “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutuna ilişkin ifadeleri arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır ($U=14572,00$, $p<0,05$). Diğer bir ifade ile; özel okul öğretmenlerinin kamu öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha fazla kuantum lider olarak görürken; “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır”, “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez”, “Liderlik Olgusunun Kesikliği” ve “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutlarına ilişkin ifadelere daha çok katıldıkları izah edilebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları ve mesleki kıdem dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği

yakınsadığı tespit edilmiş, bu kanıtlar doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiş

Tablo 51. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1-5	91	4,08	0,61
	6-10	92	4,03	0,60
	11-15	68	3,96	0,67
	16-20	54	4,03	0,63
	20 ve daha fazla yıl	81	4,08	0,59
Liderlik, Lider-İzleyenler İikileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1-5	91	4,28	0,64
	6-10	92	4,26	0,57
	11-15	68	4,15	0,65
	16-20	54	4,21	0,65
	20 ve daha fazla yıl	81	4,25	0,65
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-5	91	3,96	0,68
	6-10	92	3,85	0,73
	11-15	68	3,78	0,77
	16-20	54	3,85	0,84
	20 ve daha fazla yıl	81	3,98	0,65
Liderlik Olgusunun Kesikliği	1-5	91	4,08	0,70
	6-10	92	4,04	0,70
	11-15	68	3,99	0,78
	16-20	54	4,07	0,72
	20 ve daha fazla yıl	81	4,06	0,66
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1-5	91	4,01	0,65
	6-10	92	3,98	0,61
	11-15	68	3,93	0,67
	16-20	54	3,97	0,59
	20 ve daha fazla yıl	81	4,03	0,61

Tablo 51’ de öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 52. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Gruplar Arası	0,67	4	0,17	0,44	0,78	
	Gruplar İçi	145,20	381	0,38			
	Toplam	145,87	385				

Liderlik, Lider- İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Gruplar Arası	0,77	4	0,19	0,49	0,74
	Gruplar İçi	150,76	381	0,40		
	Toplam	151,53	385			
Liderlik Yapılandırılama z ve Kestirilemez	Gruplar Arası	2,19	4	0,55	1,04	0,39
	Gruplar İçi	200,47	381	0,53		
	Toplam	202,66	385			
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Gruplar Arası	0,31	4	0,08	0,15	0,96
	Gruplar İçi	192,26	381	0,51		
	Toplam	192,56	385			
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Gruplar Arası	0,44	4	0,11	0,28	0,89
	Gruplar İçi	149,49	381	0,39		
	Toplam	149,92	385			

Tablo 52' ye göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemi arasında ($F_{(4,381)} = 0,44$, $p > 0,05$), “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutuna ilişkin ifadeleri ile ($F_{(4,381)} = 0,49$, $p > 0,05$), “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutuna ilişkin ifadeleri ile ($F_{(4,381)} = 1,04$, $p > 0,05$), “Liderlik olgusunun kesikliği” alt boyutuna ilişkin ifadeleri ile ($F_{(4,381)} = 0,15$, $p > 0,05$) ve “Liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır ($F_{(4,381)} = 0,28$, $p > 0,05$).

4.2.4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Mevcut Müdürle Çalışma Süreleri Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları ve mevcut müdürle çalışma süreleri dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsamadığı tespit edilmiştir. Bu durumda Kruskal-Wallis H testi ile istatistiğe devam edilmiştir.

Tablo 53. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1 yıldan az	129	4,01	0,61
	1-2 yıl	71	3,95	0,58
	3-4 yıl	109	4,18	0,63
	5 ve üzeri yıl	77	3,98	0,62

Liderlik, Lider-İzleyenler	1 yıldan az	129	4,20	0,65
İkileminde Bir Etkileşim	1-2 yıl	71	4,21	0,61
Alanıdır	3-4 yıl	109	4,36	0,60
	5 ve üzeri yıl	77	4,14	0,63
Liderlik Yapılandırılmaz ve	1 yıldan az	129	3,90	0,66
Kestirilemez	1-2 yıl	71	3,75	0,64
	3-4 yıl	109	4,06	0,77
	5 ve üzeri yıl	77	3,77	0,81
Liderlik Olgusunun Kesikliği	1 yıldan az	129	4,00	0,71
	1-2 yıl	71	3,95	0,69
	3-4 yıl	109	4,18	0,71
	5 ve üzeri yıl	77	4,03	0,71
Liderlik Etkisi Etkileşime	1 yıldan az	129	3,94	0,62
Dayalıdır	1-2 yıl	71	3,91	0,65
	3-4 yıl	109	4,12	0,64
	5 ve üzeri yıl	77	3,96	0,57

Tablo 53’ de öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının mevcut müdürle çalışma süresine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 54. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	n	Sd	X ²	p
Okul Müdürlerinin	1 yıldan az	129	3	8,24	0,04
Kuantum Liderlik	1-2 yıl	71			
Davranışları	3-4 yıl	109			
	5 ve üzeri yıl	77			
Liderlik, Lider-İzleyenler	1 yıldan az	129	3	7,31	0,06
İkileminde Bir	1-2 yıl	71			
Etkileşim Alanıdır	3-4 yıl	109			
	5 ve üzeri yıl	77			
Liderlik	1 yıldan az	129	3	11,22	0,01
Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-2 yıl	71			
	3-4 yıl	109			
	5 ve üzeri yıl	77			
Liderlik Olgusunun Kesikliği	1 yıldan az	129	3	6,21	0,10
	1-2 yıl	71			
	3-4 yıl	109			
	5 ve üzeri yıl	77			
Liderlik Etkisi Etkileşime	1 yıldan az	129	3	7,33	0,06
Dayalıdır	1-2 yıl	71			
	3-4 yıl	109			
	5 ve üzeri yıl	77			

Tablo 54’ e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile mevcut müdürle çalışma süreleri arasında ($H= 8,24$, $p<0,05$), “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutu ile mevcut müdürle

çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanırken ($H= 11,22, p<0,05$); “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutu ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında ($H= 7,31, p>0,05$), “liderlik olgusunun kesikliği” ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında ($H= 9,65, p<0,05$), “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutu ile mevcut müdürle çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($H= 7,33, p>0,05$).

Kruskal-Wallis H testi omnibüs bir testtir ancak bulunan anlamlı farklılıkların hangi iki gruptan geldiğini vermemektedir. Bu farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını tespit edebilmek için ikili karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Kaç tane ikili karşılaştırmaya ihtiyaç duyulduğunun tespit edilebilmesi için, bağımsız değişkenin alt kategorilerine ait sıra ortalamaları incelenmiştir.

Bu doğrultuda “Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları” değişkeni için sıra ortalama farkı en yüksek olan 2 ($X=78,75$)-3 ($X=98,16$), “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutu değişkeni için sıra ortalama farkı en yüksek olan 2 ($X=75,68$)-3 ($X=100,16$) ve 3 ($X=101,11$)-4 ($X=82,73$) gruplar arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 55. Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Grupların U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1-2 yıl	71	78,75	5591,00	3035,00	0,02
	3-4 yıl	109	98,16	10699,00		
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-2 yıl	71	75,68	5373,00	2817,00	0,00
	3-4 yıl	109	100,16	10917,00		
	3-4 yıl	109	101,11	11020,50	3367,50	0,02
	5 ve üzeri yıl	77	82,73	6370,50		

Tablo 55 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile 1-2 yıl ile 3-4 yıl arasındaki farkın anlamlı olduğu ($U_{(2-3)}=3035,00, p<0,05$), öğretmenlerin “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutuna ilişkin ifadeleri ile 1-2 yıl ile 3-4 yıl arasındaki farkın ($U_{(2-3)}=2817,00, p<0,03$), 3-4 yıl ile 5 ve üzeri yıl arasındaki farkın anlamlı olduğu ifade edilebilir ($U_{(3-4)}=3367,50, p<0,03$). Diğer bir ifade ile; mevcut müdürle 3-4 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin 1-2 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla kuantum lider olarak gördükleri ifade edilebilir. Ayrıca mevcut müdürle 3-4 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin 1-2 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 5

ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutuna ilişkin ifadelerle daha çok katıldıkları izah edilebilir.

4.2.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri İle Öğretmen Sayısı Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları ve öğretmen sayısı dağılım normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği yakınsamadığı tespit edilmiştir. Bu durumda Kruskal-Wallis H testi ile istatistiğe devam edilmiştir.

Tablo 56. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	50 ve altı	154	4,04	0,66
	51-100	192	4,04	0,59
	101-250	28	4,13	0,55
	251-499	12	3,89	0,53
	500 ve üzeri	-	-	-
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	50 ve altı	154	4,25	0,66
	51-100	192	4,21	0,60
	101-250	28	4,35	0,63
	251-499	12	4,09	0,62
	500 ve üzeri	-	-	-
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	50 ve altı	154	3,95	0,76
	51-100	192	3,85	0,71
	101-250	28	3,96	0,68
	251-499	12	3,68	0,56
	500 ve üzeri	-	-	-
Liderlik Olgusunun Kesikliği	50 ve altı	154	4,02	0,77
	51-100	192	4,07	0,68
	101-250	28	4,11	0,55
	251-499	12	3,92	0,63
	500 ve üzeri	-	-	-
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	50 ve altı	154	3,94	0,67
	51-100	192	4,02	0,59
	101-250	28	4,10	0,57
	251-499	12	3,88	0,52
	500 ve üzeri	-	-	-

Tablo 56’ da öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının öğretmen sayısına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 57. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmen Sayılarına Göre Kruskal –Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	n	Sd	X ²	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	50 ve altı	154	3	1,96	0,58
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	50 ve altı	154	3	2,94	0,40
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	50 ve altı	154	3	4,31	0,23
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
Liderlik Olgusunun Kesikliği	50 ve altı	154	3	0,95	0,81
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	50 ve altı	154	3	2,34	0,51
	51-100	192			
	101-250	28			
	251-499	12			

Tablo 57' ye göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($H= 1,96$, $p>0,05$), “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutu ile öğretmen sayısı arasında bir farklılık olmadığı ($H= 2,94$, $p>0,05$), “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutu ile öğretmen sayısı arasında bir farklılık olmadığı ($H= 4,31$, $p>0,05$), “liderlik olgusunun kesikliği” ile öğretmen sayısı arasında bir farklılık olmadığı ($H= 0,95$, $p>0,05$), “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutu ile öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır ($H= 2,34$, $p>0,05$).

4.3.Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki (Korelasyon)

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının dağılım normalliğini test edilmiş, önce

öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri için basıklık (0,18) ve çarpıklık (-0,46) katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların ± 1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları için basıklık (-0,30) ve çarpıklık (-0,70) katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların ± 1 aralığında olmadığı görülmüştür. Normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov kullanılmış, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri normalliği yakınsamadığı ($K-S_{(386)}=0,06, p<0,05$) ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının da normalliği yakınsamadığı görülmüştür ($K-S_{(386)}=0,06, p<0,05$). Histogram, Q-Q grafiği ve P-P grafiği ile birlikte kutu grafiği incelenmiş, dağılımda uç değerlerin mevcut olduğu görülmüştür. Bu kanıtlar doğrultusunda dağılımın normalliği yakınsamadığı belirlenmiştir.

Tablo 58. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına yönelik Algılarının Normallliği

Değişkenler	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	0,18	0,12	-0,46	0,25
Değişime Direnç	0,18	0,12	-0,27	0,25
Fikir Önderliği	-0,01	0,12	-0,17	0,25
Deneyime Açıklık	-0,04	0,12	-0,50	0,25
Risk Alma	-0,05	0,12	-0,37	0,25
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranış	-0,30	0,12	-0,70	0,25
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	-0,53	0,12	-0,47	0,25
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	-0,34	0,12	-0,38	0,25
Liderlik Olgusunun Kesikliği	-0,44	0,12	-0,62	0,25
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	-0,26	0,12	-0,47	0,25

Tablo 58’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının normallik değerleri verilmiştir.

Tablo 59. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ve “Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişkenler	X	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	0,06	386	0,00
Değişime Direnç	0,10	386	0,00
Fikir Önderliği	0,08	386	0,00
Deneyime Açıklık	0,12	386	0,00
Risk Alma	0,15	386	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranış	0,06	386	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	0,11	386	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	0,08	386	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	0,10	386	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	0,06	386	0,01

Tablo 59’ da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilmiştir.

Yukarıda ki bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının normal dağılım göstermedikleri, aralarında ki korelasyon Spearman Brown katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 60. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Brown Korelasyon sonuçları

Değişkenler	N	r _s	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	386	0,77	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları			
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	386	0,69	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır			
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	386	0,71	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez			
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	386	0,70	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği			
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	386	0,71	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır			
Değişime Direnç	386	-0,51	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları			
Değişime Direnç	386	-0,44	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır			
Değişime Direnç	386	-0,46	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez			

Değişime Direnç	386	-0,46	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği			
Değişime Direnç	386	-0,50	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır			
Fikir Önderliği	386	0,50	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları			
Fikir Önderliği	386	0,45	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır			
Fikir Önderliği	386	0,47	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez			
Fikir Önderliği	386	0,47	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği			
Fikir Önderliği	386	0,46	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır			
Deneyime Açıklık	386	0,59	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları			
Deneyime Açıklık	386	0,55	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır			
Deneyime Açıklık	386	0,56	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez			
Deneyime Açıklık	386	0,55	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği			
Deneyime Açıklık	386	0,53	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır			
Risk Alma	386	0,45	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları			
Risk Alma	386	0,37	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır			
Risk Alma	386	0,47	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez			
Risk Alma	386	0,40	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği			
Risk Alma	386	0,39	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır			

Tablo 60 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında yüksek düzey ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r_s = 0,77$, $p < 0,05$). Buna göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri artmakta, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları alt boyutlarından “Liderlik, Lider-İzleyenler

İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile yüksek düzey ve pozitif ($r_s = 0,69$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile yüksek düzey ve pozitif ($r_s = 0,71$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile yüksek düzey ve pozitif ($r_s = 0,70$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile yüksek düzey ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_s = 0,71$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Değişime Direnç” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve negatif ($r_s = -0,51$, $p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve negatif ($r_s = -0,44$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve negatif ($r_s = -0,46$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve negatif ($r_s = -0,46$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile orta düzey ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_s = -0,50$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Fikir Önderliği” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,50$, $p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,45$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,47$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,47$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir ($r_s = 0,46$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Deneyime Açıklık” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,59$, $p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,55$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,56$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,55$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir ($r_s = 0,53$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Risk Alma” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,45$, $p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim

Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,37$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,47$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,40$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir ($r_s = 0,39$, $p < 0,05$).

4.4.Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Tarafından Yordanması (Regresyon)

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları tarafından yordanmakta mıdır?”.

Değişkenler (öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları) aralık ölçek düzeyinde ölçülmüş sürekli değişkenler, normal dağılım göstermiş ve değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olduğundan regresyon analizinin varsayımları karşılanmıştır. Aşağıdaki çizelgede regresyon analizinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 61. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	R	R ²	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	31,38	0,72	0,52	419,93	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	9,10				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	34,30	0,65	0,42	276,56	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	7,99				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	40,39	0,67	0,45	308,65	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	7,13				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	38,88	0,66	0,44	295,76	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	7,23				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	34,58	0,68	0,46	325,85	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	8,41				

Tablo 61 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları değişkenleri ile kurulan model

doğrulanmıştır. Başka bir deyişle okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F_{(1,384)}=419,93, p<0,05$). $R^2=0,52$ ve düzeltilmiş $R^2=0,52$ olarak elde edilmiştir. Bu değere göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin değişimin %52'si okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarından kaynaklanıyor denilebilir ($R=0.72, R^2=0.52, F_{1,384}=419.93, p<0.05$).

Modelde yer alan katsayılar incelendiğinde a katsayısının 31,38, b katsayısının ise 9,10 olduğu görülmektedir. Her iki katsayının da kullanılabilişliği test edilmiş ve anlamlı olduğu görülmüştür ($t_a=31,38, p<0,05; t_b=9,10, p<0,05$).

Tablo 62. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Değişime Direnç" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	R	R^2	F	p
Değişime Direnç	34,70	0,47	0,22	110,79	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	-3,56				
Değişime Direnç	33,31	0,42	0,17	80,20	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	-3,07				
Değişime Direnç	31,03	0,43	0,19	87,60	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	-2,75				
Değişime Direnç	31,68	0,43	0,18	86,50	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	-2,81				
Değişime Direnç	33,95	0,46	0,21	103,44	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	-3,42				

Tablo 62' de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik "değişime direnç" alt boyut düzeylerini tahmin eden okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları değişkeni için regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 63. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Fikir Önderliği" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	R	R^2	F	p
Fikir Önderliği	9,90	0,51	0,26	134,81	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	2,27				
Fikir Önderliği	10,41	0,47	0,22	107,66	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	2,04				
Fikir Önderliği	12,29	0,46	0,21	103,78	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1,74				

Fikir Önderliği	11,75	0,47	0,22	106,68	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	1,81				
Fikir Önderliği	10,73	0,48	0,23	112,62	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	2,09				

Tablo 63’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik "fikir önderliği" alt boyut düzeylerini tahmin eden okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları değişkeni için regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 64. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Deneyime Açıklık" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	R	R ²	F	p
Deneyime Açıklık	11,32	0,58	0,34	193,97	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	2,25				
Deneyime Açıklık	11,68	0,54	0,29	159,06	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	2,06				
Deneyime Açıklık	13,64	0,53	0,28	147,96	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1,74				
Deneyime Açıklık	13,13	0,53	0,28	151,54	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	1,80				
Deneyime Açıklık	12,36	0,53	0,28	147,70	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	2,02				

Tablo 64’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik "deneyime açıklık" alt boyut düzeylerini tahmin eden okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları değişkeni için regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 65. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Risk Alma" Alt Boyut Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi

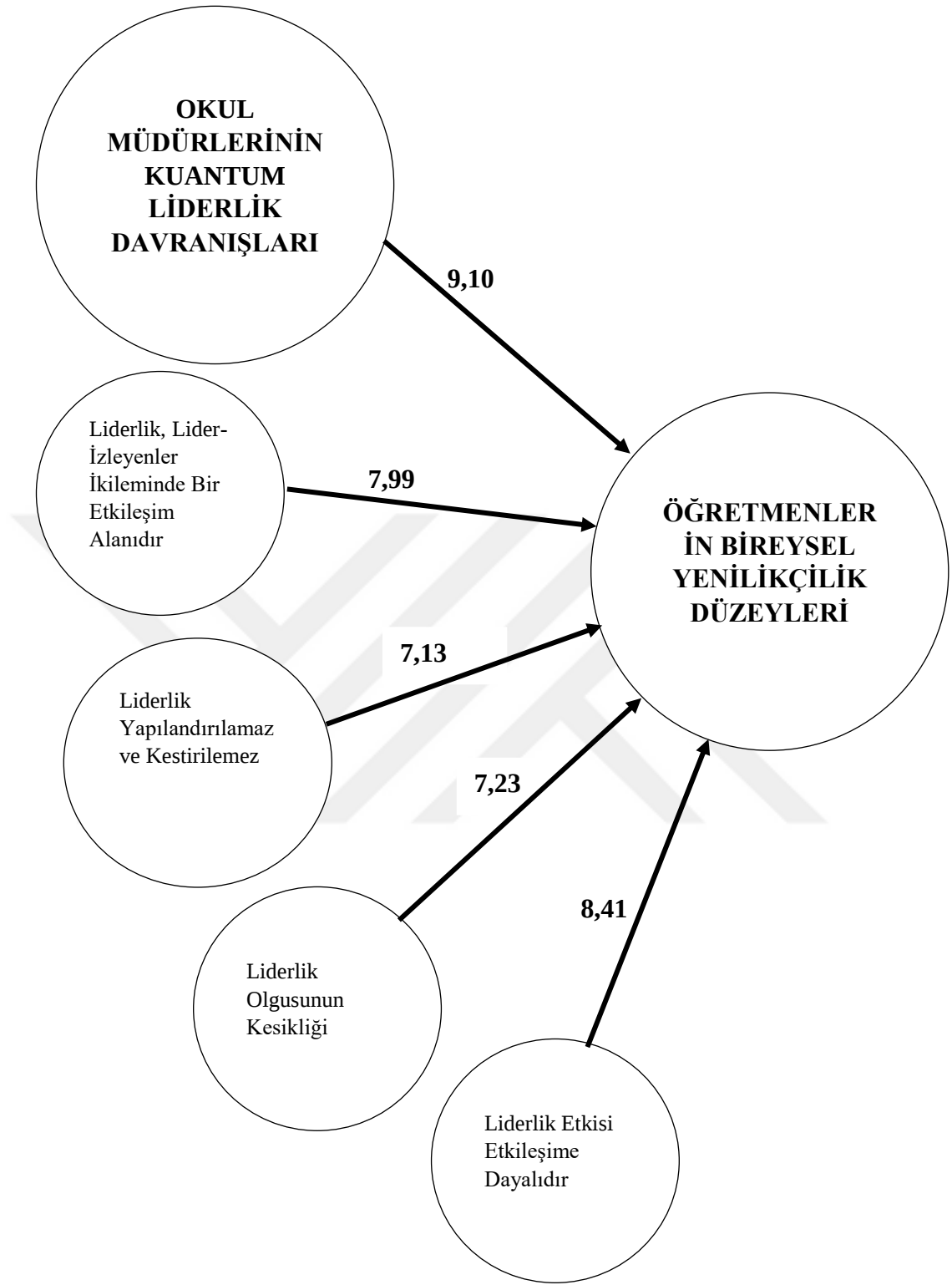
Değişkenler	B	R	R ²	F	p
Risk Alma	2,86	0,42	0,18	81,54	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1,02				
Risk Alma	3,52	0,34	0,12	50,98	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	0,82				
Risk Alma	3,48	0,44	0,19	89,53	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	0,90				
Risk Alma	3,68	0,38	0,15	66,60	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	0,82				

Risk Alma	3,45	0,37	0,14	60,24	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	0,89				

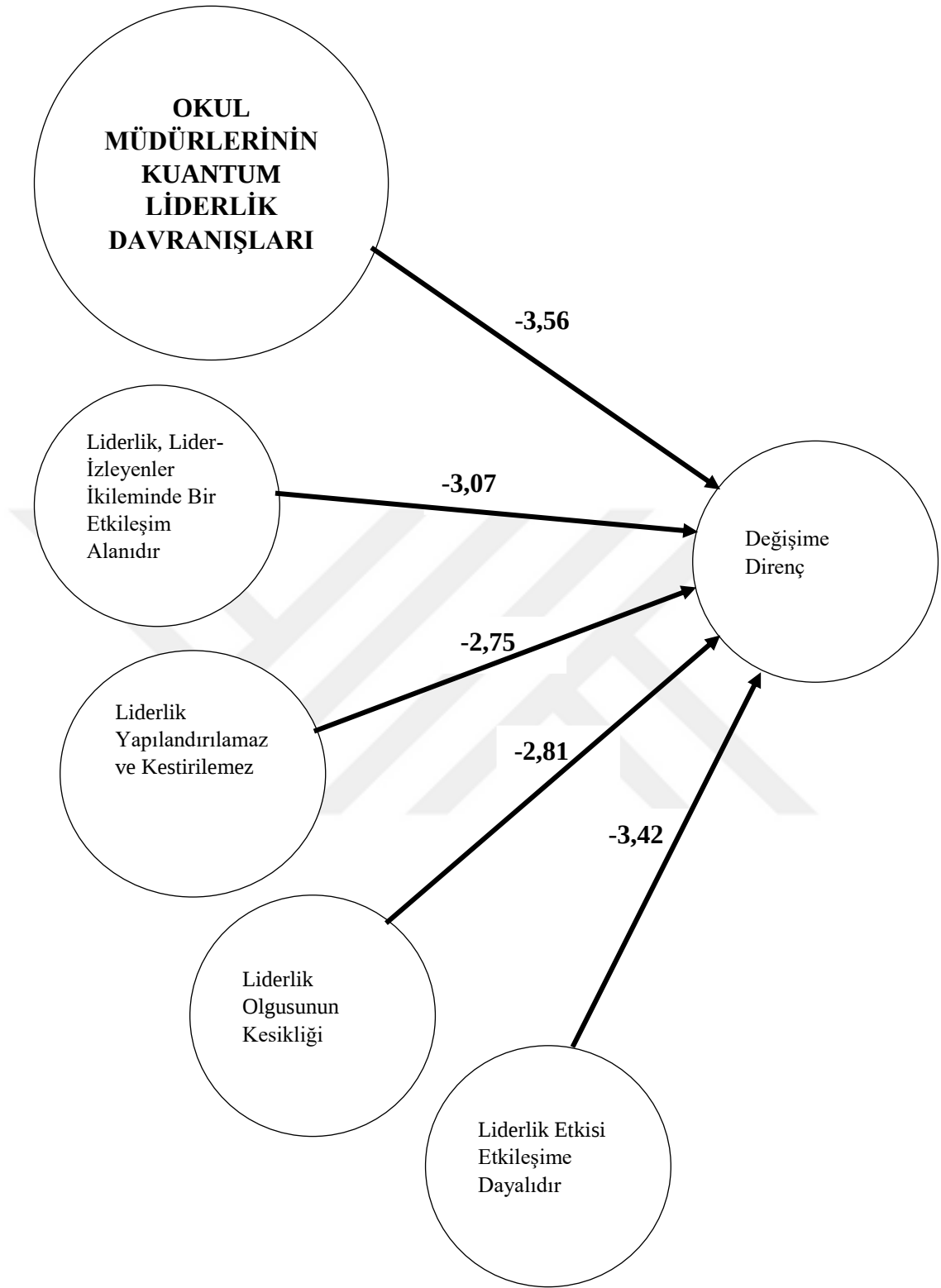
Tablo 65’ de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik "değişime direnç" alt boyut düzeylerini tahmin eden okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları değişkeni için regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Şekil 3, 4, 5, 6 ve 7’ de Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ve alt boyutları arasındaki regresyon modeli görülmektedir.

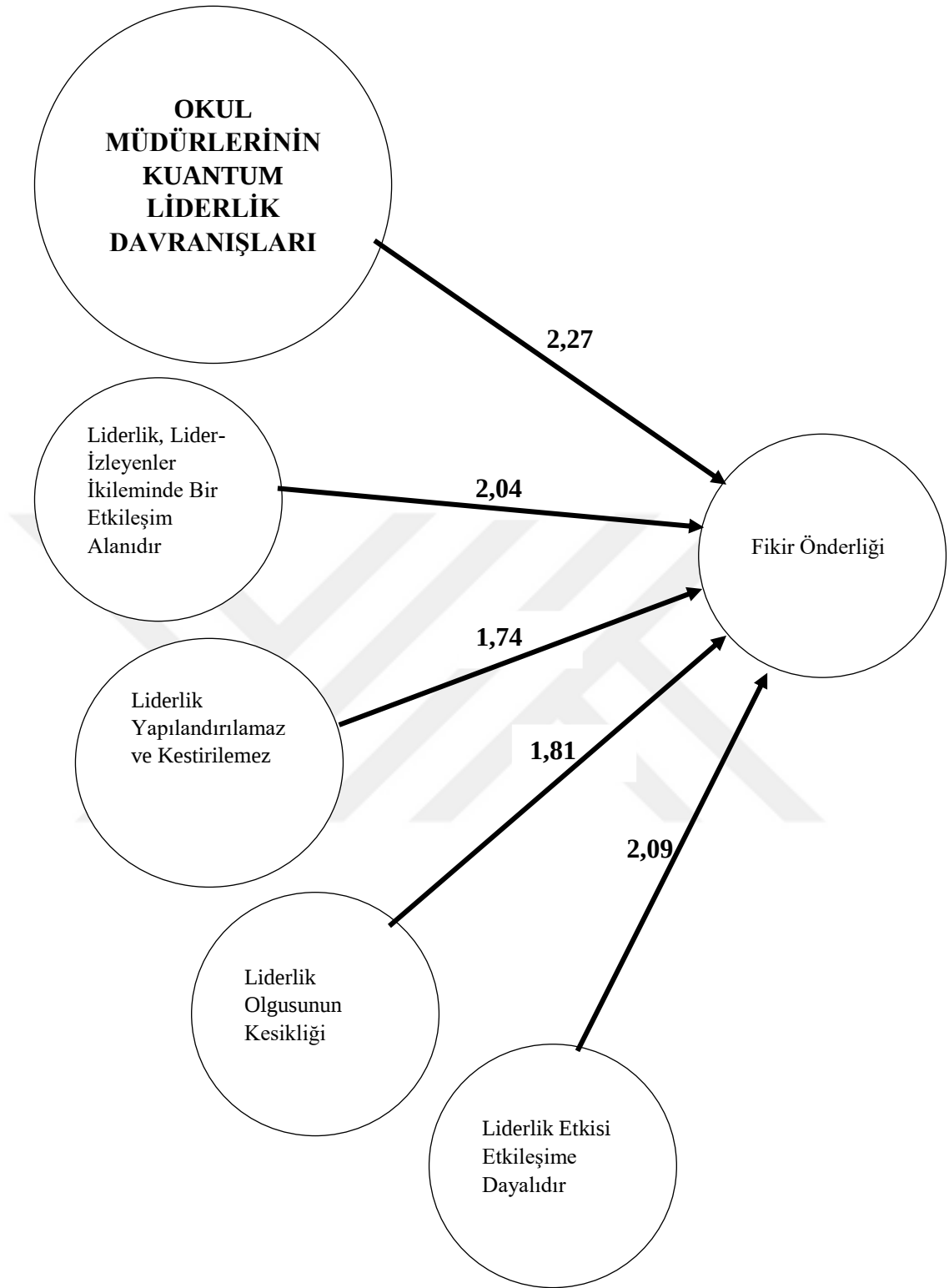




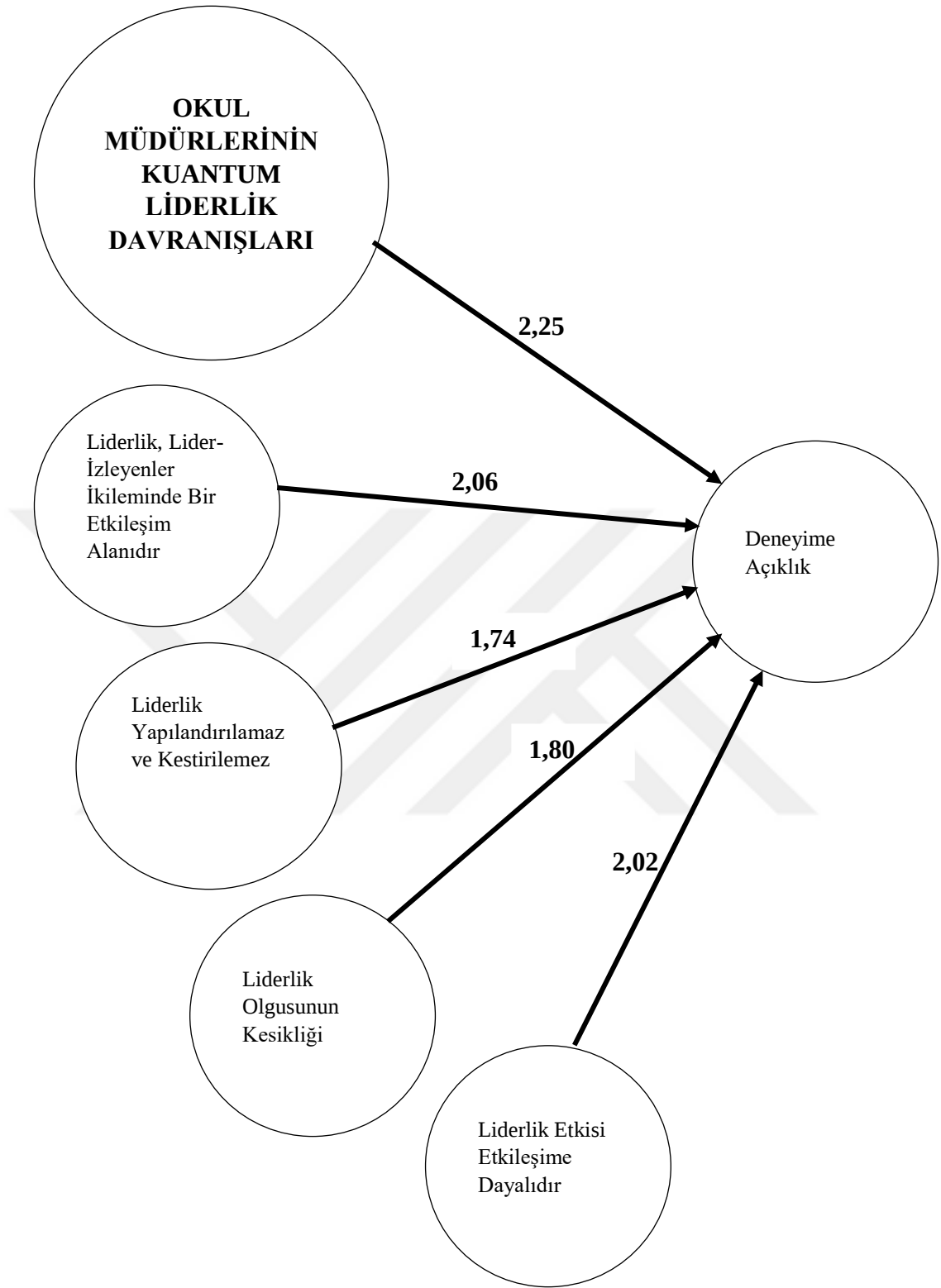
Şekil 3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli



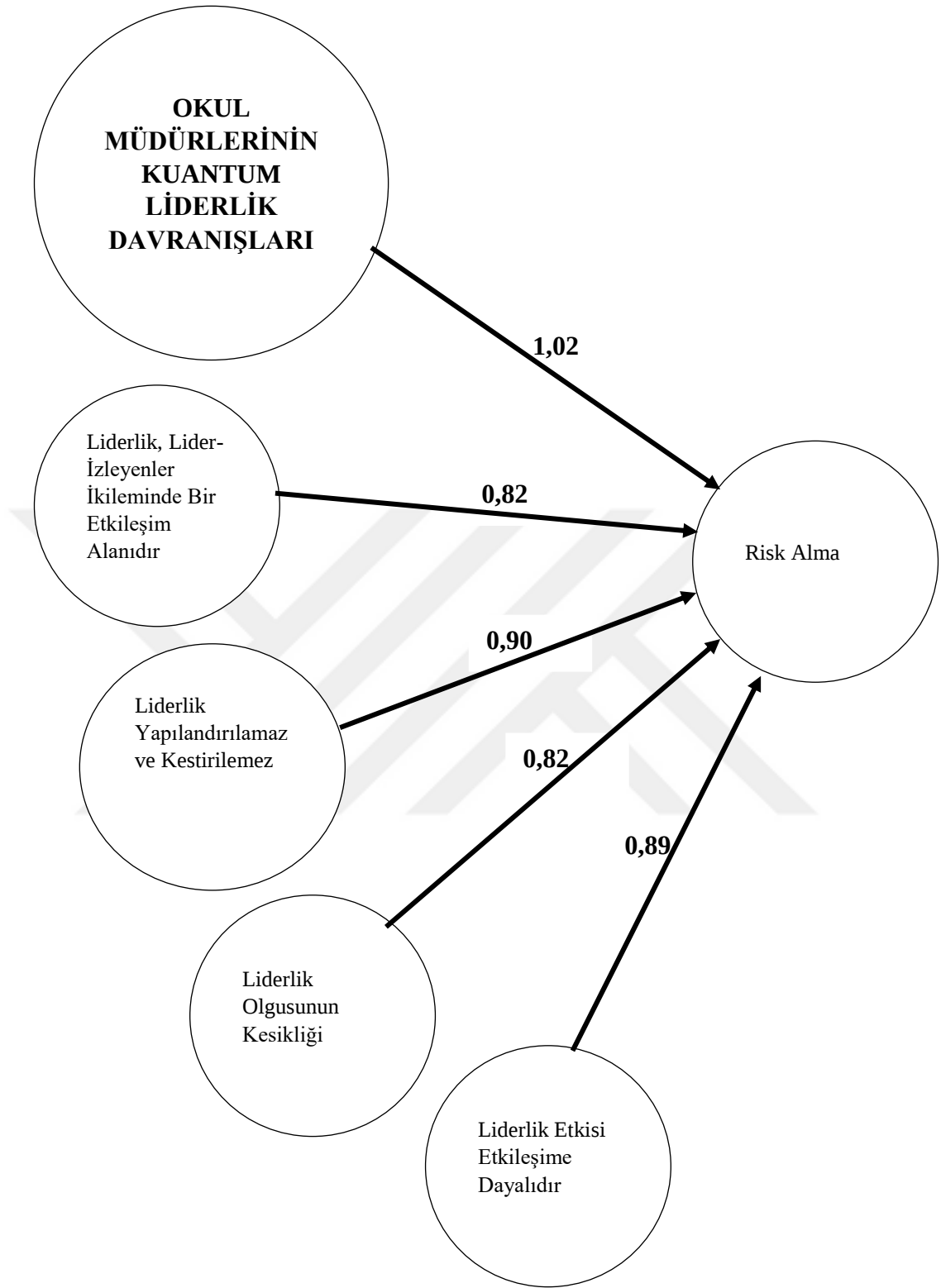
Şekil 4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Değişime Direnç” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli



Şekil 5. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Fikir Önderliği” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli



Şekil 6. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Deneyime Açıklık” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli



Şekil 7. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Risk Alma” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli

BÖLÜM 5: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma sonuçları, tartışma, uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, lideri izleyenler olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, okul kademesi, kurum türü, meslek, kıdem, okuldaki görev süresi, mevcut müdürle çalışma süresi öğretmen sayısı, eğitim durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu, bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı, yurt dışı tecrübesi, eğitim alanında proje yapma durumu, teknoloji alanında eğitim alma durumu ve internette en çok vakit geçirme türüne ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri araştırılmış ve öğretmenlerin okul kademesi, kurum türü, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi ve öğretmen sayısı ile anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tüm bu değişkinler alt boyutlar dahilinde ele alınmış; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye ve yordama düzeyi bulgular arasındadır.

Araştırma bulguları ışığında bireysel yenilikçilik kategorileri incelendiğinde sırası ile öğretmenlerin %46,37'sinin “sorgulayıcılar”, %38,86' sının “öncüler”, %7,7' sinin “kuşkucular”, %6,99'unun “yenilikçiler” kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Rogers (1983)'e göre sorgulayıcılar kategorisindeki bireyler, yeniliklere karşı dikkatli davranırlar. Önce yeniliğin üstün ve zayıf yönlerini değerlendirdikten sonra yeniliği benimseme eğilimi gösteren sorgulayıcılar kitlesel olarak yeniliğin yayılmasında önemli rol oynadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yenilikleri benimseme ve uygulama noktasında değişim ve yeniliklerin amacına ulaşması sorgulayıcı duruşlarının gecikmeye yol açabileceği olarak yorumlanabilir. Kılıçer (2011), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının %42,2'sinin “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu gözlemlemiştir. Bahceci (2019), özel eğitim öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin

yüzde otuz altısını sorgulayıcı, yüzde otuz yedisinin öncü kategorisinde yer aldığı sonucuna varmıştır. Özgür (2013) yaptığı çalışmada bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik kategorisini “sorgulayıcı” olarak bulgulamıştır. Kert ve Tekdal (2012) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında en çok “sorgulayıcı” olduklarını görmüşlerdir. Çuhadar ve diğerleri (2013) eğitim fakültesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada en fazla “ sorgulayıcı” kategorisinde oldukları sonucuna varmışlardır. Erdoğan ve Güneş (2013) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok “sorgulayıcı” kategorisinde bulundukları sonucuna ulaşmışlardır. Köroğlu (2014) okul öncesi öğretmenlerini ele aldığı çalışmada öğretmenlerin “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz Öztürk (2015) yürüttüğü çalışmasının bulgularında ilkökul öğretmenlerini çoğunlukla “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu bulgularken; bu kategoriye takiben öncüler, kuşkucular, yenilikçiler ve gelenekçiler olarak bulgulamıştır. Kaya (2017) yaptığı çalışma neticesinde, biyoloji öğretmenlerini çoğunlukla “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu gözlemlemiştir. Yılmaz (2018) araştırmasının bulgularında; öğretmenlerin çoğunlukla sorgulayıcı ile öncü kategorisinde bulunduklarını ifade etmiştir. Bu araştırmanın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin sonucu, alan yazındaki çalışmalar ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Geleneksel” kategorisinde yer almadığı bulgulanmıştır. Bu durumun olumlu bir sonuç olduğu tahmin edilmektedir. Geçmişte yapılan eylemlere göre karar veren “Geleneksel” kategorisindeki bireyler liderlik vasfına sahip olmayan ve aynı zamanda önyargılı bireylerdir (Rogers, 1995).

Araştırmada bireysel yenilik düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla yüksek düzeyde yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin bir yeniliği benimseme, yeniliğe karşı olumlu tutum gösterme, yeniliği kabullenme ve uygulama süreçlerinde aktif oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinde katılımcıların bireysel yenilikçilik puanı bakımından puanı 68 den yüksek ise yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasında ise orta düzeyde yenilikçi ve 64 den az ise düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt ve diğ., 1977). Özgür (2013) bilişim teknoloji öğretmen adaylarının katılımıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçi olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Kılıçer (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada yüksek düzeyde yenilikçi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği alt boyutları ele alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime direnç boyutunda “ortadayım” düzeyinde iken; fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde oldukları gözlemlenmiştir. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin tümüne bakıldığında öğretmenlerin 3.41 katılım derecesi ile “ortadayım” düzeyinde oldukları izah edilebilir. Öğretmenlerin en yüksek 4,08 ortalama ile deneyime açıklık boyutunda yer aldıkları sonucuna varılabilir. Bir çok alan yazında yapılan çalışmalarda en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun, deneyime açıklık boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaya 2017; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013, Çuhadar ve diğ., 2013)

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmezken; deneyime açıklık ve risk alma boyutları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Bu bulgu ışığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla deneyime açık oldukları, erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre risk alma düzeylerinin daha yüksek olduğu izah edilebilir. Kılıç (2015) araştırmasında ilkökul branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel bir farklılık bulgulanmamıştır. Yılmaz Öztürk (2015) çalışmasında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Kaya (2017) araştırmasında biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını görmüştür. Abbak (2018) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmadığını gözlemlemiştir. Yılmaz (2018) araştırmasında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulgulanmıştır. Kılıçer (2011), Özgür (2013), Korucu ve Olpak (2015), Rogers ve Wallace (2011) öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulgulanamışlardır. İncelenen araştırmaların bulguları doğrultusunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı izah edilebilir. Cinsiyetin doğuştan gelen bir özellik olduğu göz önünde tutularak sonradan kazanılabilen bireysel yenilikçilik özelliğine etki etmediği tahmin edilmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutlarının yaş aralığı ile arasındaki ilişki incelenmiş, istatistiksel olarak bir fark bulgulanmıştır. Bu bulgu ışığında; 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yenilikçi oldukları; 20 -25 yaş aralığındaki öğretmenlerin 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla deneyime açık oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutlarının okul kademesine göre aralarındaki ilişki incelenmiş; istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda; Anaokulu öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla bireysel yenilikçilik düzeyine sahip oldukları gözlemlenirken; anaokulu öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek fikir önderliği ve deneyime açıklık davranışları sergiledikleri, anaokulu ve lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla deneyime açık olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kurum türü arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Bu sonuç ışığında; Özel kurumda yer alan öğretmenlerin kamu kurumunda yer alan öğretmenlere göre daha fazla bireysel yenilikçi davranış sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca bireysel yenilikçilik davranışı alt boyutları ele alındığında; özel kurumda yer alan öğretmenler kamu kurumunda yer alan öğretmenlere göre daha az değişime direnç gösterirken, daha fazla fikir önderliği ve deneyime açık oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki incelenmiş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Kılıç (2015) çalışmasında ilkokulu branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile okuldaki görev süreleri arasındaki ilişki gözlemlenmiş ve anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Bu bulgular ışığında; 1-5 yıl, 16 ve üzeri yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlerden daha fazla bireysel yenilikçilik, fikir önderliği ve deneyime açık oldukları gözlemlenmiştir. 1-5 yıl görev

süresine sahip öğretmenler 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlere göre daha kolay risk alırlarken, değişime karşı daha az direnç gösterdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile mevcut müdürle çalışma süreleri arasında ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak fark bulgulanmıştır. Bu sonuç aynı müdür ile 3-4 yıl çalışan öğretmenlerin, 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlere göre daha bireysel yenilikçi davranış sergiledikleri; 1-2 yıl çalışan öğretmenlere göre ise daha fazla risk aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile öğretmen sayısı arasındaki ilişki incelenmiş; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğretmen sayısı arasında anlamlı bir fark bulgulanmazken; 101-250 öğretmen sayısına sahip okulda çalışan öğretmenlerin 50 ve altı, 51-100, 251-499 öğretmen sayılarına sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla deneyime açık oldukları tahmin edilmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim durumu arasında anlamlı fark bulgulanmazken; deneyime açıklık alt boyutu ve eğitim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu sonuç ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha fazla deneyime açık olduklarını göstermiştir. Bitkin (2012) öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmada, bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık olduğunu gözlemlemiştir. Yılmaz Öztürk (2015) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim durumları arasında bir farklılık olmadığını; alt boyutlarından değişime direnç ile istatistiksel olarak bir fark olduğunu aktarmıştır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmezken; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumları arasında anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Bu bulgu, düzenli olarak yazılı yayın türü takip eden öğretmenlerin etmeyen öğretmenlere göre daha fazla yenilikçi oldukları; fikir önderleri, deneyime açık ve daha fazla risk aldıkları sonucuna varılabilir. Bitkin (2012) çalışmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bir yayını takip etme arasında anlamlı bir fark bulgulanmış; düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip eden öğretmen adaylarının daha yenilikçi olduğunu, düzenli olarak bir yayını takip

etmenin bireysel yenilikçilik düzeylerini olumlu olarak etkilediğini öne sürmüştür. Özgür (2013) bilişim teknolojileri öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında; bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur; bir ayda ortalama 4-6, 1-3 kitap okuyan öğretmenlerin hiç kitap okumayan öğretmenlere göre daha fazla yenilikçi oldukları sonucuna varılabilir. Bitkin (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin ayda kaç kitap okuduklarına göre anlamlı olarak farklılaştığını, kitap okuma sayısı arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyinin de genel olarak arttığını gözlemlemiştir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile yurt dışı tecrübesi arasında anlamlı bir fark olduğu söylemezken; eğitim alanında proje yapma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu ışığında, eğitim alanında proje yapan öğretmenlerin yapmayan öğretmenlere göre daha fazla yenilikçi, fikir önderleri, deneyime açık ve risk alma seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile teknoloji alanında eğitim alma durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır; teknoloji alanında eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla yenilikçi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılırken, değişime daha az direnç gösterdikleri izah edilebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının “çoğu zaman” düzeyinde, alt boyutları; “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, “liderlik olgusunun kesikliği”, “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” algılarının da “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2017) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının “çoğu zaman” düzeyinde, alt boyutları; “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, “liderlik olgusunun kesikliği”, “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” algılarının da “çoğu zaman” düzeyinde olduğu ifade etmiştir. Erçetin, Çevik ve Çelik

(2018) yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının “çoğu zaman” düzeyinde, alt boyutları; “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, “liderlik olgusunun kesikliği”, “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” algılarının da “çoğu zaman” ve “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” algılarında ise “her zaman” düzeyinde olduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algıları ile mesleki kıdemleri ve öğretmen sayısı arasında anlamlı bir fark bulgulanmazken; okul kademeleri, kurum türü ve mevcut müdürle çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar bağlamında, anaokulu öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını algılarının daha yüksek olduğu; “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, “liderlik olgusunun kesikliği” alt boyutlarını algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını ve alt boyutlarını algılamaları kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Mevcut müdürle 3-4 yıl beraber çalışan öğretmenler, 1-2 yıl beraber çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla kuantum lider olarak algılamakta oldukları görülmüştür. Bu sonuca ek olarak, mevcut müdürle 3-4 yıl beraber çalışan öğretmenlerin, 1-2 yıl, 5 ve üzeri yıl beraber çalışan öğretmenlere göre “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Turan (2017) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algıları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark görmemiştir. Erçetin, Çevik ve Çelik (2018) yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algıları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark olduğunu bulgulamazlarken, okul kademesi değişkeni ile anlamlı bir fark görmüşler; bu farkın ilköğretim ve ortaokul arasında olduğunu, ilköğretim lehine anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında yüksek düzey ve pozitif, “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında yüksek düzey ve pozitif, “Liderlik olgusunun kesikliği” boyutu arasında yüksek düzey ve pozitif,

“Liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında da yüksek düzey ve pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını algıları değişime direnç boyutu arasında orta düzey ve negatif, fikir önderliği boyutu arasında orta düzey ve pozitif, deneyime açıklık boyutu arasında orta düzey ve pozitif, risk alma boyutu arasında da orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Alt boyutlar arası ilişki incelendiğinde, değişime direnç boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu orta düzey ve negatif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu orta düzey ve negatif, “liderlik olgusunun kesikliği” boyutu orta düzey ve negatif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında orta düzey ve negatif anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Fikir önderliği boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu orta düzey ve pozitif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik olgusunun kesikliği” arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” arasında orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Deneyime açıklık boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik olgusunun kesikliği” arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Risk alma boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu orta düzey ve pozitif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik olgusunun kesikliği” arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın sonunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri puanlarına ilişkin toplam varyansın %52’si okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ile izah edilebilir.

5.2. Öneriler

Toplamları eğiten öğretmenlerin “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıkları göz önüne alınarak, bireysel yenilikçilik özelliklerini artırmaya ve yenilikleri benimsemelerine yönelik eğitici eğitimleri düzenlenebilir.

Yaş aralığı değişkeni göz önüne alındığında 20-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri lehine olduğu; bu yaş aralığında bulunan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına yeniliklerin benimsenmesinde aktif rol alabilecekleri hizmet içi görevler verilebilir.

Anaokulu kademesindeki öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ortaokul öğretmenlerine göre lehine olduğu görülmüş; bu bağlamda yenilikçiliğin yayılım teorisi göz önüne alındığında anaokulu ve ortaokul öğretmenlerinin okullar bazında, ilçe ve il sınırları içerisinde, birlikte ortak çalışmalar yürütmesi sağlanabilir.

Özel okulda çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu ışığında özel ve kamu okullarında bulunan öğretmenlerin bir araya gelerek paylaşımlarda bulunmasını sağlamak adına ortak platformlar düzenlenebilir.

Düzenli olarak yazılı yayın türü takip eden öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin takip etmeyen öğretmenlere göre yüksek olduğu dikkate alınarak; öğretmenlerin düzenli olarak yazılı yayın türlerini takip etmesi için teşvikler verilebilir, kurumlara yazılı yayın türleri sürekli ve düzenli olarak temin edilebilir.

Bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı arttıkça öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin daha fazla kitap okuma alışkanlığı kazanmaları adına çalışmalar ya da projeler ele alınabilir yürütülebilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim alanında proje yapma durumu incelendiğinde; proje yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin eğitim alanında daha fazla proje tasarlayabilmeleri için teşvik edilebilirler ve bu projeleri sunabilecekleri daha fazla eğitim platformu ve konferanslar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine teknoloji alanında eğitim alma durumlarının farklılık oluşturduğu görülmüş; bu durumun teknoloji alanında eğitim alan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı tahmin edilmektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlere yönelik düzenlenecek olan seminer, eğitim içi çalışmaları, konferans ve platformların özellikle teknoloji alanında yoğunlaşması sağlanabilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları yordadığı; toplam varyansın %52 sinin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarından kaynaklandığı yönünde tahmin

edilmektedir. Okul müdürlerinin kuantum liderlik ile ilgili ve baēlantılı olduēu kavramlar ile ilgili eēitimlere dahil olmaları saēlanabilir.

ēretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin “Sorgulayıcı” kategorisinde yer almasının sebepleri baēlam iēerisinde ele alınabilir.

Her ilēe, her il ve her bölgenin kendine özgü ekonomik ve sosyal yapısı bulunması sebebi ile; daha geniē bir tabakalı örneklem ile araētırmalar yapılabilir

ēretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini, eēitim yöneticilerin kuantum liderlik davranıēlarını ele almaya yönelik karma model (nitel ve nicel) araētırmaları yapılabilir.

Bireysel yenilikçilik ile baēlantılı olabileceēi ekonomik özellikler, aile özellikleri, sosyal yapılar, duyuēsal özellikler ve farklı baēlamlar doērultusunda araētırmalar yürütülebilir.

Yurt iēinde yapılan alıēmaların azlıēı ile dikkat çeken Kuantum Liderlik alanında ve buna baēlı olan kavramlar; kaos, karmaēa, belirsizlik ilkeleri doērultusunda araētırmalar yoēunlaētırılabilir.

KAYNAKÇA

Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.

Adıgüzel A., Kaya A., Balay R., & Göçen A. (2014). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 135-154.

Akay, D. (2019). *Sağlık çalışanlarında etik lider algısının bireysel yenilikçilik düzeyi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.

Alşal, A. (2009). Bir Kamu Kurumundaki Orta Düzey Yöneticilerin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri.

Argon, T., İsmetoğlu, M., & Yılmaz, D.Ç. (2015). Branş Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 319-332.

Bahceci, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Başaran, S. D., & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.

Bitkin, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Şanlıurfa.

Blair, B. G. (1993). What does chaos theory have to offer educational administration? *Journal of School Leadership*, 3(5) , 579-596.

Bledow, R., Frese, M., Anderson, N., Erez, M. & Farr, J. (2009). A Dialectic Perspective on Innovation: Conflicting Demands, Multiple Pathways, and Ambidexterity. *Industrial and Organizational Psychology*, 2(3) , 305–337.

Bo, Y., & Ye-mei, Q. (2010). A Pattern for Training Students' Innovative Ability of Computer Science in Independent College. In *2010 Second International Workshop on Education Technology and Computer Science*.

Braak, J. (2001). Individual Characteristics Influencing Teachers' Class Use of Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.

Brahier, B. R. (2006). *Examining a model of teachers' technology adoption decision making: An application of diffusion of innovations theory*. University of Minnesota.

Butz, M. R. (1997). *Chaos and complexity: Implications for psychological theory and practice*. CRC Press.

Bülbül, T. (2010). Yönetimde yeni yaklaşımlar, yenilik yönetimi, HB Memduhoğlu ve K. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, 31-51.

Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (Genişletilmiş 21. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

Çetin, D. (2017). *Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Edirne ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.

Çetin, T. (2009). Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Anlayışının Orta Kademe Yöneticilerin Yenilikçilik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi: Ege Bölgesindeki Mobilya İşletmelerinde bir uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya*.

Çuhadar, C., Bülbül, T., & Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.

Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: the implication for Iranian nursing leaders. *Acta Medica Iranica*, 411-417.

Demirel, Y. & Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1),189-202.

Dutta, D. K., Gwebu, K. L., & Wang, J. (2015). Personal innovativeness in technology, related knowledge and experience, and entrepreneurial intentions in

emerging technology industries: a process of causation or effectuation?. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(3), 529-555.

Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Nova Yayınları, 159.

Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıklan, Ş. N., & Turan, S. (2017). *A Study for Developing a Viable Quantum Leadership Scale*. ICPESS 2017, Ankara, Turkey.

Erçetin, Ş. Ş., Çelik M., & Çevik, M. S. (2018). Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*. 1(2), 109-124.

Erdoğan, D. G., & Güneş, D. Z. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.

Eveleens, C. (2010). Innovation management; a literature review of innovation process models and their implications. *Science*, 800(2010), 900-916.

Fairholm, M.R. (2000). Leadership principles and technologies: The philosophy of leadership informed by the science of complexity, chaos, and quantum physics.

Fairholm, M.R. (2004a). A new sciences outline for leadership development. *The Leadership and Development Journal*, 25(4), 369-383.

Fairholm, M.R. (2004b). Different perspectives on the practice of leadership. *Public Administration Review*, 64(5), 577-590.

Fonseca, J. (2002). *Complexity and innovation in organizations*. Psychology Press.

Gardner, J.W. (1990). *Yenilikçi Birey, Zinde Toplum*. İstanbul: İlgı.

Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a New Science*. New York: Viking Penguin. *MERRILL-PALMER QUARTERLY*.

Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. *The international handbook on innovation*, 321-330.

Göl, E. & Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.

Griffiths, D. E., Hart, A. W., & Blair, B. G. (1991). Still another approach to administration: Chaos theory. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 430-451.

Gürbüz, O. (2015). Öğretmen adaylarının yenilikçilikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Hall, H.P. (2008). *Development of A Quantum Leadership Model and Quantum Leadership Questionnaire in South Africa*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Johannesburg. Faculty of Economic and Management Science, Johannesburg.

Handa, M., & Gupta, N. (2009). Gender Influence on the Innovativeness of Young Urban Indian Online Shoppers. *VISION—The Journal of Business Perspective*, 13(2), 25-32.

Hendarman, A. F., & Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review*, 8(2), 139-169.

Hendrickson, G. (1989). Theory-based decision making: A survival tool for principals. *NASSP Bulletin*, 73(518), 17-21.

Hero, L.M, Lindfors, E., & Taatila, T. (2017) Individual Innovation Competence: A Systematic Review and Future Research Agenda. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 103-121.

Hsua, C. L., Lub, H. P., & Hsueh, H. (2007). Adoption of the mobile internet: an empirical study of multimedia message service (MMS) *The International Journal of Management Science*, 35(6), 715-726.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65.

Jackson, J. D., Mun, Y. Y., & Park, J. S. (2013). An empirical test of three mediation models for the relationship between personal innovativeness and user acceptance of technology. *Information & Management*, 50(4), 154-161.

Kabakçı, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri (Kandıra Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N.(2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Dumlupınar Üniversitesi.

Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Kayman, E. A. (2008). *Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kert, S. B., & Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(4), 1150-1161.

Keskinkılıç Kara, S. B. (2013). Yeni Bilim ve Liderlik. *Akademik Bakış Dergisi*, 34, 1- 13.

Kılıç, H., & Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Korucu, A. T. & Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, (1), 111-127.

Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 985-997.

Köroğlu, A. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Algıları, Teknolojik Araç Gereç Kullanım Tutumları Ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kösterelioğlu, M.A. & Demir, F. (2014). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Liderliğine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 247-256.

Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.

Lope Pihie, Z.A., Bagheri, A. & Asimiran, S. (2014). School leadership and innovative principals: implications for enhancing principals' leadership knowledge and practice. *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*, 6, 162-167.

O'Bryan, M. (2013). Innovation: The most important and overused word in America. *Wired Magazine*.

Oğuztürk, B. S., & Türkoğlu, M. (2004). Yenilik ve yenilik modelleri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 14-20.

Oktuğ, Z., & Özden, M. S. (2013). Bireycilik/Toplulukçuluk ile Bireysel Yenilikçilik Eğilimi Arasındaki İlişkide İçsel Motivasyonun Biçimlendirici Rolü. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2).

Oslo Kılavuzu (2005):

http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf
adresinden 13 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.

Ott, E. (1993). *Chaos in dynamical systems*. New York: Cambridge University Press.

Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.

Palazzo, G. (2005). Postnational Constellations of Innovativeness: A Cosmopolitan Approach. *Technology Analysis & Strategic Management*, 17(1), 55–72.

Papatya, G., & Dulupçu, M. A. (2008). Thinking quantum leadership for true transformation: the talisman of “not to know” at the threshold of new leadership.

Parveen, F. & Sulaiman, A. (2008). Technology Complexity, Personal Innovativeness And Intention To Use Wireless Internet Using Mobile Devices In Malaysia. *International Review of Business Research Papers*, 4(5), 1-10.

Pascale, R. T., Millemann, M., & Gioja, L. (2000). *Surfing the edge of chaos: The laws of nature and the new laws of business*. Crown business.

Pierce, J. L., & Delbecq, A. L. (1977). Organization structure, individual attitudes and innovation. *Academy of management review*, 2(1), 27-37.

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63(2), 32-41.

Rockier, M. J. (1990). Thinking about chaos: Non-quantitative approaches to teacher education. *Action in Teacher Education*. 12(4), 56-62.

Rogers, E.M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of Innovations; A Cross-Cultural Approach*. New York: Free Press.

Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York: Free Press.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Rogers, E., M. (2003). *Diffusion of Innovation*. (5th Edition). New York: Free Press.

Rogers, R. K., & Wallace, J. D. (2011). Predictors of technology integration in education: A study of anxiety and innovativeness in teacher preparation. *Journal of Literacy and Technology*, 12(2), 28-61.

Rouibah, K., & Abbas, H. (2011). Effect of personal innovativeness, attachment motivation and social norms on the acceptance of camera mobile phones: an empirical study in an Arab country. *International Journal of Handheld Computing Research (IJHCR)*, 2(1), 72-93.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of management journal*, 37(3).

Shelton, C.(1999). *Quantum Leaps: 7 Skills For Workplace Recreation*. Butterworth-Heinemann.

Shelton, C. K., & Darling, J. R. (2001). The Quantum Skills Model in Management: A New Paradigm to Enhance Effective Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 264-273.

Solak, M. Ş. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu özyeterlikleri ile yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi.

Stewart, I. (1989). *Does God olav dice? The mathematics of chaos*. Cambridge, MA: Blackwell.

Şahin, F. (2016) *Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Kabul Düzeyleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şentürk, F. K., Durak, M., Yılmaz, E., Kaban, T., Kök, N., ve Baş, A. (2016). Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının Bireysel Yenilikçiliğe Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma A Research On Determining The Effects Of Transformational And Transactional Leadership On Individual Innovativeness. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Tabak, A., Erkuş, A. & Meydan, C.H. (2010). Denetim Odağı ve Yenilikçi Birey Davranışları Arasındaki İlişkiler: Belirsizliğe Tolerans ve Risk Almanın Aracılık Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159–176.

Turhan, A. (2009). *Kültürün Tüketici Yenilikçiliği Üzerindeki Etkisi Üzerine bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.

Turan, S. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zekâ Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)* . Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anadalı.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2014). Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> sitesinden 01.03.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. Beta, İstanbul.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık, 49-50.

Yeloğlu, H.O.(2007). Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik ve Yaratıcılık Tartışmaları. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 133–152.

Yılmaz Öztürk, Z. & Summak, M. S. (2014). Investigation of primary school teachers individual innovativeness. *International Journal of Science Culture and Sport*. 1, 844-853.

Yılmaz Öztürk, Z. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtmaya düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yuan, F., & Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations, *Academic Management Journal*, 53(2),323-342.

Zohar, D. (1997). *Rewiring the corporate brain: Using the new science to rethink how we structure and lead organizations*. Berrett-Koehler Publishers.

Zohar, D. (1998b). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 330.

Zohar, D. (1998c). What would a quantum organization look like?. *Management Review*, 87(3), 56.



EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	06.03.2020
Karar No:	2020.10
Sorumlu Araştırmacı:	Emrah YOZ
Araştırma Başlığı:	Öğretmenlerin Yenilikçi Davranış Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Kuantum Liderlik
Başlangıç Tarihi:	24.02.2019
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ve ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Etik Kurul incelemesi ve onayı olmadan bu araştırmada kullanılan prosedürler, formlar ya da protokollerde herhangi bir değişiklik yapılamaz.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Evren AYRANCI

Başkan

EK 2. MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.23773062
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

02/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 04.11.2019 tarihli ve 21650866 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.11.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Emrah YOZ'un "**Öğretmenlerin Yenilikçi Davranış Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Kuantum Liderlik**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bakırköy, Bahçelievler, Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde bulunan özel/resmî eğitim kurumlarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe 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 müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması 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

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
02/12/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

Bilgi İçin Aydın BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dbf9-ff0c-34c0-b6d2-aa64 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. BYÖ İÇİN KULLANIM İZNİ

Emrah YOZ

Kimden: Dr. Kerem KILIÇER <kerem.kilicer@gop.edu.tr>
Gönderme Tarihi: 30 Eylül 2019 Pazartesi 16:49
Kime: Emrah YOZ
Konu: Ynt: BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ (BYÖ) KULLANIM İZNİ
Ekler: Bireysel_Yenilikcilik_Olcegi_UYGULAMA_VERSIONU.pdf

Merhaba,

Türkçeye uyarlamış olduğumuz "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ektedir. Ölçeğin puanlanmasına dair açıklama ölçeğin altında yer almaktadır. Umarım sizin için güzel çalışmalara vesile olur. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Doç.Dr. Kerem KILIÇER
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Kimden: Emrah YOZ
Gönderilme: 30 Eylül 2019 Pazartesi 07:49
Kime: fodabasi@anadolu.edu.tr; kerem.kilicer@gop.edu.tr
Bilgi: s.kara@iku.edu.tr
Konu: BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ (BYÖ) KULLANIM İZNİ

Sayın Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI ve Doç. Dr. Kerem KILIÇER hocam,

İstanbul Kültür Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA hocamın yönettiği yüksek lisans tez çalışmamda "Bireysel Yenilikçilik (BYÖ)" ölçeğinizi kullanmak isterim. Yazım aşamasında çalışmalarına yol gösterebilmesi adına sizden edinebileceğim ölçeğinizi ile ilgili örnek dokümanlarınızı talep ederim. Yüksek izinlerinize saygılarımla arz ederim.

**KÜLTÜR
KOLEJİ**

Emrah YOZ
İngilizce Öğretmeni

KÜLTÜR KOLEJİ İLKOKULU
Ataköy 9.-10.Kısım Bakırköy 34156 İSTANBUL
T: 0212 559 04 88/1404 F: 0212 560 66 29

www.kultur.k12.tr

EK 4. OYKLDÖ İÇİN KULLANIM İZNİ

Emrah YOZ

Kimden: Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin <sefikasule@gmail.com>
Gönderme Tarihi: 24 Eylül 2019 Salı 23:25
Kime: Emrah YOZ; Nihan Potas; Suay Acıkalın; s.kara@iku.edu.tr; selcuk_turan
Konu: Kuantum liderlik ölçeği kullanma izni ölçek ekli :)
Ekler: Kuantum Ölcek (1).pdf

Sayın Yoz,

Gönderdiğiniz maille Danışmanınız Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinlik Kara yönetiminde yapacağınız tez çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanma izni istediğiniz, "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği"ni size gönderdiğimiz gibi ölçeğin hitap ve açıklama kısmında isimlerimizi belirterek; tüm sayfalarında isimlerimizi alt bilgi olarak koyarak atf yapmak; kaynakçada belirtmek, sonuçlar hakkında bizi bilgilendirmek şartıyla kullanmanızda sakınca yoktur.

Çalışmanızda başarılar dileriz

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Dr. Nihan POTAS, Şuay Nilhan AÇIKALIN, Dr. Selçuk

--

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN
Hacettepe University, Department of Educational Sciences,
Division of Educational Administration, Ankara, Turkey
+905304751132; +905324751132

Coming Soon:

<https://www.springer.com/gp/book/9783030276713>

Coming Soon:

<https://www.taylorfrancis.com/books/9780429433894>

<http://www.appleacademicpress.com/economic-growth-and-demographic-transition-in-third-world-nations-a-chaos-and-complexity-theory-perspective/9781771887458>

<https://www.crcpress.com/Economic-Growth-and-Demographic-Transition-in-Third-World-Nations-A-Chaos/Erceetin-Ray-Sen/p/book/9781771887458>

Released: 5th. Chaos, Complexity and Leadership 2017

<https://www.springer.com/gp/book/9783319898742>

EK 6. NORMALLİK TABLOLARI

EK 6.1. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Cinsiyet” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 66. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Normalliği

Değişkenler	Cinsiyet	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Kadın	0,10	0,15	-0,38	0,30
	Erkek	0,35	0,23	-0,60	0,45
Değişime Direnç	Kadın	0,31	0,15	-0,23	0,30
	Erkek	-0,10	0,23	-0,27	0,45
Fikir Önderliği	Kadın	-0,02	0,15	-0,22	0,30
	Erkek	-0,01	0,23	-0,15	0,45
Deneyime Açıklık	Kadın	0,00	0,15	-0,46	0,30
	Erkek	-0,06	0,23	-0,64	0,45
Risk Alma	Kadın	-0,07	0,15	-0,28	0,30
	Erkek	-0,10	0,23	-0,61	0,45

Tablo 67. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “Cinsiyet” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri		Kadın	0,05	271	0,06
		Erkek	0,86	115	0,04
Değişime Direnç		Kadın	0,12	271	0,00
		Erkek	0,08	115	0,10
Fikir Önderliği		Kadın	0,10	271	0,00
		Erkek	0,09	115	0,07
Deneyime Açıklık		Kadın	0,15	271	0,00
		Erkek	0,10	115	0,01
Risk Alma		Kadın	0,15	271	0,00
		Erkek	0,18	115	0,00

Tablo 68. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	1	1,79	0,18
	Grup İçi	384		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	1	0,89	0,35
	Grup İçi	384		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	1	2,05	0,15
	Grup İçi	384		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	1	0,49	0,48
	Grup İçi	384		
Risk Alma	Gruplar Arası	1	0,67	0,42
	Grup İçi	384		

EK 6.2. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Yaş Aralığı” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 69. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığına Göre Normalliği

Değişkenler	Yaş Aralığı	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	20-25	0,02	0,40	-1,04	0,79
	26-35	0,08	0,20	-0,44	0,40
	36-45	0,26	0,22	-0,44	0,43
	46 ve üzeri	0,38	0,27	-0,26	0,54
Değişime Direnç	20-25	0,31	0,40	-0,02	0,79
	26-35	0,15	0,20	-0,33	0,40
	36-45	0,34	0,22	-0,40	0,43
	46 ve üzeri	-0,17	0,27	-0,22	0,54
Fikir Önderliği	20-25	-0,66	0,40	-0,20	0,79
	26-35	-0,02	0,20	-0,34	0,40
	36-45	-0,06	0,22	0,01	0,43
	46 ve üzeri	0,33	0,27	-0,14	0,54
Deneyime Açıklık	20-25	-0,17	0,40	-0,69	0,79
	26-35	-0,08	0,20	-0,41	0,40
	36-45	0,12	0,22	-0,47	0,43
	46 ve üzeri	-0,10	0,27	-0,43	0,54
Risk Alma	20-25	-0,09	0,40	-0,40	0,79
	26-35	-0,03	0,20	-0,33	0,40
	36-45	0,30	0,22	-0,63	0,43
	46 ve üzeri	-0,80	0,27	1,05	0,54

Tablo 70. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Yaş Aralığı” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Yaş Aralığı	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	20-25	0,97	34	0,40
		26-35	0,99	148	0,11
		36-45	0,98	125	0,08
		46 ve üzeri	0,98	79	0,15
Değişime Direnç	Değişime Direnç	20-25	0,98	34	0,80
		26-35	0,98	148	0,09
		36-45	0,98	125	0,04
		46 ve üzeri	0,98	79	0,33
Fikir Önderliği	Fikir Önderliği	20-25	0,95	34	0,08
		26-35	0,98	148	0,01
		36-45	0,98	125	0,06
		46 ve üzeri	0,97	79	0,03
Deneyime Açıklık	Deneyime Açıklık	20-25	0,95	34	0,09
		26-35	0,97	148	0,01
		36-45	0,97	125	0,01
		46 ve üzeri	0,97	79	0,05
Risk Alma	Risk Alma	20-25	0,96	34	0,18
		26-35	0,95	148	0,00
		36-45	0,94	125	0,00
		46 ve üzeri	0,91	79	0,00

Tablo 71. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Aralığına Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	3	1,61	0,19
	Grup İçi	382		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	3	0,46	0,71
	Grup İçi	382		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	3	1,95	0,12
	Grup İçi	382		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	3	0,27	0,85
	Grup İçi	382		
Risk Alma	Gruplar Arası	3	1,27	0,28
	Grup İçi	382		

EK 6.3. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Okul Kademesi” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 72. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Normalliği

Değişkenler	Okul Kademesi	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Anaokulu	-0,31	0,43	-0,33	0,83
	İlkokul	0,15	0,23	-0,44	0,46
	Ortaokul	0,23	0,20	-0,47	0,40
	Lise	0,32	0,24	-0,37	0,47
Değişime Direnç	Anaokulu	0,14	0,43	-0,75	0,83
	İlkokul	0,08	0,23	-0,37	0,46
	Ortaokul	0,29	0,20	-0,31	0,40
	Lise	0,04	0,24	-0,22	0,47
Fikir Önderliği	Anaokulu	-0,12	0,43	-0,92	0,83
	İlkokul	0,03	0,23	0,17	0,46
	Ortaokul	-0,16	0,20	-0,35	0,40
	Lise	0,11	0,24	-0,22	0,47
Deneyime Açıklık	Anaokulu	-0,46	0,43	0,16	0,83
	İlkokul	-0,17	0,23	-0,47	0,46
	Ortaokul	0,17	0,20	-0,11	0,40
	Lise	-0,09	0,24	-0,80	0,47
Risk Alma	Anaokulu	0,14	0,43	-0,86	0,83
	İlkokul	-0,65	0,23	-0,11	0,46
	Ortaokul	0,19	0,20	-0,38	0,40
	Lise	0,16	0,24	-0,62	0,47

Tablo 73. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Okul Kademesi” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Okul Kademesi	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Anaokulu	0,96	30	0,22
		İlkokul	0,99	107	0,29
		Ortaokul	0,98	146	0,03
		Lise	0,98	103	0,07
Değişime Direnç	Değişime Direnç	Anaokulu	0,96	30	0,34
		İlkokul	0,98	107	0,21
		Ortaokul	0,98	146	0,05
		Lise	0,99	103	0,43
Fikir Önderliği	Fikir Önderliği	Anaokulu	0,94	30	0,10
		İlkokul	0,98	107	0,08
		Ortaokul	0,98	146	0,02
		Lise	0,97	103	0,01
Deneyime Açıklık	Deneyime Açıklık	Anaokulu	0,95	30	0,13
		İlkokul	0,97	107	0,02
		Ortaokul	0,97	146	0,00
		Lise	0,96	103	0,01

Risk Alma	Anaokulu	0,92	30	0,03
	İlkokul	0,92	107	0,00
	Ortaokul	0,94	146	0,00
	Lise	0,94	103	0,00

Tablo 74. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	3	1,12	0,95
	Grup İçi	382		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	3	2,20	0,09
	Grup İçi	382		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	3	0,71	0,55
	Grup İçi	382		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	3	0,44	0,73
	Grup İçi	382		
Risk Alma	Gruplar Arası	3	0,27	0,85
	Grup İçi	382		

EK 6.4. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Kurum Türü” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 75. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Normalliği

Değişkenler	Kurum Türü	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Özel	-0,02	0,17	-0,49	0,35
	Kamu	0,33	0,18	-0,20	0,35
Değişime Direnç	Özel	0,35	0,17	-0,23	0,35
	Kamu	0,03	0,18	-0,04	0,35
Fikir Önderliği	Özel	-0,12	0,17	-0,26	0,35
	Kamu	-0,04	0,18	-0,04	0,35
Deneyime Açıklık	Özel	-0,06	0,17	-0,76	0,35
	Kamu	-0,05	0,18	-0,21	0,35
Risk Alma	Özel	-0,15	0,17	-0,59	0,35
	Kamu	0,04	0,18	-0,10	0,35

Tablo 76. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Kurum Türü” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Kurum Türü	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Özel	0,99	197	0,16
		Kamu	0,98	189	0,02
	Değişime Direnç	Özel	0,98	197	0,01
		Kamu	0,99	189	0,10
	Fikir Önderliği	Özel	0,98	197	0,01
		Kamu	0,98	189	0,01
	Deneyime Açıklık	Özel	0,97	197	0,00
		Kamu	0,97	189	0,00
	Risk Alma	Özel	0,96	197	0,00
		Kamu	0,94	189	0,00

Tablo 77. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	1	2,13	1,15
	Grup İçi	384		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	1	0,01	0,93
	Grup İçi	384		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	1	4,61	0,03
	Grup İçi	384		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	1	2,53	0,11
	Grup İçi	384		
Risk Alma	Gruplar Arası	1	9,39	0,00
	Grup İçi	384		

EK 6.5. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Mesleki Kıdem” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 78. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdemine Göre Normalliği

Değişkenler	Mesleki Kıdem	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	1-5	0,10	0,25	-0,80	0,50
	6-10	0,08	0,25	-0,20	0,50
	11-15	0,39	0,29	-0,40	0,57
	16-20	0,19	0,33	-0,66	0,64
	21 ve daha fazla yıl	0,13	0,27	-0,09	0,53
Değişime Direnç	1-5	0,36	0,25	0,02	0,50
	6-10	0,16	0,25	-0,42	0,50
	11-15	-0,02	0,29	-0,91	0,57
	16-20	0,35	0,33	-0,61	0,64
	21 ve daha fazla yıl	0,06	0,27	0,42	0,53

Fikir Önderliği	1-5	-0,14	0,25	-0,54	0,50
	6-10	-0,08	0,25	-0,03	0,50
	11-15	-0,14	0,29	0,09	0,57
	16-20	0,29	0,33	-0,54	0,64
	21 ve daha fazla yıl	0,12	0,27	0,06	0,53
Deneyime Açıklık	1-5	-0,07	0,25	0,62	0,50
	6-10	-0,02	0,25	-0,28	0,50
	11-15	-0,07	0,29	-0,59	0,57
	16-20	0,22	0,33	-0,31	0,64
	21 ve daha fazla yıl	-0,20	0,27	-0,40	0,53
Risk Alma	1-5	0,04	0,25	-0,49	0,50
	6-10	0,00	0,25	-0,56	0,50
	11-15	0,24	0,29	-0,41	0,57
	16-20	0,44	0,33	-0,45	0,64
	21 ve daha fazla yıl	-0,92	0,27	0,70	0,53

Tablo 79. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Mesleki Kıdem” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	1-5	0,98	91	0,10
		6-10	0,98	92	0,13
		11-15	0,96	68	0,04
		16-20	0,97	54	0,29
		21 ve daha fazla yıl	0,99	81	0,80
Değişime Direnç	Değişime Direnç	1-5	0,98	91	0,15
		6-10	0,98	92	0,28
		11-15	0,97	68	0,06
		16-20	0,97	54	0,18
		21 ve daha fazla yıl	0,99	81	0,54
Fikir Önderliği	Fikir Önderliği	1-5	0,98	91	0,15
		6-10	0,97	92	0,04
		11-15	0,98	68	0,29
		16-20	0,97	54	0,11
		21 ve daha fazla yıl	0,98	81	0,12
Deneyime Açıklık	Deneyime Açıklık	1-5	0,96	91	0,01
		6-10	0,98	92	0,07
		11-15	0,97	68	0,08
		16-20	0,97	54	0,14
		21 ve daha fazla yıl	0,97	81	0,14
Risk Alma	Risk Alma	1-5	0,95	91	0,00
		6-10	0,95	92	0,00
		11-15	0,94	68	0,00
		16-20	0,92	54	0,00
		21 ve daha fazla yıl	0,89	81	0,00

Tablo 80. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	4	1,84	0,12
	Grup İçi	381		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	4	0,26	0,90
	Grup İçi	381		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	4	1,43	0,22
	Grup İçi	381		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	4	0,39	0,82
	Grup İçi	381		
Risk Alma	Gruplar Arası	4	1,06	0,38
	Grup İçi	381		

EK 6.6. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Okuldaki Görev Süresi” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 81. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Normalliği

Değişkenler	Okuldaki Görev Süresi	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	1-5	0,08	0,16	-0,52	0,31
	6-10	0,45	0,25	0,07	0,50
	11-15	0,41	0,45	-0,69	0,87
	16 ve üzeri yıl	0,69	0,43	0,14	0,85
Değişime Direnç	1-5	0,36	0,16	-0,21	0,31
	6-10	0,00	0,25	-0,22	0,50
	11-15	0,10	0,45	0,01	0,87
	16 ve üzeri yıl	-0,85	0,43	0,66	0,85
Fikir Önderliği	1-5	-0,02	0,16	-0,27	0,31
	6-10	0,11	0,25	0,21	0,50
	11-15	0,19	0,45	-0,19	0,87
	16 ve üzeri yıl	0,09	0,43	-0,62	0,85
Deneyime Açıklık	1-5	-0,04	0,16	-0,53	0,31
	6-10	0,03	0,25	-0,41	0,50
	11-15	0,00	0,45	0,69	0,87
	16 ve üzeri yıl	-0,75	0,43	0,37	0,85
Risk Alma	1-5	-0,04	0,16	-0,53	0,31
	6-10	0,16	0,25	0,01	0,50
	11-15	-0,48	0,45	-0,45	0,87
	16 ve üzeri yıl	-0,22	0,43	-0,96	0,85

Tablo 82. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Okuldaki Görev Süresi” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Okuldaki Görev Süresi	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	1-5	0,99	240	0,04
		6-10	0,97	90	0,05
		11-15	0,94	27	0,16
		16 ve üzeri yıl	0,95	29	0,16
	Değişime Direnç	1-5	0,98	240	0,00
		6-10	0,99	90	0,44
		11-15	0,98	27	0,93
		16 ve üzeri yıl	0,92	29	0,02
	Fikir Önderliği	1-5	0,98	240	0,01
		6-10	0,98	90	0,15
		11-15	0,96	27	0,30
		16 ve üzeri yıl	0,93	29	0,05
	Deneyime Açıklık	1-5	0,97	240	0,00
		6-10	0,97	90	0,04
		11-15	0,92	27	0,05
		16 ve üzeri yıl	0,92	29	0,03
	Risk Alma	1-5	0,95	240	0,00
		6-10	0,95	90	0,00
		11-15	0,94	27	0,10
		16 ve üzeri yıl	0,90	29	0,01

Tablo 83. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	3	2,28	0,08
	Grup İçi	382		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	3	0,21	0,89
	Grup İçi	382		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	3	1,17	0,32
	Grup İçi	382		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	3	1,18	0,32
	Grup İçi	382		
Risk Alma	Gruplar Arası	3	0,75	0,53
	Grup İçi	382		

EK 6.7. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Mevcut Müdürle Çalışma Süresi” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 84. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Normalliği

Değişkenler	Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	1 yıldan az	0,21	0,21	-0,38	0,42
	1-2	0,12	0,29	-0,52	0,56
	3-4	0,18	0,23	-0,48	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,01	0,27	-1,02	0,54
Değişime Direnç	1 yıldan az	0,18	0,21	-0,25	0,42
	1-2	0,33	0,29	-0,52	0,56
	3-4	0,21	0,23	-0,04	0,46
	5 ve üzeri yıl	0,04	0,27	-0,27	0,54
Fikir Önderliği	1 yıldan az	0,03	0,21	-0,45	0,42
	1-2	-0,06	0,29	0,17	0,56
	3-4	0,29	0,23	-0,30	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,26	0,27	-0,01	0,54
Deneyime Açıklık	1 yıldan az	-0,08	0,21	-0,29	0,42
	1-2	0,13	0,29	-0,81	0,56
	3-4	-0,14	0,23	-0,42	0,46
	5 ve üzeri yıl	0,03	0,27	-0,55	0,54
Risk Alma	1 yıldan az	0,08	0,21	-0,17	0,42
	1-2	0,17	0,29	-0,41	0,56
	3-4	-0,29	0,23	-0,47	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,10	0,27	-0,04	0,54

Tablo 85. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Mevcut Müdürle Çalışma Süresi” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Okuldaki Görev Süresi	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	1 yıldan az	0,98	129	0,09
		1-2	0,98	71	0,37
		3-4	0,98	109	0,09
		5 ve üzeri yıl	0,97	77	0,05
	Değişime Direnç	1 yıldan az	0,99	129	0,27
		1-2	0,97	71	0,10
		3-4	0,99	109	0,29
		5 ve üzeri yıl	0,98	77	0,45
	Fikir Önderliği	1 yıldan az	0,98	129	0,05
		1-2	0,98	71	0,21
		3-4	0,96	109	0,00
		5 ve üzeri yıl	0,98	77	0,15
	Deneyime Açıklık	1 yıldan az	0,97	129	0,00
		1-2	0,96	71	0,02
		3-4	0,97	109	0,01
		5 ve üzeri yıl	0,97	77	0,07
	Risk Alma	1 yıldan az	0,95	129	0,00
		1-2	0,95	71	0,00
		3-4	0,94	109	0,00
		5 ve üzeri yıl	0,95	77	0,01

Tablo 86. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	3	0,32	0,81
	Grup İçi	382		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	3	0,02	1,00
	Grup İçi	382		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	3	0,52	0,67
	Grup İçi	382		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	3	0,15	0,93
	Grup İçi	382		
Risk Alma	Gruplar Arası	3	0,60	0,62
	Grup İçi	382		

EK 6.8. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 87. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Normalliği

Değişkenler	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	50 ve altı	0,16	0,20	-0,38	0,39
	51-100	0,20	0,18	-0,50	0,35
	101-250	-0,10	0,44	-1,03	0,86
	251-499	-0,35	0,64	-0,90	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Değişime Direnç	50 ve altı	0,13	0,20	0,63	0,39
	51-100	0,21	0,18	-0,62	0,35
	101-250	0,21	0,44	-0,88	0,86
	251-499	0,27	0,64	-1,09	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Fikir Önderliği	50 ve altı	-0,38	0,20	0,70	0,39
	51-100	0,20	0,18	-0,49	0,35
	101-250	-0,12	0,44	-1,01	0,86
	251-499	-0,63	0,64	-0,48	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Deneyime Açıklık	50 ve altı	-0,06	0,20	-0,52	0,39
	51-100	-0,07	0,18	-0,33	0,35
	101-250	-0,35	0,44	-0,90	0,86
	251-499	0,58	0,64	-0,29	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Risk Alma	50 ve altı	-0,13	0,20	-0,47	0,39
	51-100	0,06	0,18	-0,20	0,35
	101-250	-0,68	0,44	-0,77	0,86
	251-499	0,63	0,64	1,07	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-

Tablo 88. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Okuldaki Öğretmen Sayısı	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	50 ve altı	0,99	154	0,41
		51-100	0,98	192	0,01
		101-250	0,96	28	0,34
		251-499	0,95	12	0,58
		500 ve üzeri	-	-	-
	Değişime Direnç	50 ve altı	0,98	154	0,08
		51-100	0,98	192	0,01
		101-250	0,95	28	0,23
		251-499	0,94	12	0,55
		500 ve üzeri	-	-	-
	Fikir Önderliği	50 ve altı	0,97	154	0,00
		51-100	0,97	192	0,00
		101-250	0,95	28	0,20
		251-499	0,93	12	0,39
		500 ve üzeri	-	-	-
	Deneyime Açıklık	50 ve altı	0,97	154	0,01
		51-100	0,97	192	0,00
		101-250	0,92	28	0,03
		251-499	0,92	12	0,33
		500 ve üzeri	-	-	-
	Risk Alma	50 ve altı	0,95	154	0,00
		51-100	0,95	192	0,00
		101-250	0,87	28	0,00
		251-499	0,93	12	0,36
		500 ve üzeri	-	-	-

Tablo 89. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	3	2,69	0,04
	Grup İçi	381		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	3	5,01	0,00
	Grup İçi	381		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	3	3,63	0,01
	Grup İçi	381		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	3	1,17	0,32
	Grup İçi	381		
Risk Alma	Gruplar Arası	3	0,24	0,87
	Grup İçi	381		

EK 6.9. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Eğitim Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği

Tablo 90. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Normallliği

Değişkenler	Eğitim Durumu	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	Ön lisans	0,19	0,42	-0,65	0,82
	Lisans	0,19	0,14	-0,53	0,28
	Lisansüstü	0,36	0,33	-0,17	0,64
Değişime Direnç	Ön lisans	0,10	0,42	-0,36	0,82
	Lisans	0,15	0,14	-0,30	0,28
	Lisansüstü	0,40	0,33	-0,05	0,64
Fikir Önderliği	Ön lisans	0,15	0,42	-0,69	0,82
	Lisans	-0,03	0,14	-0,20	0,28
	Lisansüstü	0,06	0,33	0,40	0,64
Deneyime Açıklık	Ön lisans	-0,73	0,42	0,19	0,82
	Lisans	0,01	0,14	-0,48	0,28
	Lisansüstü	0,13	0,33	-0,21	0,64
Risk Alma	Ön lisans	-1,24	0,42	0,91	0,82
	Lisans	0,08	0,14	-0,33	0,28
	Lisansüstü	0,10	0,33	-0,81	0,64

Tablo 91. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “Eğitim Durumu” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Okul Kademesi	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Ön lisans	0,97	31	0,43
		Lisans	0,98	301	0,00
		Lisansüstü	0,99	54	0,72
Değişime Direnç	Değişime Direnç	Ön lisans	0,96	31	0,29
		Lisans	0,99	301	0,01
		Lisansüstü	0,97	54	0,26
Fikir Önderliği	Fikir Önderliği	Ön lisans	0,96	31	0,26
		Lisans	0,98	301	0,00
		Lisansüstü	0,97	54	0,29
Deneyime Açıklık	Deneyime Açıklık	Ön lisans	0,93	31	0,05
		Lisans	0,97	301	0,00
		Lisansüstü	0,97	54	0,20
Risk Alma	Risk Alma	Ön lisans	0,83	31	0,00
		Lisans	0,95	301	0,00
		Lisansüstü	0,94	54	0,01

Tablo 92. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	2	2,84	0,06
	Grup İçi	383		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	2	1,92	0,15
	Grup İçi	383		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	2	0,93	0,39
	Grup İçi	383		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	2	1,17	0,31
	Grup İçi	383		
Risk Alma	Gruplar Arası	2	0,66	0,52
	Grup İçi	383		

EK 6.10. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Anne Öğrenim Düzeyi” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 93. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Normalliği

Değişkenler	Anne Öğrenim Düzeyi	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Okumaz-Yazmaz	0,19	0,40	-1,13	0,79
	Diplomasız	0,07	0,50	-0,26	0,97
	İlkokul	0,33	0,19	-0,43	0,37
	Ortaokul	-0,25	0,30	-0,51	0,60
	Lise	0,04	0,28	-0,43	0,55
	Ön lisans	-0,69	0,79	-1,14	1,59
	Lisans veya üstü	-0,57	0,51	-0,39	0,99
Değişime Direnç	Okumaz-Yazmaz	-0,25	0,40	0,51	0,79
	Diplomasız	0,03	0,50	-0,77	0,97
	İlkokul	0,21	0,19	-0,52	0,37
	Ortaokul	0,54	0,30	0,44	0,60
	Lise	0,14	0,28	-0,54	0,55
	Ön lisans	1,30	0,79	2,09	1,59
	Lisans veya üstü	-0,04	0,51	-1,02	0,99
Fikir Önderliği	Okumaz-Yazmaz	0,22	0,40	-1,02	0,79
	Diplomasız	-1,60	0,50	3,24	0,97
	İlkokul	0,04	0,19	-0,26	0,37
	Ortaokul	-0,01	0,30	0,01	0,60
	Lise	-0,01	0,28	-0,33	0,55
	Ön lisans	0,46	0,79	0,51	1,59
	Lisans veya üstü	0,19	0,51	-0,97	0,99
Deneyime Açıklık	Okumaz-Yazmaz	-0,24	0,40	-1,13	0,79
	Diplomasız	0,18	0,50	-0,93	0,97
	İlkokul	0,01	0,19	-0,35	0,37
	Ortaokul	0,08	0,30	-0,36	0,60
	Lise	-0,27	0,28	-0,62	0,55
	Ön lisans	-0,13	0,79	-1,68	1,59
	Lisans veya üstü	0,23	0,51	0,40	0,99

Risk Alma	Okumaz-Yazmaz	0,16	0,40	-0,94	0,79
	Diplomasız	-0,14	0,50	-0,96	0,97
	İlkokul	-0,04	0,19	-0,24	0,37
	Ortaokul	-0,01	0,30	-0,30	0,60
	Lise	-0,19	0,28	-0,61	0,55
	Ön lisans	0,76	0,79	-1,69	1,59
	Lisans veya üstü	0,46	0,51	-0,38	0,99

Tablo 94. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “Anne Öğrenim Düzeyi” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Anne Öğrenim Düzeyi	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Okumaz-Yazmaz	Okumaz-Yazmaz	0,95	34	0,09
		Diplomasız	0,98	21	0,88
		İlkokul	0,98	168	0,01
		Ortaokul	0,98	62	0,31
		Lise	0,99	74	0,59
		Ön lisans	0,88	7	0,24
		Lisans veya üstü	0,95	20	0,44
Değişime Direnç	Okumaz-Yazmaz	Okumaz-Yazmaz	0,98	34	0,77
		Diplomasız	0,97	21	0,63
		İlkokul	0,98	168	0,02
		Ortaokul	0,97	62	0,11
		Lise	0,98	74	0,21
		Ön lisans	0,91	7	0,38
		Lisans veya üstü	0,96	20	0,62
Fikir Önderliği	Okumaz-Yazmaz	Okumaz-Yazmaz	0,95	34	0,09
		Diplomasız	0,86	21	0,01
		İlkokul	0,98	168	0,04
		Ortaokul	0,97	62	0,12
		Lise	0,98	74	0,38
		Ön lisans	0,89	7	0,28
		Lisans veya üstü	0,94	20	0,24
Deneyime Açıklık	Okumaz-Yazmaz	Okumaz-Yazmaz	0,94	34	0,06
		Diplomasız	0,93	21	0,13
		İlkokul	0,97	168	0,00
		Ortaokul	0,95	62	0,01
		Lise	0,96	74	0,01
		Ön lisans	0,94	7	0,60
		Lisans veya üstü	0,95	20	0,32
Risk Alma	Okumaz-Yazmaz	Okumaz-Yazmaz	0,92	34	0,02
		Diplomasız	0,91	21	0,06
		İlkokul	0,95	168	0,00
		Ortaokul	0,95	62	0,01
		Lise	0,95	74	0,03
		Ön lisans	0,72	7	0,01
		Lisans veya üstü	0,94	20	0,24

Tablo 95. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	6	2,06	0,06
	Grup İçi	379		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	6	1,26	0,28
	Grup İçi	379		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	6	2,11	0,06
	Grup İçi	379		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	6	1,58	0,15
	Grup İçi	379		
Risk Alma	Gruplar Arası	6	1,18	0,32
	Grup İçi	379		

EK 6.11. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Baba Öğrenim Düzeyi” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 96. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Normalliği

Değişkenler	Baba Öğrenim Düzeyi	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	Okumaz-Yazmaz	0,87	0,69	-0,18	1,33
	Diplomasız	-0,13	0,75	0,01	1,48
	İlkokul	0,36	0,21	-0,55	0,42
	Ortaokul	-0,05	0,30	-0,73	0,59
	Lise	0,14	0,24	-0,29	0,47
	Ön lisans	-0,28	0,55	-0,83	1,06
	Lisans veya üstü	-0,05	0,33	-0,54	0,65
Değişime Direnç	Okumaz-Yazmaz	0,36	0,69	-0,46	1,33
	Diplomasız	-0,27	0,75	0,79	1,48
	İlkokul	0,13	0,21	-0,50	0,42
	Ortaokul	0,20	0,30	-0,18	0,59
	Lise	0,18	0,24	-0,40	0,47
	Ön lisans	0,86	0,55	-0,51	1,06
	Lisans veya üstü	0,36	0,33	-0,32	0,65
Fikir Önderliği	Okumaz-Yazmaz	1,19	0,69	0,28	1,33
	Diplomasız	0,14	0,75	-1,55	1,48
	İlkokul	0,15	0,21	-0,52	0,42
	Ortaokul	0,47	0,30	0,40	0,59
	Lise	-0,04	0,24	-0,11	0,47
	Ön lisans	-0,25	0,55	-0,11	1,06
	Lisans veya üstü	0,27	0,33	-0,52	0,65
Deneyime Açıklık	Okumaz-Yazmaz	0,41	0,69	-1,30	1,33
	Diplomasız	0,55	0,75	-1,80	1,48
	İlkokul	-0,08	0,21	-0,24	0,42
	Ortaokul	0,04	0,30	-0,53	0,59
	Lise	0,03	0,24	-0,74	0,47
	Ön lisans	0,34	0,55	-0,01	1,06
	Lisans veya üstü	-0,06	0,33	-0,64	0,65

Risk Alma	Okumaz-Yazmaz	1,02	0,69	1,83	1,33
	Diplomasız	-0,58	0,75	-1,27	1,48
	İlkokul	-0,02	0,21	-0,34	0,42
	Ortaokul	-0,07	0,30	-0,43	0,59
	Lise	-0,16	0,24	-0,51	0,47
	Ön lisans	0,32	0,55	-0,03	1,06
	Lisans veya üstü	0,10	0,33	-0,63	0,65

Tablo 97. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “Baba Öğrenim Düzeyi” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Baba Öğrenim Düzeyi	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Okumaz-Yazmaz	0,89	10	0,18
		Diplomasız	0,97	8	0,92
		İlkokul	0,97	130	0,01
		Ortaokul	0,98	65	0,27
		Lise	0,99	104	0,31
		Ön lisans	0,96	17	0,66
		Lisans veya üstü	0,97	52	0,18
Değişime Direnç	Değişime Direnç	Okumaz-Yazmaz	0,97	10	0,91
		Diplomasız	0,98	8	0,98
		İlkokul	0,98	130	0,13
		Ortaokul	0,99	65	0,70
		Lise	0,98	104	0,06
		Ön lisans	0,85	17	0,01
		Lisans veya üstü	0,98	52	0,38
Fikir Önderliği	Fikir Önderliği	Okumaz-Yazmaz	0,84	10	0,04
		Diplomasız	0,92	8	0,46
		İlkokul	0,97	130	0,01
		Ortaokul	0,96	65	0,06
		Lise	0,98	104	0,18
		Ön lisans	0,97	17	0,89
		Lisans veya üstü	0,97	52	0,13
Deneyime Açıklık	Deneyime Açıklık	Okumaz-Yazmaz	0,88	10	0,13
		Diplomasız	0,81	8	0,04
		İlkokul	0,94	130	0,01
		Ortaokul	0,95	65	0,02
		Lise	0,97	104	0,01
		Ön lisans	0,95	17	0,38
		Lisans veya üstü	0,98	52	0,36
Risk Alma	Risk Alma	Okumaz-Yazmaz	0,82	10	0,03
		Diplomasız	0,82	8	0,05
		İlkokul	0,95	130	0,00
		Ortaokul	0,94	65	0,03
		Lise	0,94	104	0,00
		Ön lisans	0,92	17	0,12
		Lisans veya üstü	0,94	52	0,01

Tablo 98. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	6	1,41	0,21
	Grup İçi	379		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	6	1,85	0,09
	Grup İçi	379		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	6	1,85	0,09
	Grup İçi	379		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	6	1,43	0,20
	Grup İçi	379		
Risk Alma	Gruplar Arası	6	1,78	0,10
	Grup İçi	379		

EK 6.12. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği

Tablo 99. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Normallliği

Değişkenler	Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,16	0,30	-0,05	0,58
	Hayır	0,20	0,14	-0,51	0,27
Değişime Direnç	Evet	-0,09	0,30	-0,01	0,58
	Hayır	0,26	0,14	-0,36	0,27
Fikir Önderliği	Evet	-0,21	0,30	0,07	0,58
	Hayır	0,04	0,14	-0,20	0,27
Deneyime Açıklık	Evet	-0,36	0,30	0,87	0,58
	Hayır	0,03	0,14	-0,63	0,27
Risk Alma	Evet	-0,35	0,30	-0,32	0,58
	Hayır	0,01	0,14	-0,36	0,27

Tablo 100. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,08	66	0,20
		Hayır	0,08	320	0,00
	Değişime Direnç	Evet	0,06	66	0,20
		Hayır	0,11	320	0,00
	Fikir Önderliği	Evet	0,11	66	0,04
		Hayır	0,08	320	0,00
	Deneyime Açıklık	Evet	0,14	66	0,00
		Hayır	0,12	320	0,00
	Risk Alma	Evet	0,20	66	0,00
		Hayır	0,15	320	0,00

Tablo 101. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	1	1,79	0,18
	Grup İçi	384		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	1	0,20	0,66
	Grup İçi	384		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	1	2,66	0,10
	Grup İçi	384		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	1	4,81	0,03
	Grup İçi	384		
Risk Alma	Gruplar Arası	1	0,45	0,50
	Grup İçi	384		

EK 6.13. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği

Tablo 102. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu Göre Normallliği

Değişkenler	Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,00	0,17	-0,33	0,33
	Hayır	0,46	0,19	-0,31	0,37
Değişime Direnç	Evet	0,21	0,17	-0,15	0,33
	Hayır	0,15	0,19	-0,40	0,37
Fikir Önderliği	Evet	-0,09	0,17	0,02	0,33
	Hayır	0,12	0,19	-0,26	0,37
Deneyime Açıklık	Evet	-0,18	0,17	-0,21	0,33
	Hayır	0,20	0,19	-0,58	0,37
Risk Alma	Evet	-0,30	0,17	-0,05	0,33
	Hayır	0,26	0,19	-0,35	0,37

Tablo 103. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumu	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,04	214	0,20
		Hayır	0,12	172	0,00
Değişime Direnç	Değişime Direnç	Evet	0,11	214	0,00
		Hayır	0,09	172	0,00
Fikir Önderliği	Fikir Önderliği	Evet	0,09	214	0,00
		Hayır	0,09	172	0,00
Deneyime Açıklık	Deneyime Açıklık	Evet	0,13	214	0,00
		Hayır	0,11	172	0,00
Risk Alma	Risk Alma	Evet	0,18	214	0,00
		Hayır	0,19	172	0,00

Tablo 104. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Düzenli Olarak Yazılı Yayın Türü Takip Etme Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	1	1,39	0,24
	Grup İçi	384		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	1	0,01	0,91
	Grup İçi	384		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	1	1,14	0,29
	Grup İçi	384		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	1	1,02	0,31
	Grup İçi	384		
Risk Alma	Gruplar Arası	1	0,80	0,37
	Grup İçi	384		

EK 6.14. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 105. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre Normalliği

Değişkenler	Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	0	0,84	0,40	-0,15	0,78
	1-3	0,13	0,14	-0,37	0,28
	4-6	0,12	0,34	-0,50	0,66
	7 ve üzeri	1,08	0,85	1,26	1,74
Değişime Direnç	0	-0,07	0,40	-0,15	0,78
	1-3	0,35	0,14	-0,17	0,28
	4-6	-0,29	0,34	-1,06	0,66
	7 ve üzeri	-1,35	0,85	1,99	1,74
Fikir Önderliği	0	0,32	0,40	-0,82	0,78
	1-3	-0,02	0,14	-0,08	0,28
	4-6	-0,07	0,34	0,32	0,66
	7 ve üzeri	0,88	0,85	-0,50	1,74
Deneyime Açıklık	0	0,32	0,40	-0,20	0,78
	1-3	-0,03	0,14	-0,46	0,28
	4-6	-0,19	0,34	-0,61	0,66
	7 ve üzeri	0,64	0,85	-1,24	1,74
Risk Alma	0	0,37	0,40	-0,31	0,78
	1-3	-0,01	0,14	-0,44	0,28
	4-6	-0,53	0,34	0,06	0,66
	7 ve üzeri	0,86	0,85	-0,30	1,74

Tablo 106. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı” Değişkenlerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısı	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	0	0,91	35	0,01
		1-3	0,99	295	0,03
		4-6	0,99	50	0,77
		7 ve üzeri	0,94	6	0,62
	Değişime Direnç	0	0,98	35	0,80
		1-3	0,98	295	0,00
		4-6	0,94	50	0,02
		7 ve üzeri	0,88	6	0,29
	Fikir Önderliği	0	0,96	35	0,20
		1-3	0,98	295	0,00
		4-6	0,98	50	0,38
		7 ve üzeri	0,90	6	0,32
	Deneyime Açıklık	0	0,97	35	0,42
		1-3	0,97	295	0,00
		4-6	0,96	50	0,08
		7 ve üzeri	0,91	6	0,45
	Risk Alma	0	0,93	35	0,04
		1-3	0,95	295	0,00
		4-6	0,94	50	0,01
		7 ve üzeri	0,82	6	0,09

Tablo 107. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bir Ayda Okunulan Ortalama Kitap Sayısına Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	3	0,60	0,62
	Grup İçi	382		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	3	0,80	0,50
	Grup İçi	382		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	3	0,37	0,77
	Grup İçi	382		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	3	0,21	0,89
	Grup İçi	382		
Risk Alma	Gruplar Arası	3	1,18	0,32
	Grup İçi	382		

EK 6.15. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Yurt Dışı Tecrübe Durumu” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 108. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yurt Dışı Tecrübe Durumu Göre Normalliği

Değişkenler	Yurt Dışı Tecrübe Durumu	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,24	0,17	-0,36	0,34
	Hayır	0,14	0,18	-0,56	0,36
Değişime Direnç	Evet	0,11	0,17	-0,10	0,34
	Hayır	0,24	0,18	-0,45	0,36
Fikir Önderliği	Evet	-0,06	0,17	-0,12	0,34
	Hayır	0,07	0,18	-0,20	0,36
Deneyime Açıklık	Evet	0,09	0,17	-0,53	0,34
	Hayır	-0,17	0,18	-0,41	0,36
Risk Alma	Evet	-0,12	0,17	-0,47	0,34
	Hayır	0,04	0,18	-0,29	0,36

Tablo 109. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Yurt Dışı Tecrübe Durumu” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Yurt Dışı Tecrübe Durumu	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,08	203	0,02
		Hayır	0,05	183	0,20
	Değişime Direnç	Evet	0,08	203	0,01
		Hayır	0,12	183	0,00
	Fikir Önderliği	Evet	0,09	203	0,00
		Hayır	0,10	183	0,00
	Deneyime Açıklık	Evet	0,15	203	0,00
		Hayır	0,11	183	0,00
	Risk Alma	Evet	0,16	203	0,00
		Hayır	0,15	183	0,00

Tablo 110. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yurt Dışı Tecrübe Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin	Gruplar Arası	1	0,93	0,34
	Grup İçi	384		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	1	0,82	0,37
	Grup İçi	384		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	1	1,08	0,30
	Grup İçi	384		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	1	0,03	0,85
	Grup İçi	384		
Risk Alma	Gruplar Arası	1	0,53	0,67
	Grup İçi	384		

EK 6.16. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 111. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Alanında Proje Yapma Durumuna Göre Normalliği

Değişkenler	Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	-0,04	0,19	-0,30	0,38
	Hayır	0,38	0,16	-0,34	0,32
Değişime Direnç	Evet	0,28	0,19	-0,19	0,38
	Hayır	0,10	0,16	-0,28	0,32
Fikir Önderliği	Evet	-0,19	0,19	-0,01	0,38
	Hayır	0,12	0,16	-0,10	0,32
Deneyime Açıklık	Evet	-0,29	0,19	-0,50	0,38
	Hayır	0,11	0,16	-0,28	0,32
Risk Alma	Evet	-0,28	0,19	-0,39	0,38
	Hayır	0,05	0,16	-0,17	0,32

Tablo 112. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “ Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Eğitim Alanında Proje Yapma Durumu	$\bar{X}$	sd	p
	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,04	158	0,20
		Hayır	0,08	228	0,00
	Değişime Direnç	Evet	0,10	158	0,00
		Hayır	0,10	228	0,00
	Fikir Önderliği	Evet	0,12	158	0,00
		Hayır	0,09	228	0,00
	Deneyime Açıklık	Evet	0,12	158	0,00
		Hayır	0,12	228	0,00
	Risk Alma	Evet	0,18	158	0,00
		Hayır	0,17	228	0,00

Tablo 113. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Alanında Proje Yapma Durumuna Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	1	1,17	0,28
	Grup İçi	384		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	1	1,29	0,26
	Grup İçi	384		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	1	0,24	0,63
	Grup İçi	384		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	1	1,81	0,18
	Grup İçi	384		
Risk Alma	Gruplar Arası	1	1,35	0,25
	Grup İçi	384		

EK 6.17. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu” Değişkenleri Dağılım Normallliği

Tablo 114. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre Normallliği

Değişkenler	Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,21	0,15	-0,36	0,30
	Hayır	0,29	0,22	-0,65	0,43
Değişime Direnç	Evet	0,16	0,15	-0,19	0,30
	Hayır	0,16	0,22	-0,45	0,43
Fikir Önderliği	Evet	0,03	0,15	-0,12	0,30
	Hayır	-0,00	0,22	-0,30	0,43
Deneyime Açıklık	Evet	-0,04	0,15	-0,48	0,30
	Hayır	-0,00	0,22	-0,53	0,43
Risk Alma	Evet	-0,14	0,15	-0,29	0,30
	Hayır	0,14	0,22	-0,51	0,43

Tablo 115. “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”, “Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Değişkenler	Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumu	$\bar{X}$	sd	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Evet	0,07	260	0,00
		Hayır	0,06	126	0,20
Değişime Direnç	Değişime Direnç	Evet	0,10	260	0,00
		Hayır	0,10	126	0,01
Fikir Önderliği	Fikir Önderliği	Evet	0,09	260	0,00
		Hayır	0,09	126	0,02
Deneyime Açıklık	Deneyime Açıklık	Evet	0,13	260	0,00
		Hayır	0,10	126	0,01
Risk Alma	Risk Alma	Evet	0,15	260	0,00
		Hayır	0,17	126	0,00

Tablo 116. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Teknoloji Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	Gruplar Arası	1	6,10	0,01
	Grup İçi	384		
Değişime Direnç	Gruplar Arası	1	0,74	0,39
	Grup İçi	384		
Fikir Önderliği	Gruplar Arası	1	2,92	0,09
	Grup İçi	384		
Deneyime Açıklık	Gruplar Arası	1	0,69	0,41
	Grup İçi	384		
Risk Alma	Gruplar Arası	1	0,15	0,70
	Grup İçi	384		

EK 6.18. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Okul Kademesi” Değişkenleri Dağılım Normallliği

Tablo 117. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları ile Okul Kademesi Normallliği

Değişkenler	Okul Kademesi	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Anaokulu	-0,92	0,43	0,30	0,83
	İlkokul	-0,35	0,23	-0,71	0,46
	Ortaokul	-0,03	0,20	-0,80	0,40
	Lise	-0,50	0,24	-0,41	0,47
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Anaokulu	-1,15	0,43	0,72	0,83
	İlkokul	-0,49	0,23	-0,83	0,46
	Ortaokul	-0,21	0,20	-0,73	0,40
	Lise	-0,95	0,24	0,70	0,47
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Anaokulu	-1,09	0,43	1,31	0,83
	İlkokul	-0,52	0,23	-0,09	0,46
	Ortaokul	-0,09	0,20	-0,41	0,40
	Lise	-0,37	0,24	-0,39	0,47
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Anaokulu	-0,63	0,43	-0,55	0,83
	İlkokul	-0,48	0,23	-0,48	0,46
	Ortaokul	-0,15	0,20	-0,70	0,40
	Lise	-0,75	0,24	-0,39	0,47
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Anaokulu	-0,53	0,43	-0,66	0,83
	İlkokul	-0,30	0,23	-0,04	0,46
	Ortaokul	-0,17	0,20	-0,65	0,40
	Lise	-0,26	0,24	-0,49	0,47

Tablo 118. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Okul Kademesi” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Yenilikçi Davranış Düzeyi	Değişkenler	Okul Kademesi	X	sd	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları		Anaokulu	0,16	30	0,05
		İlkokul	0,08	107	0,12
		Ortaokul	0,05	146	0,20
		Lise	0,07	103	0,20
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır		Anaokulu	0,20	30	0,01
		İlkokul	0,15	107	0,00
		Ortaokul	0,09	146	0,01
		Lise	0,13	103	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez		Anaokulu	0,15	30	0,10
		İlkokul	0,13	107	0,00
		Ortaokul	0,06	146	0,20
		Lise	0,07	103	0,20
Liderlik Olgusunun Kesikliği		Anaokulu	0,19	30	0,01
		İlkokul	0,14	107	0,00
		Ortaokul	0,08	146	0,04
		Lise	0,12	103	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır		Anaokulu	0,16	30	0,06
		İlkokul	0,08	107	0,08
		Ortaokul	0,06	146	0,20
		Lise	0,07	103	0,20

Tablo 119. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Gruplar Arası	3	0,26	0,86
	Grup İçi	382		
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Gruplar Arası	3	0,22	0,89
	Grup İçi	382		
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Gruplar Arası	3	0,53	0,66
	Grup İçi	382		
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Gruplar Arası	3	0,87	0,46
	Grup İçi	382		
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Gruplar Arası	3	0,56	0,64
	Grup İçi	382		

EK 6.19. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Kurum Türü” Değişkenleri Dağılım Normallliği

Tablo 120. Öğretmenlerin okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları ile Kurum Türü Normallliği

Değişkenler	Kurum Türü	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Özel	-0,52	0,17	-0,35	0,35
	Kamu	-0,06	0,18	-0,79	0,35
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Özel	-0,87	0,17	0,36	0,35
	Kamu	-0,20	0,18	-0,76	0,35
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Özel	-0,22	0,17	-0,74	0,35
	Kamu	-0,21	0,18	-0,50	0,35
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Özel	-0,63	0,17	-0,33	0,35
	Kamu	-0,25	0,18	-0,73	0,35
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Özel	-0,60	0,17	0,08	0,35
	Kamu	0,07	0,18	-0,64	0,35

Tablo 121. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Okul Türü” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışı	Değişkenler	Okul Türü	x	sd	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Özel	0,08	197	0,01
		Kamu	0,06	189	0,10
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Özel	0,14	197	0,00
		Kamu	0,09	189	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Özel	0,07	197	0,01
		Kamu	0,09	189	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Liderlik Olgusunun Kesikliği	Özel	0,11	197	0,00
		Kamu	0,10	189	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Özel	0,07	197	0,01
		Kamu	0,08	189	0,00

Tablo 122. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Gruplar Arası Grup İçi	1 384	1,12	0,29
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Gruplar Arası Grup İçi	1 384	2,37	0,13
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Gruplar Arası Grup İçi	1 384	5,31	0,02
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Gruplar Arası Grup İçi	1 384	0,51	0,47
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Gruplar Arası Grup İçi	1 384	0,06	0,81

EK 6.20. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Mesleki Kıdem” Değişkenleri Dağılım Normallliği

Tablo 123. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları ile Mesleki Kıdem Normallliği

Değişkenler	Mesleki Kıdem	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Okul	1-5	-0,46	0,25	-0,45	0,50
Müdürlerinin	6-10	-0,23	0,25	-0,87	0,50
Kuantum	11-15	-0,22	0,29	-0,84	0,57
Liderlik	16-20	0,07	0,33	-0,87	0,64
Davranışları	21 ve daha fazla yıl	-0,52	0,27	-0,37	0,53
Liderlik,	1-5	-0,76	0,25	-0,10	0,50
Lider-	6-10	-0,36	0,25	-0,60	0,50
İzleyenler	11-15	-0,45	0,29	-0,68	0,57
İkileminde Bir	16-20	-0,30	0,33	-0,62	0,64
Etkileşim	21 ve daha fazla yıl	-0,63	0,27	-0,36	0,53
Alanıdır					
Liderlik	1-5	-0,14	0,25	-0,76	0,50
Yapılandırılmaz	6-10	-0,31	0,25	-0,57	0,50
az ve	11-15	-0,15	0,29	-0,51	0,57
Kestirilemez	16-20	-0,27	0,33	-0,48	0,64
	21 ve daha fazla yıl	-0,74	0,27	0,66	0,53
Liderlik	1-5	-0,49	0,25	-0,45	0,50
Olgusunun	6-10	-0,44	0,25	-0,59	0,50
Kesikliği	11-15	-0,45	0,29	-0,90	0,57
	16-20	-0,34	0,33	-0,63	0,64
	21 ve daha fazla yıl	-0,42	0,27	-0,47	0,53

Liderlik Etkisi	1-5	-0,61	0,25	0,14	0,50
Etkileşime	6-10	-0,16	0,25	-0,67	0,50
Dayalıdır	11-15	-0,22	0,29	-0,61	0,57
	16-20	0,28	0,33	-0,81	0,64
	21 ve daha fazla yıl	-0,26	0,27	-0,60	0,53

Tablo 124. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Mesleki Kıdem” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışı	Değişkenler	Mesleki Kıdem	x	sd	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Okul Müdürlerinin	1-5	0,09	91	0,06
	Kuantum Liderlik	6-10	0,08	92	0,18
	Davranışları	11-15	0,09	68	0,20
		16-20	0,12	54	0,04
		21 ve daha fazla yıl	0,10	81	0,05
Liderlik, Lider- İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır		1-5	0,13	91	0,00
		6-10	0,12	92	0,00
		11-15	0,10	68	0,08
		16-20	0,16	54	0,00
		21 ve daha fazla yıl	0,12	81	0,01
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez		1-5	0,08	91	0,16
		6-10	0,11	92	0,01
		11-15	0,10	68	0,07
		16-20	0,11	54	0,10
		21 ve daha fazla yıl	0,13	81	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği		1-5	0,11	91	0,01
		6-10	0,13	92	0,00
		11-15	0,12	68	0,02
		16-20	0,12	54	0,04
		21 ve daha fazla yıl	0,10	81	0,05
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır		1-5	0,08	91	0,20
		6-10	0,08	92	0,20
		11-15	0,07	68	0,20
		16-20	0,11	54	0,09
		21 ve daha fazla yıl	0,07	81	0,20

Tablo 125. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Gruplar Arası	4	0,53	0,72
	Grup İçi	381		
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Gruplar Arası	4	0,55	0,70
	Grup İçi	381		
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Gruplar Arası	4	1,64	0,17
	Grup İçi	381		
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Gruplar Arası	4	0,95	0,43
	Grup İçi	381		
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Gruplar Arası	4	0,29	0,89
	Grup İçi	381		

EK 6.21. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Mevcut Müdürle Çalışma Süresi” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 126. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları İle Mevcut Müdürle Çalışma Süreleri Normalliği

Değişkenler	Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1 yıldan az	-0,42	0,21	-0,40	0,42
	1-2 yıl	-0,06	0,29	-0,81	0,56
	3-4 yıl	-0,43	0,23	-0,65	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,27	0,27	-1,00	0,54
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1 yıldan az	-0,52	0,21	-0,51	0,42
	1-2 yıl	-0,30	0,29	-0,66	0,56
	3-4 yıl	-0,81	0,23	0,26	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,41	0,27	-0,76	0,54
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1 yıldan az	-0,28	0,21	-0,31	0,42
	1-2 yıl	0,21	0,29	-0,66	0,56
	3-4 yıl	-0,58	0,23	-0,09	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,47	0,27	-0,57	0,54
Liderlik Olgusunun Kesikliği	1 yıldan az	-0,55	0,21	-0,31	0,42
	1-2 yıl	-0,28	0,29	-0,70	0,56
	3-4 yıl	-0,50	0,23	-0,73	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,41	0,27	-0,76	0,54
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1 yıldan az	-0,28	0,21	-0,29	0,42
	1-2 yıl	-0,38	0,29	0,06	0,56
	3-4 yıl	-0,30	0,23	-0,96	0,46
	5 ve üzeri yıl	-0,13	0,27	-0,71	0,54

Tablo 127. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Mevcut Müdürle Çalışma Süreleri” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışı	Değişkenler	Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	$\bar{X}$	sd	p
	Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1 yıldan az	0,10	129	0,00
		1-2 yıl	0,08	71	0,20
		3-4 yıl	0,10	109	0,01
		5 ve üzeri yıl	0,10	77	0,04
	Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1 yıldan az	0,11	129	0,00
		1-2 yıl	0,11	71	0,04
		3-4 yıl	0,15	109	0,00
		5 ve üzeri yıl	0,12	77	0,01
	Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1 yıldan az	0,10	129	0,01
		1-2 yıl	0,07	71	0,20
		3-4 yıl	0,11	109	0,00
		5 ve üzeri yıl	0,12	77	0,01
	Liderlik Olgusunun Kesikliği	1 yıldan az	0,14	129	0,00
		1-2 yıl	0,12	71	0,01
		3-4 yıl	0,14	109	0,00
		5 ve üzeri yıl	0,10	77	0,06
	Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1 yıldan az	0,09	129	0,02
		1-2 yıl	0,09	71	0,20
		3-4 yıl	0,09	109	0,02
		5 ve üzeri yıl	0,09	77	0,20

Tablo 128. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresine Göre Levene’s Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Gruplar Arası	3	0,59	0,62
	Grup İçi	382		
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Gruplar Arası	3	0,14	0,94
	Grup İçi	382		
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Gruplar Arası	3	2,76	0,04
	Grup İçi	382		
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Gruplar Arası	3	0,27	0,84
	Grup İçi	382		
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Gruplar Arası	3	0,60	0,62
	Grup İçi	382		

EK 6.22. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” ile “Öğretmen Sayısı” Değişkenleri Dağılım Normalliği

Tablo 129. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına yönelik Algıları ile Öğretmen Sayısı Normalliği

Değişkenler	Öğretmen Sayısı	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın St. Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın St. Hatası
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	50 ve altı	-0,35	0,20	-0,79	0,39
	51-100	-0,28	0,18	-0,65	0,35
	101-250	-0,38	0,44	-0,67	0,86
	251-499	0,74	0,64	-0,12	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	50 ve altı	-0,75	0,20	-0,01	0,39
	51-100	-0,33	0,18	-0,89	0,35
	101-250	-0,94	0,44	0,44	0,86
	251-499	0,61	0,64	-1,28	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	50 ve altı	-0,46	0,20	-0,40	0,39
	51-100	-0,22	0,18	-0,45	0,35
	101-250	-1,02	0,44	1,93	0,86
	251-499	0,84	0,64	-0,04	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Liderlik Olgusunun Kesikliği	50 ve altı	-0,42	0,20	-0,81	0,39
	51-100	-0,45	0,18	-0,53	0,35
	101-250	-0,48	0,44	-0,40	0,86
	251-499	-0,21	0,64	-0,02	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	50 ve altı	-0,33	0,20	-0,44	0,39
	51-100	-0,15	0,18	-0,70	0,35
	101-250	-0,37	0,44	0,02	0,86
	251-499	0,80	0,64	-0,96	1,23
	500 ve üzeri	-	-	-	-

Tablo 130. “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları”, “Öğretmen Sayısı” Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Yenilikçi Davranış Düzeyi	Değişkenler	Öğretmen Sayısı	$\bar{X}$	sd	p
	Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranış Düzeyleri	50 ve altı	0,07	154	0,04
		51-100	0,06	192	0,20
		101-250	0,15	28	0,10
		251-499	0,23	12	0,08
		500 ve üzeri	-	-	-
	Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	50 ve altı	0,13	154	0,00
		51-100	0,10	192	0,00
		101-250	0,17	28	0,04
		251-499	0,18	12	0,20
		500 ve üzeri	-	-	-

Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	50 ve altı	0,09	154	0,01
	51-100	0,07	192	0,02
	101-250	0,16	28	0,07
	251-499	0,18	12	0,20
	500 ve üzeri	-	-	-
Liderlik Olgusunun Kesikliği	50 ve altı	0,10	154	0,00
	51-100	0,12	192	0,00
	101-250	0,14	28	0,19
	251-499	0,14	12	0,20
	500 ve üzeri	-	-	-
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	50 ve altı	0,09	154	0,01
	51-100	0,08	192	0,00
	101-250	0,10	28	0,20
	251-499	0,21	12	0,17
	500 ve üzeri	-	-	-

Tablo 131. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısına Göre Levene's Testi Sonucu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	sd	F	p
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Gruplar Arası	3	1,47	0,22
	Grup İçi	382		
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Gruplar Arası	3	0,32	0,81
	Grup İçi	382		
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Gruplar Arası	3	0,99	0,40
	Grup İçi	382		
Liderlik Olgusunun Kesikliği	Gruplar Arası	3	2,78	0,04
	Grup İçi	382		
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Gruplar Arası	3	0,94	0,42
	Grup İçi	382		