

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN YARATICI LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI ARASINDA İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
AYTƏKİN QURBANOVA
1900001277

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

HAZİRAN 2022

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN YARATICI LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI ARASINDA İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
AYTAKİN QURBANOVA
1900001277

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Jüri üyeleri : Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinılıç KARA
Jürü üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi Demet Zafer GÜNEŞ

HAZİRAN 2022

TAAHHÜTNAME

Tarafımca hazırlanan “Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” adlı tez çalışmasının, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi tez yazım kılavuzundaki kurallara, bilimsel ve etik ilkelere uygun olarak hazırlandığını, içinde yer alan tüm bilgilerin doğru olduğunu ve yararlandığım tüm kaynakları atıfta bulunarak belirttiğimi beyan ederim.

Aytəkin QURBANOVA



ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında beni destekleyerek motive eden, tezimin oluşmasına katkıda bulunan değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ebru OĞUZ'a şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca beni hep destekleyen değerli hocam Semaye Hasanovaya şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatımda beni destekleyen bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Tez döneminde desteğini esirgemeyen Ulvi İsmayılova teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, maddi ve manevi varlıklarını her zaman hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Aytəkin QURBANOVA

İÇİNDEKİLER

TAAHHÜTNAME	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. ÖĞRETMEN MOTİVASYONU.....	7
2.1.1. Motivasyon ve Motivasyonun Tanımı.....	7
2.1.2. Motivasyon Süreci.....	9
2.1.3. Motivasyon Teorileri.....	11
2.1.4. Örgütlerde Motivasyon.....	21
2.1.5. Eğitim Kurumlarında Motivasyonun Önemi ve Öğretmen Motivasyonu.....	23
2.1.6. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	26
2.2. OKUL MÜDÜRLERİNİN YARATICI LİDERLİK ÖZELLİKLERİ.....	28
2.2.1. Liderlik.....	28
2.2.2. Liderliğin özellikleri.....	30
2.2.3. Liderlik Türleri.....	32
2.2.4. Yaratıcı liderlik.....	34
2.3. Yaratıcı Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Arasında İlişki.....	42
2.4. İlgili Araştırmalar.....	43
2.4.1. Öğretmen Motivasyonu İlgili Çalışmalar.....	43

2.4.2.Yaratıcı Liderlikle İlgili Çalışmalar	48
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri toplama araçları.....	54
3.3.1. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	54
3.3.2. İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği 55	
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	56
3.4. Verilerin Toplanması, Değerlendirilmesi ve Analizi	56
3.4.1. Verilerin Toplanması.....	56
3.4.2. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	56
BÖLÜM IV	59
BULGULAR	59
BÖLÜM V	76
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Tartışma.....	76
5.2. Sonuçlar	83
5.3. Öneriler	84
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler	84
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	85
KAYNAKLAR.....	86
EKLER.....	100
Ek 1: Azerbaycan Eğitim Bakanlığının Onayı	100
Ek 2: Etik Kurul İzni	101
Ek 3: İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği	102
Ek 4: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği.....	103
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu.....	104

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 2.1. Motivasyon süreci.....	12
Şekil 2.2. Porter ve Lawerin motivasyon modeli.....	19
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş, Kıdem Yılı ve Çalıştığı Okulun Yerleşim Yeri Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	53
Tablo 3.2: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliği ve Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği Puanının Normal Dağılım Testi Sonuçları	57
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	60
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Motivasyonları Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 4.3: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruksal Wallis H-testi sonuçları	62
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruksal Wallis H-testi sonuçları	63
Tablo 4.5: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruksal Wallis H-testi sonuçları	64
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruksal Wallis H-testi sonuçları	66
Tablo 4.7: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruksal Wallis H-testi sonuçları	67
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruksal Wallis H-testi sonuçları	68
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	69
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Yerleşim Yeri Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Motivasyonları Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Örgütsel Güven Ölçeği Puanlarının Korelasyon Testi Sonuçları	71
Tablo 4.12: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutu Olan İçsel Faktörler Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular	72

Tablo 4.13: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Motivasyonun Alt Boyutu Olan Dışsal Faktörler Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular.....	73
Tablo 4.14: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Motivasyonun Alt Boyutu Olan Yönetsel Faktörler Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular.....	74



Enstitüsü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans – Haziran 2022

ÖZET

Çalışmanın amacı okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Azerbaycan'ın Tovuz ilinde, Tovuz ili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan devlet okullarında görev yapmakta olan 2938 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden rastgele küme örnekleme yolu ile seçilmiş 477 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliği Ölçeği” ve “İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre yaratıcı liderliğin girişimcilik ve etkili iletişim ve farklılık boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken, yeniliğe ve değişime açıklık boyutunda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre yaratıcı liderliğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliği olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılaşmada il ve ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha yaratıcı buldukları görülmüştür. Öğretmen motivasyonunu içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetmel faktörler boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür. İl ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri köy okullarında çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada, alt boyutlara ilişkin elde edilen bulgularda, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) ile öğretmenlerin motivasyonları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve

yönetmel faktörler) arasında ve tüm alt boyutlarda pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmüştür. Sonuçlar okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonu üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunun %38'ini, dışsal faktörler boyutunun %22'sini ve yönetmel faktörler boyutunu ise %48'ini açıklamaktadır.

Eğitim bakanlığı, il ve ilçe eğitim müdürlüğü okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini geliştirmesine adına eğitimler düzenleyerek okul müdürlerinin yaratıcı özelliklerini geliştirebilir. İlaveten öğretmen motivasyonuna etki eden diğer değişkenler araştırılarak, öğretmen motivasyonunu yükseltilmesi adına farklı uygulamalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Motivasyonu, Yaratıcı Liderlik, Okul Müdürü, İlkokul ve Ortaokul Öğretmeni, Sosyo-Demografik Değişkenler

University: Istanbul Kültür University
Institute: Institute of Graduate Studies
Department: Education Sciences
Programme: Education Management and Planning
Thesis Advisor: Prof. Dr. Ebru OGUZ
Degree Awarded and Date: Master's Thesis – June 2022

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationship between the creative leadership characteristics of school principals and teacher motivation. The research was conducted using the relational scanning model, one of the scanning models. The population of the research consists of 2938 teachers working in public schools affiliated to the Tovuzili Education Directorate in Tovuz province of Azerbaijan in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consisted of 477 teachers who were randomly selected from this universe by cluster sampling. In the study, "Creative Leadership Scale of School Principals" and "Teacher Motivation Scale in the Context of Internal, External and Administrative Factors" were used as data collection tools.

According to the results of the research, the creative leadership characteristics of school principals do not differ according to the variables of teachers' gender, age and seniority. While there was a significant difference in the entrepreneurship, effective communication and diversity dimensions of creative leadership according to the education level variable, there was no difference in the dimension of openness to innovation and change. A significant difference was found in all sub-dimensions of creative leadership according to the location variable of the school where the teachers work. It has been observed that the dimensions of entrepreneurship and effective communication, openness to innovation and change, and diversity, which are the creative leadership characteristics of school principals, differ significantly according to the settlement variable of the school where the teachers work, and in this differentiation, the teachers working in the schools in the city and district centers find the school principals more creative than the teachers working in the village schools. It has been observed that there is a significant difference in the dimensions of teacher motivation in terms of internal factors, external factors and administrative factors, according to the settlement variable of the school where the teachers work. The

motivation levels of teachers working in provincial and district centers were found to be significantly higher than teachers working in village schools.

In the research, it was found that there was a positive and significant relationship between school principals' creative leadership characteristics (entrepreneurship and effective communication, openness to innovation and change and diversity) and teachers' motivations (internal factors, external factors and administrative factors) and in all sub-dimensions. was found to be. The results show that the creative leadership characteristics of school principals have a moderate effect on teacher motivation. Creative leadership characteristics of school principals explain 38% of the internal factors, 22% of the external factors and 48% of the managerial factors of teacher motivation.

The Ministry of Education, provincial and district education directorates can develop the creative qualities of school principals by organizing trainings for them to develop their creative leadership qualities. In addition, other variables that affect teacher motivation can be investigated and different applications can be made to increase teacher motivation.

Keywords: Teacher Motivation, Creative Leadership, School Principal, Primary and Secondary School Teacher, Socio-Demographic Variables

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Toplumların en temel gereksinimlerden biri olan eğitimde bu hizmetlerin yürütülmesi aşamasında okullar eğitimin temelini oluşturmaktadır. Okullarda önemlilik arz eden öğelerin başında da öğretmenler gelmektedir. Öğrencileri, gelecek dönemlerdeki rollerine alıştırmak ve onları edinilebilecek olan kötü alışkanlıklara karşı korumak ve iyi birer vatandaş olabilmelerini sağlamak, eğitim alanında hizmet veren kurumların en temel görevlerinden biri olmaktadır. Eğitim alanında faaliyet gösteren kurumların verimliliklerini artırabilmeleri için en önemli görev de öğretmenlere düşmektedir. Bireylerin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi üzerine faaliyet gösteren okulların etkili bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için öğretmenlerin de görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekmektedir. Eğitim kurumlarının verimliliğinin artması da ancak öğretmen motivasyonlarının artırılması ile sağlanabilir.

Öğretmen motivasyonu, kurumun işgücü kaynaklarının optimal kullanımını sağlama, mevcut kaynakların potansiyelini harekete geçirmenin, genel performansı ve karlılığı artıracak bir araç olarak düşünülebilir. Motivasyon, her bir öğretmeni aktif olmaya teşvik etme sürecidir. Bunun sonucunda da ihtiyaçları aynı anda karşılanır ve organizasyonun hedeflerine ulaşılır. Bir okulun öğretmenlerinin motivasyonunu incelerken, insan faaliyetinde neyin motivasyon etkisine bağlı olduğunu, iç ve dış motivasyonun oranının ne olduğunu, motivasyonun insan faaliyetinin sonuçlarıyla nasıl ilişkili olduğunu dikkate almak gerekir.

Öğretmenlerin motive olmalarında en önemli etkenin liderler olduğu söylenebilir. Başarılı liderler kararlar alır, net hedefler belirler ve ekiplerine başarıya ulaşmak için yetkilendirme ve araçlar sağlamaktadır ki, bu da çalışan motivasyonun oluşmasında önemli yere sahiptir. Liderler, çalışanlarında en iyiyi uyandırır, görür ve onlara ortak bir hedef doğrultusunda çalışmalarını için ilham verir.

Liderlerin, okulunun misyonunu tanımlaması; pozitif öğrenme ortamını geliştirmesi, öğretim süreçlerini kontrol etmesi ve geri bildirim sağlaması gerekmektedir. Bununla beraber, öğretim müfredatı ve eğitim süreçlerini yönetmeli, eğitime yönelik programları değerlendirmeli ve benzer görevleri de üstlenmesi gerekmektedir. Böylece, okul müdürlerinin, lider olması ve sınırların ötesini görmeleri uygulamalarda ve öğretmenlerin motivasyonunda olumlu etkiler doğurmaktadır. Bununla beraber, liderlik ve yönetici kavramlarının, okul müdürlerine göre ayrı birer anlamı ve önemi bulunmaktadır. Okul müdürlerinin güçlü bir lider ve etkin bir yönetici olması, okul içerisinde önemli gelişmelere kaynaklık etmesi demektir. Çünkü, okul ortamı ve öğretmenlerin çeşitli yönlerden desteklenmesi, yönetim ve liderlik becerilerinde bütünlüğü gerektirmektedir. Okul müdürleri, iyi birer lider değilse, öğretmenlerin motivasyonlarında ve eğitim süreçlerinde düşüş olabilmektedir. Lider konumundaki okul müdürleri, öğretmenlerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaları büyük önem taşımaktadır.

Teknoloji hızlı şekilde örgütsel faaliyeti kontrol ediyor; ancak liderliğin yaratıcı işlevlerinde insanları ikna edebilme gereklidir. Sternberg'in (2007) belirttiği gibi, geçmişte yaratıcılık genellikle liderliğin isteğe bağlı bir özelliği olarak algılanırken, bugün artık isteğe bağlı değildir; çünkü yaratıcılıktan yoksun liderlerin organizasyonlarını geleceğe taşımaları pek olası değildir. Mumford ve diğerleri (2002) yaratıcı liderliğin diğer liderlik biçimlerinden üç şekilde ayrıldığını öne sürmüştür; yapıyı korumaktan çok teşvik eder, güç, uygunluk baskısı ve örgütsel bağlılıkla bağlantılı etki taktiklerine güvenemez, yaratıcılık ve organizasyon arasındaki doğal çatışmayı yönetmek zorundadır.

Bir lider astlarına yönelik açık bir bakış açısına sahip olmalıdır. Astların farklı ihtiyaçlarını bilmek karar verme sürecini kesinlikle kolaylaştırmaktadır. Motivasyon, bir kişinin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan amaca yönelik bir özelliktir. Motivasyon kişiyi hedeflerine ulaşmak için çok çalışmaya zorlamaktadır (Aksoy, 2020). Bir yönetici, motivasyonu etkilemek için doğru liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Hem çalışan hem de liderler motivasyona sahip olması gerekmektedir (Çetin ve diğ., 2017). Etkili bir lider, diğerleri için motivasyon faktörleri hakkında kapsamlı bir bilgiye sahip olmalıdır. Çalışanların, meslektaşlarının ve üstlerinin temel ihtiyaçlarını anlamalıdır. Liderlik, başkalarını motive etme aracı olarak kullanılır (Yeşil, 2016)

Ahlaki ve takım ruhunu geliştirmenin bir organizasyonun refahı üzerinde kesinlikle önemli bir etkisi bulunmaktadır (Becerikli, 2013). Bir kişinin metal veya duygusal durumu, onun ahlaki dokusunu oluşturur. Bir liderin eylemleri ve kararları, astlarının moralini etkiler. Bu nedenle, kararlarının ve faaliyetlerinin her zaman farkında olmalıdır. Takım ruhu, organizasyonun ruhudur. Lider her zaman astlarının ekip olarak görevlerini yerine getirmekten keyif almasını sağlamalı ve kendilerini organizasyonun planlarının bir parçası yapmalıdır.

Belirtilenlerden yola çıkarak bu çalışmada okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Azerbaycan'ın Tovuz ilinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek ve okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyonlarına olan etkisini belirlemektir. Aynı zamanda bazı değişkenlere göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığını test etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri öğretmenlerin
 - a. cinsiyet,
 - b. yaş,
 - c. eğitim düzeyi,
 - d. kıdem yılı,
 - e. okulun yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin motivasyonu;
 - a. cinsiyet,
 - b. yaş,
 - c. eğitim düzeyi,
 - d. kıdem yılı,

- e. okulun yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler arasında ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- a. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- b. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- c. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları olan okulların başarısında çalışanların amaçlarının okul amaçlarına uygunlaştırılması, düzenlenmesi önemlidir. Yani, çalışanlar okul amaçları doğrultusunda motive edilmeli, harekete geçirilmelidir. Eğitim sürecinin en önemli değişkeni olan öğretmenlerin motivasyonu onların sahip olduğu bilgi ve beceriler kadar gereklidir. Öğretmenlerin motive edilmesi, okul amaçları doğrultusunda yönlendirilmesinde okul müdürlerinin üzerine büyük görev düşmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerini motive edebilmesi, harekete geçirmesi için birçok özelliklere, beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple günümüz

okul müdürlerinde yaratıcılığın olması, yaratıcı liderlik özelliklerini taşıması okul başarısı açısından önemlidir.

Diğer taraftan yapılan incelemeler sonucu Azerbaycan'daki ilk ve ortaokullarda öğretmen motivasyonu ve yaratıcı liderlikle ilgili araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu anlamda yapılan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı, alan yazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdakiler varsayılmaktadır:

- Seçilen örneklem gurubunun evreni doğru temsil ettiği,
- Araştırmaya katılanların ekler kısmında sunulacak anket sorularını doğru bir şekilde algılayıp, doğru ve samimi bir şekilde cevap vermeleri.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Azerbaycan'ın Tovuz ilinde Tovuz ili Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, araştırmada kullanılan "Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği" ve "İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği"nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Motivasyon, çalışanları çalışmaya motive eden bir tür yönetim faaliyetidir. Yönetimde motivasyon iki kategoriye dayanmaktadır. Bunlar ihtiyaçlar ve teşviklerdir. Teşvikleri, maddi ve manevi teşvikler olarak adlandırılan dış faktörler ve ayrıca iş için içsel psikolojik güdüler yoluyla kurar.

Liderlik: Liderlik, grubun faaliyetlerini koordine etmek ve yönetmek için liderin belirli eylemler olarak da tanımlanır. Liderlik olgusu, insanın ve toplumun doğasına dayanmaktadır. Liderlik, karmaşık sistemlerin özel ihtiyaçlarına dayanır. Bunlar, her şeyden önce, hayati ve işlevsel yeteneğini sağlamak için sistemin bireysel

unsurlarının davranışını düzene sokan kendi kendini düzenleme ihtiyacını içermektedir.

Yaratıcı Liderlik: Yaratıcı liderlik, özellikle yapısal olarak karmaşık veya değişen durumlar karşısında yenilikçi çözümler yaratma ve gerçekleştirme yeteneğidir. Her şey değişirken ve yeni yaklaşımlar henüz bilinmediğinde, ekipleri için hala netlik oluşturabilen insanlara atıfta bulunur.



BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur. Bölümde sırasıyla öğretmen motivasyonu ve yaratıcı liderlikle ilgili alan yazından elde edilen bilgilere ve her iki konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖĞRETMEN MOTİVASYONU

Çalışmanın bu kısmında ilk olarak motivasyon kavramına, motivasyonun tanımına, motivasyon süreci, motivasyon teorileri, örgütlerde motivasyon, öğretmen motivasyonu vs. yer verilmiştir.

2.1.1. Motivasyon ve Motivasyonun Tanımı

Motivasyon, bir kişiyi faaliyete teşvik eden, faaliyetin sınırlarını ve biçimlerini belirleyen ve bu faaliyete belirli hedeflere ulaşmaya odaklı bir yönelim kazandıran bir dizi iç ve dış itici güçtür. Motivasyonun insan davranışı üzerindeki etkisi, büyük ölçüde bireysel olarak birçok faktöre bağlıdır ve insan faaliyetlerinden gelen geri bildirimlerin etkisi altında değişebilir (Guay ve diğerleri, 2010:709).

Motivasyon kelimesi, hareket etmek anlamına gelen Latince "movere" kelimesinden türetilmiştir. Günü, aktiviteyi başlatan veya sürdüren herhangi bir şeydir. Enerji veren, harekete geçiren veya hareket eden ve davranışları belirli hedeflere yönlendiren veya kanalize eden içsel bir durumdur (Gupta ve Harris, 2010: 1041). Motivasyon, ekip üyelerinin ağırlıklarını etkin bir şekilde çekmelerini, gruba bağlılıklarını vermelerini, kabul ettikleri görevleri gerektiği gibi yerine getirmelerini ve genel olarak ekip üyelerinin görev yaptıkları işte etkin bir rol oynamalarını sağlayan genel bir ilham verme sürecidir.

İnsan gelişiminin motivasyon faktörü farklı yönlerde incelenir. Gupta (2009) motivasyonu, bir bireyin veya grubun çabalarının bir hedefe ulaşmak için enerjilendirildiği ve sürdürüldüğü süreç olarak tanımlamaktadır. Hissedilen ihtiyaçlarla başlayan ve hedeflere yönelik harekete neden olan gerilimi (yerine getirilmemiş arzular) artıran güdülerle sonuçlanan bir zincirleme reaksiyonu içermektedir. Motivasyon, davranışın altında yatan nedenlerle ilgilenen güçtür (Guay

ve diğerkleri, 2010: 711). Motivasyonun tanımı değişebilir, ancak araştırmacılar hemen hemen herkesin bir şekilde motive olduğu konusunda hemfikirdir.

Yönetim faaliyetinin ana işlevlerinden biri, insanları işleri mümkün olduğunca verimli bir şekilde yürütmeye teşvik etmede kendini gösteren motivasyondur. Bu teşvik yöntemi, etkinlik, kalite, karlılık ve ayrıca emek verimliliği ile ifade edilen iş kolektifinin verimliliğini arttırır (Zhao vd., 2010: 244). Motivasyon bizi belirli bir yönde hareket etmek için çeşitli etkinliklere yönlendirmek ve motive etmektir ki, bu içsel bir duygudur. Öğrenme ve motivasyon her ikisi de performans için çok önemlidir: öğrenme bilgi ve beceri kazanmamız için bizi motive eder.

En genel biçimde, bir kişinin motivasyonu, bir kişiyi belirli eylemleri gerçekleştirmeye teşvik eden bir dizi itici güç olarak anlaşılır. Bu güçler kişinin dışında ve içindedir ve bilinçli veya bilinçsiz olarak belirli eylemleri gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda, bireysel güçler ve insan eylemleri arasındaki bağlantıya çok karmaşık bir etkileşim sistemi aracılık eder ve bunun sonucunda farklı insanlar aynı güçlerden gelen aynı etkilere tamamen farklı şekillerde tepki verebilir (Akbaba, 2006: 344). Ayrıca, bir kişinin davranışı, onun tarafından gerçekleştirilen eylemler, sırayla, etkilere tepkisini de etkileyebilir, bunun sonucunda hem etkinin etki derecesi hem de bu etkinin neden olduğu davranış yönü değişebilir.

Motivasyon, bir kişinin davranışını etkileyen, onu organizasyon için gerekli yöne yönlendiren, yoğunluğunu, sınırlarını düzenleyen, teşvik eden bir koşullar veya güdüler sistemi oluşturma sürecidir. İçsel motivasyon, görevin kendisinde bir ilgi veya zevk tarafından yönlendirilen ve herhangi bir dış baskıya dayanmak yerine bireyin içinde var olan motivasyonu ifade eder. İçsel motivasyon, 1970'lerin başından beri sosyal ve eğitim psikologları tarafından incelenmiştir. Araştırmalar, öğrencinin değerlendirme teorisi tarafından genellikle yüksek eğitim başarısı ve zevk ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Dışsal motivasyon, bireyin dışından gelir. Yaygın dışsal motivasyonlar, para ve notlar, zorlama ve ceza tehdidi gibi ödüllerdir. Rekabet genellikle dışsaldır, çünkü icracıyı etkinliğin içsel ödülllerinden zevk almaya değil, başkalarını kazanmaya ve yenmeye teşvik eder. Bireye tezahürat yapan bir kalabalık ve kupalar da dışsal teşviklerdir. Sosyal psikolojik araştırmalar, dışsal ödüllerin aşırı gerekeleştirmeye ve ardından içsel motivasyonda bir azalmaya yol açabileceğini göstermiştir. Bu etkiyi gösteren bir çalışmada, resim çizdikleri için bir kurdele ve bir altın yıldızla ödüllendirilmeyi bekleyen çocuklar, daha sonraki gözlemlerinde çizim

malzemeleriyle oynamaya, beklenmedik bir ödül koşuluna atanan çocuklara göre daha az zaman harcadılar. Dışsal ödül almayan çocuklar kendi kaderini tayin teorisi, görevin değer ve inançlarına uyması durumunda dışsal motivasyonun birey tarafından içselleştirilebileceğini ve bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olduğunu öne sürer (Ergül, 2005: 68).

2.1.2. Motivasyon Süreci

Bir süreç olarak kabul edilen motivasyon, teorik olarak birbirini takip eden altı aşama şeklinde temsil edilebilir. Doğal olarak, sürecin böyle bir değerlendirmesi oldukça keyfidir, çünkü gerçek hayatta aşamaların bu kadar net bir tanımı yoktur ve ayrı motivasyon süreçleri yoktur. Ancak motivasyon sürecinin nasıl geliştiğini, mantığının ve bileşenlerinin neler olduğunu anlamak için aşağıdaki model kabul edilebilir ve faydalı olabilir. İlk aşama, ihtiyaçların ortaya çıkmasıdır. İhtiyaç, bir kişinin bir şeyleri kaçırdığını hissetmeye başlaması şeklinde kendini gösterir. Belirli bir zamanda kendini gösterir ve bir insandan bir fırsat bulması için “istek” etmeye başlar ve onu ortadan kaldırmak için bazı adımlar atar. İhtiyaçlar çok farklı olabilir. Geleneksel olarak, üç gruba ayrılabilirler (Tunçer, 2013: 88).

- fizyolojik;
- psikolojik;
- sosyal.

İkinci aşama, ihtiyacı gidermenin yollarını aramaktır. Bir ihtiyaç ortaya çıktığında ve bir kişi için sorun yarattığında, onu ortadan kaldırmanın yollarını aramaya başlar: tatmin etmek, bastırmak ve görmezden gelmek. Üçüncü aşama, eylemin amaçlarının (yönlerinin) tanımlanmasıdır. Kişi, ihtiyacı ortadan kaldırmak için neyi ve hangi yollarla yapması gerektiğini, neyi başaracağını ve neyi elde edeceğini belirler. Bu aşama aşağıdaki dört noktayla bağlantılıdır (Yeşil, 2016: 159):

- ihtiyacı ortadan kaldırmak için ne almalıyım;
- istediğimi elde etmek için ne yapmalıyım;
- istediklerime ne ölçüde ulaşabileceğim;
- Alabildiğim, ihtiyacı ne ölçüde giderebilir.

Dördüncü aşama, eylemin uygulanmasıdır. Bu aşamada kişi, ihtiyacı gidermek için nihayetinde kendisine bir şey alma fırsatı vermesi gereken eylemleri

gerçekleştirmek için çaba harcar. İş sürecinin motivasyon üzerinde ters etkisi olduğu için bu aşamada hedefler ayarlanabilir (Yeşil, 2016:159).

Beşinci aşama, bir eylemi gerçekleştirmek için bir ödül almaktır. Belirli bir işi yaptıktan sonra, kişi ya ihtiyacı gidermek için kullanabileceğini doğrudan alır ya da istediği nesneyle takas edebileceğini alır. Bu aşamada, eylemlerin uygulanmasının ne ölçüde istenen sonucu verdiği ortaya çıkıyor. Buna bağlı olarak ya bir zayıflama ya koruma ya da harekete geçme motivasyonda bir artışı meydana getirir (Yeşil, 2016:159).

Altıncı aşama tatminle sona erer. Bu aşamada birey yeterli tatmine ulaştığında, gerilimden kurtularak durağan duruma geçer. Tatmin ulaşılmadığında birey, doyumsuzluğu oranında düş kırıklığına uğrar. Böyle bir durumda birey, ya yeniden motive edilerek bu aşamalara baştan başlar ya isteğinden vazgeçer ya da kaygı geliştirerek tatminsizliği artar (Tunçer, 2013: 104).

Motivasyon sürecinin mantığının bilinmesi, bu sürecin yönetilmesinde önemli avantajlar sağlamamaktadır. Motivasyonun pratik olarak yaygınlaştırılması sürecini karmaşıklaştıran ve gizleyen birkaç faktöre işaret edilebilir. Önemli bir faktör, motiflerin açık olmamasıdır. Güdülerin ne işe yaradığı varsayılabilir, tahmin edilebilir, ancak onları açıkça “izole etmek” imkansızdır (Yeşil, 2016: 159). Bir kişinin motivasyon sürecinde hangi güdülerin öncülük ettiğini yeterli bir kesinlikle söylemeye çalışmak için uzun vadeli ve titiz gözlemler gereklidir.

Bir sonraki önemli faktör, motivasyon sürecinin değişkenliğidir. Motivasyon sürecinin doğası, onu başlatan ihtiyaçların ne olduğuna bağlıdır. Bununla birlikte, ihtiyaçların kendileri birbirleriyle karmaşık bir dinamik etkileşim içindedir, genellikle birbirleriyle çelişir veya tersine bireysel ihtiyaçların eylemlerini güçlendirir. Aynı zamanda, bu etkileşimin bileşenleri, güdülerin eyleminin yönünü ve doğasını değiştirerek zamanla değişebilir (Yeşil, 2016: 162). Bu nedenle, bir kişinin motivasyon yapısı hakkında en derin bilgiyle bile, eyleminin nedenleri, bir kişinin davranışında öngörülemeyen değişiklikler ve motive edici etkilere karşı kendi tarafında öngörülemeyen bir tepki meydana getirebilir.

Her bireyin motivasyon sürecini benzersiz kılan bir diğer faktör, insanların bireysel motivasyon yapılarındaki farklılık, aynı güdülerin farklı insanlar üzerindeki farklı etki derecesi, eylemin farklı bağımlılık derecesidir. Bazı insanlarda bir sonuca

ulaşma arzusu çok gcl olabilirken bazılarında görece zayıf olabilir. Bu durumda, bu güdü insanların davranışları üzerinde farklı bir etkiye sahip olacaktır. Başka bir durum da mümkündür: iki kişinin bir sonuca ulaşmak için eşit derecede gcl bir nedeni bulunmaktadır. Ama biri için, bu güdü diğerlerine hakimdir ve her şekilde sonuçlara ulaşacaktır (Zhao vd., 2010: 246). Bir diğer için, bu güdü, ortak eylemlerde suç ortaklığı güdüsü ile eylemin gücü açısından orantılıdır. Bu durumda, bu kişi farklı davranacaktır.

2.1.3. Motivasyon Teorileri

Temelde birbirini tamamlayan çok sayıda motivasyon teorisi bulunmaktadır. Araçsallık, bir şeyi yaparsak başka bir şeye yol açacağına olan inançtır. En kaba haliyle, araçsallık teorisi, insanların sadece para için çalıştığını belirtir. Teori, XIX yüzyılın ikinci yarısında, çalışmayı rasyonelleştirme ihtiyacına ve ekonomik sonuçlara vurgu yaparak ortaya çıktı. dller ve cezalar doğrudan performanslarına bağlıysa, insanların çalışmaya motive olacağını varsayar; dolayısıyla ödüller etkin performansa bağlıdır. Araçsallık teorisinin kökleri, Taylorun (1911:78) bilimsel yönetim yöntemlerinde yatmaktadır. Teoriye göre uzun bir süre boyunca, işçileri, kendilerine bir güvence verilmedikçe, çevrelerindeki ortalama kişilerden çok daha fazla çalışmaya zorlamak imkansızdır. Bu teori, geçerli olmasa da teşvik ödemesi için bir gerekçe sağlamaktadır ve takviye ilkesine dayanır. Bu yaklaşımı kullanan motivasyon, yaygın olarak benimsenmiştir ve hala benimsenmektedir ve bazı durumlarda başarılı olabilir. Ancak, yalnızca bir dış kontrol sistemine dayanır ve bir dizi başka insan ihtiyacını tanımakta başarısız olur. Ayrıca, resmi kontrol sisteminin, işçiler arasında var olan enformel ilişkiden ciddi şekilde etkilenebileceği gerçeğini de değerlendirememektedir (Zhao vd., 2010: 250).

İhtiyaçları karşılamak için harekete geçme konusunda deneyim kazanıldığından; insanlar, belirli eylemlerin amaçlarına ulaşmaya yardımcı olduğunu, diğerlerinin ise daha az başarılı olduğunu algılar. Bazı eylemler ödül getirir; diğerleri başarısızlık ve hatta ceza ile sonuçlanır. Hull (1951) tarafından geliştirilen pekiştirme teorisi, hedeflere ve ödüllere ulaşmadaki başarıların olumlu teşvikler olarak hareket ettiğini ve benzer bir ihtiyaç ortaya çıktığında tekrarlanan başarılı davranışı pekiştirdiğini ne sürer. Takviye ne kadar gcl, açık ve sık olursa, davranışın sonunda bir olaya karşı az çok bilinçsiz bir tepki haline gelene kadar tekrarlanma olasılığı o

kadar yüksektir. Tersine, başarısızlıklar veya cezalar, hedeflere ulaşmak için alternatif yollar aramanın gerekli olduğunu öne sürerek olumsuz pekiştirme sağlamaktadır. Bu süreç “etki yasası” olarak adlandırılmıştır.

İçerik (ihtiyaçlar) teorisi, ihtiyaçlar şeklindeki motivasyon içeriğine odaklanır. Temeli, tatmin edilmemiş bir ihtiyacın gerilim ve bir dengesizlik durumu yarattığı inancıdır. Dengeyi yeniden kurmak için ihtiyacı tatmin edecek bir hedef belirlenir ve hedefe ulaşılmasına ve ihtiyacın tatmin edilmesine yol açacak bir davranış yolu seçilir (Hull, 1951: 79). Bu nedenle tüm davranışlar, tatmin edilmemiş ihtiyaçlar tarafından motive edilir. Bu süreç Şekil 1'de modellenmiştir.

Motivasyon Süreci



21

Şekil 2.1. Motivasyon süreci¹

Bu modelden ortaya çıkan üç nokta var. Birincisi, insanların kendilerine ve içinde buldukları duruma bağlı olarak çok sayıda ihtiyaçları bulunmaktadır. İkincisi, bu ihtiyaçları karşılamak için her türlü hedef ve eylemi seçebilirler. Üçüncüsü, davranışlarını gözlemleyebilirken, onu motive eden ihtiyaçlardan ve hedeflerden emin olunmamaktadır. Motivasyona yönelik herhangi bir yaklaşımın, bundan etkilenen herkese hitap edeceğini varsaymak akıllıca değildir. Motivasyon politikaları ve uygulamaları, insanların farklı olduğunu kabul etmelidir (Şahin, 2004: 524).

2.1.3.1. Kapsam teorileri

Kapsam, bir ifadenin niteliğini temsil etmek için kullanılan konu haritalarının bir özelliğidir. Yani kapsam, ifadenin geçerlilik bağlamını temsil eder. Kapsam

¹Kaynak: <https://slideplayer.biz.tr/amp/4870375/>

(İçerik) teorileri kişinin içinde bulunduğu ve kişiyi belirli yönlerde davranışa sevk eden faktörleri anlamaya çalışır (Koçel, 2005: 584). Bu teorilerin savunucuları, iş görenin, bazı değerlerinin ve gereksinimlerinin örgüt tarafından karşılanması durumunda tatmine ulaşacağına inanmaktadırlar.

a) Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

İhtiyaçların en ünlü sınıflandırması Maslow (1954: 98) tarafından formüle edilmiştir. Temel fizyolojik ihtiyaçlardan başlayarak güvenlik, sosyal ve saygınlık ihtiyaçları hiyerarşisinden geçerek, herkesin en yüksek ihtiyacı olan kendini gerçekleştirme ihtiyacına kadar, genel olarak insanlar için geçerli olan beş ana ihtiyaç kategorisi olduğunu öne sürmüştür (Şahin, 2004: 526). Daha düşük bir ihtiyaç karşılandığında, bir sonraki en yüksek ihtiyaç baskın hale gelir ve bireyin dikkati bu daha yüksek ihtiyacın karşılanmasına çevrilir. Bununla birlikte, kendini gerçekleştirme ihtiyacı asla tatmin edilemez. İnsan, isteyen bir hayvandır; sadece tatmin edilmemiş bir ihtiyaç davranışı motive edebilir ve baskın ihtiyaç, davranışın ana motive edicisidir. Psikolojik gelişim, insanlar ihtiyaçlar hiyerarşisinde yukarı çıktıkça gerçekleşir, ancak bu mutlaka basit bir ilerleme değildir. Motive ediciler geçici olarak uykuda olsalar bile daha düşük ihtiyaçlar hala mevcuttur ve bireyler sürekli olarak daha önce tatmin edilmiş ihtiyaçlara geri dönerler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi sezgisel bir çekiciliğe sahiptir ve çok popüler olmuştur. Ancak, Wahba ve Bridwell (1979) tarafından yürütülen ampirik araştırmalarla doğrulanmadı ve görünürdeki katılığı nedeniyle eleştirildi ve aslında, Maslow'un kendisi, katı bir şekilde düzenlenmiş bir hiyerarşinin geçerliliği hakkında şüphelerini dile getirdi.

b) Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Alderfer'in ERG Teorisi ile karşılaştırdığımızda benzer ihtiyaçların her iki teoride yer aldığı görülmektedir. Alderfer'in akrabalık ihtiyacı aynı zamanda Maslow'da sevgi ve aidiyet olarak adlandırılan sosyal ihtiyaçlara da bir cevaptır. Yine Alderfer'in büyüme ihtiyacı Maslow'un değeri ve kendini yenileme ihtiyacı olarak görülebilir. Özetle Alderfer'in teorisine göre üç temel ihtiyaç bulunmaktadır: var olma ihtiyacı, akrabalık ihtiyacı ve büyüme ihtiyacı (Mirze, 2002: 12). Varoluşsal ihtiyaçlar, yiyecek, su, ücretler ve iyi çalışma koşulları gibi maddi ve fiziksel biçimlerdeki tüm ihtiyaçları içermektedir. Ait olma ihtiyacı, aile, yöneticiler, iş arkadaşları, arkadaşlar veya düşmanlarla bir ilişkidir.

Büyüme ihtiyacı, bir insanı kendisi veya etrafındakiler için üretken veya yaratıcı olmaya motive eden bir güçtür (Oksay, 2005: 23).

Alderfer (1972) üç ana kategoriye varsayan bir insan ihtiyaçları teorisi geliştirmiştir. Bunlar:

- Açlık ve susuzluk-ödeme, yan haklar ve çalışma koşulları gibi varoluş ihtiyaçları da diğer varoluş ihtiyaçlarıdır.
- İnsanların kendi kendine yeten birimler olmadığını kabul eden, ancak insan çevreleriyle kabul, anlayış, onaylama ve etki işlemlerde bulunmaları gerektiğini kabul eden akrabalık ihtiyaçları, ilgililik sürecinin unsurlarıdır.
- İnsanları "oldukları gibi olma ve olabilecekleri şey olma" fırsatlarını bulmaya dahil eden büyüme ihtiyaçları

İhtiyaçları sınıflandırmanın alternatif bir yolu, esas olarak yöneticilerin çalışmalarına dayanan McClelland (1961: 79) tarafından geliştirilmiştir. En önemli olarak üç ihtiyacı belirlemiştir:

- Kişisel bir mükemmellik standardına göre ölçülen rekabetçi başarı ihtiyacı olarak tanımlanan başarı ihtiyacı
- Başkalarıyla sıcak, dostça, şefkatli ilişki kurma ihtiyacı olarak tanımlanan bağlanma ihtiyacı.
- Başkalarını kontrol etme veya etkileme ihtiyacı olarak tanımlanan güç ihtiyacı

Farklı bireyler bu ihtiyaçların farklı seviyelerine sahiptir. Bazılarının başarıya daha fazla ihtiyacı var, bazılarının daha güçlü bir ilişki ihtiyacına ve yine de bazılarının daha güçlü bir güce ihtiyacı vardır. Bir ihtiyaç baskın olabilir, ancak bu diğerlerinin olmadığı anlamına gelmemektedir. Üç ihtiyaca farklı yönetim seviyelerinde farklı öncelikler verilebilir. Başarı ihtiyaçları, görevin yerine getirilmesi için doğrudan sorumluluk hissetmenin mümkün olduğu birçok alt ve orta yönetim işinde başarı için özellikle önemlidir. Ancak üst düzey yönetim pozisyonlarında, kişisel güce karşı kurumsallaşmış bir endişe daha önemli hale gelmektedir. Güçlü bir bağlılık ihtiyacı hiçbir düzeyde o kadar önemli değildir (Mirze, 2002: 18).

c) Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

En önemli motivasyon unsurları, özellikle başarı, tanınma, ilginç iş içeriği, profesyonel gelişim fırsatları, resmi konum ve sorumluluktur. Memnuniyet ve memnuniyetsizliklerin iki faktörlü modeli Herzberg ve diğerleri (1968: 109) tarafından muhasebeciler ve mühendislerin iş tatmini ve tatminsizliğinin kaynakları üzerine bir araştırmayı takiben geliştirilmiştir. İnsanların, işlerinden memnun olmalarını ve tatmin olmamalarını sağlayan koşulları doğru bir şekilde bildirme kapasitesine sahip oldukları varsayılmıştır. Buna göre, deneklerden görüşmecilerine işleriyle ilgili kendilerini son derece iyi ve istisnai derecede kötü hissettikleri zamanlar ve duygularının ne kadar süre devam ettiği hakkında bilgi vermeleri istendi. Öte yandan, 'kötü' dönemlere ilişkin açıklamalar en sık olarak işin bağlamıyla ilgilidir. Şirket politikası ve idaresi, denetimi, maaşı ve çalışma koşulları, bu hesaplarda 'iyi' dönemler hakkında anlatılanlardan daha sık yer aldı. Herzberg ve arkadaşlarına göre bu araştırmanın ana çıkarımları aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

İkinci grup, terimin tıbbi kullanımında koruyucu ve çevresel anlamına gelen hijyen faktörlerini oluşturmaktadır. Herzberg, finansal teşviklerin kısa vadede motive olabilese de etkisinin hızla azaldığına dikkat çekti. Herzberg'in iki faktörlü teorisi, Opsahl ve Dunnette (1966: 95) tarafından şiddetle saldırıya uğradı. Araştırma yöntemi, memnuniyet ve performans arasındaki ilişkiyi ölçmek için herhangi bir girişimde bulunulmadığı için eleştirilmiştir. Teorinin iki faktörlü doğasının, görüşmecilerin kullandığı sorgulama yönteminin kaçınılmaz bir sonucu olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca, küçük ve uzmanlaşmış örneklerden geniş ve yersiz çıkarımların yapıldığı ve tatmin edicilerin üretkenliği artırdığına dair hiçbir kanıt bulunmadığı da öne sürülmüştür. Sonuç olarak, Herzberg, iş yerinde içsel doyum elde etme fırsatlarını en üst düzeye çıkaracak ve böylece çalışma yaşamının kalitesini iyileştirecek şekilde tasarlamayı amaçlayan iş zenginleştirme hareketi üzerinde muazzam bir etkiye sahipti.

d) McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi

McClelland'ın Motivasyon Teorisi, 1940'larda Amerikalı psikolog David McClelland tarafından geliştirilen bir teoridir. Üç grup ihtiyacı göz önünde bulundurur: ait olma, güç ve başarı. Bu teoriye göre etkileme yöntemini seçmek için iki tür motivasyonun özelliklerine dikkat etmek önemlidir. Bunlar: başarıya ulaşma motivasyonu ve başarısızlıklardan kaçınma motivasyonudur. Başarıya ulaşma motivasyonu, faydaların ve ödüllerin etkisi altında gelişir. Çalışmak için yaratıcı bir tutuma, çalışanın potansiyelinin daha eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda

bulunur ve aktif davranışa neden olmaktadır. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu cezanın etkisi altında gelişir. Dikkatin, katılığın, engellere karşı tutumun kaldırılmasına, çalışanın yaratıcı tezahürlerinin sınırlandırılmasına katkıda bulunur, inisiyatif davranışı eksikliğine neden olmaktadır. McClelland'a göre, yüksek güce duyulan ihtiyaç, çoğu zaman insanların kurumsal merdivende yüksek konumlara ulaşmasını sağlamaktadır. Başarı arzusu, insanları rekabet, yüksek risk ve sorumluluk ile ilişkili girişimci faaliyetlerde bulunmaya yönlendirir (Oksay, 2005: 28).

McClelland'ın yaklaşımı üç ihtiyaca dayanmaktadır: başarı ihtiyaçları, güç ihtiyaçları ve üyelik ihtiyaçları. Başarı ihtiyacı, bireyin başarıya verdiği önem ve değer bir ölçüsüdür. Güç ihtiyacı, etkileme, yaratma ve nüfuzu sürdürme ihtiyacıdır (Oksay, 2005: 33). Bağlanma ihtiyacı, başkalarıyla ilişki kurmak, bir gruba katılmak ve sosyal bağlantılar geliştirmek anlamına gelir (Kocel, 2005: 643). Bu set için personel ihtiyacı belirlenirse personel ve yerleştirme sistemleri geliştirilebilir. Buna göre örneğin başarı ihtiyacı yüksek olan kişiler uygun bir işe yerleştirilebilmektedir. Sonuç olarak birey, motivasyon için gerekli ortamı sağlayarak bilgi ve becerilerini tam anlamıyla yansıtabilmektedir. McClelland'ın konuyla ilgili araştırması, son derece başarılı bireylerin genellikle liderlik rolleri üstlendiğini ve üst düzey yönetim pozisyonlarına yükseldiğini vurgulamaktadır. Görüldüğü gibi McClelland insan ihtiyaçlarını üç gruba ayırmaktadır. Bunlar başarı, bağlılık ve güç ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların hem sosyal hem de sosyo-psikolojik açıdan daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bağlanma ihtiyacı, kişinin yalnız yaşayamayacağını ve sosyal doğası gereği diğer insanlarla ve gruplarla eylem yoluyla etkileşime geçebileceğini vurgulamaktadır (Fındık, 2000: 385).

Herkesin belli kişilere göre değişen derecelerde geliştirmiş bir dostluk ve arkadaşlık çevresi bulunmaktadır. Ancak bu, sosyal karakter ve ihtiyaçlardan bağımsız olarak kişiden kişiye değişir. Bazı insanlar arkadaş olmayı ve onlarla birlikte olmayı sever. Bazı insanlar birçok sorunu kendi başlarına çözmeye ya da aile ve yakın akrabaları dışında arkadaş edinme konusunda isteksizdirler. Bununla birlikte, her bireyin sosyo-ekonomik (maddi ve finansal) ve sosyo-psikolojik olarak bağlı olduğu aşağı yukarı belirli bireyler ve gruplardan oluşan bir çember bulunmaktadır. Güçlü olma ihtiyacı, insanın yönetme arzusunun bir sonucudur. Bu nedenle birey ve gruplar çevre ilişkilerinde etkinliğini artıracak ve seslerini duyuracak her türlü aracı kullanmaktan çekinmezler. Kısacası, güçlü olma ihtiyacı, başkalarını kontrol etme,

onların üstünde olma, onları kontrol etme arzusunu içermektedir. Buna ihtiyacı olan kişiler, öncelikle otorite sisteminin önemli olduğuna inanır ve çalışma disiplinine değer verir. Ayrıca herkes için adalete ve eşit muameleye inanmaktadırlar (McClellan, 1975: 76).

e) McGregor'un X ve Y Teorisi

Douglas McGregor (1960) insanların nasıl motive edilmeleri gerektiği hakkındaki farklı görüşlere ilişkin analizini üretmiştir. X Teorisi, ortalama insanın çalışmayı sevmediği ve sorumluluktan kaçınmak istediği ve bu nedenle, "çoğu insanın örgütsel hedeflere yönelik yeterli çabayı göstermelerini sağlamak için zorlanması, kontrol edilmesi, yönlendirilmesi ve ceza ile tehdit edilmesi gerektiği" şeklindeki geleneksel görüştür. Buna karşılık, Y teorisi, insanların kendilerini adadıkları hedeflere hizmet etmek için kendi kendilerini yöneteceklerini ve hedeflere bağlılığın, başarılarıyla ilişkili ödüllerin bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.3.2. Süreç teorileri

Süreç teorisinde vurgu, temel ihtiyaçlar kadar motivasyonu etkileyen psikolojik süreçler veya güçler üzerindedir. Süreç teorileri "Bilişsel teori" olarak da bilinir. Çünkü insanların çalışma ortamlarına ilişkin algıları ve onu yorumlama ve anlama biçimleriyle ilgilenir. Guest'e (1992: 78) göre, süreç teorisi, Maslow ve Herzberg'in iddia ettiği, kapsamlı araştırmalarla yanlış olduğu gösterilmiş teorilerinin yerini alan motivasyona çok daha uygun bir yaklaşım sağlamaktadır. Süreç veya bilişsel teori, yöneticiler için ihtiyaç teorisinden kesinlikle daha faydalı olabilir çünkü motivasyon teknikleri konusunda daha gerçekçi rehberlik sağlamaktadır. Ana süreçler; beklentiler, hedefe ulaşma ve eşitlikle ilgili duygulardır.

a) Vroom'un Beklenti Teorisi

Vroom'un beklenti teorisi bir süreç teorisidir. Süreç teorileri, davranıştaki değişkenleri davranışın başından sonuna kadar açıklar. Klasik teorilere kapsama teorileri denir. Çünkü bu teoriler sadece insanları neyin motive ettiğini incelemeye yöneliktir. Davranışsal etkiler ve süreçler hakkında yeterli bilgi sağlamazlar. Ayrıca süreç teorileri iş tatmininde bireysel farklılıkların önemini dikkate almıştır. Onlara göre, farklı insanların farklı değer yargıları ve görüşleri bulunmaktadır, ancak hepsinin davranışı gözleme süreci aynıdır (Luthans, 2000: 168). Bu modele göre, iş ve iş başarısı öncelikle ödüllendirilmiş davranışın bir sonucudur. Vroom'un teorisi değer,

Fayda ve beklenti kavramları etrafında dönmektedir ve kısaca VIE olarak adlandırılır. Değerin pozitif olması sonucunun kişi tarafından tercih edildiğini, negatif olmasının ise tercih edilmediğini göstermektedir. Ne pozitif ne de negatif yani "sıfır" olduğu sonucuna varılırsa kişinin "nötr" olduğu anlaşılmaktadır (Luthans, 2000: 170).

Kişi, bireysel bir sonuca ulaşmada kuruluş tarafından belirlenen hedeflere ulaşmanın faydalı olduğuna inanırsa, kuruluşun amacı değer kazanır; örneğin, bir kişi istenen büyümeyi elde etmek için yüksek performans göstermek adına motive edilebilir. Yüksek performans, organizasyonun hedefidir; öte yandan, bir propaganda aracıdır. İlk bakışta, "beklenti", fayda kavramına benzer, ancak aslında tamamen farklıdır. Fayda, kurumsal hedefler ile bireysel hedefler arasında bir bağlantı olmasına rağmen; Beklenti, bir kuruluşun hedefleri ve çabaları arasındaki bağlantıdır (Luthans, 2000: 172). Başka bir deyişle, "çaba, faydalı olan belirli kurumsal hedeflere yol açacak mı?" sorusunu açıklayan bir kavramdır. Fayda ise, örgütsel hedeflerin istenen bireysel hedeflere ne ölçüde yol açtığına bağlıdır. Başka bir deyişle, bir kişi çaba gösteriyorsa (beklenti) varsa ve örgütün amacına ulaşılacağına inanıyorsa, örgütün amacı ile amacı arasında yararlı bir bağlantı kurar ve amacının buna değdiğine inanırsa, çaba, örgüt amacına ulaşılacağına inanır (Luthans, 2000: 170).

Beklenti teorisi, insanlar bir ödül almak için ne yapmaları gerektiğini bildiklerinde, ödülü alabilmelerini beklediklerinde ve ödülün değerli olacağını beklediklerinde motivasyonun yüksek olacağını belirtir. Beklenti kavramı orijinal olarak Vroom (1964) tarafından formüle edilen değerlik-araçsallık-beklenti (VIE) teorisinde yer almıştır. Değerlik, değeri temsil eder, araçsallık, bir şeyi yaparsak başka bir şeye yol açacağına olan inançtır ve beklenti, eylem veya çabanın bir sonuca yol açma olasılığıdır. Beklentilerin gücü geçmiş deneyimlere (pekiştirme) dayanabilir, ancak bireylere sıklıkla yeni durumlar sunulur-iş, ödeme sistemi veya yönetim tarafından dayatılan çalışma koşullarındaki bir değişiklik-geçmiş deneyimlerin sonuçları için yetersiz bir rehberdir. Bu durumda motivasyon düşebilir (Luthans, 2000: 178).

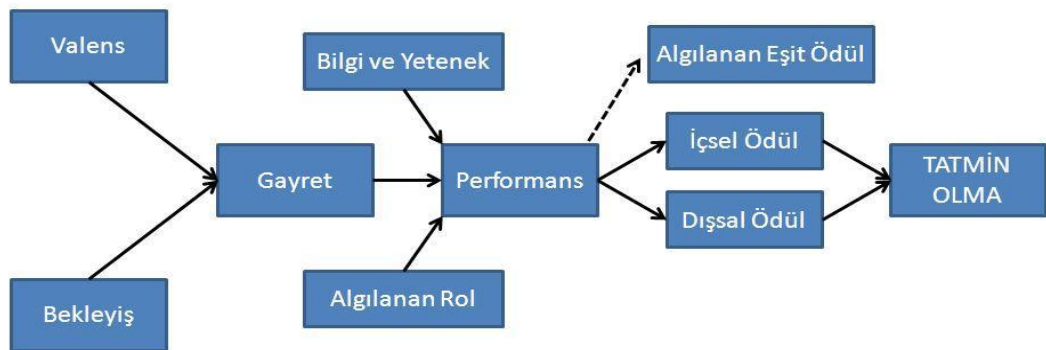
b) Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Perspektif Teorisi

Motivasyon, yalnızca performans ve sonuç arasında açıkça algılanan ve kullanılabilir bir ilişki olduğunda ve sonuç, ihtiyaçları karşılamının bir aracı olarak görüldüğünde olasıdır. Bu, neden dışsal finansal motivasyonun-örneğin bir teşvik veya

ikramiye planı-yalnızca çaba ile ödül arasındaki bağlantı (görüş alanı) açıksa ve ödülün değeri çabaya değerse işe yaradığını açıklar (Çarıkçı, 2017: 130). Ayrıca işin kendisinden kaynaklanan içsel motivasyonun neden dışsal motivasyondan daha güçlü olabileceğini de açıklar; içsel motivasyon sonuçları, davranışlarıyla hangi olumlu ve avantajlı sonuçların elde edilebileceğini göstermek için geçmiş deneyimlerine daha fazla güvenebilen bireylerin kontrolü altındadır.

Porter-Lawler'in karmaşık modeli, yönetimde motivasyon mekanizmasının anlaşılmasında önemli bir model olarak kabul edilmektedir. Bu model, sonucu (çalışan değerlendirmesinde) ödül yoluyla, yani beceri ve karakter yoluyla yapılan çabalarla ilişkilendirir. Bu da çalışanların ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmasına yol açar. Tanınmış yönetim bilimcisi Douglas McGregor, motivasyon alanındaki iki davranışın oluşumunu birleştiren ve açıklayan iki teori önerdi; bu, iki ana yönetim yönteminin ortaya çıkmasına neden oldu-idari ve demokratik. Çalışanları doğrudan motive etmek şu şekilde mümkün değildir (Çarıkçı, 2017: 133). Daha etkili bir yön, çalışanların hedeflerine ulaşmak için kendi kendilerini motive ettikleri bir iklim yaratmaktır. Motivasyon fonksiyonunun temel görevi, uygulayıcıların planları anlamasını ve belirlenen görevlere uygun olarak görevleri gerçekleştirmesini sağlamaktır.

Lawler-Porter Modeli (2)



39

Şekil 2.2. Porter ve Lawer'in motivasyon modeli

Bu teori, Porter ve Lawler (1968: 5) tarafından, insanların işlerine harcadıkları çabayı belirleyen iki faktör olduğunu öne sürerek Vroom'un fikirlerini takip eden bir model halinde geliştirildi. İlki, bireylere verilen ödüllerin değeri, onların işlerini tatmin etmeleri ölçüsünde güvenlik, sosyal saygı, özerklik ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ve ikincisi, ödüllerin, bireyler tarafından algılandığı şekliyle çabaya bağlı olma olasılığı-başka bir deyişle, çaba ve ödül arasındaki ilişkilerle ilgili beklentileridir (Şahin, 2004: 526). Bu nedenle, bir dizi ödülün değeri ne kadar büyükse ve bu ödüllerin her birini almanın çabaya bağlı olma olasılığı ne kadar yüksekse, belirli bir durumda harcanacak çaba da o kadar büyük olur.

Ancak, Porter ve Lawler'ın vurguladığı gibi, yalnızca çaba yeterli değildir. İstenen performansın üretilebilmesi için etkin çaba gösterilmelidir. Görev başarısını etkileyen çabaya ek olarak iki değişken şunlardır: 1) yetenek-zeka, bilgi, beceriler gibi bireysel özellikler ve 2) rol algıları- bireylerin ne yapmak istedikleri veya yapmaları gerektiğini düşündükleri. Bunlar, bireyin yapması gerektiğini düşündüğü şeyle örtüşüyorsa, kuruluşun bakış açısından iyidir. Bireyin ve örgütün görüşleri örtüşmüyorsa yoksuldurlar. Teorilerinin bir modeli Şekil 2'de gösterilmektedir.

c) Ödül Adaleti (Eşitlik) Kuramı

Bilişsel sürece dayalı bir diğer motivasyon teorisi olan eşitlik teorisi Adams tarafından geliştirilmiştir. Adams (1963) motivasyonu sermaye açısından açıklamaya çalışmıştır. Örneğin aynı şeyi yapan diğerlerinin girdi ve çıktılarında eşitlik olmadığında eşitsizlik ortaya çıkabilir. Bu tamamen insan algısından kaynaklanmaktadır. Eğer adaletsizlik kabul edilirse, işçi genellikle faaliyeti azaltarak eşitliği yaratabilir. Adams, General Electric'te yaptığı araştırma sonucunda, ödüllendirme adaletinin çalışanları sürekli motive etme ve motive etme açısından çok önemli bir araç olduğunu kaydetti. Araştırmalarında bireylerin kendilerine verilen ödülleri her zaman karşılaştırdıklarını ve benzer başarıyı elde edenlere karşılık gelen ödüllerin ne kadar eşit olduğunu belirlemeye çalıştıklarını söyledi (Eren, 2004: 538). Bu bağlamda Adams'a göre bir kişinin başarısı ve tatmini, çalışma ortamında algılanan algılara veya eşitsizliklere bağlıdır (Kochel, 2007: 398). Eşitlik teorisine göre insanlar bireysel ve örgütsel ilişkilerinde karşılıklılık ararlar ve bunu korumaya çalışırlar. Bir ilişkide vermek ve almak, yatırılan ve kazanılanlarla doğru orantılı olmalıdır. Buna dağılım eşitliği de denir (Kochel, 2007: 399). Bir çalışanın karşılaştırırken karşılaştırdığı iki faktör bulunmaktadır. Birincisi, yeteneği, özellikleri, bilgisi ve

tecrübesidir; İkincisi, örgütün çalışana çalışması sonucunda sağladığı maaş, statü, ikramiye ve diğer sosyal haklardır. Çalışanın yaptığı işten tatmin olabilmesi için bu iki boyut arasında bir denge kurabilmesi gerekir (Mirze, 2002: 57). Bir çalışan bu dengenin bozulduğunu, yani eşitsizliğin olduğunu düşünürse bu dengesizliği gidermek için ya işini artıracak ya da bu işte başarılı olamazsa davranışını azaltmaya çalışacaktır. Faaliyetleriyle bunu azaltmaya çalışacaktır. Eşitliğe ve dengeye inandığı için işçi rahat edecektir. Bu teoriye göre amaç daima ödül adaletinde eşitlik ve denge aramaktır (Eren, 2004: 538).

Eşitlik teorisi, insanların diğerlerine kıyasla kendilerine nasıl davranıldığına ilişkin algılarıyla ilgilidir. Adil bir şekilde muamele görmek, başka bir grup insanla (bir referans grubu) veya ilgili başka bir kişiyle karşılaştırıldığında adil bir şekilde muamele görmektir. Eşitlik duyguları ve algıları içermektedir ve her zaman karşılaştırmalı bir süreçtir. Herkese aynı şekilde davranmak anlamına gelen eşitlikle eş anlamlı değildir, çünkü eğer farklı muamele görmeyi hak ediyorsa bu eşitsizlik olacaktır. Eşitlik teorisi, aslında, insanlara eşit davranılırsa daha iyi motive olacaklarını ve eşit olmayan şekilde davranılırsa motivasyonlarının düşeceğini belirtir. Moral açısından önemli olsa da, motivasyon ve iş tatmini süreçlerinin sadece bir yönünü açıklar. Eşitliğin iki biçimi bulunmaktadır: insanların katkılarına göre ve diğerleriyle karşılaştırıldığında ödüllendirildiklerini hissettikleri adaletle ilgili olan dağıtım sal eşitlik ve prosedürel eşitlik, çalışanların performans değerlendirme, terfi ve disiplin gibi alanlarda şirket prosedürlerinin yürütüldüğü adalet konusunda sahip oldukları algılarla ilgilidir (Mirze, 2002: 59).

2.1.4. Örgütlerde Motivasyon

Örgütlerde motivasyon uygulamaların temel amacı, çalışanların amaçlarını örgütün amaçlarıyla uyumlu hale getirmektir. Böylece çalışanlar örgütün amaçları doğrultusunda faaliyetlerini sürdürürken hem kendilerine hem de örgüte fayda sağlayacaktır (Orucu ve Kanbur, 2008: 86). Bu nedenle örgütlerde farklı motivasyon faktörleri kullanılsa da bu faktörler her zaman aynı etkiyi göstermez. Bu teşviklerin etkisi, bireysel ihtiyaçlar kadar sosyal seviye, eğitim seviyesi, değer yargıları ve çevresel unsurlara da bağlıdır. Birçok çalışmada genel olarak kabul edilen ve örgütlerin motivasyon uygulamalarını şekillendiren motivasyon faktörleri; ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-idari olmak üzere üç grupta incelenir (Kushlivan, 1999: 57).

Çalışanları motive eden ekonomik faktörler; ücret artışı, prim ücretleri, ekonomik ödüller ve kara katılım.

Hussein ve Simba'ya (2015) göre, çalışanın performansı temel olarak çalışan motivasyonuna, eğitim ve gelişime, performans değerlendirmelerine, çalışan memnuniyetine, ücretlendirmeye, iş güvenliğine, örgütsel yapıya bağlıdır. Osabiya (2015: 7) çalışanın motivasyonunun herhangi bir iş yönünün başarısını belirlediğini iddia etmiştir. Ayrıca yetenekli çalışanları çekme, elde tutma ve ilerletme yeteneğinin başarılı bir işletmenin temel özellikleri olduğunu belirtir. Çalışanları, özellikle düşük teknoloji emeğin titiz olduğu endüstrilerde bir kuruluştaki en yüksek öneme sahip bir varlık olarak görüyordu. Geomani (2012: 56) bir organizasyonun büyümesi için, büyümesinin başarısında motivasyonu önemli bir faktör olarak görmesi gerektiğini ortaya koydu. Stanley, günümüz pazarında rekabet avantajı arayan şirketler arasındaki değişimi ve rekabeti kabul etti ve bu nedenle daha iyi performans için ve çalışanların organizasyonda kalmaları için çalışan motivasyonunun artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Neeraj'a (2014: 38) göre, bir organizasyonun değerleri ve vizyonu, çalışanların katılımı, yönetimin onaylanması ve iş sonrası takdir ile birlikte kapsayıcı liderlik meşruiyeti, çalışanları daha iyi performans için motive etmede kritik faktörlerdir. Çoğu kuruluş, çalışan devrinin dünya çapında evrensel bir sorun olarak tanımlandığı çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır (Stanley, 2012: 7). Motivasyon, çalışanların devir hızına katkıda bulunan faktörler arasında yer alır (Mosley vd., 2012: 565). Cole ve Kelly (2011: 13), örgütsel performansı iyileştirmek için etkili motivasyon teşviklerini birleştirmenin önemi konusunda yöneticiler ve liderler arasında giderek artan bir fikir birliği oluşturmuştur. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için motive olmuş ve söz konusu amaçlara ulaşmak için çalışan bir işgücüne sahip olmaları gerekmektedir. Levy (2013) çalışanları motive etmenin, organizasyonun performansı geliştirdiğini kabul etmesine rağmen, birçok organizasyonun karşılaştığı en büyük zorluk olduğunu ileri sürmüştür. Bununla birlikte, kuruluşlar, çalışan verimliliğini arttırmada etkili olduğunu kanıtlayan programları belirlemek ve uygulamak için çaba sarf etmektedir (Mosley vd., 2012: 560). George ve Jones (2013: 78) sadece maaşlardaki artışın yeterli olmadığını, örgütsel performansın iyileştirilmesi için diğer motivasyon faktörlerinin dikkate alınması gerektiğini öne sürmüştür.

Çalışanların motivasyonunun, örgütlerin performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu algılanmaktadır, ancak birçok kuruluş bunu fark etmemiştir veya uygulama kapasitesine sahip değildir. Eğitim, terfi, maaş artışı, daha ileri çalışmalara sponsorluk, çalışma ortamı koşullarının iyileştirilmesi, ödüller ve övgüler gibi çeşitli motivasyon türlerini göz önünde bulundurarak, birçok kuruluş örgütsel performansı iyileştirmek için bu stratejileri benimsememiştir (Kochel, 2007: 400).

2.1.5. Eğitim Kurumlarında Motivasyonun Önemi ve Öğretmen Motivasyonu

Modern bir okulu yönetmek en karmaşık süreçlerden biridir. Bir eğitim kurumunun başkanı, yalnızca profesyonel pedagojik faaliyetin incelikleri ve özellikleri hakkında bilgiye değil, aynı zamanda yönetim alanından pratik ve teorik bilgilere de ihtiyaç duyar. Yönetici, bir işveren olarak günümüzde öğretmenlerinin yüksek profesyonellik düzeyi ile ilgilenmekte ve bu amaçla kurumsal düzeyde tüm yönetim mekanizmalarını iyileştirmeye çağrılmaktadır. Öğretmenlerin meslek düzeylerinin yükseltilmesi ve çağdaş yaşamın ihtiyaçlarını karşılayan bir pedagojik birliğin oluşturulması, eğitim sisteminin çağdaştırılması için gerekli bir koşuldur. Bu soruna artan ilginin arka planına karşı, öğretmenlerin mesleki gelişimi için sürdürülebilir motivasyon konusu özellikle önemlidir. Birçok eğitim kurumu yöneticisi, iş yerinde motivasyonu bir işlev olarak dikkate almanın gerekli olmadığı görüşündedir. Çünkü insanlar işlerine giderlerse, zaten bir şekilde motive olurlar, bu nedenle bu sorunla ayrıca uğraşmaya gerek yoktur. Her çalışanın sahip olduğu kişisel motivasyon, iş faaliyetlerini yürütmek ve organizasyonun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmalıdır (Pinskaya, 2011).

Bu nedenle, okulda en iyi öğretmenleri tutmak ve eğitim kurumlarını kriz koşullarında çalışabilecek yeni nesil öğretmenlerle doldurmak için bir manevi ve maddi teşvik sistemi tanımlamak gerekir. Motivasyon, bir kişiyi faaliyete teşvik eden, faaliyetin sınırlarını ve biçimlerini belirleyen ve bu faaliyete belirli hedeflere ulaşmaya odaklı bir yönelim kazandıran bir dizi iç ve dış itici güçtür (Uğurluoğlu, 2009: 125). Modern liderin görevi, öğretmenin çıkarlarını tatmin etmek, personelin ilgisini çekmek ve okula bağlılığı artırmak ve gelecekte mesleki gelişimlerini teşvik etmektir. Motivasyonu inceleme ihtiyacı, aynı zamanda bir kişiliği yönetmenin, kendini geliştirmedeki ihtiyaçlarını ve isteklerini etkilemenin yöntemlerinden biri olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Son zamanlarda, eğitim sisteminde öğretmenin

yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarmasına, yenilikçi süreçlerde aktif bir katılımcı olmasına izin veren olumlu değişiklikler meydana gelmektedir. Okul liderinin görevi, motivasyonu öğretim kadrosunu hem kişisel hedeflere hem de organizasyonun hedeflerine ulaşmak için çalışmaya teşvik etme süreci olarak kullanmaktır. Uyarım, her şeyden önce, bir dış motivasyon, bir kişinin çalışma alanındaki davranışını etkileyen çalışma durumunun bir unsuru, personel motivasyonunun maddi kabuğudur (Skudenkov, 2013: 190). Aynı zamanda çalışanın hem bir kişi hem de bir çalışan olarak kendini gerçekleştirmesini sağlayan maddi olmayan bir yük de taşımaktadır.

Motivasyon, öğretmenin belirli eylemleri gerçekleştirmesini sağlayan enerji, güç veya arzudur. Aynı zamanda öğretmeni belirli bir davranış biçimine, bu davranışı yeniden üretmeye veya bundan kaçınmaya iten bir tür yönlendirici güçtür (Elliot, 2005). Veeman'nın (1984: 5) 9 farklı ülkede yeni çalışmaya başlayan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf yönetiminin öğretmenler için motivasyon yönünde fazlasıyla sorun oluşturduğu görülmüştür. Motivasyon, öğretmenlerin mesleki problemlerle karşılaşmalarında ve mesleklerinden haz almalarında etkili faktördür. Öğretmenler birden fazla görevde yer aldığından, her bir görevin onların performansının altında yatan motivasyon süreçleri ve bunların psikolojik işleyişi üzerindeki etkisini belirlemek çok zordur. Ayrıca, farklı türdeki emek faaliyetlerinin performansı, farklı motivasyon süreçlerine dayanmaktadır. Farklı öğretmenler farklı güdüler tarafından yönlendirilerek aynı işi gerçekleştirebilir (Fernet vd., 2008: 256). Bir öğretmenin mesleki motivasyonu çok boyutlu bir yapıdır, birçok yönü ve bileşeni bulunmaktadır.

Bir öğrencinin motivasyonu, öğrenciyi belirli eylemleri gerçekleştirmeye motive eden enerji, güç veya arzudur. Aynı zamanda öğrenciyi belirli bir davranış biçimine, bu davranışı yeniden üretmeye veya bundan kaçınmaya iten bir tür yönlendirici güçtür (Elliot, 2005: 53). Bir öğrencinin öğrenme motivasyonu, akademik performansının ve başarısının anahtarıdır (Zee vd., 2016: 981). Araştırmalar, daha az motive olan öğrencilerin sınıf disiplinini bozma eğiliminde olduklarını, olumsuz duyguları daha sık deneyimlediklerini ve sınıfta daha az aktif olduklarını ve bunun da düşük akademik performansla sonuçlandığını gösteriyor (Urhahne, 2015: 74). Öğretmenin öğrencilerle etkileşime yönelik tutumları ve katılımı, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyi ile ilgilidir: öğretmen öğrencilerin motive olduğunu

görürse, onların akademik performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olmak için çaba gösterir.

Eğitim örgütünün yöneticisinin yeterince yüksek profesyonellik düzeyine sahip öğretmenlere ihtiyacı bulunmaktadır ve bu hedefe ulaşmak için mevcut tüm yönetim mekanizmalarını ve araçlarını iyileştirmesi gerekir. Yüksek nitelikli personeli bir eğitim kurumuna ve yeni nesil öğretmenlere sahip personel okullarında tutmak ve çekmek için, müdürün bir manevi ve maddi teşvik sistemi oluşturması gerekir. Geliştirilen ve uygulamada kullanılan motivasyon sistemi, yalnızca her bir çalışanın yaratıcı bileşeni ve sosyal etkinliği üzerinde değil, aynı zamanda tüm eğitim kurumunun faaliyetinin sonuçları üzerinde de etkilidir (Makarova, 2011: 1430).

Öğretmenler, kendi kendini yöneten ve demokratik liderlik tarzları uygulayan müdürler tarafından motive edilir; otokrasi ve tamamen görev odaklı temel yaklaşımlar onları teşvik eder. Belle (2007: 13) ileri görüşlü bir lider olarak, müdürün okulun vizyonunu, misyonunu ve hedeflerini, kısa ve uzun vadeli stratejiler için bir çerçeve sağlayan bir okul el kitabı veya okul geliştirme planı aracılığıyla ilettiğini bulmuştur.

İlçe müdürleri öğretmenleri denetleme işini kendilerine emanet ederek, onlara şube içi ve departmanlar arası iş arkadaşlarıyla iş birliği yapma olanağı vererek iletişim ve motivasyonu güçlendirebilmektedirler. Bölüm başkanlarına talimat verilmeli ve okul yöneticilerine okul pedagojisi konusunda karar verme fırsatı verilmelidir. Belle (2007: 15) çalışmasında müdürün öğrencilerin akademik ilerlemesini ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını izlemesini tavsiye etmektedir. Bu, müdürler, öğretmenler, valiler ve öğrenci konseyleri gibi tüm kilit paydaşların birlikte etkili bir şekilde çalıştığı bir öğrenci izleme sistemi geliştirerek yapılabilir. Ayrıca müdürler kaynak sağlayıcı rolünden kaçamazlar, çünkü öğretmenlerin öğretim kaynakları ve materyalleri ile iyi bir şekilde donatılması gerekir. Yöneticiler, verimli kullanımı sağlamak için mevcut kaynakların farklı konu departmanları arasında dağıtımını teşvik etmelidir. Ayrıca demokratik bir liderlik tarzının öğretmenlerin otoritesini güçlendirdiği öne sürülmüştür. Müdür, görevlerini herhangi bir öğretmene devretmekten korkmamalıdır. Aslında yetki devri sadece kıdemli öğretmenlere, bölüm başkanlarına verilmemelidir. Son olarak, araştırmacılar, ileri öğretim uygulamalarının değeri, amacı ve önemi hakkında öğretmenleri bilgilendirmekten müdürlerin sorumlu olması gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmenleri işlerinde ne motive eder? Eğitim bölümündeki çeşitli araştırmacılar öğretmenlerin ve eğitimcilerin motivasyon sürecini izlemeye çalışmışlardır. Bu nedenle, öğretmenleri neyin motive ettiğini tanımlamaya ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırmacılar motivasyonu, bir kişinin hareket etmesine veya yönlendirilmesine neden olan güç olarak tanımlamaktadır (Gibson vd., 1988: 78). Herzberg'e (1967) göre, astlara yeteneklerini gösterme fırsatı verildiğinde ve başarıları takdir edildiğinde motivasyon artacaktır.

2.1.6. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Öğretmen motivasyonu, son yıllarda ana akım eğitim tartışmalarında önemli ölçüde dikkat çeken bir konudur. Öğretmenlerin öğrencilere bilgi ve beceri aktarma sorumluluğu verildiğinde, öğretmen yeterliliğinin ve profesyonelliğinin önemli bir yönü haline gelmiştir. Bir düzeyde öğretmen motivasyonu, elverişli bir ortamın olup olmadığı ve öğretmenlerin sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmek için donanımlı olup olmadığı dahil olmak üzere uzun bir değişkenler listesi ile ilgilidir (Mirze, 2002: 22).

Ancak temel düzeyde öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin kendilerine nasıl davranıldığını, nasıl hissettikleri ve kendi çalışma ve yaşam koşullarını nasıl algıladıkları ile bağlantılıdır (Davidson, 2004: 11). Herkesin farklı bir geçmişe ve kişiliğe, farklı ilgi ve tutumlara, beklentilere, istek ve ihtiyaçlara sahip olması nedeniyle motivasyon kaynakları bireye göre farklılık gösterir. Yüksek motivasyonlu öğretmenler, başarılı bir eğitim sisteminin temel faktörleridir. Başarılı bir eğitim sistemi, nitelikli ve motive olmuş öğretmenlere bağlıdır, çünkü motive olmuş öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Uygun bir sınıf atmosferi yaratabilirler, iş aktiviteleri üzerinde makul bir kontrole sahipler, sorumluluk almaya isteklidirler ve sonuçlardan kişisel olarak sorumludurlar. Motivasyon, enerjiyi ve öğrenmeyi, etkili çalışmayı ve potansiyele ulaşmayı içermektedir (Davidson, 2004: 12).

Öğretmenin hedefe ulaşması yapmaya istekli olduğu çaba miktarı (yatırım yoğunluğu) ve hedefi seçme ve belirleme özgürlüğüne (yatırım özerkliği) bağlıdır. Bir öğretmenin motivasyonunun yüksek olması için, Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminin hedefleri ile güçlü bir uyum, eğitim hedeflerine ilişkin karar verme sürecinde tam ortaklık ve seçim özgürlüğü olmalıdır. Navon ve Schapiro (1989)

öğretmenlerin yetişkinlerin etkinliklerini izleme ve kontrol etme isteklerinin, eğitim sisteminde geçmişe göre daha geniş bir rol oynama isteği uyandırdığını ve bunun da onlara dışsal faydaların yanı sıra içsel doyum da sağladığını belirtmektedir. Bu durum ders öncesi saatleri artırır veya azaltır. Bu ayrıcalıklar, öğretmenlerin toplumdan sosyal destek almasalar bile yaptıkları işten doyum almaları ve okula aidiyet hissetmeleri ile sonuçlanmaktadır. Diğer taraftan çalışanların önemli ve değerli olduğuna inanılan örgütlerde, çalışanların güçlü taraflarının geliştirilmesi onların daha mutlu ve sağlıklı çalışmalarına katkı sağlamaktadır (Ertürk, Kara ve Güneş, 2016: 1726).

Motivasyon faktörleri açısından Oplatka (2006: 385) görev duygusunun, öğretmen odasındaki aile ortamının ve müdürün öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlılığının okuldaki öğretmenler arasında daha yüksek motivasyona katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Kocabaş ve Karaköse (2005: 80) öğretmenleri motive etmede en önemli faktörün okul liderliği olduğunu, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının, yetki ve sorumluluk dağılımının, tazminat ve ödüllerin onları motive edebileceğini vurgulamaktadır. Yönetim tarzı ile öğretmenin işe bağlılığı arasındaki bağlantıyı araştıran bir çalışmada, müdürün arabuluculuk yapmasının, motivasyon sağlamasının, tanınma ve net hedefler belirlemesinin öğretmenlerin performansına etki ettiği sonucunu bulunmuştur (Nguni vd., 2006).

Eres (2011: 11) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışlardır. Sonuçlar diktatörlük ve demokratik ilkeler arasında ayırım yapsa da merkezi olmayan yönetim tarzları arasında ayırım yapmaktadır. Bazı çalışmalarda yöneticiler, motivasyonun bir kişilik özelliği olduğuna inanırken, tembel olan diğerleri böyle düşünmez. Motivasyon, birey ve durum arasındaki etkileşimin sonucudur. Reinholt'un dediği gibi: "Motivasyonu belirlemek, olayların insan için önemini belirlemektir." "Nesnelerin ve olayların anlamı ve 'insan için' anlamı, davranışı belirleyen şeydir." (Reinholt vd., 2011: 1280).

2.2. OKUL MÜDÜRLERİNİN YARATICI LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmamızın bağımsız değişkeni olan okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile bağlı teorik bilgiler yer almaktadır. İlk olarak liderlik kavramı açıklanmış, daha sonra yaratıcı liderlik ve okullarda yaratıcı liderliğin önemi ile bağlı bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Liderlik

Liderlik, liderin örgütsel hedeflere ulaşmak için astlarının faaliyetlere gönüllü katılımını aradığı bir sosyal etki süreci veya hedeflere ulaşmayı amaçlayan grup etkinliğini etkileme süreci olarak tanımlanır. Liderlik, grubun faaliyetlerini koordine etmek ve yönetmek için liderin belirli eylemleri olarak da tanımlanır. Liderlik, karmaşık sistemlerin özel ihtiyaçlarına dayanır. Bunlar, her şeyden önce, hayati ve işlevsel yeteneğini sağlamak için sistemin bireysel unsurlarının davranışını düzene sokan kendi kendini düzenleme ihtiyacını içermektedir. Lider pozisyonların dağılımının netliği, sistemi oluşturan topluluk tipine ve çevre ile olan ilişkisine bağlıdır. Düşük grup entegrasyonu ve organizasyonun çeşitli unsurlarının ve seviyelerinin yüksek derecede özerkliği ve özgürlüğü ile karakterize edilen sistemlerde, liderin işlevleri zayıf bir şekilde ifade edilir. Sistemin ihtiyaçları arttıkça, karmaşık organize kolektif eylemlerde bulunan insanların kendileri artar ve bu ihtiyaçların kolektif hedefler biçimindeki farkındalığı, liderin işlevlerinin özellikleri ve yapısal, kurumsal izolasyonu artar (Skudenkov, 2013: 180).

"Lider" kelimesi İngilizce "leadership" kelimesinden gelir ve "lead" fiili "liderlik etmek, rehberlik etmek, yol göstermek" anlamına gelir. "Leader" kelimesi ise rehber, kılavuz, önder, baş, lider anlamlarında kullanılır. Tarihsel olarak insanlığın varoluşunu temel alan kavram, XIX yüzyılın ilk yarısından sonra akademik olarak kullanılmaya başlanmıştır. İnsanlar sosyal bir grup olmanın yanı sıra oluşturdukları grupları yönetmek ve başarmak için liderlere ihtiyaç duyan liderlerdir. Bireyler bazı istek ve ihtiyaçlarını karşılamak ve kişisel amaçlarına ulaşmak için bir gruba ihtiyaç duyarlar ve grup olarak hareket etmeye kendilerini zorunlu hissederler (Fat, 2011: 12). Belirli amaç ve hedeflere odaklanmış insan grupları oluşturmak ve harekete geçirmek, herkesin sahip olmadığı bireysel beceriler ve ikna edici yetenekler gerektirir. Genel olarak liderler örgütün başarı ve başarısızlıklarından sorumludur (Tekin ve Zorba, 2001: 34).

Özellik kuramının savunucuları liderliği sonradan kazanılan değil, doğuştan gelen bir özellik olarak tanımlarken, davranışçı kuramın savunucuları liderliği, bir guruptaki bireyin oynadığı role ve diğer üyelerin beklentilerinin biçimlendirilmesine dayanan etkileşim süreci olarak tanımlamıştır. Liderin olduğu koşullarında önemli olduğunu vurgulayan ise durumsallık teorisinin savunucularıdır (Oğuz, 2011: 382).

Liderliğin birçok tanımı bulunmaktadır. Collins English Dictionary, liderliği "takım ve grup lider (ler)i" olarak tanımlar. Ancak gerçek liderlik bundan daha fazlasını ifade eder. Lider, organizasyonun CEO'su veya gizli başarıya ulaşmak için ekibi yöneten bir yıllık bir çalışan olabilir. Güçlü liderler genellikle ilham, ikna ve kişisel bağlantılar yoluyla liderlik etseler de bir lider resmi güç ve otoriteyi de kullanabilir. Liderliğin önemini kabul eden kuruluşlar, üst düzey yöneticilerin yeni ortama uyum sağlamasına veya liderlerini eğitmesine yardımcı olmak için çeşitli yöntemler kullanır. Çünkü deneyimli bir yönetici, daha yüksek veya başka bir pozisyona terfi ettiğinde yeni bir pozisyona uyum sağlamak zorundadır. Sürekli değişimin ve rekabetin kaçınılmaz ve gerekli olduğunu bilen günümüzün liderleri, dünyada başarılı olmak için bir uzmana ihtiyaç duymaktadır. Tüm bu nedenlerle liderlere liderlik eden "koçlar" ile çalışırlar. Bu durum bize liderliğe ne kadar önem verildiğini göstermektedir. Liderin motivasyonunu yüksek tutabilmek için "koç" ile yapılan çalışmalar iş hayatı ile sınırlı kalmamalı, sosyal hayatta, aile ilişkilerinde veya diğer ortak çalışmalarda çözüm arayışlarına yansıtılmalıdır. Çok başarılı sonuçlar alınsa bile bu sonuçlar her zaman tatmin edici olmayabilir (Skudenkov, 2013: 188).

Kara (2013: 7) liderliği tanımlarken, günümüz liderlerinin esas görevinin eski bilimde söylendiği gibi örgütü bir adım daha ileriye götürmek olmadığını, lider ve izleyenler arasında bir etkileşim alanı olduğunu ve liderliğin yapılandırılmaz ve kestirilemez bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır.

Liderlik, eylemde yaratıcılıktır. Geçmişe saygıyı korurken, bugünü gelecek açısından görme yeteneğidir. Liderlik, tarihe saygıya ve gerçek büyümenin mevcut güçlü yönler üzerine inşa edildiği bilgisine dayanır. Liderlik kısmen vizyonla bağlı bir çabadır, ancak vizyonu eyleme geçirmek için gerekli olan metanet ve esnekliği ve başkalarıyla birlikte çalışma ve bir başkası daha iyi lider olduğunda takip etme becerisini gerektirir. Liderlerin ayrıca normal ve çok da normal olmayan zamanlarda işlev görebilmeleri için esnekliğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Tekin ve Zorba, 2001: 8).

Robbins ve Coulter'a (1999) göre Liderler sorun gidericilerdir. Ekibin sorunları olduğunda ve yardım istediğinde, ekip liderleri bunu toplantılara oturtur ve sorunların çözülmesine yardımcı olmaya çalışır. Sorun giderme nadiren teknik veya işlevsel sorunları içermektedir. Çünkü ekip üyeleri genellikle yapılan görevler hakkında ekip liderinden daha fazla şey bilir. Lider, derinlemesine sorular sorarak, ekibin sorunları çözmesine yardımcı olarak ve dış çevrelerden gerekli kaynakları alarak katkıda bulunma olasılığı yüksektir. Liderler çatışma yöneticileridir. Anlaşmazlıklar ortaya çıktığında, çatışmayı işlemeye yardımcı olurlar. Çatışmanın kaynağı, kimin dahil olduğu, sorunlar, mevcut çözüm seçenekleri ve her birinin avantajları ve dezavantajları gibi konuların belirlenmesine yardımcı olurlar. Ekip üyelerinin bu gibi soruları ele almalarını sağlayarak. Lider, ekip içi çatışmaların yıkıcı yönlerini en aza indirir.

Liderlik, lider ve takipçileri arasında devam eden bir işlemi içeren bir etkileme sürecidir (Hollander, 1978: 35). Bununla birlikte, liderlik yalnızca liderde bulunmaz. Aksine, liderler ve takipçiler arasında dinamik bir ilişkidir. Liderlik her zaman çoğuldur; her zaman diğerlerinin bağlamında gerçekleşir. Liderler ve takipçiler gerçek değişimleri amaçlar. Tüm liderlik biçimleri özünde dönüşümle ilgilidir.

2.2.2. Liderliğin özellikleri

Liderlik özellikleri, etkili liderleri tanımlayan kişisel nitelikleri ifade eder. Liderlik, bir bireyin veya bir organizasyonun, amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak bireylere, ekiplere veya kuruluşlara rehberlik etme yeteneğini ifade eder. Verimliliği en üst düzeye çıkarmaya ve stratejik ve organizasyonun hedeflere ulaşmaya yardımcı olduğu için yönetimde önemli bir işlev görür. Liderler, başkalarını motive etmeye, rehberlik sağlamaya, moral oluşturmaya, çalışma ortamını iyileştirmeye ve eylem başlatmaya yardımcı olur. Çelik (2009) etkili liderlik özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Etkili İletişimciler: Liderler, sorunları ve çözümleri açık ve net bir şekilde açıklayabilen mükemmel iletişimcilerdir. Liderler ne zaman konuşacaklarını ve ne zaman dinleyeceklerini bilirler. Ayrıca liderler farklı düzeylerde iletişim kurabilirler.
- Sorumlu: Liderler kendilerini sorumlu tutar ve herhangi bir hatanın sorumluluğunu alır. Liderler, takip edilmesi gereken organizasyon yapısı, kurallar ve politikalara uyarken bireyselliği destekler ve teşvik eder.

- Uzun vadeli düşünürler: Liderler vizyon sahibidir. Bu, geleceği somut ve ölçülebilir hedeflerle planlayabilme liderlik özelliği ile kanıtlanmaktadır. Sürekli değişim ihtiyacını anlayarak ve sorunları çözmek veya süreçleri iyileştirmek için yeni yaklaşımlar denemeye çalışırlar.
- Kendi kendini motive eden: Liderler kendi kendilerini motive ederler ve aksiliklere rağmen ilerlemeye ve hedeflere ulaşmaya devam edebilirler. Ayrıca, iyi liderler sadece beklentileri karşılamakla kalmaz, aşmak için de ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırlar.
- Kendine güvenen: Hemen hemen tüm iyi liderler, güvenin liderlik özelliğini paylaşır. Zor kararlar verebilir ve otorite ile liderlik edebilirler. Liderler kendilerine güvenerek başkalarına güven verebilir ve onlara ilham verebilir, açık iletişim kurabilir ve ekip çalışmasını teşvik edebilir.
- İnsan odaklı: Liderler tipik olarak insan odaklı ve takım oyuncularıdır. Bir ekip kültürünü teşvik edebilir, başkalarını karar verme sürecine dahil edebilir ve her ekip üyesi için endişe gösterebilirler. İnsan odaklı olarak, liderler başkalarına enerji verebilir ve motive edebilir. Her bireye ekibin başarısı için önemli ve hayati hissettirerek, ekibin her bir üyesinden en iyi çabayı sağlamaktadırlar.
- Duygusal olarak kararlı: Liderler, kendi davranışları üzerinde iyi bir kontrol ve düzenleme uygular ve hayal kırıklıklarına ve strese tahammül edebilirler. Liderler, yoğun bir duygusal tepki göstermeden bir ortamdaki değişikliklerle başa çıkabilirler.

Liderlik için bir ön koşul, devletten ve hatta bir grup eyaletten devlet kurumlarına, yerel yönetimlere veya halk ve halk grupları hareketlerine kadar çeşitli düzeylerde ve ölçeklerde belirli resmi veya gayri resmi kuruluşlarda güce sahip olmaktır. Liderin resmileştirilmiş gücü kanunla güvence altına alınmıştır. Ancak her durumda lider, toplumda veya onu takip eden insan gruplarında sosyal ve psikolojik, duygusal bir desteğe sahiptir. Resmi ve gayri resmi liderlik arasında farklılık vardır. İlk durumda, astlar üzerindeki etki, tutulan pozisyonlardan kaynaklanmaktadır. İnsanları kişisel yetenekler, beceriler ve diğer kaynaklar aracılığıyla etkileme sürecine gayri resmi liderlik denir (Çetin, 2008: 75).

2.2.3. Liderlik Türleri

Liderlik tipini değerlendirmeye yönelik ilk yaklaşım, liyakate dayalı bir bakış açıydı. Büyük insanlar teorisi olarak da bilinen kişisel liderlik teorisine göre, en iyi liderlerin hepsinin ortak bir takım kişisel nitelikleri bulunmaktadır. Daha sonra, daha kesin bir tanımın temelini oluşturan farklı bir davranışsal yaklaşım ortaya çıktı. Liderlik türü, bir yöneticinin pratik faaliyetinin nispeten istikrarlı bir yol, yöntem ve biçimleri sistemi, bir liderin geleneksel davranış biçimidir. Astlarla ilişkiler, onları etkilemeyi ve örgütün hedeflerine ulaşmalarını teşvik etmeyi amaçlar. Davranışsal liderlik yaklaşımının temsilcileri, etkili liderlik için önemli faktörleri belirlemeye yönelik bir yaklaşım geliştirmişlerdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 75). Bunlar aşağıdaki kimidir:

- kişisel nitelikleri;
- organizasyondaki insan davranışının özellikleri;
- özel durum.

Davranışsal yaklaşıma göre, astlarla başa çıkma yolu ve yöntemi açısından, her organizasyon bireylerin, amaçların ve hedeflerin benzersiz bir birleşimidir. Ve her yönetici, bir dizi yeteneğe sahip benzersiz bir kişidir. Bu nedenle, liderlik tarzı, liderin bazı konularıyla ilişkilendirilmelidir. Liderlik türlerinin etkililiği üzerine belki de en erken çalışma Kurt Lewin ve meslektaşları tarafından yapılmıştır. Kurt Lewin'in sınıflamasına göre tip tek boyutludur ve otoriter, demokratik veya liberal olabilir. Daha yakın tarihli araştırmalar, otokrasi liderliğin demokratik liderliğe göre daha yüksek üretkenlik, ancak daha düşük memnuniyet ile sonuçlandığı bulgularını tam olarak desteklemedi (Ferguson, vd., 2006: 45). Bununla birlikte, Lewin'in araştırması, diğer bilim adamlarının yüksek üretkenliğe ve yüksek düzeyde iş tatminine yol açabilecek davranışları araştırmaları için temel sağladı.

Lewin, ünlü çalışmasında otoriter liderliğin demokratik liderlikten daha fazla iş yaptığını buldu. Bununla birlikte, ölçeğin diğer tarafında düşük motivasyon, daha az özgünlük, gruplarda daha az arkadaş canlısı olma, grup düşüncesi eksikliği, hem lidere hem de diğer grup üyelerine karşı daha fazla saldırganlık, daha fazla bastırılmış kaygı ve aynı zamanda daha bağımlı ve boyun eğici davranış vardı. Demokratik liderliğe kıyasla, liberal liderlik altında iş miktarı azalır, işin kalitesi düşer.

Araştırmalar işin verimliliği yönünden demokratik bir lider tercihini gösterir (Skudenkov, 2013: 188).

MaxWeber, farklı otorite biçimlerine karşılık gelen üç tür lider ayırt eder: (Cherry, 2006: 12).

- Geleneksel liderlik: Geleneklerin mekanizmasına, ritüellere, alışkanlığın gücüne dayanır. İtaat alışkanlığı, geleneğin kutsallığına ve gücün miras yoluyla aktarılmasına olan inanç üzerine kuruludur. Lider, menşei nedeniyle hakimiyet hakkını elde eder. Bu tür liderlik, "ebedi olarak dün: ahlakın otoritesi, ilkel önem ve bunlara uyulmasına alışılmış yönelim tarafından kutsanmış" otoritesine dayanan geleneksel bir toplumun özelliğidir. Liderlerin, büyüklerin, hükümdarların ve kralların otoritesi, otoriteye itaat etme alışkanlığına, ilahi karakterine olan inancına ve tahtın veraset hakkının kutsallığına dayanır. Geleneksel meşruiyet türü ve buna bağlı olarak geleneksel liderlik türü, gözle görülür şekilde dönüştürülmüş olmasına rağmen günümüze kadar gelmiştir.
- Rasyonel yasal liderlik: Makul olma fikrine, bir lider seçme prosedürünün meşruiyetine, belirli yetkilerin kendisine devredilmesine dayanır. Gücü, toplum veya rutin tarafından tanınan yasal normlara dayanmaktadır ve bunlar demokratik olarak seçilmiş liderlerdir. Her iktidar sahibinin yetkinliği anayasa ve yönetmeliklerle açıkça belirtilmiştir. Rasyonel-yasal bir toplumda, iktidarın meşruiyeti, siyasi hayata katılanların iktidarın oluşumu için mevcut kuralların geçerliliğine olan inancına dayanır. Faaliyetlerinde iktidar kurumları yasaya tabidir. Nüfusun iktidara tabi olmasının nedeni, seçimlerde ifade eden, bir veya başka bir partiye, lidere oy veren seçmenin rasyonel bilinçli çıkarıdır. Weber, bu tür bir meşruiyetin bir özelliği olarak, "yasallık yoluyla hakimiyet", yasal kuruluşun zorunlu doğasına olan inanç ve rasyonel olarak oluşturulmuş kurullarla gerekçelendirilen işletme "yetkinlik" olarak adlandırmıştır. İnsanlık bu tür bir liderliğe doğru ilerliyor.
- Karizmatik liderlik: Sosyal psikolojide karizma olgusu liderlik konusu bağlamında ele alınmaktadır. "Karizmatik lider" kavramı örgütsel psikolojide, etki psikolojisinde ve siyasette aktif olarak kullanılmaktadır.

Kişisel yetenekleri ve nitelikleri sayesinde çevresindeki insanlar üzerinde derin ve olağanüstü bir etki uygulayabilen bir kişi olarak anlaşılır.

Bu tür liderler, yüksek bir güce ihtiyaç duyarlar. Harekete geçme konusunda güçlü bir ihtiyaç duyarlar ve inandıklarının ahlaki doğruluğuna ikna olurlar. Güç ihtiyacı onları lider olmaya motive eder. Eylemde haklı olduklarına olan inançları, insanlara lider olabileceği hissini verir. Bu nitelikler, rol modelleme, imaj yaratma, hedeflerin basitleştirilmesi, "hedefin basit ve dramatik doğasına odaklanma", yüksek beklentilere vurgu, eyleme geçme dürtüsünün takipçilerine güvenin tezahürü gibi karizmatik davranış özelliklerini geliştirir (Çetin, 2008: 78).

2.2.4. Yaratıcı liderlik

Mevcut literatür, yaratıcılığın liderlikte merkezi olduğunu göstermiştir. Sternberg ve diğerleri (2004) yaratıcı liderlik kavramını önermektedir. Sternberg (2002: 10) yaratıcı liderliğin başarılı zekaya, pratik zekaya ve yaratıcı zekaya dayandığını belirtmektedir. Başarılı zeka, başarıya ulaşmak için kişinin güçlü yönlerini tanımaya ve bunlardan yararlanmaya odaklanır (Sternberg, 2002: 12). Pratik zeka, bireylerin çevrelerini kendilerine uyacak şekilde başarılı bir şekilde hizalamalarını sağlamaktadır. Yaratıcı zeka, liderlerin bir vizyon geliştirmelerini ve başkalarını nereye yönlendirmek istediklerine karar vermelerini sağlamaktadır. Yaratıcı zekanın amacı, başkalarını popüler olmayan fikirlerinizi desteklemeye ikna etmektir. Mumford ve arkadaşları (2000: 706) yaratıcı problem çözme becerilerinin liderlik etkinliğini desteklediğini iddia etmektedir. Yaratıcılığın liderlik yeterliliğinin önemli bir yönü olduğu tartışılmıştır. Yaratıcı yetkinlik, yargılama korkusunu en aza indirerek, belirli bir performans elde etmek için gereken davranışları gerçekleştirme konusunda kendine güven göstererek ve insanları çeşitli adım ve süreçlerde yürüterek oluşturulabilir. Yaratıcı düşünme, zorlu bir iş ortamında gezinmek veya karmaşık sorunları çözmek için eşit derecede gereklidir.

Yaratıcılık, daha iyi iş sonuçları elde etmek için bir organizasyondaki bireyler veya bir grup insan tarafından yeni tekniklerin tanıtılmasını içermektedir. Yenilik ve küreselleşme ışığında, firmalar kendi pazarlarında rekabet edebilmek için yaratıcı çalışanlara ihtiyaç duyarlar. Proaktif kişiliklere sahip çalışanların yapıcı değişikliği yapma olasılığı daha yüksektir (Zhou ve George, 2001: 683). Yaratıcılık, öncelikle fikir üretmeye odaklanan birey içi bilişsel süreçleri içermektedir. Yaratıcılık, sorunları

çözmek ve organizasyon genelinde çığır açan düşünceye katılmak için fırsatları kapsar ve çağırıştırır. Yaratıcılık çalışana veya duruma bağlı olabilir. Bir çalışanın yaratıcılığı, işi ve çalışma tarzı hakkında becerilere ve yeni fikirlere sahip olan bir bireydir. Önceki çalışmalar, yaratıcılığın örgütsel yeniliğe, büyümeye ve hayatta kalmaya, yeni ürün performansına ve çalışanların iş performansına katkıda bulunduğunu göstermiştir (Çetin, 2008: 80).

Mumford ve meslektaşları (2000: 708) yaratıcı problem çözme becerilerinin liderlik performansı için önemli olduğunu düşünmektedir. Yaratıcılık bireysel, grup veya organizasyon düzeyinde olabilir. Çekmecelioğlu ve Özbağ (2016: 245) takipçilerin dönüştürücü liderlik algıları ile bireysel yaratıcılık arasında bir bağlantı bulmaktadır. Muhtemelen, yaratıcı insanlar hem fiziksel hem de zihinsel enerjiye sahiptir ve daha üretkendir. Yaratıcı süreç katılımının yaratıcı performans yönetimini geliştirdiği iddia edilmiştir. (1) problem tanımlama, (2) bilgi arama ve kodlama ve (3) fikir ve alternatif üretme dahil olmak üzere bireylerin yaratıcılıkla ne ölçüde meşgul olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı insanlar, kendi alanlarında çalışan ve önceki yeniliklerin çalışmaları üzerindeki etkisinin farkında olan diğer kişilere büyük saygı duyarlar(Tekin ve Zorba, 2001: 38).

Çevre, belirli yaratıcılık görevlerine dayalı yaratıcılığı teşvik eder. Lider, yaratıcı sonuçlara yol açabilecek süreçlere aktif olarak katılarak yaratıcılığı teşvik eder. Yaratıcılığı teşvik eden çalışma ortamı, astlar arasında pozitif bilgi paylaşımını destekleyebilir. Bir çalışma ortamını güçlendirmek, çalışanların üstün sürdürülebilir yaratıcı performans elde etmelerini sağlamaktadır. Liderin yaratıcılığı teşvik etmesi, yaratıcı ortamın koşullandırılmasında ve çalışanların yaratıcılığının motive edilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Sun, Xu ve Shang (2014: 128) yaratıcılığı teşvik eden liderlerin, ekip üyelerinin dış bilgileri anlamalarına yardımcı olarak yenilikçi faaliyetleri hızlandırdığını ileri sürmektedir. Zhang ve Bartol (2010: 110) liderlerden gelen cesaretlendirmenin daha yüksek derecede yaratıcı süreç katılımını teşvik ettiği görüşündedir. Muhtemelen, güçlendirici bir çalışma ortamına sahip kuruluşların yaratıcı çalışanlara sahip olma olasılığı daha yüksektir.

2.2.4.1. Yaratıcı Liderliğin Özellikleri

En temel düzeyde yaratıcılık, “yeni ve kullanışlı” bir şeyin üretilmesi olarak tanımlanabilir (Puccio ve diğ., 2007: 21). Bu tanım ürünlere, politikalara veya

süreçlere uygulanabilir. Liderliği “insanları, bağlamları ve sonuçları olumlu yönde etkilemek” olarak anlarsak, yaratıcı liderliği şu şekilde daha spesifik olarak aşağıdaki gibi tanımlanabilir: bir grubu yeni bir hedefe doğru yönlendiren- grup için yeni olan bir yön. Bu yaratıcı değişimi getirmenin bir sonucu olarak, yaratıcı liderler kendi bağlamları (yani işyeri, toplum, okul, aile vb.) ve bu durumdaki bireyler üzerinde son derece olumlu bir etkiye sahiptir. Yaratıcı liderlik, her düzeyde öğrenmeyi engelleyen fırsatlara ve zorlu konulara yanıt vererek yaratıcı ve düşüncelidir. Tüm öğrencilerin yaşam şansını artırmak için farklı şeyler görmek, düşünmek ve yapmakla ilgilidir. Yaratıcı liderler ayrıca diğerlerinin yaratıcı olmaları için koşulları, ortamı ve fırsatları sağlamaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 78).

Yaratıcı liderlik, yukarıda açıklandığı gibi, yeni bir kavramdır, ancak çoğu liderlik teorisinde olduğu gibi, birçok başka kavramla bağlantılıdır. Yaratıcı liderlik, liderlere, her biri çeşitlilikten yararlanmayı, belirsizliğe karşı yüksek bir toleransa sahip olmayı ve kişisel, örgütsel ve toplumsal hedeflere ulaşmak için değişimi başlatma ve yönetme becerisine sahip olmayı gerektiren bağlamlarla iyi eşleşen farklı bir zihniyet ve beceri seti sunar (Skudenkov, 2013: 188).

Yaratıcı liderlik, özellikle yapısal olarak karmaşık veya değişen durumlar karşısında yenilikçi çözümler yaratma ve gerçekleştirme yeteneğidir. Her şey değişirken ve yeni yaklaşımlar henüz bilinmediğinde, ekipleri için hala netlik oluşturabilen insanlara atıfta bulunur. Bunlar, etraflarındaki öngörülemezliği yönlendirmeye ve hatta bundan yararlanmaya çalışan liderlerdir. Yaratıcı liderlik ihtiyacının farklı katmanları bulunmaktadır. Dan Palotta'nın Harvard Business Review'da öne sürdüğü gibi, yalnızca rekabet avantajına sabitlenemez ve en iyi yaratıcılık başkalarının hayatlarına katkıda bulunma arzusundan gelir (Tekin ve Zorba, 2001: 41).

Yaratıcı liderlik bir felsefe ve bir eylemdir: kurumsal oluşum yoluyla dünyayı iyileştirme ortak hırsıyla yenilikçi fikirleri geliştirir ve gerçekleştirir. Yaratıcı liderliği kullananlar bunu yaratıcılığı, yeniliği ve misyon odaklı girişimciliği teşvik eden bir ortam oluşturarak yaparlar. Bir felsefe olarak yaratıcı liderlik, her yerde fırsat ararken değişimi verili olarak kucaklar. Arzu edilen gelecekleri tasavvur eder ve katkıda bulunanların cesaretini, iş birliğini ve yaratıcılığını açığa çıkarır. Pragmatik idealizm ve empatiye derinden kök salmış cömert, kapsayıcı bir amaç aracılığıyla, bireysel tatminin ötesine geçen aşkın bir bilince yol açar. Yaratıcı liderlik, yenilikçi

stratejilerden türetilen ölçeklenebilir girişimler aracılığıyla arzu edilen gelecekler üzerine inşa edilen bir eylemdir. Yaratıcılık, eleştirel analiz, deney, büyük vizyon, iş birliği, cesur eylem, hesaplanmış risk alma, çeviklik ve sıkı çalışma, tümü katılımcı değeri yönlendirir ve üçlü alt çizgiye (gezegen, insanlar, kar) hizmet eder (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 78).

2.2.4.2. Yaratıcı liderliğin türleri

Puccio ve arkadaşları (2011) yaratıcı liderliği, “bir grubu yeni bir hedefe, grup için yeni olan bir yöne doğru tanımlamak ve yönlendirmek için kişinin hayal gücünü bilinçli olarak kullanma yeteneği” olarak tanımladı. Benzer şekilde Basadur (2004) yaratıcı liderliğin “insanları ortak bir süreç veya yöntem aracılığıyla sorunları bulma ve tanımlama, çözme ve yeni çözümleri uygulamaya yönlendirme” anlamına geldiğini belirtmiştir. Hem yaratıcılığın hem de liderliğin karmaşıklığı göz önüne alındığında, bazı araştırmacılar yaratıcı liderliğin farklı türlerini tanımlamaya başladılar. Bunu becerilerin ve eğilimlerin bir birleşimi olarak gören Sternberg ve meslektaşları (2004) itme teorisini kullanarak, replikasyon, yeniden tanımlama, ileriye yönelik artış, ileri artış, yeniden yönlendirme, yeniden yapılandırma, yeniden başlatma ve sentez dahil olmak üzere çeşitli yaratıcı liderlik türleri tanımladılar. Mumford ve diğerleri (2002: 710) yaratıcı liderliğin işlerini tartışmak için üçlü bir model-fikir üretme, fikir yapılandırma ve fikir geliştirme önerdi. Onlara göre, yeni fikirler üretmeyi, rehberlik ve çıktı beklentilerini belirlemeyi ve yaratıcı çalışma için destek toplamayı içeren yaratıcı liderliğin doğası karmaşık ve hatta bazen çelişkilidir.

Yaratıcı liderler, çevresel değişim, alt sistem farklılıkları ve insan çeşitliliği gibi örgütsel bağlamlarda her zaman karmaşık ve dinamik sorunlarla karşı karşıyadır (Mumford vd., 2000: 711). Bu problemleri çözmek için, temel problemlerin belirlenmesi, yaratıcı fikirlerin üretilmesi, fikirlerin değerlendirilmesi ve bir uygulama planının oluşturulması ile ilişkili yaratıcı problem çözme becerilerine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu beceriler arasında yaratıcı fikirlerin üretilmesi ve değerlendirilmesi en önemli ve en sık çalışılan iki bilişsel beceri olabilir. Bunun bir nedeni, farklı düşünme testlerinin yaratıcılığın en popüler ölçütleri olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu iki becerinin ölçülmesinin kolay olmasıdır (Kaufman vd., 2008: 11). Diğer bir neden de bu becerilerin önceki deneyimlerden ve etkileşimlerden daha

belirgin şekilde etkilenmesidir (Mumford vd., 2000: 715). Bu da onları eğitimcilerin kullanmasını kolaylaştırır.

Çevresel olayların yorumlanması, bilgilerin güvenilirliğinin değerlendirilmesi, tahminlerin değerlendirilmesi ve planların değerlendirilmesi gibi değerlendirme faaliyetlerinin liderlik rollerinin kritik parçaları olduğu bilinmektedir. Ancak, yaratıcı sürecin değerlendirici bileşeni, yaratıcılık araştırmalarında genellikle göz ardı edilir. Bunun nedeni, popüler kavramlarda bazen yakınsak düşünme olarak da bilinen değerlendirmenin her zaman yaratıcı düşüncelerin, özellikle ıraksak düşünmenin önündeki engel olarak görülmesi olabilir. Ancak son yıllarda araştırmacılar yaratıcılığın diğer bileşenleri kadar önemli olduğunun farkına varmışlardır. Bir yandan, insanların her yaratıcı fikrin peşinden koşması pratik değildir. Gerçek dünya sorunlarıyla yüzleşmede etkili bir tarama ve kontrol olmaksızın çok fazla farklı düşünce, pervasız değişim, riskler ve zaman kaybı gibi birçok soruna neden olabilir. Öte yandan, üretici ve değerlendirici düşünme, insanların düşündüğü kadar ayırt edici değildir. Sternberg'in (2007: 12) yaratıcı düşünmenin üçlü modeli gibi bazı teoriler değerlendirici düşünceyi yaratıcı bileşene zaten dahil etmektedir. İyer ve meslektaşları (2009: 675) tarafından önerilen bir sınır modelinde, değerlendirici geri bildirim insan zihninde fikir üretme dinamiklerini modüle eden kritik faktörlerden biri olduğunu öne sürdü.

2.2.4.3. Bir lider olarak okul müdürünün yaratıcı liderlik özellikleri

Son yıllarda öğrenci başarısına ve daha sorumlu bir okul yapısının oluşturulmasına yönelik talepler arttıkça, okul içinde liderlik kavramının revize edilmesi konusunda tartışmalara tanık oluyoruz. Yönetim, örgütsel faaliyetlerin yönetiminde önemli bir rol olarak tanımlanmış ve yöneticilerin oynadığı liderlik rolleri hakkında devam eden araştırmalara yol açmıştır (Baskett ve Miklos, 1992: 2).

Okul liderlerinin rolleri giderek daha karmaşık ve sorunlu hale gelmektedir (Barth, 1990). Bu nedenle okul liderlerinden çeşitli alanlarda ileri düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir (Thomson ve Blackmore, 2006: 297). Birçok bakış açısı ve literatür, okulların kalitesini iyileştirmede okul müdürlerinin kilit oyuncular olması gerektiği fikrini desteklemektedir. Barth (1990: 11) ifade ettiği "okul, müdür kadar iyi bir okuldur" sloganı, eğitim sistemindeki önemli rolü nedeniyle okul müdürlerinin dikkatini çekmiştir.

Okul liderleri, öğretmenler için olumlu ve üretken bir çalışma ve çocuklar için canlı bir öğrenme ortamı ile okulların yönünü belirlemede önemli aynı zamanda çok yönlü bir rol oynamaktadır. Liderlik, müdür tarafından başarıyla uygulandığında okul performansı artar (Cowie ve Crawford, 2008: 6). Bu sonuçlara göre okul liderliği dünya çapında eğitim politikasında bir öncelik haline gelmiştir. Bu liderlik rolleri birçok çalışmada farklı şekilde yönetilmiştir; uzak görüşlü liderlik, öğretim liderliği, kültürel liderlik, dönüşüm liderliği, karşılıklı liderlik, sosyal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve siyasi liderlik.

Yönetim yaklaşımları çalışmasının sonuçları, eğitim yönetiminin temelini oluşturmuştur. Ancak öğrenme ve öğretme özelliklerinin çeşitliliği, eğitim yöneticisinin ihtiyaç ve beklentileri okulların belirli bir yönetim tarzı üzerinde çalışmalarını zorunlu kılmıştır. Öğretim liderliği olarak adlandırılan bu liderlik türü, bu anketlerden ortaya çıkan liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996: 5). Öğretim liderliğini diğer tüm liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik eğitim kurumlarına ve eğitim yöneticilerine özgü olmasıdır.

Bununla birlikte, öğretim liderliğine ilişkin mevcut literatür, yalnızca okulun örgütsel yelpazesinde kavramları, becerileri ve nitelikleri geliştirme ve yaymada müdürün rolüne odaklanır, ancak Grown'un (2003: 5) savunduğu gibi, "okul liderliği" yalnızca müdürün liderliği, sınıfta öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için lider-öğretmen ilişkisi, meslektaş dayanışması, işbirlikçi kültür, öğrenen organizasyon, öğretmen liderliği ve kişisel liderlik gibi kavramların organizasyon genelinde yaygınlaştırılması ihtiyacını vurgulamaktadır.

Okul yöneticisi birçok işlevi farklı rollerde yerine getirir. Bu bağlamda, başarılı okullarda müdürlerin gözlemlenen davranışlarına dayalı olarak, kilit liderlik rollerinin tanımı Sergiovanni (1987: 45) tarafından ifade edilmiştir. Birincisi, "bir devlet adamı olarak okul müdürünün rolü"dür. Müdürler öncelikle okulun genel misyonu, felsefesi, iş varsayımları, müfredat ve okul tasarımı, değerler ve inançların yanı sıra okulun geniş amaç ve hedeflerinin kalitesiyle ilgilenirler. Ayrıca okulun amaç ve hedeflerini dış güçlere iletir, destek arar, gerekli kaynakları elde eder ve okul içinde politika ve uygulamalar geliştirmekten sorumludurlar. İkinci rol "eğitim liderliği" dir. Okul müdürü, öğretim hedefleri, konu içeriği, yöntemler, sınıf koşulları ve değerlendirme dahil olmak üzere eğitim programları geliştirmekten sorumludur. Üçüncü rol "denetim yönetimi" dir. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenleri motive etmek müdürün

görevidir. Böyle bir rol, personel gelişimini içermektedir. Dördüncü rol “örgütsel liderlik”tir. Müdürlerden okul amaçlarının, hedeflerinin ve iş ihtiyaçlarının organizasyon yapısı modeline yansıtılmasını sağlamaları beklenir. Beşinci rol "yönetimsel liderlik"tir. Bu rol, tüm rollerin en az çekicisi olarak görülse de verimlilik ve etkinlik için sistemlerin ve organizasyon koordinasyonunun sağlanmasında önemlidir. Altıncı rol "ekip liderliği" dir. Bir takım lideri olarak müdür, etkili bir okul oluşturmak için birlikte çalıştıkları için öğretmenlerin karşılıklı destek ve güven geliştirmelerine yardımcı olur (Burhanuddin, 1997). Okul müdürünün her bir rolleri ve sorumlulukları, okulun iyileştirme çabalarının başarısını belirlemektedir (Burhanuddin, 2016: 884).

Yönetici liderlik becerileri genellikle etkili ve verimsiz okullar arasında kilit bir faktördür. Bazı araştırmacılara göre okul müdürleri kaliteli okul kültürü, olumlu okul ortamı, öğretme ve öğrenme, ölçme ve değerlendirme, akademik ve akademik olmayan performans, iki yönlü iletişim ve hesap verebilirlik gibi liderlik becerilerine sahiptir. Cheng (1994: 300) eğitim kurumlarında liderliğin beş ana boyuttan oluştuğunu ileri sürmüştür. Bu beş boyut okul müdürünün rol ve işlevlerini tanımlar (Skudakov, 2013: 192).

- Yapısal liderlik;
- İnsan liderliği;
- Siyasi liderlik;
- Kültürel liderlik;
- Eğitim liderliktir;

Leithwood ve diğerleri (2004: 76) bir okul müdürünün üç ana liderlik deneyimini tanımlamaktadır. Bunlar:

- İnsani gelişim: Öğretmenleri ve diğer çalışanları görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmeye teşvik etmek ve işi büyütmek için entelektüel destek ve teşvik sağlanmalıdır;
- Yapı için yönergelerin oluşturulması: Genel hedeflerin geliştirilmesi, yapının faaliyetinin izlenmesi, etkili iletişimin teşvik edilmesi amaçlanıyor;
- Organizasyonun yeniden düzenlenmesi: Etkili bir okul kültürünün oluşturulması, aktiviteye zarar veren organizasyon yapılarının değiştirilmesi vb.

Liderler, liderlik ettikleri okulların ihtiyaçlarını karşılamak için hareket etmelidir. Sosyo-ekonomik, demografik, kültürel ve tarihi faktörler okulların bağlamını ve hizmet ettikleri toplulukları değiştirir. Benzer şekilde, okulun türü ve aşaması, büyüklüğü, okul faaliyet düzeyleri, personel ve organizasyon, st düzey yöneticiler ve yerel yetkililer ve merkezi hkmetin ulusal politikaları da liderlerin okulda çalışma şeklini ve önceliklerini etkiler (Tekin ve Zorba, 2001: 44). Bu nedenle liderlerin çevrelerini analiz edebilmeleri ve anlayabilmeleri, öncelikleri belirleyebilmeleri ve ihtiyaçlara göre liderliği uygulayabilmeleri gerekir.

Etkili yöneticiler arasında ortak bilgi, beceri ve eğilimler konusunda artan bir fikir birliği bulunmaktadır (Leithwood vd., 2004: 58). Sürekli okul gelişimini hedefleyen öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırma, destekleme ve uygulamaya yönelik stratejiler, hem idari gelişim ve uygulamaya yol açan ortaya çıkan mesleki standartlarda hem de ülke çapında giderek daha çeşitli okul müdürü eğitimi ve mesleki gelişim programlarında merkezi unsurlar haline gelmiştir. Bir ülkenin ekonomik başarisının ve uluslararası rekabet gücünün nitelikli işgücüne bağlı olduğu ve okulların başarisının etkili eğitim ile mümkün olduğu bilinen bir gerçektir (Leithwood vd, 2004: 58). Bu gerçek, okul liderlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunun kapsamlı bir şekilde ele alınmasını önemli kılmaktadır.

Harris (2002: 55) günümüzün hızlı toplumunda okul liderlerinin daha çeşitli ve karmaşık görevlerle karşı karşıya olduğuna dikkat çekiyor. Dolayısıyla okul liderliği uygulamaları, kahramanca eylemlerden yüksek ğrenci başarisına ve daha yaygın liderlik uygulamalarından okul gelişimine radikal bir şekilde dönüştürülmelidir

Liderlik gelişimine yönelik ilgi arttıka, yöneticilerin seçimi, eğitimi ve geliştirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar da artmıştır (Davis vd., 2005: 3). Öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmak, liderlik uygulamak ve yarının liderlerini yetiştirmek için beceri ve bilgiye yatırım yapılması gerekir. Yeteneklerin erken tespiti, potansiyellerin erken takibi, liderliğin olumlu ve ödüllendirici olarak değerlendirilmesini sağlamak, gelecek nesil liderleri bugünün ve yarının okullarına hazırlamak için önemlidir (Davis vd., 2005: 3).

2.3. Yaratıcı Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Arasında İlişki

Yaratıcı liderlik, etkinliği sınırlayan kalıpların dışında hareket etme ve düşünme yeteneğidir. Her organizasyon ve her lider, üstesinden gelmesi zor engellerle karşı karşıyadır. Bu, devlet kurumlarındaki yöneticiler ve şirketlerdeki yöneticiler için geçerlidir ve günümüzün zorlu sosyal ve ekonomik koşullarında özellikle önemlidir. Modern anlamda lider, üretken hareket eden, başkalarının niyetlerini öngören ve yönlendiren, sürekli yeni bir şeyler keşfeden, insanların duygular tarafından yönlendirildiğini anlayan kişidir (Sucu, 2016: 14). Eğitim sürecinde yaratıcı liderlik sadece problem çözme değildir, problemi bulma, tanımlama, ortamda bulunan tehditleri belirleyerek düzeltip eğitim alan herkes için daha iyi bir gelecek hazırlamaktır (Stoll ve Temperley, 2009). Okulda yaratıcı lider okuldaki iletişim sisteminin etkili işlemesine, takım çalışmasının özendirilmesine, hataların hoş görülmesine, fikirlerin özgürce ifade edilmesine ve okulda demokratik bir anlayışın ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır (Memduhoğlu vd., 2017).

Yaratıcı liderlik, sorunları çözmekten çok onları keşfetmek veya tanımlamakla ilgilidir; öğrencileri geleceğe hazırlamak için öğrenme geliştirme çabalarının önündeki potansiyel engelleri tespit etmek için çevreyi aktif olarak taramak. Eylemdeki yaratıcı liderlik, öncelikle etki ve değişimle ilgilidir. Yaratıcı liderler, yeteneklerini geliştirmek için başkalarını etkileme ihtiyacının farkındadır. Yaratıcı liderler, katılımcıların yaratıcılığının gelişebileceği tonu, iklimi ve koşulları belirler. İşbirliğini aktif olarak engelleyen yapısal ve kültürel engelleri yıkabilmek anlamına gelir. Yaratıcı liderliğin yorumlanmasına yönelik bu yaklaşım, sahibinin bir yönetici işlevi yerine getirebileceği veya resmi bir lider unvanına sahip olamayacağı anlamına gelir, ancak yaratıcılığı her zaman iş birliği, diyalog ve anlaşmazlıkların uzlaştırılmasının bir ürünü olacaktır (Kurt, 2013: 41). Bundan, resmi liderlik pozisyonlarındaki liderlerin yaratıcılığı hem açabileceği hem de bastırabileceği açıktır.

Bir öğretmenin liderlik nitelikleri, yaşamının çeşitli alanlarında kendini gösterebilir. Aynı zamanda, öğretmen yetiştiren bir üniversitenin öğrencilerinin pedagojik aktivitede liderliğin uygulanma biçimleri hakkındaki fikirleri ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri bazı farklılıklar göstermektedir. Pedagojik aktivitede liderlik göstermenin yolları olarak aktif bir yaşam pozisyonu ve yüksek ahlak, öğrenciler ve öğretmenler tarafından yaklaşık olarak eşit olarak değerlendirilir.

Geleceğin öğretmenleri tarafından liderliğin tezahüründe yaratıcı aktivitenin rolü daha yüksek tahmin edilmektedir. Liderliği göstermenin diğer yolları- öz düzenleme, başkalarına karşı tutum, sosyal statü, maddi güvenlik- öğretmenler için pedagojik bir üniversitenin öğrencilerinden daha önemlidir. En göze çarpan fark, öğretmenin dış görünüşünün liderlik konumunun bir onay ve tezahürü olarak iki katılımcı grubu için önemini karşılaştırırken hissedilir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin çalışma koşullarının ve sosyal çevrelerinin özelliklerinden de kaynaklanabilir (Ugar, 2019: 9).

Sonsöz olarak, yapılan alan yazın taramasında yaratıcı liderliğin, değişim ve değişimi yönetmede etkili bir liderlik biçimi olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin diğer birimlerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “yaratıcı liderlik” özelliklerini geliştirmelerinin eğitim kurumlarından beklenen görevlerin olumlu bir biçimde yerine getirilmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilebilir. Ayrıca yapılan araştırmanın okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerine hızla değişen dünya koşullarına hazırlamalarında gerekli olduğu düşünülen yaratıcı liderlik kavramına dikkat çekebileceği umulmaktadır (Sucu, 2016: 18).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öğretmen motivasyonu ve yaratıcı liderlik özellikleri ile ilgili sırası ile yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Öğretmen Motivasyonu İlgili Çalışmalar

İlk olarak öğretmen motivasyonu ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara, daha sonra ise Türkiye’de konu ile ilgili farklı dönemlerde yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.4.1.1. Yurt dışında öğretmen motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalar

Öğretmen motivasyonu ile ilgili çalışmalardan biri 1985 yılında Sylvia ve Hutchison tarafından yapılmıştır. “What makes Ms Johnson teach? A study of teacher motivation” başlıklı çalışmada 167 öğretmenle deney gurubu oluşturularak öğretmen motivasyonu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenleri mesleğe çekme ve meslekte tutmada öğretmenlerin desteklenmesi ve ücret artışlarının önemli olduğu

vurgulanmıştır. Öğretmenler yönetimin onları desteklemediğini, performanslarının artırılması adına girişimde bulunulmadığını savunmuşlardır.

Ryan ve Deci (2000: 55) yeterliliğin üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri olduğunu; insan faaliyeti için enerji sağlamaktadır ve uzun vadeli psikolojik sağlığın elde edilmesi için tatmin edilmesi gerekir. İkinci temel ihtiyaç olan özerklik, entegrasyon ve özgürlük deneyimini içermektedir ve sağlıklı insan işleyişinin önemli bir yönüdür. İlişkisel, başkalarıyla bağlantılı hissetme arzusu hem sevmeyi hem de ilgilenmeyi, sevmeyi ve ilgilenilmeyi ifade eder. Özerklik ihtiyacı, en derin düşünme düzeyinde, bireyler yaptıklarının özgürce seçildiğine ve temel değerleriyle tutarlı olduğuna inandıklarında tatmin olur. Yeterlilik ihtiyacı, bireyler görevlerini yerine getirmek ve amaçlarına ulaşmak için gerekli beceri ve kaynaklara sahip olduklarına inandıklarında tatmin olur. Son olarak, bir kişi bir bağlılık duygusu hissettiğinde ve başkaları tarafından takdir edildiğinde, ilgili olma ihtiyacı karşılanır (Meyer ve Maltin, 2010: 325). Temel psikolojik ihtiyaçların ve kişilik faktörlerinin öğretmenlerin içsel öğretim motivasyonu ile ilişkisinin incelenmesi, kişilik faktörlerinin öğretmen motivasyonunu tahmin edebileceğini ve temel ihtiyaçların tatmininin okuldaki içsel öğretim motivasyonu ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, Ryan ve Deci'nin desteğin ve temel ihtiyaçların tatmininin içsel motivasyonu geliştirmek için gerekli olduğu açıklamasıyla tutarlıdır.

Webb (2008) ABD'nin Alabama ştatında ilk okul müdürleri ve öğretmenlerle yaptığı "The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction" adlı çalışmada öğretmen motivasyonu ile okul müdürlerinin liderlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Kapur (2014) okul gelişimi için kilit bir faktör olarak öğretmen motivasyonunu incelemiştir. Okulda gelişmeyi sağlamak için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin etkili bir şekilde büyümesini ve gelişmesini teşvik edecek görev ve faaliyetleri uygulama yetkisi bulunmaktadır. Öğretme-öğrenme yöntemlerini öğrencilerin sadece akademik hedeflere ulaşmasını değil, aynı zamanda ülkenin etkin vatandaşları olmasını sağlayacak şekilde uygulamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin görevlerini uygun bir şekilde yerine getirebilmeleri ve istenen sonuçları elde edebilmeleri için, görevlerini yerine getirme konusunda motive olmaları esastır. Öncelikle genel eğitim sistemini geliştirmek için gerekli olan beceri ve yeterliliklerini

artırmaları gerekir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki beceri ve yeteneklerini geliştirmeleri hayati önem taşımaktadır. Davranışlarında profesyonelliği tasvir etmek, etkili bir iş performansı sergilemelerini sağlayacaktır. Bu araştırma makalesinde dikkate alınan ana hususlar, öğretmen motivasyonunun önemi ve öğretim etkinliğinin önemi ve motivasyon ve öğretmen mesleki gelişim kaynak kategorileridir.

Bir diğer çalışmada öğretmenlerin yaptıkları işlerden gerekli düzeyde motive olmadıkları, öğretmenlik mesleğine karşı tutkularının olmasına rağmen, maaş, yan haklar, statü, idari destek eksikliği, çalışma koşulları gibi konuların onları memnun etmediği anlaşılmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin çalışma arkadaşları ve yöneticileri olan ilişkilerinde pozitif bir algı vardır (Alugchaab, 2011).

Handayani (2016) Hindistan'daki bir devlet okulunda 135 öğretmenle yaptığı "Teacher motivation based on gender, tenure and level of education" adlı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha motive olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin diğer özellikleri ile motivasyon düzeyleri arasında ilişkiye bakan araştırmacı, genç öğretmenlerin diğer kıdemli öğretmenlere kıyasla yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu, eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin motivasyon düzeyinin azaldığını vurgulamıştır. Beke ki, yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki beklentileri ile gerçeklikleri arasında bir uyumsuzluk vardır.

Utomo (2018) kişisel beklentiler, ihtiyaç tatmini ve çalışma ortamının önemi yönünde öğretmen motivasyon davranışını incelemiştir. Öğretme ve öğrenme sürecinin unsurlarından biri olan öğretmenler, sadece bilgiyi aktaran öğretmenler olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyellerini öğrenmede alternatifler geliştirmeye teşvik eden rehberler olarak birden fazla rol oynamaktadır. Bu, öğretmenlerin sadece öğretilmekte olan konu alanında uzmanlaşmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenciler için bir rol model olmaya uygun bir kişilik sergilemeleri gereken eğitim hedeflerine ulaşılması açısından karmaşık görev ve sorumluluklarla karşı karşıya oldukları anlamına gelir. Bu sebeple, öğretmenlerin görevi yerine getirirken performanslarını optimize etmeleri gerekmektedir. Eğitim hedeflerine ulaşmanın karmaşık görevleri ve sorumlulukları, öğretmenlerin motivasyonu ile ilgilidir, böylece iyi niyetler öğretmen faaliyetlerini teşvik edecektir. Öğretmenler, öğretim motivasyonlarına dayalı olarak eğitimci olurlar. Bir öğretmenin motivasyonu yoksa, etkili bir eğitimci olmaları pek olası değildir. Bir öğretmenin motivasyonunu etkileyen faktörler, kişisel beklentiler, ihtiyaç tatmini ve çalışma ortamına odaklanır. Bu makale,

öğretmenlerin motivasyonunu hem iç hem de dış faktörlere dayalı olarak analiz etmek için kullanılacak motivasyon teorilerinden biri olarak kendi kaderini tayin teorisini derinleştirmeyi amaçlayan çeşitli araştırma bulgularının bir literatür incelemesini içermektedir. Özellikle, öğretmen motivasyonunu optimize etmeye yönelik daha ileri araştırmalar için bir temel teşkil edebilecek kişisel beklentiler, ihtiyaç tatmini ve çalışma ikliminin rolünü keşfetmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bu yeteneğe sahip olmaları önemlidir, çünkü bir okulun performans atmosferine adapte olabildiklerinde, sırayla kişisel beklentileri ihtiyaçlarına göre gerçekleştirebilirler ve böylece psikolojik olarak tatmin olurlar, bu da onların öğretim motivasyonları üzerinde daha fazla etkiye sahiptir (Çetin, 2008: 82).

2.4.1.2. Yurt içinde öğretmen motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalar

Karaboğa (2007) İstanbul'da ortaöğretim kurumlarında çalışan 133 öğretmenle yaptığı "Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi" adlı tez çalışmasında öğretmenlerin işin kendisiyle ilgili motivasyon düzeyi üzerinde sadece okul yöneticisinin sosyal statüden ve onların davranışından duyduğu motivasyon düzeyinin etkisinin olduğunu bulmuştur. Çalışma sonuçları çalışanların işin içeriğinden ve ücretten duyduğu motivasyon düzeyinin de anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

Çalış (2012) Kocaeli ilinde çalışan lise öğretmenleri ile yaptığı "Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi" adlı çalışmasında, öğretmen motivasyonu ile yönetici tutumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunu bulmuştur. Araştırma sonuçları yaş, medeni durum, kıdem, branş ve lise türü değişkenlerine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığını göstermiştir.

Akar (2012) Türk öğretmen adaylarının meslek olarak öğretmenliği seçme motivasyonları ile ilgili araştırma yapmıştır. Bu araştırma, 974 Türk öğretmen adayının öğretmenliği meslek olarak seçme motivasyonlarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Korelasyonlar, t testi, Anova testi, katılımcıların motivasyonları ve algıları arasındaki ilişkileri araştırmak ve cinsiyet, farklı uzmanlık, katılımcıların üniversiteye giriş sınavına girme sayısı ve üniversiteye giriş sıralaması gibi farklı özelliklere göre karşılaştırmalar yapmak için kullanılmıştır. Sonuçlar, sosyal ve kişisel fayda değeri ile önceki öğretim ve öğrenme

deneyimlerinin yüksek puanlı motivasyon faktörleri olduğunu gösterdi. Bulgular ayrıca, Türk toplumunun sosyal-kültürel bağlamında sahip olunan bir kariyer olarak öğretmenliğin genel imajının katılımcıların motivasyonlarını ve algılarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koydu.

Öztürk ve Ok (2014) Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin motivasyonel davranışları ile ilgili çalışma yapmıştır. Motivasyon, dil öğrenme sürecinde en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir ve öğretmenler, öğrencilerini dil derslerinde motive etmek için çok uğraşırlar. Öğretmenlerin öğrenci motivasyonu üzerinde önemli rolleri olduğunu kanıtlamak için eğitim alanında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma, öğrencilere göre dil derslerinde en çok ve en az motive edici öğretmen davranışlarını ve bunların etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programında öğrenim görmekte olan 314 orta seviye öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, bu katılımcılara uygulanan bir anket aracılığıyla toplanmış ve öğretmen motivasyon davranışları hakkında derinlemesine veri elde etmek için 19 öğrenciyle de görüşülmüştür. Nicel veriler betimsel istatistiklerle analiz edilmiş, nitel verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlere sınıf uygulamaları için bir rehber olarak hizmet edecek en çok ve en az öğretmen motivasyon davranışları hakkında bazı önemli bilgiler sundu.

Kurt (2015) tarafından Kadıköy ilçesinde 192 ortaöğretim öğretmeni ile yapılan “Eğitim kurumlarındaki liderlerin yönetilenler üzerindeki motivasyonunun incelenmesi” adlı tez çalışmasında liderlik ile motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin liderlik vasıflarının artırılmasının, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artıracığı vurgulanmıştır. Ama cinsiyet, yaş, kıdem yılı, medeni durum, öğrenim durumu ve gelir düzeyinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Güneş (2021) tarafından Adıyaman ilinde çalışan 375 öğretmenle yapılan “Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” adlı tez çalışmasında, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, istihdam şekli, öğretim kademesi değişkenlerine göre motivasyon düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır.

2.4.2.Yaratıcı Liderlikle İlgili Çalışmalar

Bu başlık altında sırası ile yurt dışında ve Türkiye’de liderlik ile bağlı yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.4.2.1. Yurt dışında yaratıcı liderlikle ilgili yapılmış çalışmalar

Eisenbeiss ve Boerner (2010) dönüşümsel liderliğin aşırı seviyelerinde (çok yüksek veya çok düşük seviyeler) takım inovasyonun yüksek olduğunu gösteren eğrisel U-şekilli bir ilişki bulmuşlardır. Yazarlar, Ar-Ge ekiplerinin yaratıcılık ve yenilik için yüksek içsel motivasyona sahip olduklarından, özerkliğin tadını çıkarabileceklerini ve düşük düzeyde dönüşümcü liderlik altında yaratıcı olabileceklerini veya yüksek kalitede bir dönüşümcü liderlik olduğunda başarılı olabileceklerini iddia ettiler. Bununla birlikte, orta düzeyde dönüşümcü liderlik, özerkliği sınırlar ve yüksek kaliteli liderlik rehberliğinin faydasını sunmaz. Bu bulgu Ar-Ge bağlamına özgü olsa da gelecekteki araştırmaların bağlamsal özelliklere ve çeşitli moderatörlere yakından dikkat etmesi gerektiğini öne sürüyor.

Robinson (2011) yaratıcı liderliğin unsur ve ilkelerinin eğitimde her düzeyde uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. Okulda yapay zekâ ve robotik eğitim programı uygulamak, öğretmenlere ve personele günlük rutinlerinde veya işlerinde yaratıcı olmalarını teşvik etmek için mesleki gelişim veya eğitimler vermek gibi okullarda yaratıcı liderliği uygulamak için okul liderleri tarafından yapılabilecek çeşitli yollar bulunmaktadır. Bu girişimler, öğrenciler arasında yaratıcılığı teşvik eden bir ortam yaratabilir ve geliştirebilir ve öğrencilere en iyi öğrenme deneyimini sunarak tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olabilir.

Puccio, Murdock ve Mance'e (2011) göre yaratıcı liderlik, fikirleri ve yönü yeni ve kişinin yarattığı bir hedefe ulaşmak için bir grup insana rehberlik edebilmek veya liderlik edebilmekle ilgilidir. Bir okul bağlamında, yaratıcı liderlik fikri, bir müdürün idari bir lider olarak geleneksel rolünden yaratıcı ve becerikli liderliğe keskin bir şekilde ayrılmasıdır. Yaratıcı liderlik, üretkenliği artırmak için yeni, yaratıcı çözümler geliştirerek sorunları çözmeye, öğretmenleri problem çözmeye dahil etme ve büyümeyi teşvik etme yeteneğidir. Başka bir deyişle, başkalarının kapasitelerini destekleyebilir, geliştirebilir ve güçlendirebilir.

Lin ve McDonough (2011) yenilikçiliğin çok yönlülüğünü (yani, aynı anda birden fazla inovasyon türü üretme yeteneği) teşvik etmede liderlik ve organizasyon

kültürünün rolünü araştırdı. Doğrudan dönüşümcü liderliği incelemelerine rağmen, girişimci ve paylaşımcı bir organizasyon kültürünün çeşitli liderlik davranışları ve inovasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini bulmuşlardır. Liderliğin yeniliği etkileme biçiminin karmaşık olduğu sonucuna varmışlardır. Önceki araştırmalar, dönüşümcü liderliğin radikal yeniliği teşvik edeceğini ve işlemsel liderliğin aşamalı yeniliği teşvik edeceğini öne sürse de Lin ve McDonough'un bulguları bunun liderlik ve yenilik arasındaki bağlantıların aşırı basitleştirilmesi olduğunu öne sürüyor. Bu sebeple, örgütsel iklim ve kültürün rolünü hesaba katmamak, liderliğin bireylerin, ekiplerin ve organizasyonların farklı yaratıcılık ve yenilik biçimleri üretme yeteneklerini nasıl etkilediği konusunda çarpık bir tabloya yol açabilir. Bu doğrulama, yaratıcı liderliğin üç tezahürünün liderlik tarzları olarak değil, bağlamsal ve kişisel unsurlar arasındaki etkileşim tarafından şekillendirilen işbirlikçi bağlantılar olarak anlaşılması gerektiği yönündeki argümanımızı derecelendiriyor. Başka bir deyişle, Kolaylaştırıcı liderlerin daha radikal yaratıcılığı ve büyük ölçekli yenilikleri teşvik etme yeteneği, çalışma bağlamının kapsayıcı sosyal yapısıyla ilgilidir.

Olsson ve meslektaşları (2012) akademik ve ticari Ar-Ge gruplarındaki 137 lider-üye ikilisi arasında lider ve üye derecelendirmelerindeki LMX'in lider ve üye yaratıcı performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmaları karışık sonuçlar verdi. İlk olarak, bir lider perspektifinden LMX, liderlerin ve üyelerin akademik araştırma gruplarında daha yüksek yaratıcı performanslarıyla olumlu bir şekilde ilişkilendirildi. İkincisi, üye ve lider dereceli LMX, ticari araştırma gruplarındaki liderler ve üyeler tarafından yapılan yayın sayısı ile ölçüldüğu üzere daha yüksek yaratıcı performansla negatif bağlantılıydı. Lider-üye değişimi çok boyutlu ölçeği (LMX–MDM) kullandıklarında LMX'in duygusal boyutunun akademik gruptaki yaratıcı performansla pozitif, ticari gruptaki yaratıcı performansla negatif olarak ilişkili olduğunu buldular.

2.4.2.2. Yurt içinde yaratıcı liderlikle ilgili yapılmış çalışmaları

Oğuz (2011) Samsun ilinde 200 öğretmenle yaptığı “Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki” adlı çalışmasında, yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Kurt ve Yahyagil (2015) evrensel değerler, yaratıcı davranış ve liderlik yönünde Türkiye örneği üzerinden araştırma yapmışlar. Örgütsel yaratıcılık, son yirmi yılda örgütsel davranış alanındaki başlıca araştırma alanlarından biri haline gelmiştir. Bu makale, evrensel bireysel değerler ile çalışanların yaratıcı davranışları arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır ve bireysel değerler ile çalışanların yaratıcı davranışları arasındaki ilişkide liderliğin aracılık etkisini araştırmaktadır. Araştırma örnekleme, bilgi yoğun, karmaşık ve belirsiz ortamlarda liderlik ve yaratıcılık için motivasyonun rolünün özellikle önemli olması nedeniyle hizmet sektörü çalışanlarından seçilmiştir. Anket yöntemi, katılımcıların bireysel değerler ve liderlik tarzı hakkındaki algılarını ve bunların kendi algıladıkları yaratıcı davranış üzerindeki etkilerini incelemek için kullanıldı. Liderliğin bireysel değerler ve çalışan yaratıcı davranış ilişkisi üzerindeki aracılık etkisini incelemek için hiyerarşik regresyon ve Sobel Testi uygulanmıştır. Sonuçlar, kendini yönetme, başarı ve evrensellik gibi bireysel değer boyutlarının, çalışanların yaratıcı davranışındaki varyansın çoğunluğunu açıkladığını göstermektedir. Hem hiyerarşik çoklu regresyon analizi hem de Sobel testinin bulguları, liderliğin bireysel değerler ve çalışan yaratıcı davranış ilişkisi üzerindeki kısmi aracılık etkisini desteklemektedir. Makalenin özgünlüğü, literatürde yeterince araştırılmamış olan liderliğin bireysel değerler ve yaratıcılık ilişkisi üzerindeki aracılık etkisini anlama girişimi ile ilgilidir. Ayrıca çalışma, evrensel temel değerler ile çalışan yaratıcı davranışları arasındaki ilişkinin Türk çalışan örnekleminde incelenmesi yoluyla yeni ve önemli bir araştırma gündemine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Ada (2018) “Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin incelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin orta düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur. Öğretmenlerin yaş, eğitim durumu ve çalışılan kurum türü ve kıdem yılı değişkenlerine göre yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Mahlı (2018) “Yaratıcı liderlik, içsel motivasyon ve iç girişimcilik davranışı ilişkisi” adlı çalışmasında görev odaklı ve yönetim odaklı yaratıcı liderliğin içsel motivasyon üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu bulmuştur.

Keskin (2019) Afyonkarahisar ilindeki eğitim kurumlarında çalışan 123 yönetici ile yaptığı “Yaratıcı liderlik geliştirmede enneagram öğretisinin rolü” adlı tez çalışmasında, enneagram öğretisinin yaratıcı liderliğe olan etkisini pozitif yönde

artırdığı tespit edilmiştir. Yapılan ilk test ve son test arasında yaratıcı liderlik ölçeğine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Taşdemir (2021) Kahramanmaraş ilindeki okullarda çalışan 640 öğretmenle yaptığı “Okul müdürlerinin; paternalist (babacan) liderlik davranışlarıyla yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişki” adlı tez çalışmasında okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile paternalist liderlik davranışları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucunu bulmuştur. İlâveten cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, hizmet süresi, yaş ve yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu başlığı altında kullanılan araştırma modeli, verilerin toplandığı evren ve örneklem, veri toplamak amacı ile kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model mevcut durumun ortaya çıkmasını sağlayan etkili yöntemlerden biridir. İlişkiisel tarama modeli iki ve daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını belirleme amacı ile kullanılmaktadır (Karasar, 1984). Araştırmada bağımlı ve bağımsız olmakla iki değişken bulunmaktadır. Bağımlı değişken bağımsız değişken tarafından etkilenen değişkendir. Araştırmamızın bağımsız değişkeni okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık).ve bağımlı değişkeni ise öğretmen motivasyonudur (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler).

Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de öğretmenlerin bazı demografik göstericilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilerek öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşı eğitim düzeyi, kıdem yılı ve çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenleri araştırma modelinin bağımsız değişkeninin diğer kısmını oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliye ve değişime açıklık ve farklılık alt boyutları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliye ve değişime açıklık ve farklılık alt boyutlarının öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarını sırası ile ne kadar açıkladığı da incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Azerbaycan'ın Tovuz ilinde Tovuz İl Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme yönteminde küme örnekleme yöntemlerinden rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırma apardığımız evren küme adı verilen gruplara ayrılır ve her bir küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Daha sonra tesadüfî şekilde seçilen kümeler bir araya getirilerek evrenden örneklem alınır (Çömlekçi, 2001: 40).

Araştırmanın örneklemini belirlemek için gerekli yazışmalar yazılıp, izinler alınmıştır. İl Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiler esasında 83 ilkokul ve ortaokulda toplam 2938 öğretmenin çalıştığı belirlenmiştir. Evrene ulaşmanın zaman ve maliyet bakımından zor olması esas alınarak araştırma evrenini temsil eden örneklem seçme yolu ile araştırma yapılmıştır. Örneklem seçmek için Tovuz ili Eğitim Müdürlüğünden okulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin listesi alınmıştır. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemlerinden rastgele örnekleme yolu ile seçilen 12 okulda çalışan 477 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme seçimi ilgili tablodan yararlanarak oluşturulmuştur (Christensen, Johnson, &Turner, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer alır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş, Kıdem Yılı ve Çalıştığı Okulun Yerleşim Yeri Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	52	10.9
	Kadın	425	89.1
	Toplam	477	100
Eğitim düzeyi	Yüksek okul	27	5.7
	Lisans	436	91.4
	Lisansüstü	14	2.9
	Toplam	477	100
Yaş	30 yaşa kadar	15	3.2
	31-40 yaş	92	19.3
	41-50 yaş	148	31
	50 yaşın üzerinde	222	46.5
	Toplam	477	100
Kıdem yılı	5 yıla kadar	14	3
	6-10 yıl	29	6.1
	11-20 yıl	129	27
	20 yıldan fazla	305	63.9
	Toplam	477	100
Okulun yerleşim yeri	Köy	135	28.3
	İl veya ilçe merkezi	342	71.7
	Toplam	477	100

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,9 erkek ve %89,1 kadınların oluşturduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen dağılımına baktığımızda, yüksekokuldan mezun olan öğretmenlerin %5,7, lisans düzeyinden mezun olan öğretmenlerin %91,4 ve lisansüstü düzeyden mezun olan öğretmenlerin ise %2,9 olduğu görülür. Azerbaycan’da öğretmen olabilmek için lisans düzeyinden mezun olmak gerekiyor. Ama sınıf öğretmenliği, müzik, teknoloji gibi alanlardan yüksekokul mezunları da öğretmen olarak çalışabilir. Lisansüstü düzeyden mezun olan öğretmenler daha çok Bakü ve büyük şehirlerde çalışır, bu yüzden lisansüstü düzeyden mezun olan öğretmen sayısının az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre paylaşımına baktığımızda yaşı 30 kadar olan öğretmenlerin %3,2, 31-40 yaş arası olan öğretmenler 92 (%19,3), 41- 50 yaş 148 (%31) ve yaşı 51’ in üzerinde olan öğretmenler ise 222 (%46,5) olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılına bakıldığında, kıdem yılı 5 yıla kadar olan öğretmenlerin 14 (%3), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 29 (%6,1), 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler 129 (%27), kıdem yılı 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin ise 305 (%63,9) olduğu görülmektedir. Merak konusu olarak öğretmenlerin çalıştığı okulun yerleşim yeri değişkenine göre de paylanmaya bakılmıştır. Katılan öğretmenlerin 135’i (%28,3) köy okullarında, 342’i (%71,7) ise il ve ilçe merkezlerinde yerleşen okullarda çalışan öğretmenlerdir.

3.3. Veri toplama araçları

Nicel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, öğretmen görüşlerine esasen okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini belirlemek için “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” ve öğretmenlerin motivasyon düzeyini belirlemek için ise “İçsel, Dışsal ve Yönetimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği

Ölçek Uçar ve Sağlam (2019) tarafından geliştirilmiş ve İsmayılov (2021) tarafından Azerbaycan diline uyarlanmıştır. Öğretmen görüşlerine dayanarak okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçek 29 maddeli, üç alt faktörü olan 5’li Likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin alt faktörleri, “girişimcilik ve etkili

iletişim”, “yeniliğe ve değişime açıklık”, ve “farklılık”tır. 5’li Likert tipinde olan ölçeğin derecelendirilmesi 1- “hiç katılmıyorum” ile 5- “Tamamen katılıyorum” arasında değişir. İsmayılov (2021) ölçeğin uyarlama çalışmasını tesadüfî yolla seçilmiş 613 öğretmenle yapmıştır. Ölçeğin uyarla çalışmasında 24 maddelik yapı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacı ile Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin alt boyutu olan “girişimcilik ve etkili iletişim” için .92, “yeniliğe ve değişime açıklık” için .94 ve “farklılık” alt boyutu için ise .76 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da, ölçeğin güvenilirlik katsayısı ölçeğin uyarlanma çalışmasında elde edilen değerlerle benzerdir. Çalışmada Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin alt boyutu olan “girişimcilik ve etkili iletişim” boyutu için 0.91, “yeniliğe ve değişime açıklık” boyutu için 0.92 ve farklılık boyutu için ise 0.82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üç alt boyutundan bulunan yüksek değerler öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini yüksek değerlendirdiğini, aşağı değerler ise öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini gerekli düzeyde yerine getirmediğinin göstergesidir.

3.3.2. İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Ölçek Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiş ve İsmayılov, Gurbanova ve Oğuz (2022) tarafından Azerbaycan diline uyarlanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçek 18 maddeli, üç alt faktörü olan 5’li Likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin alt faktörleri, “içsel faktörler”, “dışsal faktörler”, ve “yönetmel faktörlerdir. 5’li Likert tipinde olan ölçeğin derecelendirilmesi 1- “hic katılmıyorum” ile 5- “Tamamen katılıyorum” arasında değişir. Ölçeğin uyarlama çalışmasını tesadüfî yolla seçilmiş 482 öğretmen katılmıştır. Yapılan analizler sonucu 24 maddelik yapı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacı ile Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin alt boyutu olan “içsel faktörler” için .84, “dışsal faktörler” için .67, “yönetmel faktörler” alt boyutu için .85 ve ölçeğin bütünü için .90 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da, ölçeğin güvenilirlik katsayısı ölçeğin uyarlanma çalışmasında elde edilen değerlerle benzerdir. Böyle ki, ölçeğin “içsel faktörler” boyutu için Cronbach Alpha katsayısı 0.80, “dışsal faktörler” boyutu için 0.57 ve “yönetmel faktörler” boyutu için ise 0.76 olarak bulunmuştur. Çalışmada Ölçeğin üç alt boyutundan bulunan yüksek değerler öğretmenlerin

motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, aşağı değerler ise öğretmen motivasyonunun gerekli düzeyde olmadığını göstericisidir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın diğer bağımsız değişkenini oluşturan öğretmenlerin bazı demografik göstericilerinden oluşan bilgiler de araştırmacı tarafından oluşturulan anket formunda yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması, Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın örneklemini belirlendikten ve anket formu hazırlandıktan sonra verilerin toplanmasına başlanılmıştır. Daha sonra toplan veriler değerlendirilmiş ve analize tabi tutulmuştur.

3.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapıla bilmesi ve verilerin toplanması için ilk olarak Azerbaycan Eğitim Bakanlığında gereken izinler alınmıştır. Daha sonra Tovuz İl Müdürlüğünden okulların listesi alınmıştır. Listeler değerlendirildikten sonra 12 okul belirlenmiştir. Okullarda araştırmanın yürütülmesi, verilerin toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı her bir okula giderek anket formlarını öğretmenlere dağıtmış ve belirli zaman sonrası toplamıştır. Toplan 489 anket formundan 12 anketin eksik doldurulduğu görülmüş, bu verilerin analize tabi tutulması uygun görülmemiştir. Geride kalan 477 anket formu için toplanan veriler analiz edilmiştir.

3.4.2. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin varlığını araştırmaktır. Bundan ilave okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarını açıklama düzeyleri de değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bazı demografik göstericilerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve öğretmen motivasyon düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı da değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bağımsız değişkeni okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) düzeyleridir. Araştırmanın diğer bağımsız değişkenleri öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyi,

yaş, kıdem yılı ve okulun yerleşim yeridir. Öğretmen motivasyonu (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) ise araştırmanın bağımlı değişkenidir.

Toplanan verilerin analizinde ilk olarak veri setinin normal dağılım gösterilip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 3.2: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliği ve Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği Puanının Normal Dağılım Testi Sonuçları

Ölçekler	İstatistik	Sd	P	Çarpıklık	Basıklık	X	Medyan
İçsel faktörler	.084	477	.000	-.519	-.169	4.32	4.37
Dışsal faktörler	.198	477	.000	-.761	.347	4.49	4.66
Yönetsel faktörler	.103	477	.000	-.578	-.106	4.34	4.40
Toplam motivasyon	.074	477	.000	-.564	.177	4.36	4.38
Girişimcilik ve etkili iletişim	.098	477	.000	-.863	.886	4.29	4.36
Yeniliğe ve değişime açıklık	.105	477	.000	-.940	.938	4.29	4.40
Farklılık	.159	477	.000	-1.077	1.662	4.18	4.33
Toplam yaratıcı liderlik	.087	477	.000	-.843	.864	4.28	4.33

Ölçeklerin toplam madde ve alt boyutları puan ortalamasına göre dağılımın normal olup olmamasına karar verilmesi için Normallik testi (Tests of Normality) yapılmıştır. Veri setinde örneklem sayısı 50'nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi kullanılmıştır. Yapılan test sonucunda p değerinin .05'den küçük olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Kolmogorov-Smirnova test sonucuna göre dağılımın normal olmadığı söylenebilir. Lakin, literatürde parametrik veya non parametrik testlerin kullanımına karar vermede sadece p değerinin göstericileri değil, çarpıklık, basıklık ve diğer istatistik değerler değerlendirildikten sonra karar verilmesi vurgulanmıştır. Ölçeklerin toplam madde ve alt boyutların puan ortalamalarına göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği, sadece yaratıcı liderlik ölçeğinin farklılık alt boyutunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile 2 arasında değer aldığı görülmüştür. Literatürde çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınarak dağılımın normal olup olmadığı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır (Hair, Black, Black, Babin and Anderson, 2010; Tabachnick and Fidell, 2013; George and Mallery,

2010). Diğer taraftan veri ölçümle belirtildiği halde her gruptaki denek sayısı yeterli değilse ya da denek sayısı yeterli olduğu halde veri parametrik test varsayımlarını yerine getiremiyorsa Varyans Analizi yerine Kruskal Wallis testi kullanılmalıdır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007: 154). Bu değerler esas alınarak yaratıcı liderlik ve öğretmen motivasyonuna ait verilerde gruptaki denek sayı 30'un üzerinde olduğunda Normallik testlerinden "t testi" ve Varyans analizi (ANOVA), gruptaki denek sayı 30'un altında olduğunda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulgular alt başlığı altında toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

İlk olarak öğretmenlerin bazı demografik göstericilerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) ve öğretmen motivasyonlarının (içsel faktörler, dışsal faktörler, yönetsel faktörler) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bununla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Daha sonra okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık alt boyutları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin pearson korelasyon analizleri sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak ise sırası ile okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutlarının (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin motivasyonları üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir.

4.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Onların Bazı Sosyo Demografik Göstericilerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi ve Anova Testi Analizi Sonuçları.

Bu kısımda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin onların sosyo-demografik göstericilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeyinin onların cinsiyetine ve çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için “t- testi”, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin onların yaşı, eğitim düzeyi ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılaşıp

farklılaşmadığını test etmek için ise “Kruksal Wallis H- testi” uygulanmıştır. Bu sonuçlara ilişkin uygun bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.1’de okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t- testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	p
Girişimcilik ve etkili iletişim	Erkek	51	4.399	.56	1.379	.173
	Kadın	425	4.284	.53		
Yeniliğe ve değişime açıklık	Erkek	51	4.329	.59	.441	.661
	Kadın	425	4.291	.55		
Farklılık	Erkek	51	4.301	.71	1.247	.217
	Kadın	425	4.168	.72		
Toplam	Erkek	51	4.358	.57	1.020	.312
	Kadın	425	4.272	.52		

Tablo 4.1’i incelediğimizde öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin tüm alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında p değerinin .05’den büyük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

4.1.2. Öğretmen motivasyonunun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıda Tablo 4.2’de öğretmen motivasyonun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t- testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Motivasyonları Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	p
İçsel faktörler	Erkek	51	4.338	.55	.270	.787
	Kadın	425	4.319	.46		
Dışsal faktörler	Erkek	51	4.523	.43	.471	.638
	Kadın	425	4.492	.44		
Yönetsel faktörler	Erkek	51	4.353	.50	.193	.847
	Kadın	425	4.339	.50		
Toplam	Erkek	51	4.377	.46	.317	.751
	Kadın	425	4.358	.41		

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetine göre öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunda, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları 4.33, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ise 4.31’dir. Öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamaları 4.52’iken kadın öğretmenlerin puan ortalamaları 4.49, öğretmen motivasyonunun diğer boyutu olan yönetsel faktörler boyutunda kişi öğretmenlerin puan ortalamaları 4.35, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ise 4.33’dür. Öğretmen motivasyonunun toplamı için ise erkek öğretmenlerin puan ortalamaları 4.37, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ise 4,35 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutlarında; içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

4.1.3. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) puan ortalamaları öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıda Tablo 4.3’de okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık)

düzeyinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruksal Wallis H-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruksal Wallis H-testi sonuçları

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları	Öğretmenlerin Yaşı	N	SS	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamli fark
Girişimcilik ve etkili iletişim	1. 30 yaşa kadar	15	.59	281.6	5.16	.160	-
	2. 30-40 yaş	92	.50	237.9			
	3. 41-50 yaş	148	.57	220.7			
	4. 51 yaştan fazla	222	.51	248.7			
Yeniliğe ve değişime açıklık	1. 30 yaşa kadar	15	.53	206.2	5.43	.142	-
	2. 31-40 yaş	92	.72	248.8			
	3. 41-50 yaş	148	.50	220.2			
	4. 51 yaştan fazla	222	.58	249.6			
Farklılık	1. 30 yaşa kadar	15	.54	192.6	9.63	.022	2 ile 3
	2. 31-40 yaş	92	.56	269.7			
	3. 41-50 yaş	148	1.11	219.5			
	4. 51 yaştan fazla	222	.70	242.3			
Toplam	1. 30 yaşa kadar	15	.78	234.4	5.25	.154	-
	2. 31-40 yaş	92	.62	250.0			
	3. 41-50 yaş	148	.72	217.8			
	4. 51 yaştan fazla	222	.68	248.8			

Tablo 4.3'i incelediğimizde öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin girişimcilik ve etkili iletişim boyutunda p değerinin .160 ($p > .05$) ve $X^2 = 5.166$ olduğu görülmektedir. Elde edilen değerlerden de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşlarına göre girişimcilik ve etkili iletişim boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen yaşına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin yeniliğe ve değişime açıklık boyutunda p değerinin .142 ve X^2 değerinin 5.439 olduğu görülmektedir. P değerinin .05'den büyük olması öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden yeniliğe ve değişime açıklık boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılık boyutunun öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına baktığımızda, $X^2 = 9.637$ ve p değerinin ise .022 ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın hansı gruplar arasında olduğuna baktığımızda yaşı 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin sıra

ortalamalarının yaşı 31-40 yaş olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görünür. Tablodan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılık boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görünür.

4.1.4. Öğretmen motivasyonun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) puan ortalamaları öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıda Tablo 4.4'de öğretmen motivasyonun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) düzeyinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutları	Öğretmenlerin Yaşı	N	Sıra ortalaması	SS	X ²	p	Anlamlı farklılık
İçsel faktörler	1. 30 yaşa kadar	15	256.60	.10	3.97	.264	-
	2. 30-40 yaş	92	247.65	.04			
	3. 41-50 yaş	148	220.49	.04			
	4. 51 yaştan fazla	222	246.57	.03			
Dışsal faktörler	1. 30 yaşa kadar	15	245.97	.13	5.12	.163	-
	2. 31-40 yaş	92	241.43	.04			
	3. 41-50 yaş	148	218.98	.03			
	4. 51 yaştan fazla	222	250.87	.02			
Yönetsel faktörler	1. 30 yaşa kadar	15	289.47	.08	5.66	.129	-
	2. 31-40 yaş	92	245.14	.05			
	3. 41-50 yaş	148	219.92	.04			
	4. 51 yaştan fazla	222	245.77	.03			
Toplam	1. 30 yaşa kadar	15	268.40	.08	5.87	.118	-
	2. 31-40 yaş	92	246.26	.04			
	3. 41-50 yaş	148	216.89	.03			
	4. 51 yaştan fazla	222	248.75	.02			

Tablo 4.4'ü incelediğimizde öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarının içsel faktörler boyutunda p değerinin .264 ($p > .05$) ve $X^2 = 3.97$ olduğu görülmektedir. Elde edilen değerlerden de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaş grupları arasında içsel faktörler boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen yaşına göre öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutunda p değerinin .163 ve X^2 değerinin 5.12 olduğu görülmektedir. P değerinin .05'den büyük

olması öğretmenlerin yaş gruplarına göre dışsal faktörler boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmen motivasyonunun üçüncü boyutu olan yönetsel faktörler boyutunda $X^2= 5.66$ ve p değeri .129 ($p>.05$) olduğu görülmektedir. Tablodan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmen motivasyonunun toplam madde puan ortalamasında da anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

4.1.5. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) puan ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.5’de okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutlarının (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	SS	X ²	p	Anlamlı farklılık
Girişimcilik ve etkili iletişim	1.Yüksek Okul	25	335.60	.44	14.32	.001	1 ile 2
	2.Lisans	436	231.49	.53			
	3. Lisansüstü	14	266.61	.63			
Yeniliğe ve değişime açıklık	1.Yüksek Okul	25	306.76	.55	6.67	.035	1 ile 2
	2.Lisans	436	234.12	.55			
	3. Lisansüstü	14	236.07	.66			
Farklılık	1.Yüksek Okul	25	320.22	.51	9.86	.007	1 ile 2
	2.Lisans	436	233.07	.71			
	3. Lisansüstü	14	244.71	1.01			
Toplam	1.Yüksek Okul	25	326.54	.45	11.35	.003	1 ile 2
	2.Lisans	436	232.41	.52			
	3. Lisansüstü	14	254.11	.66			

Tablo 4.5'i incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliği olan girişimcilik ve etkili iletişim boyutunda p değerinin .05'den küçük ve X^2 değerinin 14.32 olduğu bulunmuştur. Anlaşılacağı üzere grupların puan ortalamalarında farklılığın olduğu görülür. Yüksek okul mezunu olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliği olan girişimcilik ve etkili iletişim özelliğini yerine yetirdiğini belirtmiştir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliği olan yeniliğe ve değişime açıklık boyutunda X^2 değerinin 6.67 olduğu, p değerinin ise .05'den küçük olduğu bulunmuştur. Guruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın kaynağını bulmak için yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda yüksek okul mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha yaratıcı buldukları saptanmıştır.

Farklılık alt boyutu ve toplam yaratıcı liderlik özelliği boyutunda da yüksek okul mezunu öğretmenler ile lisans düzeyinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarında farkın olduğu görünür. P değerinin .05'den küçük olduğu, guruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yüksek okul düzeyinden mezun olan öğretmenler diğer guruptan olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine sahip olduğunu ve bunu eğitim-öğretime yansıtıklarını belirtmişler.

4.1.6. Öğretmen motivasyonun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) puan ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıda Tablo 4.6'da öğretmen motivasyonun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) düzeyinin öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	SS	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı farklılık
İçsel faktörler	1.Yüksek Okul	25	.48	264.2	1.285	.526	-
	2.Lisans	436	.47	235.9			
	3. Lisansüstü	14	.54	256.6			
Dışsal faktörler	1.Yüksek Okul	25	.41	278.6	3.358	.187	-
	2.Lisans	436	.44	236.8			
	3. Lisansüstü	14	.58	202.4			
Yönetmel faktörler	1.Yüksek Okul	25	.40	294.3	5.140	.077	-
	2.Lisans	436	.49	233.9			
	3. Lisansüstü	14	.58	262.8			
Toplam	1.Yüksek Okul	25	.39	284.9	3.206	.201	-
	2.Lisans	436	.42	235.0			
	3. Lisansüstü	14	.48	247.6			

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğretmen motivasyonunun birinci boyutu olan içsel faktörler boyutunda X² değerinin 1.285 ve p değerinin ise .526 (p>.05) olduğu görünür. Görüldüğü gibi içsel faktörler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Öğretmen motivasyonunun ikinci alt boyutu olan dışsal faktörler boyutunda da X² değerinin 3.358, p değerinin .187 (p>.05) olduğu görülmektedir. Test sonucuna dayanarak ikinci alt boyut olan dışsal faktörler boyutunda da gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülür.

Öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutunda, p değerinin .077 (p>.05) ve X² değerinin 5.140 olduğu görülmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi yönetsel faktörler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

4.1.7. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) puan ortalamaları öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıda Tablo 4.7’de okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) düzeyinin öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları	Kıdem yılı	N	Sıra ortalaması	SS	X ²	p	Anlamlı farklılık
Girişimcilik ve etkili iletişim	1. 5 ile kadar	13	275.54	.62	2.004	.572	-
	2. 6-10 yıl	29	260.52	.48			
	3. 11-20 yıl	129	231.96	.55			
	4. 20 yıldan fazla	305	237.60	.53			
Yeniliğe ve değişime açıklık	1. 5 ile kadar	13	221.77	.78	1.026	.795	-
	2. 6-10 yıl	29	256.88	.46			
	3. 11-20 yıl	129	232.25	.57			
	4. 20 yıldan fazla	305	240.11	.55			
Farklılık	1. 5 ile kadar	13	201.65	1.13	3.387	.336	-
	2. 6-10 yıl	29	271.28	.86			
	3. 11-20 yıl	129	245.77	.75			
	4. 20 yıldan fazla	305	233.88	.66			
Toplam	1. 5 ile kadar	13	243.31	.73	1.318	.725	-
	2. 6-10 yıl	29	265.71	.47			
	3. 11-20 yıl	129	233.74	.54			
	4. 20 yıldan fazla	305	237.72	.51			

Tablo 4.7’ni incelediğimizde öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin tüm alt boyutlarında ve sıra ortalamasında p değerinin .05’den büyük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem yılına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülür.

4.1.8. Öğretmen motivasyonunun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) puan ortalamaları öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıda Tablo 4.8’de öğretmen motivasyonunun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) düzeyinin öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutları	Kıdem yılı	N	Sıra ortalaması	SS	X ²	p	Anlamlı farklılık
İçsel faktörler	1. 5 ile kadar	13	250.58	.446	.980	.806	-
	2. 6-10 yıl	29	258.31	.416			
	3. 11-20 yıl	129	232.21	.513			
	4. 20 yıldan fazla	305	238.76	.468			
Dışsal faktörler	1. 5 ile kadar	13	211.54	.524	3.059	.383	-
	2. 6-10 yıl	29	233.45	.458			
	3. 11-20 yıl	129	224.19	.492			
	4. 20 yıldan fazla	305	246.18	.416			
Yönetmel faktörler	1. 5 ile kadar	13	295.42	.347	2.835	.418	-
	2. 6-10 yıl	29	253.69	.508			
	3. 11-20 yıl	129	233.86	.512			
	4. 20 yıldan fazla	305	236.59	.501			
Toplam	1. 5 ile kadar	13	258.58	.370	1.392	.708	-
	2. 6-10 yıl	29	256.79	.409			
	3. 11-20 yıl	129	229.34	.447			
	4. 20 yıldan fazla	305	239.78	.415			

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yılına göre öğretmen motivasyonlarının tüm alt boyutlarında ve sıra ortalamasında p değerinin .05’den büyük olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonunun toplamı ve alt boyutlarından içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetmel faktörler alt boyutlarının öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.1.9. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) puan ortalamaları öğretmenlerin çalıştığı okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıda Tablo 4.9’da okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştığı okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t- testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları	Okulun yerleşim yeri	N	\bar{X}	SS	T	p
Girişimcilik ve etkili iletişim	Köy	133	4.12	.54	-4.23	.000
	İl veya ilçe merkezi	342	4.36	.52		
Yeniliğe ve değişime açıklık	Köy	133	4.13	.53	-3.90	.000
	İl veya ilçe merkezi	342	4.35	.55		
Farklılık	Köy	133	4.05	.63	-2.37	.018
	İl veya ilçe merkezi	342	4.23	.75		
Toplam	Köy	133	4.12	.50	-4.11	.000
	İl veya ilçe merkezi	342	4.34	.52		

Tablo 4.9 incelendiğinde okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutlarında öğretmenlerin çalıştığı okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılığın olduğu görülür. Tüm alt boyutlarda p değerinin .05'den küçük ($p < .05$) olduğu, t değerinin girişimcilik ve etkili iletişim boyutu için -4.23, yeniliğe ve değişime açıklık boyutu için -3.90, farklılık alt boyutu için -2.37 ve toplam boyut için ise -4.11 olarak bulunmuştur. Tüm alt boyutlarda il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları köyde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Yani, il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler köyde çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha yaratıcı bulmaktadırlar.

4.1.10. Öğretmen motivasyonunun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) puan ortalamaları öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.10'da öğretmen motivasyonunun alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t- testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Yerleşim Yeri Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Motivasyonları Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutları	Okulun yerleşim yeri	N	\bar{X}	SS	T	p
İçsel faktörler	Köy	133	4.21	.47	-3.15	.002
	İl veya ilçe merkezi	342	4.36	.40		
Dışsal faktörler	Köy	133	4.37	.50	-3.26	.001
	İl veya ilçe merkezi	342	4.53	.41		
Yönetsel faktörler	Köy	133	4.19	.50	-3.95	.000
	İl veya ilçe merkezi	342	4.39	.49		
Toplam	Köy	133	4.23	.42	-3.96	.000
	İl veya ilçe merkezi	342	4.40	.41		

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunun anlamlı düzeyde farklılaştığını, köy okulunda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 4.21, il veya ilçe merkezinde yerleşen okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 4.36 olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonunun ikinci boyutu olan, dışsal faktörler boyutunda, p değerinin .001, t değerinin ise -3.26 olduğu ve köy okullarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 4.37'iken, il veya ilçe merkezinde olan okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 5.53 olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutunda da anlamlı bir farklılığın olduğu p değerinin $p < .05$ olduğu, köy okullarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 4.19, il veya ilçe merkezinde olan okullarda çalışan öğretmenlerin ise puan ortalamalarının 4.39 olduğu görülür. Tablodan da görüldüğü gibi öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu, il veya ilçe merkezinde yerleşen okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının tüm boyutlarında köy okullarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırma Kapsamındaki Verilere Ait Korelasyon (Correlate) Testi Sonuçları

Aşağıda verilmiş tabloda okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri toplam maddeleri ve alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime

açıklık ve farklılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun toplam maddeleri ve alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Örgütsel Güven Ölçeği Puanlarının Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	Değerler	İçsel faktörler	Dışsal faktörler	Yönetsel faktörler	Toplam motivasyon
Girişimcilik ve etkili iletişim	R	.600**	.441**	.677**	.678**
	p	.000	.000	.000	.000
Yeniliğe ve değişime açıklık	R	.570**	.399**	.616**	.630**
	p	.000	.000	.000	.000
Farklılık	R	.522**	.360**	.560**	.574**
	p	.000	.000	.000	.000
Toplam yaratıcı liderlik	R	.622**	.444**	.684**	.693**
	p	.000	.000	.000	.000

*p<05; **p<.01

Tablo 4.11 incelendiğinde okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri toplam madde puanları ve alt boyutu olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları ile öğretmenlerin motivasyonu toplam madde puanları ve alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görünür. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden girişimcilik ve etkili iletişim boyutu ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu arasında orta düzeyde (p <0.05; R=0.60) pozitif yönlü, dışsal faktörler arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve yönetsel faktörler boyutu arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülür. Yaratıcı liderlik özelliklerinden yeniliğe ve değişime açıklık boyutu ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü, dışsal faktörler boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve yönetsel faktörler boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden farklılık boyutu ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü, dışsal faktörler boyutu arasında zayıf

düzeyde pozitif yönlü ve yönetsel faktörler boyutu arasında yine orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

4.3. Araştırma Kapsamındaki Verilere Ait Regresyon (Regression) Testi Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında yaratıcı liderlik ve alt boyutlarının (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmen motivasyonu ve alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.3.1. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin motivasyonunun alt boyutu olan “içsel faktörler” boyut düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutlarının (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin motivasyonunun alt boyutu olan “içsel faktörler” boyut düzeyini anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığına ilişkin regresyon analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutu Olan İçsel Faktörler Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	P
Yaratıcı liderlik	.389	100.307	.000	Girişimcilik ve etkili iletişim	.357	.000
				Yeniliğe ve değişime açıklık	.195	.003
				Farklılık	.121	.033

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin Motivasyonunun Alt Boyutu Olan **İçsel Faktörler**

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler boyutunu anlamlı

düzeyde etkilemektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler boyutunu %39'ni açıklamaktadır. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutları öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler boyutuna anlamlı düzeyde etki sağlamıştır. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler boyutuna en fazla etki eden okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden girişimcilik ve etkili iletişim alt boyutudur. Sonra sırası ile yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları etkilemektedir.

4.3.2. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin motivasyonunun alt boyutu olan “dışsal faktörler” boyut düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutlarının (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin motivasyonunun alt boyutu olan “dışsal faktörler” boyut düzeyini anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığına ilişkin regresyon analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutu Olan Dışsal Faktörler Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	P
Yaratıcı liderlik	.202	39.83	.000	Girişimcilik ve etkili iletişim	.321	.000
				Yeniliğe ve değişime açıklık	.102	.172
				Farklılık	.053	.408

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin Motivasyonunun Alt Boyutu Olan **Dışsal Faktörler**

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan dışsal faktörler boyutunu anlamlı

düzeyde etkilemektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan dışsal faktörler boyutunu %20'ni açıklamaktadır. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutu olan yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan dışsal faktörler boyutuna anlamlı düzeyde etki sağlamamıştır. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan içsel faktörler boyutuna en fazla etki eden okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden girişimcilik ve etkili iletişim alt boyutudur.

4.3.3. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin motivasyonunun alt boyutu olan “yönetmel faktörler” boyut düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutlarının (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmenlerin motivasyonunun alt boyutu olan “yönetmel faktörler” boyut düzeyini anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığına ilişkin regresyon analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.14: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyutu Olan Yönetmel Faktörler Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	P
Yaratıcı liderlik	.477	144.042	.000	Girişimcilik ve etkili iletişim	.477	.000
				Yeniliğe ve değişime açıklık	.163	.007
				Farklılık	.096	.064

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin Motivasyonunun Alt Boyutu Olan **Yönetmel Faktörler**

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan dışsal faktörler boyutunu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri öğretmen

motivasyonunun alt boyutu olan dışsal faktörler boyutunu %48'ni açıklamaktadır. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri alt boyutlarından yalnız farklılık boyutu öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan yönetsel faktörler boyutuna anlamlı düzeyde etki sağlamamıştır. Öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan yönetsel faktörler boyutuna en fazla etki eden okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden girişimcilik ve etkili iletişim alt boyutu, sonrasında ise yeniliğe ve değişime açıklık alt boyutu olmuştur.



BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm başlığı altında sırası ile tartışma, sonuç ve önerilerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Yapılan bu çalışmada okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonu arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyonunu yordama düzeyi de belirlenmeye çalışılmıştır. İlaveten öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin ve öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin demografik özelliklerinden olan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı ve çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşp-farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda erkek ve kadın öğretmenler okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini aynı düzeyde yerine yetirdiklerini belirtmişler. Yani okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Elde edilen bulgular daha önce yapılan birçok araştırma (Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2007; Çiftçi, 2002; Şenol, 2013; Öztürk, 2014; Nartgün ve Burukoğlu, 2020; Taşdemir, 2021) bulguları ile benzerlik teşkil etmektedir.

Taşdemir (2021) okul müdürlerinin; panteralist (babacan) liderlik davranışlarıyla yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği” adlı tez çalışmasında okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden sadece farklılık boyutunda erkek ve kadınlar arasında farklılaşmanın olduğunu, diğer boyutlarda ve genel yaratıcı liderlik özelliklerinde her hangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada ise okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin geneli ve tüm alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür (Nartgün ve Burukoğlu, 2020).

Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulguların bazı araştırma sonucu (Balay, 2010; Mahlı, 2018; Sağlam, 2020) ile paralellik teşkil etmediği görülmüştür. Sağlam (2020) “Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okulların örgütsel zeka düzeyleri arasındaki ilişki” adlı tez çalışmasında cinsiyet değişkenine göre okul

müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliğinin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgularda, öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutlarında ve genelinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bulgular erkek ve kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyinin aynı olduğunu, yani anlamlı düzey gösteriyor. Elde edilen sonuçlar bir çok araştırma sonuçları ile benzerdir (Ergen, 2009; Emirbey, 2017; Kaçmaz, 2020; Dil, 2020; Bıçakçılar, 2021; Çevik ve Köse, 2017; Demir, 2018; Nokay, 2019).

Bıçakçılar (2021) Gaziosmanpaşa ilçesinde devlet ve özel okullarda çalışan 364 öğretmenle yaptığı “Pozitif okul yönetimiyle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” adlı çalışmada öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine İstanbul Küçükçekmece ilçesine bağlı ortaokullarda çalışan 328 öğretmenle yapılan bir diğer çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiş, içsel ve dışsal motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur (Kaçmaz, 2020).

Kılıç (2019) “Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi” adlı doktora tez çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu sonucuna varmıştır. Bazı araştırma sonuçlarında da içsel faktörler boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Kahya, 2020; Güneş, 2021; İhtiyaroğlu, 2017; Ertürk, 2016).

Yaş değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgularda, sadece farklılık boyutunda guruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşı 41-50 yaş arasında değişen öğretmenler yaşı 31-40 yaşında olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin lazımı düzeyde olmadığını belirtmişler. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliğinin geneli ve alt boyutları olan girişimcilik ve etkili iletişim ve yeniliğe ve değişime açıklık boyutlarında yaş değişkenine göre yaş gurupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Taşdemir (2021) yaptığı araştırmada yaş değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliğinin geneli ve tüm alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varmıştır.

Öğretmen motivasyonunun yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgularda, tüm alt boyutlarda ve genel olarak guruplar arasında herhangi anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bulunan bulgular bazı araştırma sonuçları (Canpolat, 2011; Dil, 2020; Yıldırım E., 2021; Güven, 2007; Kurt, 2015; Çelik, 2015; Elçi & Tan, 2015; Çalış, 2012) ile paralellik teşkiledir.

Dil (2020) “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi” adlı tez çalışmasında yaş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Kılıç (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları yaşı 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin diğer yaş guruplarından anlamlı düzeyde zayıf bulunmuştur. Yıldırım (2015), Güçlü (2018) ve Receptoğlu (2012) da çalışmalarında yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin demografik özelliklerinden olan eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgularda yaratıcı liderlik özelliğinin geneli ve girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha yaratıcı değerlendirdiğini gösterir. Bulgular yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden farklı olarak okul müdürlerini daha çok girişimci, etkili iletişim vasıtalarını etkili kullanan, okulda farklılık yaratan, farklı görüşlere önem veren kişiler olarak algıladıklarını gösterir.

Türkiye’den farklı olarak Azerbaycan’da okullarda bazı fenleri öğretmek için yüksek okul mezunu olmak kafidir. Bu yüzden araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir kısmının yüksek okul mezunu olduğu görülür. Yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin diğer guruplara kıyasla okul müdürlerini daha yaratıcı olarak

algılamasına neden olarak onların okul müdürlerinden beklentilerinin diğer guruptan olan öğretmenlere kıyasla yüksek olmaması söylenen bilir.

Sağlam (2020) ve Taşdemir (2021) yaptıkları araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılaşmadığı sonucuna varmışlar. Bundan ilave birçok araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Nartgün ve Burukoğlu, 2020; Şenol, 2013; Karaduman ve Çiftçi, 2018).

Mahlı (2018) sivil toplum kuruluşlarında çalışanlarla yaptığı “Yaratıcı liderlik, içsel motivasyon ve iç girişimcilik davranışı ilişkisi” adlı tez çalışmasında yaratıcı liderlik davranışlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin onların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili bulgularda, öğretmen motivasyonunun geneli, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Alugchaab (2011) da akademik yeterliliğe ve yüksek mesleki donanıma sahip öğretmenlerin motive olmasının daha zor olduğunu belirtmiştir. Kılıç (2019) da çalışmasında yönetsel faktörler boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon algılama düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmen motivasyonunun içsel ve dışsal faktörler boyutunda eğitim düzeyi değişkenine göre herhangi farklılık bulunmamıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre gurupların öğretmen motivasyonunu algılama düzeylerinin birbirine paralel olduğu saptanmıştır. Bu bulgular bazı araştırma sonuçları (Canpolat, 2011; Bıçakçılar, 2021; Dil, 2020; Yıldırım E., 2021; Yılmaz, 2019; Emirbey, 2017; Yıldırım O., 2015; Çelik, 2015; Kurt, 2015; Ertürk, 2016) ile benzerdir.

Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgularda, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Yani okul müdürünü yaratıcı bulmada deneyimli öğretmenlerle kıdem yılı az olan öğretmenler arasında fark bulunmamaktadır. Elde edilen sonuçlar Ada (2018), Nartgün ve Burukoğlu (2020), Sağlam (2020), Karaduman ve Çiftçi (2018) ve Taşdemir (2021) araştırma sonuçları ile paralellik teşkil etmektedir.

Öğretmen motivasyonunun kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgularda öğretmen motivasyonunun geneli ve tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı sonucu bulunmuştur. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere bu araştırmada kıdem yılı değişkeni öğretmen motivasyonunda önemli bir etken olmamıştır. Araştırma bulguları bazı araştırma sonuçları ile benzerlik (Dil, 2020; Işık, 2016; Güçlü, 2018; Yıldırım E., 2021; Elçi & Tan, 2015; Kurt, 2015; Yılmaz, 2019; Çelik, 2015; Bakır, 2007; Çalış, 2012; Tezcan, 2006; Güven, 2007;) teşkil ederken, bazı araştırma bulguları (Canpolat, 2011; Emirbey, 2017; Yıldırım O., 2015; Receptoğlu, 2012; Bıçakçılar, 2021) ile paralellik teşkil etmemektedir.

Okulun yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini algılama düzeyine dair bulgularda yaratıcı liderliğin geneli ve tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu sonucuna varılmıştır. İl ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin farklı görüşlere saygı duyduğunu, öğretmenler için onların özgürce soru soracakları ortam oluşturduğunu, tüm iletişim kanallarını etkili kullandığını, birçok konularda girişimci davrandığını, her zaman eleştiriye açık olduğunu belirtmişler.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliği olan yeniliğe ve değişime açıklık boyutunda yine il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerine daha yaratıcı bulmuşlar. İl ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin değişen koşullara hızla uyum sağladığını, farklı fikirleri değerlendirdiğini, okulda yapılan farklı uygulamaları desteklediğini, okul hedeflerine ulaşmak için yaratıcı yollar aradığını, yapılan çalışmalarda öğretmenlere yardım ettiğini, tüm fırsatları değerlendirdiğini belirtmişler.

İl ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler yaratıcı liderliğin farklılık boyutunda okul müdürlerini köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla daha yaratıcı bulmuşlar. Öğretmenler okul müdürlerinin çevredekilerden farklı düşündüğünü, okulda diğerleri tarafından çılgın karşılanabilecek faaliyetlere yer verildiğini, karşılaşılan problemlere ilginç çözüm yolları önererek her kesi şaşırttığını dile getirmiştir.

Öğretmen motivasyonunun onların çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara tüm alt boyutlarda guruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular il ve ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon algılama düzeylerinin köy okullarında çalışan öğretmenlerden yüksek olduğunu gösterir.

Öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutunda il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla kendilerinin kuruma daha bağlı olduklarını, meslekleri ile ilgili karar verme yetkisine sahip olduklarını, öğretmenlik mesleğinin onlara maddi ve manevi kazanç sağladığını, öğretmenlik mesleğinin kariyer hedeflerine hizmet eden meslek olduğunu, mesleklerini özgür ortamda yaptıklarını ve bu meslekte başarılı olduklarını belirtmişler.

Yine, il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla, meslekte uzman olan kişilerle çalıştıklarından mutlu olduklarını, bu mesleğin onlara toplumda saygınlık kazandırdığını ve bu meslekten emekli olacaklarını belirtmişler.

Öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutunda da il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin motivasyon algılama düzeyleri köy okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden yüksek bulunmuştur. İl ve ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla, okul yöneticileri ile ilişkilerinin iyi olduğunu, onların güvenin kazanılmasının önemli olduğunu, yöneticilerin çalışmalarına karşı duyarlı olmasının ve onlar tarafından takdir edilmelerinin onları motive ettiğini belirtmişler.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye baktığımızda, yaratıcı liderlik özelliklerinden girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Alt boyutlar arasındaki ilişkiye baktığımızda, en yüksek ilişkinin okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliği olan girişimcilik ve etkili iletişim boyutu ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler boyutu arasında olduğu görülürken, boyutlar arasında zayıf ilişkinin ise yaratıcı liderlik özelliği olan farklılık boyutu ile öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutu arasında olduğu görülmüştür.

Genel olarak ise okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliği ile öğretmen motivasyonu arasında yüksek düzeyde ($R=693$) bir ilişkinin olduğu söylene bilir.

Öğretmenlerin algılarına göre bulunan sonuçlar okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin yüksel olmasının öğretmen motivasyonunu artırdığı söylene biler. Ahmed (2019) yaratıcı düşüncenin motivasyonu pozitif yönde etkilediğini, yaratıcı düşünen insanların diğerlerini de motive ede bildiğini belirtmiştir. Yine, bir diğer araştırmacı öğretmenleri motive etmede en önemli faktörün okul liderliği olduğunu, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı, terfi ve ödüllendirmenin onları motive edebileceğini belirtmiştir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Ayrıca Celep (2000), Şişman (2004) ve Karlı (2006) araştırmalarında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonunun içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarını etkileyip etkilemediğine yönelik bulgularda, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliğinin öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutlarının etkilediği belirlenmiştir.

Araştırma bulguları okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliğinin öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler boyutunun %39'nu, dışsal faktörler boyutunun %20'ni ve yönetsel faktörler boyutunun ise %47'ni açıkladığını gösteriyor.

Terzi ve Kurt (2005) okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri öğretmenlerin güdülenmesine, onların motivasyonuna, örgütsel bağlılığa, verime ve onların performansına etki etmektedir.

Örgütlerde başarının sırrı örgüt yapısının anlaşılması ve yapıya uygun çalışma ortamının oluşturulmasından asılıdır. Bir örgütte nitelikli insan sayısı çok olsa bile, o insanların çalışma isteği olmadıkça, yönetim tarafından harekete geçirilmedikçe örgüte yeterli ve gerekli faydanı sağlamayacaklardır. Bu nedenle çalışanların ihtiyaç ve beklentilerinin doğru değerlendirile bilmesi önemli yere sahiptir. Okullarda okul müdürlerinin başta yaratıcı liderlik özellikleri olmak üzere, etkin motivasyon yöntemlerini de uygulamaları öğretmen motivasyonunun artırılması için gereklidir. Genel olarak değerlendirdiğimizde yaratıcı liderlik özelliğinin öğretmen motivasyonu

üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülür. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin okul ikliminde kullanımı öğretmen motivasyonunu arttıracaktır.

Okul müdürü demokratik bir okul havası oluşturmak, çalışanların fikir ve önerilerine açık olmak, çalışanlar tarafından yapılan hataları hoş görmek, çalışanlarda da yaratıcılığı teşvik etmek ve etkin kılmak, okulda fırsat ve imkanları arttırmak, okul çalışanları ile olumlu ilişkiler kurmak, çalışanların ilgili ve gereksinimlerini belirleyerek okul amaçları doğrultusunda yönlendirmek, yeniliğe açık olarak her zaman yeniliği desteklemek, çalışanların ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamak, yaratıcılığa engel olan etkenleri ortadan kaldırmak ve yaratıcılık özellikleri ile örnek teşkil etmek için bir çok sorumluluklara sahiptir (Töremen, 2003). Okullarda, okul müdürlerinde yaratıcı liderlik özelliklerinin bulunması ve bunun okul paydaşlarına aktarılması öğretmen motivasyonu, okul iklimi ve okulun verimliliği açısından önemlidir. Yaratıcı liderliğin uygulandığı okulda, inisiyatif alan öğretmen ona karşı ilgi ve alakayı görüp kendini değerli his edecektir. Bu durum onun motivasyonuna etki ederek, onun bilgi ve becerilerini paylaşmasına ve girişimde bulunmasına imkan sağlayacaktır. Bu bakımdan okul müdürlerinde yaratıcı liderlik özelliklerinin bulunması ve bu özelliklerin aktarılması öğretmen motivasyonu ve verimlilik bakımından gereklidir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmamızın bu bölümünde elde ettiğimiz bulgulara dayalı olarak araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. İlk olarak öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine (Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yeri) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar yer almıştır. En sonda ise öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) öğretmen motivasyonunun alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarına olan etkisi ile bağlı araştırma sonuçları gösterilmiştir.

Araştırma sonuçlarında cinsiyet ve kıdem yılı değişkenlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı, eğitim düzeyi ve öğretmenlerin çalıştığı okulun yerleşim yeri değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ve yaş değişkenine göre ise sadece farklılık boyutunda anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmen motivasyonunun cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ama öğretmenlerin çalıştığı okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılaştığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri olan girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutları ile öğretmen motivasyonunun içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutları arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonunun içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarına etki ettiği sonucu bulunmuştur. Öğretmen motivasyonunun içsel faktörler boyutuna okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin tüm boyutlarının etki ettiği, dışsal faktörler boyutuna girişimcilik ve etkili iletişim boyutunun etki ettiği, ama yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık boyutlarının etki sağlamadığı, yönetsel faktörler boyutuna ise girişimcilik ve etkili iletişim boyutu ile yeniliğe ve değişime açıklık boyutlarının etki sağladığı görülürken, farklılık boyutunun etki etmediği sonucu bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Araştırmada bu başlık altında ilk olarak araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunmuş, daha sonra ise konu ile ilgili araştırma edecek araştırmacıları yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

Araştırma sonuçlarında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinden girişimcilik ve etkili iletişim ve farklılık boyutunda yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha yaratıcı bulduklarını gösteriyor. Bu anlamda lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Okul

müdürlerinin her iki boyutta yaratıcı liderlik özelliklerini geliştirmeli ve bu özellikleri işlerine yansıtarak çalışanlarına da aktarmalıdır.

Okulun yerleşim yeri değişkenine göre il ve ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler köy okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha yaratıcı bulmuşlar. Bu anlamda köy okullarında çalışan okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini geliştirmek adına farklı programlar düzenlene ve okul müdürlerinin bu programlarda iştiraki sağlanabilir.

Öğretmen motivasyonunun içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutunda köy okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden zayıf bulunmuştur. Eğitim bakanlığı, il ve ilçe eğitim müdürlüğü ve okullar öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden birçok faktörler araştırılmalı, bu yönde öğretmen motivasyonunun artırılmasıyla ilgili işler görülmelidir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler boyutlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesi adına eğitimler düzenlenmeli ve okul müdürlerinin bu eğitimlere katılımı sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin geliştirilmesi adına eğitim programı hazırlayıp, bu programların öğretmen motivasyonunu geliştirmede ne kadar etkili olduğu deneysel çalışmalarla test edilebilir.

Yaptığımız bu araştırma zaman ve maliyet kısıtlamaları bakımından Azerbaycan'ın Tovuz ilinde, Tovuz İli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan devlet okullarında çalışan ilköğretim ve ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır, aynı konuda Azerbaycan'daki tüm okul öğretmenlerini kapsayacak araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşmasında etkili olduğu düşünülen diğer değişkenlerle de araştırmalar yapılabilir

KAYNAKLAR

- Ada, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 258-279.
- Ahmed, A. H. (2019). *Duhok ilindeki futbol kulübü oyuncularının yaratıcı fikirleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Alugchaab, R. A. (2011) Factors that influence the motivation of basic school teachers in Ga East Municipality (Master's thesis). Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Ghana
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aksoy, Ş. K. (2020). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde bir analiz. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 89-111.
- Alderfer, C. (1972). *Existence, Relatedness and Growth*, New York, The Free Press
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010) Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010 (2), 73-84.
- Bakır, A. (2007). Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41-78.
- Barth, F. (1990). *Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea* (No. 64). Cambridge University Press.
- Baskett, S., & Miklos, E. (1992). Perspectives of effective principals. *Canadian Administrator*, 32(1), 1-10.
- Becerikli, Y. S. (2013). Takım çalışmaları ve verimlilik ilişkisi: karar alma süreçlerinin etkinlik kazanmasında liderin rolü. *Verimlilik Dergisi*, (3), 93-116.

- Belle, L. J. (2007). The role of secondary school principals in motivating teachers in the flacq district of mauritius. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of South Africa.
- Bıçakçılar, H. (2021) *Pozitif okul yönetimiyle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Blackmore, J., Thomson, P., & Barty, K. (2006). Principal selection: Homo sociability, thesearch for security and the production of normalized principal identities. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(3), 297-317.
- Burhanuddin, B. (2016). *The leadership roles of a principal in improving school effectiveness*. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4.
- Honthaas C, Villeneuve M, Réhault JP, Bellon H, Cornée JJ, Saint-Marc P, Butterlin J, Gravelle M, Burhanuddin S. (1997). L'île de Kur: géologie du flanc oriental du bassin de Weber (Indonésie orientale). *Des Comptes Rendus de l'Académie des sciences* 325: 883– 890.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çekmecelioğlua, H. G. ve Özbağ, G. K. (2016). Leadership and creativity: The impact of transformational leadership on individual creativity. *Social and Behavioural Sciences*, 243 – 249.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (İdil ilçe örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-84.
- Çetin, S., Giderler, C., & Güler, M. (2017). Lider yöneticilerin çalışanların motivasyonuna ve performansına etkisi: Kamu kuruluşunda bir çalışma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(4), 36-49.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 996-1014.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299-317.
- Cherry, K. (2006). *Leadership style*. Retrieved from.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2008). "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 676-690.
- Davidson, E. (2007). The pivotal role of teacher motivation in Tanzanian education. *In The Educational Forum (Vol. 71, No. 2, pp. 157-166)*. Taylor ve Francis Group.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute Ed. Retrieved February 20, 2009.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dil, İ. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eisenbeiss, S. A., & Boerner, S. (2010). Transformational leadership and R&D innovation: Taking a curvilinear approach. *Creativity and Innovation Management*, 19, 364–372.
- Elçi, B., & Tan, Ç. (2015). Başarılı okul müdürleri arasında öğretmenlere yaklaşımları yönüyle hangi motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğunun incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 168-187.
- Elliot A. J. (2005) A Conceptual History of the Achievement Goal Construct //A. Elliot, C. Dweck (eds). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford. P. 52–72
- Emir, S., Erdoğan, T., & Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73-87.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Eres, G., Vlassioux, I., Regmi, M., Fulvio, P., Dai, S., Datskos, P., & Smirnov, S. (2011). Role of hydrogen in chemical vapor deposition growth of large single-crystal graphene. *ACS nano*, 5(7), 6069-6076.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 01-15.
- Ertürk, A., KARA, S. B. K., & Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1722-1744.

- Ferguson, E. D., Hagaman, J., Grice, J. W., & Peng, K. (2006). From leadership to parenthood: The applicability of leadership styles to parenting styles. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10, 45–56.
- Fernet C., Senécal C., Guay F., Marsh H. and Dowson M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 256–279
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Kitabevi.
- Gallmeier, K. (1992). The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation.
- Geomani (2012) *Impact of Motivation on Employee Job Performance*.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1991). *Organizations: behavior, structure, processes*. 7th ed. Homewood, IL: Irwin.
- Gleason, J. M., Seaman, F. J., & Hollander, E. P. (1978). Emergent leadership processes as a function of task structure and Machiavellianism. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 6(1), 33-36.
- Golushko, T. K., and Makarova, L. N. (2011). Competences of teachers of additional education of children in the field of information and computer technologies. *Bulletin of Russian Universities Mathematics*, 16(5), 1428-1433.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British journal of educational psychology*, 80(4), 711-735.
- Güçlü, E. (2018). *Temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Guest, D E (1992) Motivation after Herzberg, Unpublished paper delivered at the Compensation Forum, London

- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gupta, P., & Harris, J. (2010). How e-WOM recommendations influence product consideration and quality of choice: A motivation to process information perspective. *Journal of Business Research*, 63(9-10), 1041-1049.
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziosmanpaşa.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 45 (3), 199-207.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Retrieved Jan. 25, 2007.
- Henning, M., Krageloh, C., Hawken, S., Zhao, Y., & Doherty, I. (2010). Quality of life and motivation to learn: A study of medical students. *Issues in Educational Research*, 20(3), 244-256.
- Herzberg, F. (2008). *One more time: How do you motivate employees?*. Harvard Business Review Press.
- Hull, C. (1951). *Essentials of Behaviour*, Yale University Press, New Haven CT
- Hussein, I. A., & Simba, F. (2017). Effect of employee motivation on organizational performance of Mogadishu Al Port in Somalia. *The Strategic Journal of Business and Change Management*, 4(2), 89-97.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 361-378.

- İşık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Iyer, L. R., Doholi, S., Minai, A. A., Brown, V. R., Levine, D. S., & Paulus, P. B. (2009). Neural dynamics of idea generation and the effects of priming. *Neural Networks*, 22(5-6), 674-686.
- İsmayılov, Ü. (2021). Məktəb direktorlarının yaradıcı liderlik özəllikləri ölçmə vasitəsinin doğruluğu və etibarlılığının təhlili. *Elmi İş*, 15(5), 89-93
- İsmayılov, Ü., Quliyeva, A., Oğuz, E. (2022). Daxili, xarici və inzibati amillər kontekstində müəllimlərin motivasiyası ölçmə vasitəsinin doğruluğu və etibarlılığının təhlili. *Elmi İş*, 16(4), 20-25
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kapur, R. (2018). *TeacherMotivation: A Key Factor for School Improvement*.
- Kara, S. B. K. (2013). Yeni bilim ve liderlik. *Akademik Bakış Dergisi*, 34, 1-13.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaduman, G., & Çiftci, C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 242-262.
- Karslı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley&SonsInc.

- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. 10.Basım, Arıkan Yayınevi, İstanbul.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, E. (2015). *Eğitim kurumlarındaki liderlerin yönetilenler üzerindeki motivasyonunun incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, İ., Yahyagil, M. Y. (2015). Universal Values, Creative Behavior and Leadership: Turkish Case. *International Business Research*, 8(6), 89-103
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.
- Lim Fat, M. J., Doja, A., Barrowman, N., & Sell, E. (2011). YouTube videos as a teaching tool and patient resource for infantile spasms. *Journal of Child Neurology*, 26(7), 804-809.
- Lin, H. E., & McDonough III, E. F. (2011). Investigating the role of leadership and organizational culture in fostering innovation ambidexterity. *IEEE Transactions on engineering management*, 58(3), 497-509.
- Luthans, F., & Stajkovic, A. D. (2000). Provide recognition for performance improvement. *Handbook of principles of organizational behavior*, 166-180.
- Mahlı, A. (2018). *Yaratıcı liderlik, içsel motivasyon ve iç girişimcilik davranışı ilişkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper ve Row, New York

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, New York
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R., & Uçar, H. İ. (2017). Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık-yaratıcı okul yaratıcı öğretmen
- Meyer, J. P., & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 323-337.
- Mirze, K. (2002). *Introduction to Business*. Literatür Yayınevi, İstanbul.
- Mosley, D. C., Mosley Jr, D. C., & Pietri, P. H. (2014). *Supervisory management*. Cengage Learning.
- Mumford, M. D., Blair, C. S., & Marcy, R. T. (2002). Alternative knowledge structures in creative thought. *Creativity and Reason in Cognitive Development*, 117-136.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750.
- Nartgün, Ş., & Burukoğlu, S. (2020). Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ve yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. In EYUDER, *Eğitim Araştırmaları-2020* (pp. 12-49). Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları.
- Kumari, N. (2014). Using performance appraisal as an effective tool for motivating the employees performance: A live study. *Business Perspectives and Research*, 2(2), 37-46.
- Nokay, N. (2019). *Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 377-403.

- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: Sağlık sektörü üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İsparta.
- Olsson, L., Hemlin, S., & Poussette, A. (2012). A multi-level analysis of leader-member exchange and creative performance in research groups. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 604-619.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Opsahl, R. L., & Dunnette, M. D. (1966). Role of financial compensation in industrial motivation. *Psychological Bulletin*, 66(2), 94.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Osabiya, B. J. (2015). The effect of employees motivation on organizational performance. *Journal of Public Administration and Policy Research*, 7(4), 62-75.
- Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Park, S. M., & Rainey, H. G. (2008). Leadership and public service motivation in US federal agencies. *International Public Management Journal*, 11(1), 109-142.
- Pinskaya M.A., Kosaretsky S.G., Frumin I.D. (2011). Karmaşık sosyal bağlamlarda etkin bir şekilde çalışan okullar. *Eğitim sorunları*, 148-177.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Irwin-Dorsey, Homewood, IL

- Puccio, G. J., Mance, M., & Murdock, M. C. (2010). *Creative leadership: Skills that drive change*. Sage Publications.
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 575-588.
- Reinholt, M.A., Pedersen, T., & Foss, N. J. (2011). Why a central network position isn't enough: The role of motivation and ability for knowledge sharing in employee networks. *Academy of Management Journal*, 54(6), 1277-1297.
- Robbins, S., & Coulter, M. (1999). *Fundamentos de Planificación*. Administration.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sağlam, E. (2020). *Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okulların örgütsel zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Selznick, P. (2011). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Quid Pro Books.
- Şenol, B. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective*. Publication Sales.
- Şişman, M. (2004). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Ankara: Pegem Akademi.
- Скуденков, В. А. (2013). Лидерство и социальное развитие. *Социально-гуманитарные знания*, (2), 180-184.
- Stanley, T. L. (2012). Motivation in today's workplace. *Human Resource Journal*, 55(7), 1-9.


- Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. *American Psychologist*, 62(1), 34.
- Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. and Pretz, J.E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*, New York: Psychology Press.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2003). A propulsion model of creative leadership. *The Leadership Quarterly*, 14 (4-5), 455-473.
- Stoll, L. ve Temperley, J. (2009). Creative leadership: a challenge of ourtimes. *School Leadership and Management*, 29(1), 63-76.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.*
- Sun, W., Xu, A., & Shang, Y. (2014). Transformational leadership, team climate, and team performance within the NPD team: Evidence from China. *Asia Pacific Journal of Management*, 31(1), 127-147.
- Sümbüloğlu, K. & Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik. 12. Baskı.*Hatiboğlu Yayınevi.
- Taşdemir, İ. (2021). *Okul müdürlerinin; paternalist liderlik davranışlarıyla yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.*
- Taşdemir, İ., & Atalmış, E. (2021). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 84-103.
- Taylor, F. W. (1911). *Principles of Scientific Management*. Harper, New York
- Tekin, A., & Zorba, E. (2001). Spor ve rekreasyon organizasyonlarında etkili liderlik. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 28-36.
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 98-112

- Tezcan, Y. (2006). *Liderliğin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı okul ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 227-253.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, (88), 87-108.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Uğurluoğlu, Ö., & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82.
- Utomo, H. B. (2018). Teacher motivation behavior: The importance of personal expectations, need satisfaction, and work climate. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(2), 333-342.
- Vroom, V. (1964). *Workand Motivation*, Wiley, New York
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1973). *Maslow Reconsidered: A Review Of Research On The Need Hierarchy Theory*. In Academy of Management Proceedings (Vol. 1973, No. 1, pp. 514-520). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Webb, S. R. (2008). *The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction*. (Unpublished PhD dissertation). Alabama State University, Alabama.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.

- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Yıldırım, O. (2015). *Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algularına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zeynel, E., & Çarıkçı, İ. H. (2017). Akademisyenlerin mesleki motivasyon algı düzeyini ölçmeye yönelik bir mesleki motivasyon ölçeğinin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 125-148.
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, 44(4), 682-696.

EKLER

Ek 1: Azərbaycan Eğitim Bakanlığının Onayı



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

Az1008, Bakı şəhəri,
Xətai prospekti, 49

Tel.: +994 12 599 11 55, Faks: +994 12 496 06 47
e-mail: office@edu.gov.az

"26 01 2022" Q-225/19-22

**Tovuz rayonu İbrahimxanlı kənd
sakinisi Qurbanova Aytəkin Oktay qızına**

"Məktəb direktorlarının liderlik üslubu ilə müəllimlərin motivasiyaları arasındakı əlaqə" mövzusunda Tovuz rayonunun ümumi təhsil müəssisələrində tədqiqat aparılmasına kömək edilməsi ilə bağlı Təhsil Nazirliyinə daxil olmuş (daxilolma:Q-225, 07.01.2022) müraciətinizə baxılmışdır.

Bildirik ki, sözügedən tədqiqatın tədris prosesinə mane olmadan və xüsusi karantin rejimi ilə əlaqədar qabaqlayıcı tədbirlər gözlənilməklə həyata keçirilməsinə Təhsil Nazirliyi etiraz etmir.

**Ümumi təhsilin təşkili və idarə olunması
şöbəsinin müdiri**


Elnur Əliyev

Azərbaycan Respublikası
Təhsil Nazirliyi
Elektron Sənədin Surəti

İmzalayan şəxs: Elnur Əliyev Qəzənfər
Şöbə müdiri

Qeyd: "Elektron imza və elektron sənəd haqqında" Azərbaycan Respublikası Qanununun 3-cü maddəsinə əsasən elektron imza əl imzası ilə bərabər hüquqi qüvvəyə malikdir. Elektron imza şəxsin kağız daşıyıcısı üzərindəki möhürle təsdiq edilmiş əl imzasına bərabər tutulur.

Təhlükəsizlik kodu: EF3CF7



Ek 2: Etik Kurul İzni



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	25.04.2022
Karar No:	2022/81
Sorumlu Araştırmacı:	Aytekin Gurbanova
Araştırma Başlığı:	Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
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.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Prof. Dr. Raif Yıldız

Etik Kurul Başkanı

Ek 3: İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Təlimat: Müəllim kimi sizi motivasiya edəcək ifadələrdə sizə uyğun olan variantı işarə edin. Doğru və səhv cavab yoxdur. İfadələrə verilən cavablar Heç razı deyiləm (1) ilə Tamamiylə razıyam (5) arasında dəyişməkdədir.

- 1 - Heç razı deyiləm
- 2 - Qismən razıyam
- 3 - Razıyam
- 4 - Çox Razıyam
- 5 - Tamamiylə razıyam

1	Özümü işlədiyim müəssisənin vacib hissəsi kimi görürəm.
2	Məktəbin rəhbəri və digər həmkarlarla münasibətlərim kifayət qədər yaxşıdır.
3	Peşəmlə bağlı məsələlərdə qərar vermək səlahiyyətinə sahibəm.
4	Bu peşə də işləyib təqaüdə çıxacağıma inanıram.
5	Məktəb rəhbərinin işlərimə qarşı olan həssaslığı məni yeni işlər görməyə həvəsləndirir.
6	Bu peşəni seçməklə həm maddi, həm də mənəvi cəhətdən qazanc əldə etdiyimi düşünürəm.
7	Müəllimlik peşəsi məni cəmiyyətdə daha nüfuzlu edir.
8	Məktəb rəhbərinin rəftar və davranışları güvən və rifah içində işləməyimə imkan verir.
9	Müəllimlik peşəsi mənim bacarıq və qabiliyyətlərimdən istifadə etmək və onları inkişaf etdirməyim üçün uyğun peşədir.
10	Məktəb rəhbəri tərəfindən işlərimin təqdir edilməsi məni xoşbəxt edir.
11	Müəllimlik peşəsini karyera hədəfimə uyğun olaraq seçmişəm.
12	Öz sahəsində peşəkar olan insanlarla işlədiyim üçün özümü çox şanslı hesab edirəm.
13	Məktəb rəhbərliyinin güvənini qazanmaq mənim üçün vacibdir.
14	Müəllimlik peşəsində uğurlu olduğumu düşünürəm.
15	Peşəmi sərbəst mühitdə icra etdiyimə inanıram.
16	Arzuladığım məqsədlərə çatmaq üçün təşəbbüs göstərdiyimi düşünürəm.

Ek 4: Okul Müdürlərinin Yaradıcı Liderlik Özellikləri Ölçəği

Təlimat: Aşağıda sizə ünvanlanan bütün ifadələr işlədiyiniz məktəbin direktoru ilə bağlıdır. Bütün ifadələr "*Məktəb direktorum*" kəliməsi ilə başlayır. Bu ifadələrlə nə dərəcədə razı olduğunuzu göstərən dairəni seçin. Doğru və səhv cavab yoxdur. İfadələrə verilən cavablar Heç razı deyiləm (1) ilə Tamamiylə razıyam (5) arasında dəyişir.

- 1 - Heç razı deyiləm
- 2 - Qismən razıyam
- 3 - Razıyam
- 4 - Çox Razıyam
- 5 - Tamamiylə razıyam

1	Fərqli fikirlərə hörmətlə yanaşır.
2	Münaqişələri konstruktiv həll edir
3	Sualların sərbəst verilə biləcəyi bir mühit yaradır.
4	İdarəetmə zamanı ünsiyyət vasitələrindən səmərəli bir şəkildə istifadə edir.
5	Müəllimlərə dəstək olacaq şəkildə iradlarını bildirir.
6	Müəllimləri tədris prosesində daha fəal olmaqları üçün həvəsləndirir.
7	Qarşılaşdığı anlaşılmaqlara tolerant münasibət göstərə bilir.
8	Məktəbə fayda verən mövzularda təşəbbüskarlıq göstərir.
9	Lazım olduqda hadisələrə yumoristik yanaşa bilir.
10	Nöqsan və səhvlərdən yeni bir şeylər öyrənilə biləcəyini düşünür.
11	Yeni hədəflərə çatmaq üçün mövcud olan hüdudları aşmağa çalışır.
12	Məktəbin hədəflərinə çatmasında yaradıcı yolları inkişaf etdirir.
13	Dəyişiklik üçün yeni yollar ortaya qoyar.
14	Qarşılaşdığı qeyri-adi fikirləri dəyərləndirir.
15	Müstəqil işlərdə müəllimlərin köməkçisidir.
16	Yaradıcı fikirlərin ortaya çıxmasında ilham qaynağıdır.
17	Fərqli fikirlər irəli sürməyi sevir.
18	Məktəbdə təlim-tədris fəaliyyəti ilə bağlı müxtəlif təcrübələri dəstəkləyir.
19	Təlim-tədris prosesində qarşılaşdığı problemləri fərqli yollarla həll edir.
20	Arzularını reallaşdırmaq üçün imkanlar yaradır.
21	Maneələrin öhdəsindən gələcək yaradıcı fikirlər irəli sürür.
22	Ətrafındakılardan fərqli düşünür.
23	Məktəbdə başqaları tərəfindən heyətlə qarşılana biləcək fəaliyyətlərə yer verir.
24	Məktəbdə ortaya çıxan problemlərin maraqlı həll yolları ilə hər kəsi təəccübləndirir.

Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

Hörmətli müəllimlər!

Elmi tədqiqat işi üçün aşağıda təqdim olunan sorğudakı fikirlərə münasibət bildirməyiniz bizim üçün önəmlidir. Əldə ediləcək məlumatlar yalnız elmi tədqiqat işində istifadə olunacaqdır.

İştirakınız və dəstəyiniz üçün təşəkkür edirik.

1. Cinsiniz: Kişi () Qadın ()

2. Yaşınız: a. 30 yaşa qədər () b. 31-40 yaş () c. 41-50 yaş () d. 51 yaşdan artıq ()

3. Təhsil səviyyəsi: a. Orta ixtisas () b. Bakalavryat () c. Magistratura və ya doktorantura ()

4. Pedaqoji stajınız: a. 5 ilə qədər () b. 6-10 il () c. 11-20 il () d. 20 ildən artıq ()

5. İşlədiyiniz təhsil müəssisəsinin yerləşdiyi ərazinin statusu:

 a. Kənd () b. Rayon/şəhər ()