DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON VE YARATICILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Diyarbakır İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

Rezzan UÇAR

DİYARBAKIR - 2015

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON VE YARATICILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Diyarbakır İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Rezzan UÇAR

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

DİYARBAKIR - 2015

D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 27/05/2015

Başkan	:	Prof. Doç. Dr. Behçet ORAL	.....
Tez Danışmanı	:	Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI	.....
Üye	:	Doç. Dr. Cemalettin İPEK	.....
Üye	:	Doç. Dr. Habib ÖZGAN	.....
Üye	:	Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL	.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Rıfat EFE
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Rezzan UÇAR
27/05/2015

ÖNSÖZ

İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma; altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları açıklanmış, ikinci bölümde dağıtımcı liderlik, motivasyon ve yaratıcılığın kuramsal temelleri incelenmiş, ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmanın yöntemine yer verilen üçüncü bölümün ardından dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ele alınmıştır. Beşinci bölümde araştırma sonuçlarının yorumlanıp diğer araştırmalarla karşılaştırıldığı tartışmaya, altıncı ve son bölümde ise araştırmada ortaya çıkan sonuç ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini paylaşan, rehberlik eden tez danışmanım sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya gösterdiği titizlik ve özen için içtenlikle teşekkür ederim. Araştırma süreci boyunca desteğini esirgemeyen, zaman ayıran değerli hocam Prof. Dr. Behçet ORAL'a, katkılarından ötürü Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL'e, Doç. Dr. Habib ÖZGAN'a ve Dr. İsmail KİNAY'a, akademik desteği ve çalışmaya yön veren katkılarından dolayı lisans, yüksek lisans hocam Doç. Dr. Cemalettin İPEK'e, doktora eğitim sürecimde kendilerinden ders alma imkanı bulduğum tüm hocalarıma, ölçek geliştirme aşamasında görüşleriyle katkı sunan akademisyenlere, veri toplama araçlarını içtenlikle dolduran tüm öğretmenlere çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca yaşamımın her anında yanımda olan, sürekli güvenlerini hissettiğim, başarıma olan inançlarını bir an bile kaybetmeyen canım annem ve babama, kardeşlerime, çalışmamdan dolayı kendisine yeterli zamanı ayıramadığım, hayatımın neşe kaynağı, canım, biricik oğluma ve çalışmamın her aşamasında beni destekleyen, sabır gösteren, daima yanımda olan sevgili eşim İbrahim Halil UÇAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum

Rezzan UÇAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....v
İÇİNDEKİLER.....ii
ÖZET.....x
ABSTRACT.....xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....xiv
TABLOLAR LİSTESİ.....xv
1. GİRİŞ.....1
1.1. Problem Durumu.....1
1.2. Araştırmanın Amacı.....10
1.3. Araştırmanın Önemi.....12
1.4. Sınırlılıklar.....13
1.5. Varsayımlar.....13
1.6. Kısaltmalar ve Tanımlar.....13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....14
2.1. LİDERLİK.....14
2.1.1. Liderlik Kuramları.....19
2.1.1.1.Özellikler Kuramı.....19
2.1.1.2. Davranış Kuramları.....20
2.1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları.....21
2.1.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....22
2.1.1.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı.....23
2.1.1.3. Durumsallık Kuramları.....24
2.1.1.3.1. Yol-Amaç (Path-Goal) Kuramı.....24
2.1.1.3.2. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı.....25
2.1.1.3.3. Vroom ve Yetton ve Jago'nun Normatif Kuramı.....28
2.1.1.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı.....29
2.1.1.3.5. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı.....30
2.1.1.4. Çağdaş Liderlik Kuramları.....32
2.2. DAĞITIMCI LİDERLİK.....33
2.2.1. Dağıtımcı Liderliğin Tarihçesi.....39
2.2.2. Dağıtımcı Liderliğin Boyutları.....41
2.2.2.1. Açık Liderlik.....41
2.2.2.2. Okul Kültürü.....42
2.2.2.3. Çalışanların Katılım ve Dinamikliği.....43
2.2.3. Liderlik Dağıtım Modelleri.....43
2.2.3.1. Gronn'un Dağıtım Modeli.....44
2.2.3.2. Spillane'nin Dağıtım Modeli.....46
2.2.3.3. Leithwood'un Dağıtım Modeli.....47
2.2.3.4. Harris'in Dağıtım Modeli.....49
2.2.3.5. MachBeath'in Dağıtım Modeli.....50
2.2.4. Okulda Dağıtımcı Liderlik.....53
2.2.4.1. Okulda Dağıtımcı Liderliğin Uygulanışı.....60
2.2.4.1.1. Lider Artı Yön.....60
2.2.4.1.2. Liderliğin Uygulama Yönü.....61

2.2.4.2. Liderlik Sorumluluklarının Düzenlenmesi 63
2.2.4.3. Okullarda Liderlik Dağıtım Şekilleri 65
2.2.5. Dağıtımcı Liderliğin Diğer Liderlik Türleri İle Karşılaştırılması 66
2.3. MOTİVASYON 68
2.3.1. Motivasyon Kavramı 68
2.3.2.1. İçerik Kuramları 73
2.3.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı 73
2.3.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı 77
2.3.2.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı 79
2.3.2.1.4. Mc Celland'ın Başarı Gereksinimi Kuramı 80
2.3.2.1.5. Mc Gregor'un X ve Y Kuramı 82
2.3.2.1.6. İçerik Kuramlarının Karşılaştırılması 84
2.3.2.2. Süreç Kuramları 86
2.3.2.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı 87
2.3.2.2.2. Porter ve Lawler'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı 89
2.3.2.2.3. Adams'ın Eşitlik Kuramı 91
2.3.2.2.4. Amaç Kuramı 93
2.3.2.2.5. Pekiştirme Kuramı 96
2.3.3. Öğretmen Motivasyonu 98
2.3.3.1. Öğretmen Motivasyon Kaynakları 100
2.3.3.1.1. İçsel Motivasyon 100
2.3.3.1.2. Dışsal Motivasyon 102
2.4. YARATICILIK 103
2.4.1. Yaratıcılık Kuramları 106
2.4.1.1. Davranışçı Kuram 106
2.4.1.2. Psikoanalitik Kuram 106
2.4.1.3. Gestalt Kuramları 107
2.4.1.4. Bilişsel - Gelişimsel Kuram 107
2.4.1.5. İnsancıl Kuram 108
2.4.2. Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları 109
2.4.2.1. Hazırlık 110
2.4.2.2. Kuluçka 110
2.4.2.3. Aydınlanma 111
2.4.2.4. Doğrulama 111
2.4.3. Yaratıcılığın Bileşenleri 112
2.4.3.1. Uzmanlık 113
2.4.3.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi 113
2.4.3.3. İş Motivasyonu (Örgütsel Teşvik) 114
2.4.4. Yaratıcılığı Teşvik Eden Etmenler 115
2.4.5. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler 117
2.4.5.1. Bireysel Engeller 117
2.4.5.2. Örgütsel Engeller 118
2.4.5.3. Toplumsal Engeller 119

2.4.6. Öğretmen Yaratıcılığı 120
2.5. DAĞITIMCI LİDERLİK, ÖĞRETMEN MOTİVASYON VE YARATICILIK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 124
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 126
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 127
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 132
3. YÖNTEM 138
3.1. Araştırmanın Modeli 138
3.2. Evren ve Örneklem 138
3.3. Veri Toplama Araçları 141
3.3.1. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği (DLÖ) 141
3.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi 142
3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi 144
3.3.2.Öğretmen Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) 147
3.3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi 148
3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi 150
3.3.3. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ) 151
3.3.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi 152
3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi 154
3.4. Verilerin Analizi 156
4. BULGULAR 158
4.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular 158
4.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 158
4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 160
4.1.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 160
4.1.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 162
4.1.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 162
4.1.2.4. Öğretmenlerin Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 163
4.1.2.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 163
4.1.2.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Müdürlerin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 165
4.1.2.7. Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Müdürlerin Dağıtımcı Liderlik Davranışları 167
4.1.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri 167
4.1.4. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre Motivasyon Düzeyleri 169
4.1.4.1. Öğrenim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri 169
4.1.4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri 170

4.1.4.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri 171
4.1.4.4. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri…… 171
4.1.4.5.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri 172
4.1.4.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri…… 173
4.1.4.7. Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri…… 175
4.1.5. Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri..... 175
4.1.6. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Yaratıcılık Düzeyleri 178
4.1.6.1. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri ……. 178
4.1.6.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri..... 179
4.1.6.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri . 180
4.1.6.4. Branş veya Sınıf Öretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri……. 181
4.1.6.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri . 181
4.1.6.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri 183
4.1.6.7. Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri…… 184
4.1.7. İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki……. 185
4.1.7.1.İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki……..... 185
4.1.7.2. İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki……. 187
5. TARTIŞMA..... 189
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 200
6.1. Sonuçlar 200
6.2. Öneriler..... 202
6.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler 202
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 205
KAYNAKÇA..... 206
EKLER……..234

ÖZET

İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın amacı; kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Araştırma genel ve ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçe ve bağlı 13 ilçe merkezinde görev yapan 4552 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Random yöntemi ile evrenden seçilen 1000 öğretmene veri toplama araçları uygulanmış ancak 842'si değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan üç alt boyut ve 37 sorudan oluşan "Dağıtımcı Liderlik Ölçeği", öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla iki alt boyut ve 19 sorudan oluşan "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek üzere üç alt boyut ve 28 sorudan oluşan "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bazı önemli bulgular şunlardır:

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile ilgili alt boyutlardaki algılarının ortalamaları; *açık liderlik* için "çok katılıyorum" ($\overline{X}$=3,49), *okul kültürü* için "orta düzeyde katılıyorum" ($\overline{X}$=3,29), *çalışanların katılım ve dinamikliği* için ise "çok katılıyorum" ($\overline{X}$=3,43) düzeyinde saptanmıştır. Tüm ölçek bazındaki puan ise "çok katılıyorum" ($\overline{X}$=3,40) düzeyinde bulunmuştur.

2. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının alt boyutlardaki ortalamaları *içsel motivasyon* için, "çok katılıyorum" ($\overline{X}$=3,61), *dışsal motivasyon" için* "tamamen katılıyorum" ($\overline{X}$=4,33) düzeyinde saptanmıştır. Tüm ölçek bazındaki puan ise "çok katılıyorum" ($\overline{X}$=3,99) düzeyinde saptanmıştır.

3. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin alt boyutlardaki algılarının ortalamaları *uzmanlık* için "tamamen katılıyorum" ($\overline{X}$=4,21), *yaratıcı düşünme becerisi* için "çok katılıyorum" ($\overline{X}$=3,82), *motivasyon* için ise "orta

düzeyde katılıyorum" ($\overline{X}$=3,20) olarak saptanmıştır. Tüm ölçek puanı ise "çok katılıyorum" ($\overline{X}$=3,78) düzeyinde saptanmıştır.

4. İlkokul öğretmenlerinin, ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu", "cinsiyet", "medeni durum", "branş veya sınıf öğretmeni olma" ve "mesleki kıdem" değişkenlerine göre dağıtımcı liderlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, "okul büyüklüğü" ve "görev yaptıkları yer" değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

5. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında; "öğrenim durumu", "medeni durum", "branş veya sınıf öğretmeni olma" değişkenlerine göre öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, "cinsiyet", "mesleki kıdem", "okul büyüklüğü" ve "görev yaptıkları yer" değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

6. İlkokul öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında; "medeni durum" ve "okul büyüklüğü" değişkenlerine göre öğretmen yaratıcılığı ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken "öğrenim durumu", "cinsiyet", "mesleki kıdem", "branş veya sınıf öğretmeni olma" ve "görev yaptıkları yer" değişkenlerine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

7. İlkokul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve "*orta düzeyde*" (r=0,443) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

8. İlkokul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında yine pozitif yönde ve "*orta düzeyde*" (r=0,432) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, dağıtımcı liderlik, öğretmen motivasyonu, öğretmen yaratıcılığı.

ABSTRACT

Relationship Between Distributed Leadership Behavior of Primary School Principals and Teachers' Levels of Creativity and Motivation.

The purpose of this study was to determine the relationship between primary school principals' distributed leadership behavior and teachers' levels of creativity and motivation from the perspective of the teachers' perceptions.

The study was carried out based on the general and relational survey model. The research population was made up of a total of 4552 primary school teachers from 13 central districts of the city of Diyarbakir in the academic year of 2013-2014. In the study, the data collection instrument was applied to 1000 teachers randomly selected from the research universe, yet 842 of these teachers were included in the analysis.

In the study, the "Distributed Leadership Scale" made up of 37 items and three sub-dimensions developed by the researcher to determine the primary school principals' distributed leadership behavior, the "Teachers' Motivation Scale" made up of 19 items and two sub-dimensions to determine the teachers' levels of motivation and the "Teachers' Creativity Scale" made up of 28 items and three sub-dimensions to determine the teachers' levels of creativity were applied. For the analysis of the data, mean scores, standard deviations, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and correlational analysis techniques were used. The results revealed the following findings:

1. The primary school teachers' mean scores regarding their perceptions for the sub-dimensions related to the principals' distributed leadership behavior were found to be "I agree to a large extent" ($\overline{X}$=3,49) for *open leadership,* "I agree to a moderate extent" ($\overline{X}$=3,29) for *school culture* and "I agree to a large extent" ($\overline{X}$=3,43) for *employees' participation and dynamism*. As for the score regarding the whole scale, it was found to be "I agree to a large extent" ($\overline{X}$=3,40).

2. The primary school teachers' mean scores regarding their perceptions for the sub-dimensions related to their levels of motivation were found to be "I agree to a large extent" for ($\overline{X}$=3,61) for *internal motivation* and "I completely agree" ($\overline{X}$=4,33) for external motivation. As for the score regarding the whole scale, it was found to be "I agree to a large extent" ($\overline{X}$=3,99).

3. The primary school teachers' mean scores regarding their perceptions for the sub-dimensions related to their levels of motivation were found to be "I completely agree"

($\overline{X}$ =4,21) for *specialization*, “I agree to a large extent” ($\overline{X}$ =3,82) for *creative thinking skills* and *“*I agree to a moderate extent” ($\overline{X}$ =3,20) for *motivation*. As for the score regarding the whole scale, it was found to be “I agree to a large extent” ($\overline{X}$ =3,78).

4. In the study no significant difference was found between the primary school teachers’ perceptions of the primary school principals’ distributed leadership behavior regarding distributed leadership and its sub-dimensions with respect to the variables of "educational background", "gender", "marital status", "being a field teacher or being an elementary school teacher" and "professional experience", yet there was a significant difference with respect to the variables of "school size" and "the location of teaching".

5. In the study, no significant difference was found between the primary school teachers’ levels of motivation regarding teachers’ motivation and its sub-dimensions with respect to the variables of "educational background”, "marital status” and "being a field teacher and being an elementary school teacher”, while there was a significant difference in terms of the variables of "gender", "professional experience", "school size" and "location of teaching".

6. In the study, no significant difference was found between the primary school teachers’ perceptions of levels of creativity regarding teachers’ creativity and its sub-dimensions with respect to the variables of "marital status" and "school size", while there was a significant difference in terms of the variables of "educational background", "gender", "professional experience", "being a field teacher or being an elementary school teacher" and “location of teaching".

7. In the study, a “*moderate level*” of positively significant relationship was found between the primary school principals’ distributed leadership behavior and the teachers’ levels of motivation (r=0,443).

8. Lastly, a “*moderate level*” of positive relationship was found between the primary school principals’ distributed leadership behavior and the teachers’ levels of creativity (r=0,432).

Key Words: Leadership, distributed leadership, teacher motivation, teacher creativity.

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1. Durumsal Liderlik Kuramı		31
Şekil 2. Spillane'nin Dağıtımcı Liderlik Modeli		61
Şekil 3. İnsan ihtiyaçları motivasyon ve davranış arasındaki ilişki .		69
Şekil 4. Motivasyon süreci.		70
Şekil 5. Geleneksel iş tatmin ve tatminsizliğinin Herzberg'in modeli ile karşılaştırılması		78
Şekil 6. Motivasyon Kuramlarının Karşılaştırılması		85
Şekil 7. Beklenti kuramı		88
Şekil 8. Porter-Lawler'ın işteki motivasyon modeli		89
Şekil 9. Eşitlik Kuramı		91
Şekil 10. Amaç Kuramı		95
Şekil 11. DLÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagramı		146
Şekil 12. ÖMÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagramı.		151
Şekil 13. ÖYÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagramı		155

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No **Tablo Adı** **Sayfa No**

Tablo 1. Öğretmen Evren ve Örneklemine İlişkin Bilgiler 139
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler 140
Tablo 3. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları 143
Tablo 4. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları 144
Tablo 5. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 145
Tablo 6. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği'nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları 149
Tablo 7. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları 149
Tablo 8. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 150
Tablo 9. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği'nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları 153
Tablo 10. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları 154
Tablo 11. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 155
Tablo 12. Öğretmenlerin Dağıtımcı Liderlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları 158
Tablo 13. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 161
Tablo 14. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları 161
Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 162
Tablo 16. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 162
Tablo 17. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 163
Tablo 18. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 164
Tablo 19. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları 164
Tablo 20. Okul Büyüklüğüne Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 165
Tablo 21. Okul Büyüklüğüne Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları 166
Tablo 22. Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları 167
Tablo 23. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları 168

Tablo 24. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları 169
Tablo 25. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları 170
Tablo 26. Cinsiyet Değikenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 170
Tablo 27. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 171
Tablo 28. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 172
Tablo 29. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları 172
Tablo 30. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları 173
Tablo 31. Okul Büyüklüğüne Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları 174
Tablo 32. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları 174
Tablo 33. Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 175
Tablo 34. Öğretmen Yaratıcılığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları 176
Tablo 35. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları 178
Tablo 36. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları 179
Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 180
Tablo 38. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 180
Tablo 39. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 181
Tablo 40. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları 182
Tablo 41. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları 182
Tablo 42. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları 183
Tablo 43. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları 184
Tablo 44. Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları 184
Tablo 45. Katılımcı Algılarının Dağıtımcı Liderlik Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları 186

Tablo 46. Katılımcı Görüşlerinin Dağıtımcı Liderlik Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları..... 187

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, kısaltmaları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze toplumda meydana gelen sosyal, kültürel ve ekonomik değişimler, eğitimin tüm kademelerinde önemli etkiler meydana getirmektedir. Bireylerin eğitim ve gelişim kaynakları olan eğitim örgütlerinin, yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamaları tüm paydaşlarının kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde farklılık yaratmak, daha fazlasına ulaşmak, niteliği arttırmak; okul yöneticilerinin ekip arkadaşlarıyla işbirliği halinde çalışmalarını, okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim halinde olmalarını zorunlu kılmakta ve liderlik davranışlarına sahip olmalarını gerektirmektedir.

Örgütlerin sahip olduğu potansiyeli göstermeleri için bir katalizör görevi gören liderlik fikrine (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008: 29) verilen önem son dönemlerde giderek artmakta (Storey, 2004: 149), formal liderlerle sınırlı olmayan alternatif liderlik modellerine yönelik çalışmalar devam etmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011: 313). Yeni liderlik paradigmasının çağcıl yaklaşımlarından bir tanesi de dağıtımcı (distributed) liderliktir.

Dağıtımcı liderlik geleneksel liderlik yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilen (Bolden, 2011: 2) daha çok eğitim örgütleri açısından değerlendirilen (Spillane ve Healey, 2010: 254; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja ve Lewis, 2008: 190) bir liderlik yaklaşımı olarak ilk kez 1954 yılında ortaya çıkmış (Currie, Lockett ve Suhomlinova, 2009: 1738) ancak 1990'larda araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Timperley, 2005: 396).

Grup aktivitelerinin ve ortak sorumluluğun ön planda yer aldığı dağıtımcı liderlik kavramına ilişkin tanımlar oldukça çeşitlidir. Bazı araştırmacılar dağıtımcı liderliği, formal otoritede farklılıkların olduğu alanlarda yüksek katılım, esneklik ve otoritenin eksik olduğu takımların (bossless team) yaratımı ile aynı anlamda kullanırken bazıları ise liderliği herhangi bir kişiden ziyade bireyler arasında ortaya çıkan süreçlere yerleştirerek tanımlamaktadırlar (Lima, 2008: 161). Örneğin Spillane (2006: 13; Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 16)'nin liderlik teorisi, liderlik uygulamalarının hem formal hem de

informal liderler arasında nasıl dağıtılacağı üzerinedir. Spillane (2006: 3) dağıtımcı bakış açısından liderliği yöneticiliğin ötesine taşıyarak diğer potansiyel liderleri de kapsayan bir buz dağına benzetmektedir. Gronn (2002: 442; Woods ve Gronn, 2009: 440) benzer şekilde dağıtımcı liderliği iş yerindeki çabanın bölüşümü olarak ele almaktadır. Harris (2005: 8) ise dağıtımcı liderliği, okul yaşamına katkıda bulunan herkesin; öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, yardımcılar (destek personeli), aileler ve öğrencilerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir liderlik uygulaması olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacılar dağıtımcı liderliği kavramlaştırmada bir dizi farklı yol kullansalar da hepsinin üzerinde birleştiği iki nokta vardır. Bunlar; liderliğin formal lider ve takım üyeleri arasında yukarıdan aşağıya işleyen bir süreç olmadığı ve bir grupta birden çok liderin olabileceğidir (Mehra, Smith, Dixon ve Robertson, 2006: 233). Bu bağlamda uygulayıcıların, uzman yetiştiricilerin, politika belirleyicilerin ve araştırmacıların dikkatini çeken (Spillane ve Diamond, 2007: 1; Spillane ve Orlina, 2005: 158) dağıtımcı liderlik; birçok liderin olduğu ve liderlik aktivitesinin geniş oranda örgütte paylaşıldığı, formal ve informal liderlik rollerindeki etkileşime önem verildiği bir liderlik şeklidir (Harris ve Spillane, 2008: 31). Dağıtımcı bakış açısıyla liderlik tek bir kişinin yeteneği, zekası, becerisi ya da karizmasından ziyade lider, izleyen ve durum (situation) arasındaki etkileşimdir (Spillane vd., 2004: 11).

Okullarda önemli bir yeri olduğu kabul edilen liderlik, birçok araştırmacı tarafından okul etkililiği ve okul gelişimine katkı sağlayan önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009: 1013). Günümüzde artık çok sayıda insan ve durum karşısında dağıtılan etkileşim ve aktiviteler ön plana geçmekte, okul gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarda geleneksel, tek, güçlü lider kavramına verilen önem azalmakta, çalışanların grup aktivitelerine ya da ortak sorumluluklarına önem verilmektedir (Lima, 2008: 161). Ancak uygulamada okul müdürü; öğretmenler, servis araçları, ebeveynler, öğrenciler, kantin, eğitim ve program denetimi ve okulla ilgili her konudan sorumlu tutulmaktadır. Başka bir ifade ile okuldaki yönetsel ve siyasal tüm görevlerden müdür sorumludur ve gün geçtikçe sorumlu olduğu alanlar daha karmaşık hale gelmektedir (Grubb ve Flessa, 2009: 137). Bu yaklaşımla, müdürlerin çalıştıkları okulun tüm eksikliklerini gidereceği bütün yetenek ve becerileri bünyelerinde toplamalarının gerekliliğine inanılmaktadır. Müdürlerin sahip olması gereken özellikler; okulun içinde veya dışında çalışanlarla yakın temas halinde olma, özellikle insan ilişkileri uzmanı olma, öğrenciler, öğretmenler ve okulda çatışma yaratacak herhangi birileri arasında çıkabilecek

tüm anlaşmazlıklarda hazır bulunma, hem yönetici sınıfın otoritesine saygılı hem de öğretmenlerin özerkliğini bozacak yönetsel ihlallerin saptırılmasında uyanık olma, düzenli bir okul sağlama vb. olarak belirtilmektedir (Elmore, 2000: 14). Bu açıdan değerlendirildiğinde liderlik uygulaması tipik olarak bir kişiden daha fazlasını içermelidir. Dağıtımcı perspektif; öne çıkan liderlik uygulamalarıyla ve liderlik uygulamasını lider, izleyen ve onların durumları arasındaki etkileşim sonucu oluştuğunu önermesiyle okuldaki liderlikle ilgili düşüncelere alternatif bir yol sunmaktadır. Eğer okuldaki liderlik uygulamaları ile ilgili yazılı bir yönerge olmazsa dağıtımcı liderlik, liderliğe farklı bir bakış açısı oluşturmaktadır. Aslında dağıtımcı liderlik, bilinen fenomenlerin farklı bir yolla düşünülmesi için imkan sunmakta, okul liderliği için geleneksel ve popüler yöntemlerin çoğundan daha fazla liderliğe yaklaşılabilecek yeni yollar sağlamaktadır (Spillane, 2006: 26). Dağıtımcı liderlik örgütler için değer ve anlam yaratmaktadır (Chang, 2011: 492).

Dağıtımcı liderlikte önemli olan üç unsur vardır. Birincisi, dağıtımcı liderlik bireysel eylemlerin oluşturacağı enerjiden daha fazlasını içeren ortak amaçlara odaklanan toplu bir etkinliktir. İkinci unsur, dağıtımcı liderlik geleneksel olarak tanımlanmış örgütsel roller arasındaki görev, sorumluluk ve güç sınırlarının yayılımını içermektedir. Üçüncüsü, dağıtımcı liderlikte hiyerarşik otoriteden ziyade uzmanlık baz alınmaktadır (Copland, 2003: 377-378). Yani dağıtımcı liderlik, bireylerin etkileşimiyle ortaya çıkan, liderlik sınırlarının açık olduğu ve uzmanlıkların birçok kişi arasında dağıtıldığı bir liderlik şeklidir (Bolden, 2011: 257). Bu açıdan değerlendirildiğinde dağıtımcı liderliğin; açık liderlik anlayışı, uzmanlıkların paylaşıldığı bir okul kültürü ve çalışanların katılım ve dinamikliği sonucunda ortaya çıkan bir süreç olduğu söylenebilir.

Dağıtımcı liderlik okullarda performans odaklı izlenebilirlik, iyi yönetim uygulamaları ve belirli kişilerin örgütü yönetme ve yönlendirme için sorumluluk almalarını gerektirir. Dağıtımcı liderlik örgütün tüm performansı için hiç kimsenin sorumlu olmaması demek değildir (Elmore, 2000: 15). Dağıtımcı liderlikte herkes bir şekilde lider olabilir. Ancak bu durum herkesin lider olacağı anlamına gelmemekte, sadece liderliğin daha demokratik ve toplu bir şekline imkan tanımaktadır (Harris, 2003: 317). Alanyazında dağıtımcı liderlik önemli bir bireysel özellik olarak görülmemekte, okul lideri ve okul örgütü arasındaki günlük (düzenli) etkileşim sonucu şekillenen bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Hulpia vd., 2009: 1014). Dağıtımcı liderlikte tek kahraman liderler yerine, ekiplere odaklanılmakta ve öğretmen, personel ve öğrenciler birer lider olarak düşünülmektedir. Çünkü eğitimin karmaşık dünyasında liderlik yeniliklere ve değişimlere

cevap vermek için çeşitli uzmanlık alanları gerektirmektedir. Okulların eski örgütsel yapıları artık yirmibirinci yüzyıldaki öğrenme gereksinimlerini karşılayamamaktadır (Harris ve Spillane, 2008: 31). Dağıtımcı liderlikte ulaşılmak istenen amaç; bireylerin girişimlerini, fikirlerini ve uzmanlıklarını paylaşmalarından ortaya çıkan ilave dinamikler yaratmaktır. Bu şekilde bireysel hareketlerin toplamından daha büyük bir sonuç elde edilmektedir. Bu sürecin temelinde işbirlikli bir tutum ve çalışma şekliyle gerçekleşen sorumluluk ve uzmanlığın karşılıklı bağlılığı bulunmaktadır (Jappinen, 2012: 25).

Eğitim ile ilgili paylaşılan vizyon ve normlara sahip okullar, işbirliği normları, öğrenci başarısı için toplu sorumluluk duygusu, öğretmenlerin kendi uygulamalarını geliştirmeleri için motivasyon yaratmakta ve yöneticinin liderliği bu gibi durumlar için önemli görülmektedir (Spillane vd., 2004: 3). Öğretmenler kendilerini değerli hissettiklerinde motivasyonları da yüksek olmaktadır. Bu değer ve ödüllerin kaynakları çoğu zaman öğrenciler, liderler ve meslektaşlardır. Bu bağlamda okullarda takım çalışmasından ortaya çıkan işbirliğinin (McGuinness, 2009: 75) öğretmen motivasyonunu etkilediği düşünülmektedir.

Motivasyon kelimesi, Latince hareket etme anlamına gelen "movere" kökünden türemiş olup, "kişinin çabalarının belirli amaçlara ulaşabilmek maksadıyla kasti olarak yönlendirilmesi için harekete geçen ve kısmen kişinin içinden gelen güç" olarak kabul edilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 79-80). Bir davranış değil; davranışı etkileyen, direkt olarak gözlemlenemeyen karmaşık, içsel bir durumu (Owens, 1987: 91) yansıtan motivasyon, insanı harekete geçiren, hareketlerinin yönünü belirleyen (Eren, 2008: 494), yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreç (Hoy ve Miskel, 2010:157) ya da bir hedefe ulaşma doğrultusunda gayrete ilişkin yoğunluk, istikamet ve kararlılık olarak (Robbins ve Judge, 2012: 204) tanımlanmaktadır.

İçinde bulunduğumuz rekabet ortamında çalışan motivasyonunu sağlamak önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütler sadece en iyi çalışanı örgütte tutmayla değil, aynı zamanda iyi çalışanların etkili ve verimli olmalarına da imkan sağlamanın yollarını aramaktadır (Fernet, 2013: 72). Rekabette ilerleme kaydetmek için tüm örgütler, çalışanların tüm potansiyelini ortaya çıkarma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu süreçte liderliğin önemli bir etkisi vardır. Liderin örgütün amaçlarına ulaşmasında tüm örgütsel bileşenlerin yönlendirilmesine ilişkin anahtar rolü üstlendiği ve örgütte çalışan herkesin etkileşimine ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Liderler, amaçları belirler ve izleyenleri amaçlara ulaşmaları için yönlendirirler. Ancak liderlerin, çalışanları bu amaçlar doğrultusunda

yönlendirme şekilleri önemlidir. Bir örgütün yaşamını devam ettirebilmesi liderin desteğiyle etkililiğini sürdürmesine ve belirlediği misyon ve amaçlara ulaşmak için hazır olmasına bağlıdır. Ancak etkili bir liderlik, liderlik tarzının izleyenlerin motivasyonel ihtiyaçları ile uyumlu olmasını gerektirmektedir. Aksi halde, lider etkililiğinde düşüş yaşanmaktadır (Buble, Juras ve Matic, 2014: 161-162). Okul yöneticisi de, eğitim sisteminin çıktısı olan öğrenciler üzerinde bir başarı veya etki oluşturmak istiyorsa, çalışanlarının performansını geliştirmelidir. Bu performansın bir öğesi de, çalışan motivasyonudur. Bu bakımdan liderlik uygulamaları öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir (Leithwood vd., 2008: 32-33).

Liderlik şekli ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin Buble vd (2014: 190) yaptıkları çalışmada liderlik şekli ile motivasyon arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Mehta, Dubinsky ve Anderson (2003: 74-76) yaptıkları araştırmada farklı liderlik tarzlarının motivasyonu etkilediğini; katılımcı, destekleyici ve yönlendirici liderlik şekillerinin çalışanları daha çok motive ettiklerini belirlemişlerdir. Thahier, Ridjal ve Risani (2014: 123) de farklı liderlik tarzlarıyla motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemişler; yönlendirici, katılımcı, danışıcı ve yetki devredici liderliğin motivasyon üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğunu saptamışlardır.

Motivasyon, bireylerin şevkle çalışmasını ve verimli olmasını etkilemektedir (Thahier, vd., 2014: 118). Olumlu yönde motive olan çalışanlar amaçlarına ulaşmak için sıkı çalışırlar ve bunun sonucunda yaptıkları işten zevk alırlar. Az motive olan çalışanların ise performanslarında düşüş görülür ve hizmet kalitesinden ödün verirler (Kasenga ve Hurtig, 2014). Çalışanların performans düzeylerinin yüksek olması için nasıl motive edilecekleri sorusuna aranan yanıtlar sonucunda çeşitli kuramlar geliştirilmiştir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013: 274). Geliştirilen kuramlar içerikle ya da süreçle ilgili olup olmadıklarına göre iki ana kategoriye ayrılmaktadır (Lunengburg ve Ornstein, 2013: 80). Motivasyonun içerik kuramları, bireyleri "ne" motive eder sorusunun cevabına odaklanmışlardır. Motivasyonun tüm sürecine dikkat çeken süreç kuramları ise bireyler "nasıl" motive olur sorusuna yanıt aramışlardır (Jaiswal, Singhal, Gadpayle, Sachdeva ve Padaria, 2014: 236).

İnsanlar sadece farklı miktarlarda değil, aynı zamanda farklı şekillerde de motive olabilmektedirler. Yapılan araştırmalarda bireylerin performans ve deneyimlerinin içsel ya da dışsal nedenlere göre çeşitlenebildiği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 54,55). İçsel

motivasyonda bireyler, bir işi ilginç bulduklarından ve o işi yerine getirdiklerinde kendiliğinden memnun olacakları için motive olurlar. Dışsal motivasyon ise aktivite ile gözle görülebilir somut sonuçlar arasında bir araçsallık gerektirmektedir. Memnuniyet, aktivitenin kendisinden değil ortaya çıkardığı sonuçtan kaynaklanmaktadır (Leal, Miranda ve Carmo, 2013: 163).

Eğitim sisteminde önemli rol üstlenen öğretmenlerin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Hattie, 2013: 4; Carey, 2004: 5; Haycock, 1998: 2). Öğretmenler sıklıkla öğrencilerin, ebeveynlerin, toplumun farklı istekleriyle karşılaşmaktadırlar (Morcom ve MacCallum, 2009: 37). Öğretmen motivasyonunun öğrencilerin, ebeveynlerin ve toplumun isteklerine cevap verme, sınıftaki öğretimi daha nitelikli hale getirme, öğrenci motivasyonunu sağlama açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan okullarda öğretmen motivasyonunu sağlayıcı liderlik uygulamalarına yer verilmesi önemlidir. Dağıtımcı liderlik; liderliğin kimi zamanlarda öğretmene geçtiği, öğretmenin uzmanlığından yararlanıldığı, öğretmene inisiyatifin verildiği bir liderlik şekli olduğundan öğretmen motivasyonu ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretme içgüdüsel olarak muhteşem bir duygudur. Öğretmenin kendi öğretiminin kalitesi sayesinde öğrencilerinin başardıklarını görmek, öğretmenlere büyük keyif vermektedir. Bununla birlikte sınıf ortamı öğretmenlerin kendi adanmışlıklarını ve yaratıcılıklarını doğrudan ve oldukça çabuk bir şekilde başkalarının gelişimine katkı yaptıklarını gördükleri çalışma yerlerinden birisidir (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014: 160). Öğretmenler; yaratıcılıkları sayesinde dersi daha zevkli hale getirebilmekte, öğrencilerinin dikkatlerini çekecek aktiviteler planlayabilmektedirler.

Yaratıcılık, insan faaliyetinin herhangi bir alanında orijinal, kendine has fikirlerin üretimi olarak tanımlanmakta (Amabile, 1997: 40), alışılmışın dışında ve yararlı fikirler meydana getirmeyi içermektedir (Robbins vd., 2013: 88). Yaşamdaki tüm yenilikler yaratıcı fikirlerle başlamaktadır. Yeni programların başarılı uygulamaları, yeni ürün tanıtımları veya yeni hizmetler bir kişinin ya da takımın yeni bir fikre sahip olması ve bu fikri başlangıçtaki halinin ötesine taşımasına bağlıdır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, Harron, 1996: 1154). Son dönemlerde, örgütlerin aralarındaki rekabette üstünlük sağlamak açısından üzerinde önemle durdukları yaratıcılık aynı zamanda eğitim alanında da tartışılmakta ve araştırılmaktadır (Craft, 2003: 113-115).

Günümüzde öğrenciler bilgi parametrelerinin neredeyse kendilerini düzenli olarak yeniden tanımladıkları, her gün değişen teknoloji merkezli bir dünyada yaşamaktadırlar. En küçük çocukların bile internete rahatça ulaştıkları günümüzde, öğretmenler kendilerini öğrencilerin zamanları ve dikkatleri ile rekabet halinde bulmaktadırlar. Bilgisayarların ve video oyunlarının cazibesi genç zihinler açısından baskın gelmektedir. Bu nedenle birçok eğitimci öğrencilerin ilgisi için mücadele etmektedirler. Dolayısı ile öğretmenler bu mücadelede yaratıcı fikirler geliştirmek durumunda kalmaktadırlar. Çünkü öğrenme süreci sürekli değişmektedir. Artık eski yöntem ve teknikler gelişen öğrenme sürecinde yeterli derecede etkili olmamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bu gelişmelerin gerisinde kalmamaları için yaratıcı yaklaşımlar sergilemeleri önemlidir (Simplicio, 2000: 675). Yaratıcı öğretmen, kendine özgü yöntem ve teknikler uygulayan, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre orijinal aktiviteler üretebilen, sınıf ya da okuldaki problemlere farklı bir bakış açısıyla bakarak üstesinden gelebilen, öğrencilerinin sorularını, meraklarını giderebilen, derslerin içeriğine göre farklı öğrenme ortamları oluşturabilen kişi olarak düşünülebilir.

Eğitim örgütlerinin önemli bir öğesi olan öğretmenlerin yaratıcılıklarını göstermeleri, sahip oldukları sermayeyi kullanabilecekleri etkili eğitim liderlerini gerektirmektedir. Bir bakıma karar veren bir makine gibi değerlendirilen lider, bir şeyler üretmek için hammaddeye ihtiyaç duymaktadır. Yaratıcı kararlara ulaşmanın hammaddeleri diğer insanların fikir ve önerileridir. Diğer insanların fikirleri liderin fikirlerinin doğmasında bir kıvılcım etkisi yapmaya yarar (Schwartz, 1997: 103). Bu bağlamda insan yaşamında önemli bir rolü olan eğitim örgütlerinde yenilikçi ve yaratıcı bireylere büyük oranda ihtiyaç duyulmaktadır (Mousavi, Heidary ve Pour, 2011: 83). Yaratıcılığı geliştirmek için; çalışan herkesi yeni düşünceler üretmeye ve bunları çekinmeden söylemeye teşvik etmek, zamanla yaratıcılığın azalmaması için ortaya çıkan düşünceleri değerlendirmek ve denemek, çalışanları yetkilendirmek ve belirli sınırlar içinde kendi kararlarını vererek çalışmalarına izin vermek gerekmektedir. Ayrıca, çalışanlara dönük iletişimin niteliğini yükseltmek, çalışanlarda kaygı ve diğer duygusal tepkilere yol açacak mesajlar vermekten kaçınmak, iş ortamını çalışanlar için tehlikelerden arındırmak, çalışanların başarılı olacağına inanmak ve onlara güvenmek başarı şansını artıracaktır. Yaratıcılığın örgütlerdeki en uygun ortamı, insanın örgüt içindeki konumu ne olursa olsun, ona en uygun bireysel özgürlük ve toplumsal alanda kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır (Acuner, Baki ve Cengiz, 2004: 327)

Amabile'ye (1997: 42, 43) göre örgütlerde çalışanların yaratıcılığını arttırmanın en iyi yolu üç bileşenli yaratıcılık modelidir. Bu modele göre bireysel yaratıcılık için uzmanlığa, yaratıcı düşünme yetisine ve içten gelen iş motivasyonuna ihtiyaç vardır. Uzmanlık tüm yaratıcı işlerin temelidir. Yaratıcı potansiyel bireylerin yeteneği, bilgisi, yetkinliği ve benzer bir alanda deneyimi olması durumunda artma eğilimi gösterir. İkinci bileşen yaratıcı düşünme yeteneğidir. Bu bileşen benzerlikleri kullanma ve tanıdık olanı farklı bir ışıkla görebilme gibi yaratıcılıkla ilgili kişisel özellikleri tanımlar. Üç bileşenli yaratıcılık modelinin son bileşeni içten gelen iş motivasyonudur. Bu duygu bir iş üzerinde, o işin ilgi çekici, dahil edici, heyecan verici, tatmin edici ve zorlayıcı bulunduğu için çalışmak istenmesidir. Bu motivasyon, yaratıcı potansiyeli gerçek yaratıcı fikirlere çevirir.

Genellikle destekleyici liderliğin yaratıcılığa teşvik ettiği, kontrol edici liderliğin ise yaratıcılığı engellediği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda destekleyici liderlik stilinin yaratıcılığa pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir (Mumford, 2000: 327). Bununla birlikte açık talimatlarla çalışanlara yetki verildiğinde daha fazla olağandışı yararlı fikirlerin üretilebileceği ortaya çıkmıştır (Amabile vd., 1996: 1159-1160). Ayrıca katı kurallardan uzak, esneklikle ilişkili olan organik bir örgüt yapısı yenilikle olumlu yönde ilişkilidir. Bu nedenle, yüksek hedeflere ulaşmak için liderlerin yenilikleri benimsemeye daha istekli olmaları beklenir (Nystrom, Ramamurthy ve Wilson, 2002: 227).

Yirminci yüzyılın sonu ile yirmibirinci yüzyılın başında sosyal, teknolojik, ekonomik ve çevresel gelişmeler araştırmacıları tüm bireylerin yaratıcı olma becerisine sahip olabilecekleri düşüncesi yönünde harekete geçirmiştir (Saracho, 2012: 35). Yaratıcılık; özgür, özerk, yeterli kaynakların bulunduğu, teşvikin olduğu, yeniliklerin övüldüğü, hataların hoş görüldüğü bir atmosferde gelişebilmektedir (Cheung, 2012: 45). Okulda dağıtımcı liderliğin, okulun gelişimini sağlayan müdür, öğretmen ve okul gelişim ekibindeki üyeler tarafından gerçekleştirilen işbirlikli bir uygulama (Heck ve Hallinger, 2009: 662) olarak öğretmen yaratıcılığı ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde yaşanan ilerlemeler sonucunda, belli bir kapasiteye sahip okulların gelişim sorunu eğitim sisteminin tüm düzeylerinde liderliğe odaklanılmasına yol açmaktadır. Okul dışında hiçbir yerde, dağıtımcı liderliğin paydaşlar arasında (özellikle öğretmenler arasında) bu kadar geniş kapsamlı ortaya çıktığı başka bir yer yoktur. Okullarda dağıtımcı liderliğin gelişmesini sağlama, yöneticinin yönetme sorumluluğunu ne azaltır ne de giderir. Aslında araştırmacılar da benzer şekilde yöneticinin liderliğinin

diğerleri arasında liderlik kapasitesi oluşturmak için destek kaynağı ve anahtar rolü üstlendiğini iddia etmektedirler. Dolayısıyla yöneticiler, öğretmen liderliği denkleminde ve okul yaşamına dağıtımcı liderliği getirmeyi gerektiren sürecin yeniden tasarımında önemli bir yer işgal etmektedirler (Hallinger ve Heck, 2009: 101). Araştırmalar okul liderliğinin, okul müdürünün tek başına etki edeceği bir alan olmadığını, eğitimsel yeniliklerin yönlendirilmesinde öğretmen liderler ve diğer uzmanların da önemli bir role sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Spillane vd., 2004: 6). Bu bağlamda, dağıtımcı liderlik anlayışının, öğretmenleri sadece otoriteyi ya da hiyerarşiyi güçlendirme aracı olarak değil, işbirliği ve paylaşımda bulunan, gerektiğinde liderlik rolünü üstlenebilecek yetenekleri olan bireyler olarak gördüğü söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda liderliğin çalışan motivasyonu ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Bayrakçı, 2010: 30; Koçak ve Özüdoğru, 2012: 85; Buble vd., 2014: 190; Uluköy, Kılıç ve Bozkaya, 2014: 202; Thahier vd., 2014: 121), yaratıcı problem çözmeyi kolaylaştırabildiği (Reiter-Palmon ve Illies, 2004: 71), farklı liderlik tarzlarının çalışanların yaratıcılığını arttırıp engelleyebildiği (Zhou ve Su, 2010: 403) ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında, sürekli kendini yenilemeye, çağın gereklerine uymaya çalışan okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

Alanyazın incelendiğinde; dağıtımcı liderlik, motivasyon ve yaratıcılık konularında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Dağıtımcı liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun dağıtımcı liderliğin tanınmasına ve özelliklerinin belirlenmesine (Baloğlu, 2011a; Baloğlu, 2011b; Oğuz, 2010; Mayrowetz, 2008; Harris ve Spillane, 2008; Thorpe, Gold ve Lawler, 2011; Gronn, 2008; Hartley, 2010; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Spillane ve Healey, 2010; Leitwood, Mascall, Straus, Sacks, Nemon ve Yashika, 2007; Chamberland, 2009; Warfield, 2009; Chrısty, 2008), bazılarının ise dağıtımcı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Hulpia, Devos, Keer, 2010), iş doyumu (Hulpia ve Devos, 2009), okul gelişimi ve matematik başarısı (Heck ve Hallinger; 2009), öğrenci başarısı (Gordon, 2005), akademik iyimserlik, öğrenci başarısı (Chang, 2011), motivasyon (Wahab, Hamid, Zainal ve Rafik, 2013) ve eğitim sonuçları (Robinson, 2008) arasındaki ilişkinin test edilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Motivasyonla ilgili olarak; motivasyon ile değişik örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği birçok çalışmaya rastlanmakta (Tecer, 2011; Acar, 2011; Yılmaz, 2009; Çalış, 2012; Köprülü, 2011; Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Özdemir ve Muradova, 2008; Çankaya ve Çanakçı, 2011;

Chaudhry ve Javed, 2012), farklı liderlik biçimleri ile motivasyon ilişkisi (Aksu, 2012; Özgan, Bulut, Bulut ve Özbayındır, 2013; Yidong ve Xinxin, 2013; Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013), öğretmen motivasyonu (Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014; Gorozodis ve Papaioannou, 2014; Mansfield ve Beltman, 2014; Lee ve Yuan, 2014; Liu ve Onwuegbuzie, 2014; Argon ve Ertürk, 2013; Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013; Yalçın ve Korkmaz, 2013; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Robertson ve Jones, 2013; Güzel, 2011; Özdoğru ve Aydın, 2012; Yazıcı, 2009; Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012) ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinde yaratıcılığa ilişkin çalışmalarda ise yönetsel yaratıcılık (Casavant ve Cherkowski, 2001; Geist ve Hohn, 2009; Goertz, 2000; Harding, 2010; Balay, 2010), öğrenci yaratıcılığı (Hajilou, Yazdani ve Shokrpour, 2012; Sak, 2004), sınıfdaki yaratıcılık ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri (Fleith, 2000; Turner, 2013; İşler ve Bilgin, 2002; Öztürk, 2004), öğretmen yaratıcılığı (Maktabi, Hanifi ve Feizabadi, 2014; Hosseini, 2014; Karasneh ve Jubran, 2013; Zeteroğlu, Doğan ve Derman, 2012; An, 2011; Simplicio, 2000; Kurnaz, 2011; Şahin, 2010) yer almaktadır. Ancak ilgili alanyazında okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu boşluğu dolduracağı düşünülen bu araştırma ile ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokullarda görevli öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlkokullarda görevli öğretmenlerin;
    a) Öğrenim durumu,
    b) Cinsiyet,
    c) Medeni durum,
    d) Branş veya sınıf öğretmenliği,

e) Mesleki kıdem,

f) Okul büyüklüğü,

g) Okulun bulunduğu yerleşim yeri,

değişkenlerine göre ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. İlkokullarda görevli öğretmenlerin;

a) Öğrenim durumu,

b) Cinsiyet,

c) Medeni durum,

d) Branş veya sınıf öğretmenliği,

e) Mesleki kıdem,

f) Okul büyüklüğü,

g) Okulun bulunduğu yerleşim yeri,

değişkenlerine göre kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?

6. İlkokullarda görevli öğretmenlerin;

a) Öğrenim durumu,

b) Cinsiyet,

c) Medeni durum,

d) Branş veya sınıf öğretmenliği,

e) Mesleki kıdem,

f) Okul büyüklüğü,

g) Okulun bulunduğu yerleşim yeri,

değişkenlerine göre kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. İlkokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. İlkokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler; insan yaşamını çeşitli açılardan etkilemekte ve sosyal sistemlerin yapı ve fonksiyonlarını değişime zorlamaktadır. Ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlardaki değişim ve gelişmelerden etkilenen önemli sosyal sistemlerden biri de eğitim örgütleridir. Eğitimin doğrudan uygulandığı, öğrencilerin eğitim gördüğü, somut uygulamaların yapıldığı yerler olarak eğitim örgütleri toplumun ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Eğitim örgütlerinin başarısı toplumun geleceğini doğrudan etkilemektedir. Eğitimde, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi okul aracılığı ile olduğundan, eğitim sisteminde okul, temel sistem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okulların kendisinden beklenen rolleri yerine getirebilmesi büyük önem taşımaktadır. Okulun temel amacı; öğrencileri akademik yönden yetiştirerek topluma ve hayata hazırlamak, bu süreçte onları toplumun temel değerlerine uygun şekilde yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşma çabası okulların başat unsuru olan öğretmenlerin potansiyellerini etkin olarak kullanmalarının sağlanmasıyla mümkün olabilir.

Eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi büyüktür. Öğretmenlerin işgücü potansiyelinden yeterince faydalanmada okulda sergilenen liderlik davranışlarının önemi kadar, öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri de önem taşır. İlkokul yılları öğrencilerin yaratıcılıklarının temellerinin atıldığı dönemlerdir. Bu nedenle, bu dönemin iyi değerlendirilmesi ve yaratıcı nesillerin yetiştirilmesi için öğretmenlerden yaşamsal öneme sahip roller üstlenmeleri beklenir.

Her alanda yaşanan değişim karşısında okullar için önemli olan, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamaktır. Böylece, alanlarında çalışmaya yönlendirerek yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve örgütün tamamına yayacak bir ortamı oluşturabilmektir.

Bu araştırma, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri ile ne ölçüde ilişkili olduğunun belirlenmesi bakımından önemlidir. Araştırma sonucunda; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ortaya çıkacağı, ilkokullarda görevli müdürlerin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edileceği, elde edilecek

bulgular ve geliştirilecek önerilerin okulların verimliliğinin artırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının var olan durumu saptayarak, eğitim politikalarını belirleyenlere ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda katkı sunacağı ve bundan sonra da yapılacak olan bilimsel çalışmalara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçeleri ve bağlı 13 ilçedeki resmi ilkokullarda en az 6 ay aynı ilkokul müdürü ile çalışan öğretmenlerin algılarıyla sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları veri toplama araçlarındaki maddeler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmenler anket uygulamalarına gönüllü olarak katılmışlardır.

2. Öğretmenler veri toplama araçlarındaki soruları yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

1.6. Kısaltmalar ve Tanımlar

DLÖ: Dağıtımcı Liderlik Ölçeği.

ÖMÖ: Öğretmen Motivasyon Ölçeği.

ÖYÖ: Öğretmen Yaratıcılık Ölçeği.

Dağıtımcı liderlik: Bir örgütte insanların girişimlerini, fikirlerini ve uzmanlıklarını paylaştıkları, kendi bireysel hareketlerinden daha fazla sonuç elde ettikleri, lider, izleyen ve durumları arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan dinamik bir uygulamadır.

Motivasyon: Organizmayı belli bir nesneye veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç; istekleri, arzuları, gereksinimleri ve dürtüleri kapsayan bir süreçtir.

Yaratıcılık: Bilimden sanata, eğitime, iş alanına, günlük yaşama kadar insan faaliyetlerinin herhangi bir alanında orijinal, yeni, bilinmeyen şeyler üretilmesidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında liderlik, dağıtımcı liderlik, motivasyon, öğretmen motivasyonu, yaratıcılık, öğretmen yaratıcılığı, dağıtımcı liderlik ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki ve konu ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalar alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. LİDERLİK

Geçmişten günümüze topluluk halinde yaşayan insanlar kendi içlerinde gruplar oluşturarak yaşamlarını devam ettirmeye çalışmışlardır. Ancak grup içindeki her bireyin kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği istekleri, arzuları, ihtiyaçları vardır. İnsanları bir grup etrafında toplayabilme, arzu, istek ve ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için onları cesaretlendirme, yönlendirme sorumluluğunu alacak bireylere tarihin her aşamasında gereksinim duyulmuştur. Bu bakımdan insanları bir grup etrafında toplama, onların ihtiyaçlarını karşılamak için güçlerini birleştirme, onları cesaretlendirme, teşvik etme, amaca doğru yönlendirme işlerini üstlenecek bireyler, topluma yön vermede önemli bir işleve sahiptir.

Toplumların grup halinde yaşamaya başlamasıyla ortaya çıkan liderlik (Humphreys, 2001: 149), bir gereksinim olarak insan faaliyetinin her alanı için geçerlidir (Levinson, 2011: 20). Gerçek liderlik, insanları değerli bir amaca doğru birlikte çalışmaya ikna etmekle ilgilidir (Walters, 2006: 33). Yaşamları boyunca bir dizi grup ve örgütlenmeye mensup olan insanlar (Levinson, 2011: 20) onları etkileyen ve biraraya toplayıp örgütleyen bir kişiye (lider) ihtiyaç duymuşlardır. Böylelikle insanlar, yöneten (lider) ve yönetilen olarak ikiye ayrılmıştır (Güney, 2000: 498). Yöneten ve yönetilen ilişkisi liderliğin sosyal koordinasyon sürecinde önemli bir yere sahiptir (Hamstra, Sassenberg, Yperen ve Wisse, 2014: 34). Çünkü, yönetilen olmadan liderin olması mümkün değildir (Katz ve Kahn, 1977: 334).

Grup halindeki insanların en iyi şekilde düzene sokulması ve örgütlenmesi yönetim biliminin en önemli konularından biri olmuştur (Kellermen, 2008: 18). Klasik yönetim kuramında formal örgüt yapısına önem verilmiş (Aydın, 2000: 88), otorite, “tek adam, tek patron” ifadesiyle karşılığını bulan komuta zinciri oluşturulmuştur (Morgan, 1997: 33). Bu yaklaşımın özünde çalışanların yargısını dikkate almayan “mekanik” iş görme mantığı yer

almıştır (Memduhoğlu, 2010: 2). Yöneticilik bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır (İpek, 2010: 109). Klasik yönetim kuramına tepki olarak ortaya çıkan neoklasik yönetim kuramında, yapı ile davranış arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmış (Memduhoğlu, 2010: 3), her bireyin iş ortamına belli tutum, inanç, yaşam biçimi, teknik, sosyal ve mantıksal alanlarda belirli becerilerle geldiğini kabul eden insan ilişkileri yaklaşımı (Aydın, 2000: 111) ile örgütlerde gerekli performans ve verimin elde edilmesinde yöneticilerin, örgütlerdeki işçilerin kendi yetenek ve deneyimlerini artırabilecekleri bir iş ve yapı oluşturmaları gerektiğini savunan davranışçı yaklaşım (İpek, 2010: 111) önem kazanmıştır. Daha sonra gelişen modern yaklaşımda örgütü en iyi anlamanın yolunun onu bir sistem olarak incelemek olduğu savunulmuştur. Bu yaklaşım örgütü bir bütün olarak incelerken, örgüt üyelerinin hiyerarşik yapı içinde sahip oldukları farklı statüleri, oynadıkları farklı rolleri, örgütün etkileşimde bulunduğu çevreyi, örgütün fiziki ortamını, resmi olmayan grupların yapısını ve örgüt işleyişi üzerindeki etkisini dikkate alma gerekliliği üzerinde durmuştur. Dolayısı ile örgüt lideri olan kişinin niteliklerinin de, belirtilen faktörlerin oluşturduğu farklı durumlara göre şekillenmesi gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir (Zel, 2011: 109). Başlangıçta daha çok, insanları güçle yönetme olarak değerlendirilen liderlik giderek izleyenleri dikkate alma, onları etkileme, ortak amaca yönlendirme gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir.

Liderlik kelimesi "yol" ya da "yön" anlamına gelen "lead"den türemiş olup (Zel, 2011: 109), sözlük anlamı olarak yönetimde yetke ve etkisi olan kimse, önder anlamına gelmektedir (TDK, 1998). İnsanların birlikte yaşadıkları tüm zamanlarda var olan, tarihi çok eskilere dayanan bir kavram olan liderlik (Bakan, 2008), genel anlamıyla yöneten, sürükleyen, önde giden anlamına gelmekte (Güney, 2012: 35), bir grubun üyeleri arasında paylaşılan ve her toplumsal grupta doğal olarak ortaya çıkan sosyal bir süreci (Hoy ve Miskel, 2010: 376) ifade etmekte, bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak ele alınmakta (Çelik, 2000: 1) ve insanın yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin karşılanmasında önemli bir işlev görmektedir (Aydın, 2000: 233).

Araştırmacılar iyi bir liderliğin başarılı bir örgüt için önemli olduğu konusunda hemfikir olsa da, liderlik tanımına ilişkin bu birlikteliği görmek oldukça zordur. Liderlik; bireysel beceriler, davranış, diğer insanlar üzerindeki etki, etkileşim kalıpları, rol ilişkileri, yönetici pozisyonundaki görevler açısından tanımlanabilir (Northcraft ve Neale, 1990: 403). Bennis'e (2003: 2) göre liderlik tıpkı güzellik gibidir karşılaşıldığında hemen

anlaşılır fakat tanımlanması zordur. Katz ve Kahn (1977: 335) liderliği, örgütteki rutin yönergelerle çalışanların mekanik uyumundan daha ötede etki yönünden fazlalık şeklinde değerlendirirken, Yukl (2002: 7) liderliği, ihtiyaçların etkili bir şekilde yerine getirilmesine ilişkin diğerlerini etkileme ve paylaşılan hedefleri başarmak için bireysel ve toplu girişimlere olanak verme süreci olarak açıklamaktadır. Baird'e (2012: 9) göre ise liderlik, diğer insanları ortak hedefe ulaştırmak için harekete geçirmektir. Daft (1991: 372) liderliği, belirlenen amaçlara ulaşmada insanları etkileme yeteneği olarak tanımlarken Werner (1993: 17) liderliği; belirli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup insanın örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasına teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimlerini aktaran ve uyguladığı liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Walters (2006: 16) ise liderliğe farklı açıdan yaklaşarak, liderliği sürünün arkasından koşmak ve onları arkadan iterek zorlamamak şeklinde ele almıştır.

Liderlikle ilgili yazılan tüm görüşlerde üç faktör dikkati çekmektedir; birey, etki ve amaçlar. Liderlik bireyler arasında ortaya çıkar, etki kullanmayı içerir ve amaçlara ulaşmak için kullanılır. Etkiden anlaşılması gereken; insanlar arasındaki ilişkinin pasif olmadığıdır. Dahası etki, bazı hedefleri başarmak ve sonuçlara ulaşmak için tasarlanır. Buradan hareketle liderlik, "amaçlara ulaşmada insanları etkileme yeteneği" şeklinde de tanımlanabilir (Daft, 1991: 372). Dolayısıyla liderlik, amaçlara ulaşabilmek için bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme (Balcı, 2010: 133; Zel, 2011: 110) ve etkileyebilme yeteneği (Robbins,1994: 169; Robbins ve Judge, 2012: 376), lider ise bu gruba yön veren, grubu örgütleyip bir plan dâhilinde harekete geçiren kişi (Eren, 2008: 432) olarak betimlenebilir.

Tarih boyunca fark yaratan kişiler olarak düşünülen liderler, örgütlerdeki başarı ya da başarısızlığın tek ve önemli etkeni olarak kabul edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 375). Liderler hizmet grupları için çeşitli temel işlevleri yerine getirirler. Onlar her bir grup elemanından beklenen gerekli çaba düzeyini oluşturma ve sürdürmekten sorumludurlar. Liderler ayrıca grubun yaşamını ve hedeflerin başarılmasını destekleyerek grup üyelerinin çabalarını yönetmekten de sorumludurlar. Grubu yönetmede önemli bir husus da, grup üyeleri arasında çabanın koordinasyonunu sağlamaktır. Sonuç olarak liderler grup üyelerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak, insanları gruba ve onun misyonuna çekerek grup üyeliğini kolaylaştırırlar. Kısaca liderler grubun misyonuyla tutarlı bir şekilde hareket etmesine yardım ederler ve aynı zamanda grubu bir bütün olarak ele alırlar (Wagner ve

Hollenbeck, 1992: 411). Bu bağlamda liderlik yaşam boyu süren bir öğrenme yolculuğudur (Owen, Hodgson, Gazzard, 2010: 47). Her lider zamanında yönettiği kişiler arasında işini yaparak tecrübe kazanır, kendini adamayı öğrenir, çevresini gözlemler, başkalarıyla çalışıp onlardan bir şeyler öğrenir (Bennis, 2003: 45). Bütün bunları yapan liderin ilk sorumluluğu müşterek bir görevi yerine getirmektir. Bunu yapabilmek için de şu özelliklere sahip olması gerekmektedir (Adair, 2008: 67);

1. Derin düşünebilme yeteneği: Örgütleri doğru istikamete sürükleyecek kişilerin yüksek ve pratik bir zekaya sahip olmaları gerekmektedir. Analiz etme, kuvvetli bir hayal gücü, bir bütünün parçaları arasındaki bağlantıyı görebilme, önsezi ve yargı gibi düşünme becerilerine sahip olmalıdır.

2. İletişim kurma becerisi: Tüm organizasyonlar rutini putlaştırma eğilimindedirler. Oysaki lider mesaj taşıyan biri olmalıdır ve mesajı da daima ileriye yönelik olmalıdır. Şartlar lideri değiştirmeden o şartları değiştirmelidir.

3. İş bitirebilme becerisi; Lider güçlü bir karaktere ve metanete sahip, sert ve adil olmanın yanında nüktedan ve coşku aşılayıcısı olmalıdır.

Örgütsel başarının bir önkoşulu olarak düşünülen liderliği (Certo ve Certo, 2006: 352) formal ve informal olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Formal liderlik bu roldeki liderlerin örgütsel meşruluğu ile informal liderlikten ayrılır. İnformal liderlik, grubu etkileyebilen insanlar tarafından uygulanır. Formal lider verilen görevin bir boyutunda etkisini kullanırken, informal lider ise liderlik boşluklarını doldurmak için ortaya çıkar (North ve Neale, 1990: 404). Yani formal lidere amaçlarına ulaşmak için örgütteki diğer üyeleri etkilemek üzere yetki verilirken, informal liderin diğerlerini etkilemek için hiçbir resmi yetkisi yoktur. Ancak, sahip olduğu becerilerden ötürü bazen bir örgütte en az formal lider kadar etki sahibi olabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100). Örgütlerde bir ya da daha çok informal lider oluşabilir. Ancak, örgütlerde liderlerin sorumluluklarının büyük kısmı formal bir liderlik rolünde belirlenmiştir (Özkalp ve Kırel, 2013: 308).

Liderler bir gruba önderlik eder ve o grubu hedeflerine ulaşmaları için yönlendirirler (Robbins vd., 2013: 300). Böylelikle liderlik bir sosyal etkileşim biçimi olarak düşünülmektedir. Sosyal etki ve güç (erk) terimleri neredeyse her zaman çok yakın anlamda kullanılmaktadır. Aslında çoğu güç tanımı "etki kapasitesi" anlamını içermektedir. Ancak örgütlerde güç, liderin sosyal etkisini kullanabilme yeteneği olarak kullanılmaktadır (Steers, Porter ve Bigley, 1996: 276). Hiyerarşik piramitte belli düzeydeki yöneticilerin hepsi eşit yaratılsa da bunlar hep eşit olarak kalmazlar. Bazıları diğerlerine

oranla teknik yönlerle ilgili daha bilgili iken, bazıları örgütü daha iyi anlarlar. Yine bazıları insan ilişkilerini daha iyi anlarken, bazılarının kişilik özelliklerinden dolayı üstleri ve astlarınca daha çok benimsenebilir (Katz ve Kahn, 1977: 335). Örgütlerde liderlerin grup üyelerini etkilemede kullandıkları beş güç kaynağı bulunmaktadır. Bunlar; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzman gücü ve benimsemeye dayalı güçtür (Daft, 1991: 372). Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. Ödül gücü, örgüt içinde bulunan astların yeteneklerini değerlendirip ödüllendirilmesine dayanır. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtır. Uzmanlık gücü, çalışılan grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerini, benimsemeye dayalı güç ise izleyenler üzerindeki çekiciliği ve saygısını yansıtmaktadır (Çelik, 2000: 4,5).

Liderlikle ilgili değinilmesi gereken bir diğer husus, lider yönetici ayırımıdır. Günümüzde liderlik kavramı çoğu zaman yöneticilikle eşdeğerde kullanılmaktadır. Liderlik ve yöneticilik, izleyenlere ve bir otoriteye dayalı olarak iş görmeleri yönünden örtüşse de aslında ikisi de farklı anlamlar taşımaktadır. Yöneticinin otoritesi resmi, liderin otoritesi ise gayri resmidir (Güney, 2000: 503). Yönetici sadece yönetir, lider ise yönetirken yenilikler yapar. Yönetici bir kopya, lider ise orijinaldir. Yönetici elindekini korumaya, lider ise onları geliştirmeye çalışır. Yönetici sistemler ve yapı üzerinde dururken lider kişilerle ilgilenir. Yönetici çalışanları baskı ve kontrol altında tutmaya çalışırken lider çalışanlara güven verir. Yönetici kısa vadeli, lider ise uzun vadeli düşünür. Yönetici "nasıl?" ve "ne zaman?" sorularını sorarken, lider "ne?" ve "niçin?" sorularını sorar. Yöneticinin gözü hep alt sınırda iken, liderin gözü geleceğe yöneliktir. Yönetici taklit eder lider ise icat eder. Yönetici statükoyu kabullenirken lider statükoya meydan okur. Yönetici tipik bir asker, lider ise kendine has bir kişiliktir. Yönetici işleri doğru yapar, lider ise doğru işleri yapar (Bennis, 2003:49,50). Yönetici denge, düzen ve verime önem verirken, lider esnekliğe, yeniliğe ve uyuma önem verir (Yukl, 2002: 5). Yukarıda görüldüğü üzere yöneticilik ve liderlik kavramları her ne kadar farklı eylemler içinde olmayı gerektirse de iş dünyasının karmaşık yapısı hem liderlik hem de yöneticiliği gerekli kılmaktadır (Baltaş, 2012: 127).

2.1.1. Liderlik Kuramları

Lider ve liderlik antik çağdan eski Yunan ve Roma dönemlerinden bu yana ilgi çeken, heyecan uyandıran, üzerinde çalışılan bir konu (Barutçugil, 2014: 26) olmasına rağmen, liderlik konusuna ilişkin ilk ciddi çalışmalar 1900'den sonra yapılmaya başlanmış, 1927'den sonra konunun önemi daha iyi anlaşılmıştır (Güney, 2000: 499). 1930 ve 1940'larda yapılan araştırmalar hem teorik hem de metodolojik açıdan oldukça sadedir (Steers, vd., 1996: 167). Bu dönemde liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanılmış (Akçakaya, 2010: 90) ve bu yönde fiziksel, zihinsel, kişisel ve sosyal özellikler ve yetenekler listeleri hazırlanmıştır. Ancak bu listelerin çeşitlenerek uzaması sonucunda bu yaklaşım önemini yitirmiştir (Barutçugil, 2014: 27,28). Yıllar sonra liderlerin öteki insanlardan farklı olmadığı ortaya çıkmış 1950 ve 1960 yılları arasında davranış bilimciler liderlerin ne yaptıklarına odaklanmışlardır (Owen vd., 2004: 19). 1980'lerde liderlerin davranışına durum faktörü de eklenmiştir. Bugün gelinen noktada ise, yukarıda belirtilen yaklaşımların tümünü içine alacak kavramsal bir çerçeve kurulamamış ancak liderlerin mükemmel organizasyonlar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akçakaya, 2010: 89). Dolayısıyla liderliğe ilişkin araştırmalar farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamış bu görüşler doğrultusunda da liderlik kuramları geliştirilmiştir. Bu çalışmada liderlik kuramları; özellikler kuramı, davranışsal kuramlar, durumsallık kuramları ve çağdaş kuramlar şeklinde ele alınmıştır.

2.1.1.1. Özellikler Kuramı

Liderlikle ilgili ilk çabalar liderin kişisel özelliklerine odaklanmaktadır. Özellikler yaklaşımı liderin zeka, değer ve görünüşü gibi özelliklerini diğer insanlardan ayırt etmektedir. Araştırmalar, büyük başarılar gösteren liderlere odaklandığından bu kurama "büyük adam" kuramı da denilmektedir. Yaklaşım, insanları "büyük" yapan özellikleri belirleme, bu özelliklere sahip olan bireyleri geleceğin liderleri olarak seçme ve bu özelliklerin geliştirilmesi gibi görüşlere dayanmaktadır (Daft, 1991: 374-375). Özellikler kuramında, başarılı ve başarısız lider özellikleri karşılaştırılarak liderlerin belirgin özellikleri araştırılmıştır (Çelik, 2000: 8). Böylece lider konumundaki insanlara ilişkin ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2011: 5). Bunun sonucunda çok sayıda liderlik özelliği tanımlanmıştır. Fakat bunların birkaç tanesinin yaygın olarak bulunduğu saptanmıştır (Robbins ve Judge, 2012: 377). Buna göre başarılı liderlerin sahip olduğu özelliklerden bazıları şu şekildedir (Certo ve Certo, 2006: 353);

- Yargılama ve sözlü yetenekleri kapsayan zeka,
- Eğitimindeki ve spor yaşamındaki geçmiş başarılar,
- Duygusal olgunluk ve denge,
- Güvenirlik, istikrarlık ve başarıyı sürdürmedeki devamlılık,
- Sosyal katılım ve çeşitli gruplara uyum sağlama becerisi,
- Sosyo ekonomik konum ve statü isteği.

Liderlikle ilgili olarak belirlenmeye çalışılan fiziksel (boy, ağırlık, güçlülük, yaş, fiziksel olgunluk, sağlık durumu, yakışıklılık) ve kişisel (zeka, hitabet yeteneği, bireylerarası ilişkiler, güvenilir olma, girişimcilik, cesaret) özelliklerin önemi tartışılmasına rağmen bu konuda bir görüş birliğine varılamamıştır (Eren, 2008: 437).

Liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçütler soyut ölçütlerdir. Bununla birlikte liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından ilgilidir. Belli liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin yaşadıkları toplum dışında herhangi bir yerde etkili bir lider olmaları mümkün değildir (Çelik, 2000: 8). Bu bağlamda, bütün durumlarda etkili olabilecek evrensel özellikler yoktur. Lider etkili olabilir, fakat sürekli etkili olabileceğini garanti edemez. Liderin sahip olduğu herhangi bir özellik bazen bir durumda faydalı olurken, farklı bir durumda faydalı olmayabilir. Dahası farklı özelliklere sahip iki lider aynı durumda başarılı olabilirler (Yukl, 2002: 177). Bu durum, özellikler kuramının temel eleştiri noktalarını oluşturmuş ve kuramın kabul görmesini engellemiştir. Ancak araştırmalardan elde edilen bulgular liderlik kavramının anlaşılmasında diğer yaklaşımların da araştırılması konusunda araştırmacılara yol göstermiştir (Akçakaya, 2010: 93).

2.1.1.2. Davranış Kuramları

Özellikler kuramı araştırmaları, liderlik için doğru kişiyi seçebilmenin temel olduğu üzerine yoğunlaşırken, davranış kuramı kişilerin lider olabilmek için eğitilebileceğini savunmuştur (Robbins ve Judge, 2012: 380). Diğer bir deyişle özellikler kuramının temel varsayımı olan "lider doğulur, o zaten öyledir" yaklaşımı karşısında davranış kuramı, "liderlik davranışı öğrenilmiştir, öğrenilebilir" yaklaşımını benimsemiştir (Yılmaz, 2010: 61).

Liderlik sürecini davranışlar boyutuyla açıklamaya çalışan davranış kuramı, liderleri başarılı ve etkili yapan hususun liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğunu savunmaktadır. Liderin astları ile haberleşme, yetki devredip etmeme, planlama ve kontrol, amaçları belirleme şekli gibi davranışlar

liderin etkililiğini saptayan önemli unsurlar olarak ele alınmıştır (Aksel, 2010: 36). Davranış kuramlarını yönlendiren çalışmalar olarak Ohio State Üniversitesi, Michigan Üniversitesi çalışmaları ile Yönetim Gözeneği Kuramı belirtilmektedir (Şişman, 2011: 6; Wagner ve Hollenbeck, 1992: 416; Daft, 1991: 377; Çelik, 2000: 11).

2.1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesi araştırmacıları, lider davranışlarının yüzlerce boyutunu incelemişler (Daft, 1991: 377) ve Ohio State çalışmalarından elde edilen LBDQ (Leadership Behavior Description Questionnaire) anketi ile iki temel davranışa ulaşmışlardır (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 416). Bunlar, "anlayış" (consideration) ve "yapıyı harekete geçirme" (initiating structure)'dir (Daft, 1991: 377; Wagner ve Hollenbeck, 1992: 416; Robbins ve Judge, 2012: 380; Hoy ve Miskel, 2010: 386). Buna göre anlayış davranışında, lider arkadaşça ve destekleyici bir tutum sergiler, astlara ilgi gösterir ve onların huzurunu dikkate alır. Anlayış özelliği yüksek olan lider, astlara yönelik kişisel iyilikler yapar, astların problemlerini dinlemek için zaman ayırır, astların yardımına koşar ya da destek sağlar. Önemli konularda astların fikrini alır, astların desteğini kabul etmeye isteklidir ve bir asta dengiymiş gibi davranır (Yukl, 2002: 50). Yapıyı harekete geçirme davranışında ise lider, amaca ulaşabilmek için çalışanların ve kendisinin rolünü tanımlar ve şekillendirir. Yapıyı harekete geçirme özelliği yüksek olan bir lider, amaçlara ulaşılmasını hedefler, çalışma ilişkilerinin ve işin örgütlendirilmesine yönelik davranışların yerine getirilmesini sağlar. Yapıyı harekete geçiren lider, ayrıca çalışanları belirli işlerle görevlendirir, çalışanlardan açıkça tanımlanmış performans standartlarını sürdürmelerini bekler ve işlerin teslim tarihinden önce gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtir (Robbins ve Judge, 2012: 380). Bu bağlamda anlayış özelliği yüksek olan liderlerin çalışanlarla olan ilişkilerini önemsediği, yapıyı harekete geçirme özelliği yüksek olan liderlerin ise daha çok örgütün amaçlarına ve göreve yöneldiği söylenebilir.

Anlayış ve yapıyı harekete geçirme nispeten birbirinden bağımsız davranış kategorileridir. Bazı liderlerin anlayış davranışı yüksek, yapıyı harekete geçirme davranışı düşüktür; bazı liderlerin anlayış davranışı düşük yapıyı harekete geçirme davranışı yüksektir; bazı liderlerin hem anlayış hem yapıyı harekete geçirme davranışı yüksek; bazı liderlerin ise her iki davranışı da düşüktür (Yukl, 2002: 50). Ancak, bu araştırma tüm durumlar için en etkili olabilecek bir bileşim sunamamıştır. Çünkü liderin etkililiğini; izleyenlerin beklentileri, teknolojinin gerektirdiği yapısalcılığın derecesi, zaman ve

çizelgelerin baskıları, lider ve izleyenler arasındaki ilişkilerin ve liderin grup dışındakileri etkileme derecesi gibi bir takım durumsal etkenler belirlemektedir (Aksel, 2010: 38).

2.1.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Üniversitesi çalışmalarıyla aynı dönemde başlayan Michigan Üniversitesi çalışmaları Rensis Likert'in öncülüğünde gerçekleşmiştir (Certo ve Certo, 2006: 363). Bu çalışmaların amacı performans etkililiği ile beraber görülen lider davranışlarının özelliklerini belirlemektir (Robbins ve Judge, 2012: 380). Yöneticilerin davranışlarına ilişkin yönetici ve çalışanlarla yapılan görüşmeler sonunda (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 414) etkili ve etkili olmayan yöneticiler karşılaştırılmış ve iki davranış boyutunda birbirinden ayrıldığı tespit edilmiştir (Steers vd,1996: 169). Bunlar; *iş odaklı* ve *çalışan odaklı* davranışlardır (Wagner ve Hollenbeck, 1192: 416; Certo ve Certo, 2006: 363).

İş odaklı davranışa sahip lider, çalışanın yaptığı işe yönelir. İş odaklı lider için çalışanın ne yaptığı ve işteki performansının nasıl daha iyi bir şekle getirilebileceği önemlidir (Certo ve Certo, 2006: 363). Bu nedenle iş tekniği ve içeriğiyle ilgilenir (Robbins ve Judge, 2012: 380). Çalışan odaklı davranışa sahip lider ise çalışanların kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır. Örgüte yararlı olacak ve çalışanların doyuma ulaşacağı işbirlikli takımlar kurmaya önem verir (Certo ve Certo, 2006: 363).

Çalışan odaklı davranışa sahip lider; çalışanlara arkadaşça davranması, çalışanların katkılarının değerini bilmesi, çalışanların başarılarının farkına varması, çalışanların sağlık ve ihtiyaçlarına ilgi göstermesi yönünden Ohio State Üniversitesi çalışmalarının elde ettiği anlayış davranışıyla benzerken iş odaklı davranış ise işi planlama ve programlama, çalışanların aktivitelerini düzenleme, gerekli donanım ve malzeme sağlama ve teknik destek gibi davranışlar boyutuyla Ohio State Üniversitesi çalışmalarının elde ettiği yapıyı harekete geçirme boyutuyla benzerdir (Steers vd, 1996: 169). Michigan Üniversitesi liderlik araştırmaları, liderlik davranışlarını açıklama ve sınıflandırmaya yönelik boyutları geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmalarda büyük çoğunlukla uygulamalı araştırmalara yer vermiştir. Böylelikle araştırma sonucu belirlenen faktörlerin liderlik davranışlarını açıklamaya yeterli olduğu varsayılmıştır. Ancak araştırma ile ilgili olarak kullanılan kavramların basitleştirildiği, genellemelere gidildiği ve kullanılan metodolojinin geçerliliği ile ilgili birçok eleştiri yapılmıştır (Zel, 2011: 130).

2.1.1.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Teksas Üniversitesi'nden Blake ve Moutan, Ohio Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları üzerine dayandırdıkları yönetim gözeneği kuramını ortaya koymuşlardır (Daft, 1991: 378). Yönetim gözeneği kuramı, liderlik davranışının iki boyutu üzerine odaklanmıştır. Birincisi, insana ya da izleyene ilgi, ikincisi ise üretime ilgidir (Northcraft ve Neale, 1990: 416: Lunengburg ve Ornstein, 2013: 110).

Yönetim gözeneğinde üretime duyulan ilgi adıyla yatay bir eksen ve çalışana duyulan ilgi adıyla düşey bir eksen bulunmaktadır. Bu iki eksen 1'den 9'a kadar derecelendirilmiştir (Lunengburg ve Ornstein, 2013: 110). Eksenlerden her biri dokuz olası pozisyona sahiptir. Bu matrise göre seksen bir çeşit liderlik davranışı ortaya çıkmakla beraber bu liderlik biçimleri beş temel liderlik şekliyle açıklanabilir (Çelik, 2000: 14). Bunlar; (1) *takım liderliği* (9,9), en etkili biçim olarak düşünülmektedir. Bir görevi başarmak için örgütün tüm üyelerinin birlikte çalışmasını esas aldığından yöneticilere önerilmektedir. (2) *Şehir kulübü liderliği* (1,9), üretime verilen önemdense çalışana verilen önem öncelik taşımaktadır. Rahat, arkadaşça ilişkilerin olduğu bir çalışma ortamı mevcuttur. (3) *Otorite-itaat liderlik* (9,1), işleyişteki verimlilik baskındır, insan unsuru minimum düzeyde etkilidir. (4) *Örgüt lideri* (5,5), hem üretim hem de çalışanlara ilgi orta düzeydedir. (5) *Zayıf liderlik* (1,1), yönetim felsefesi eksiktir. Lider kişilerarası ilişkiler ve işin başarılmasına az miktarda ilgi gösterir (Daft, 1991: 379).

Blake ve Mouton liderlikteki çevresel etkenlere önem vermemiş ve takım liderliğinin her ortamda etkili olacağını savunmuştur. Ancak daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramlarında her ortamda geçerli bir liderlik şeklinin olmadığı ileri sürülmüştür. Blake ve Mouton'un kuramı lider davranışının yönelimini açıklaması yönünden önemli görülse de lideri izleyenlerin özellikleri ve durumsal faktörleri dikkate almaması yönlerinden sınırlılığa sahiptir (Çelik, 2000: 16).

Davranışsal liderlik kuramları genel olarak değerlendirilecek olunursa, tüm kuramların temelde yapılan işe odaklanan liderler ve yönetilenleri dikkate alan liderler olmak üzere iki faktöre odaklandığı görülmektedir. Davranış kuramları liderlik konusunda açıklamalar geliştirmesine rağmen bir zamanlar hayal kırıklığı olarak değerlendirilmiştir. Liderlik kavramını iki faktöre indirgeyerek gerçekleştirilen çalışmaların liderlik kavramına çok az katkı yaptığı düşünülmüştür (Robbins ve Judge, 2012: 380). Araştırmalarda bazen grup üyelerine bazen de liderlere sorular yöneltilerek, bazen de gözlem sonuçlarından yararlanılarak liderin davranışı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde farklı metotların

kullanılmasıyla liderin gerçek davranış ve faaliyetlerini belirlemek zorlaştırmıştır. Bir diğer eleştiri konusu, araştırmaların aynı kültürel ortamlarda yapılmasıdır. Araştırmaların büyük bir kısmı ABD'de yapılmıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçları bu ülkenin özelliklerini yansıtmakta ve bütün kültürel ortamları kapsamamaktadır (Güney, 2000: 532).

2.1.1.3. Durumsallık Kuramları

Özellikler ve davranış kuramlarının bir takım eksikliklerinden dolayı liderlik konusunda daha gerçekçi bir yaklaşım ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu yönde çalışan araştırmacılar diğer kuramların karışımından oluşan ve işin nitelikleri ile durumun gereklerini dikkate alan yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Zel, 2011: 139). Bu yaklaşımlar durumsallık kuramları adı altında toplanmıştır. Liderlik konusunda yapılan önceki araştırmalar, daha çok liderin kişilik özellikleri ile lider davranışları üzerine odaklanırken durumsallık kuramları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını ileri sürmektedir (Çelik, 2000: 17). Bu kuramın temel felsefesi, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik tarzının olmadığıdır. Duruma göre bazen yönetilen grubun yerine getirdiği göreve önem verilirken bazen de çalışanların kişiliğine önem verilebilir (Güney, 2000: 533). Durumsallık kuramları olarak; Yol Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom, Yetton ve Jago'nun Normatif Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı ve Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı incelenecektir.

2.1.1.3.1. Yol-Amaç (Path-Goal) Kuramı

Robert J. House ve Martin Evans tarafından geliştirilen Yol-Amaç Kuramı (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 437) liderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemekte ancak bu boyutlara lideri izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için amaca motive edilmelerini üçüncü boyut olarak eklemektedir (Başaran, 2004: 98). Bu kurama göre, bazı bireyler liderlik tarzları ve durumsal kontrolün miktarı arasındaki uyuma bağlı olarak lider olarak seçilmelidirler. Ayrıca kuram, liderlerin çeşitli durumsal isteklere karşı özellikle astların beklentileri doğrultusunda kendi tarzlarını oluşturabileceklerini ve oluşturmaları gerektiğini ileri sürer. Bu beklenti durumu motivasyon kuramlarından beklenti kuramına dayanmaktadır (North ve Neale, 1990: 421-422).

Beklenti kuramında çalışanların işi yapabileceklerine, çabalarının istedikleri sonuçları getireceğine ve alacakları ödüllerin değerli olduğuna inandıkları zaman motive

olacakları belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 394). Kurama göre liderin örgütte iki önemli fonksiyonu vardır. Bunlardan birincisi, örgütsel amaçları belirleme ve böylelikle izleyenlere hangi amaçların ödüllendirileceğini bildirme durumu, ikincisi ise arzulanan davranışlar için izleyenleri destekleyerek ve amaca ulaşmalarını sağlayarak ödülleri arttırmaktır (Eren, 2008: 455). Dolayısı ile Yol-Amaç Kuramında liderin görevi, belirli bir görevi yerine getirmeleri için çalışanlara bilgi, destek ve diğer kaynakları sağlamaktır (Robbins ve Judge, 2012: 385).

Yol Amaç Kuramı dört çeşit lider davranışı tanımlamaktadır; *destekleyici liderlik,* çalışanların refahı ve kişisel ihtiyaçlarına ilgi gösteren liderlik davranışıdır. Liderlik davranışı açık, arkadaşça ve erişilebilirdir. Lider bir takım iklimi yaratır ve çalışanlara dengiymiş gibi davranır *Yol gösterici liderlik,* liderin çalışanlara kesin olarak ne beklediğini belirttiği durumlarda ortaya çıkar. Liderlik; planlama, program yapma, hedeflenen performansı belirtme, davranış standartları, kural ve düzenlemelere bağlılığı vurgulama davranışlarını içerir. *Katılımcı liderlik*, kararlarla ilgili çalışanlara danışılır. Lider, fikir ve öneri sorma, karar almada katılımı teşvik etme, işyerinde çalışanlarla toplantı yapma davranışlarını sergiler. *Başarıya yönelik liderlik*, çalışanlar için zorlayıcı ve belirgin amaçlar belirlediği zaman ortaya çıkar. Lider; yüksek kaliteli davranış vurgulama, mevcut performanslarını geliştirme davranışları gösterir. Ayrıca çalışanlara güven gösterir ve onlara yüksek hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunda destek olur (Daft, 1991: 386-387). Bu liderlik davranışları farklı durumlarda tek bir lider tarafından kullanılabileceği gibi liderin davranışı izleyenlerin kişilik özelliklerine, izleyenler üzerinde oluşacak zaman ve çevre baskısına, işin niteliğine bağlı olarak da değişebilir (Zel, 2011: 141).

Yol-Amaç Kuramı umut verici olsa da bazı sınırlılıklara sahiptir. Farklı durumlarda nasıl etkileşim haline girileceği ile ilgili herhangi bir öneri bulunmamaktadır. Çeşitli davranışlar arasında etkileşim olsa bile kuram dört tür lider davranışına odaklanmaktadır (Steers vd, 1996: 178). Ayrıca deneysel olarak da test edilmemiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 395). Bütün bu eksikliklerine rağmen Yol-Amaç Kuramı liderlik konusuna önemli katkı sağlamıştır. Çünkü, herhangi bir örgütsel düzenlemede düşünülmesi gereken önemli liderlik davranışlarını belirtmektedir (Steers vd, 1996: 178).

2.1.1.3.2. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı

Fred Fiedler tarafından geliştirilen bu kuram, ortamın elverişli olma olasılığına uygun olarak liderin ortaya çıkacağı varsayımına dayanır. Sorunlu bir ortamda bir liderin

belirmesi olanaklı olduğu gibi olanaksız da olabilir. Bu kurama göre lider, ancak ortamın uygun olması durumunda ortaya çıkar (Başaran, 2004: 102). Liderin kişiliği ile durumun karmaşıklığını bağdaştırmak ve açıklamak için geliştirilen bu kurama göre liderin etkililiği duruma bağlı olarak değişir. Bazı liderler bir durumda etkili olurken, diğer bir durumda etkili olamayabilirler. Fiedler ve arkadaşları liderin kişiliği ve durum arasındaki uyuma göre liderin etkililiğinin ortaya çıkacağını belirtmişlerdir (Griffin ve Moorhead, 2010: 317). Yani davranış, kişilik ile durum arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2000: 254).

Fiedler liderlikle ilgili olarak liderin temel kişilik özelliklerini tanımlamak için görev motivasyonu ve ilişki motivasyonu kavramlarını geliştirmiştir. Görev ve ilişki motivasyonu, davranış kuramlarındaki kavramlarla benzerlik göstermektedir. Görev motivasyonu iş odaklı ya da yapıyı harekete geçirme ile, ilişki motivasyonu ise çalışan odaklı ya da anlayış ile benzer özellik göstermektedir. Ancak Fiedler'in görüşü yani görev ve ilişki motivasyonu herhangi bir lider için daimi olarak kişilik içinde temellendirilmiş olarak düşünülmüştür (Griffin ve Moorhead, 2010: 317). Fiedler liderliğin başarısındaki temel unsurun bireyin liderlik biçimi olduğunu belirterek bu biçimi tanımlayabilmek için kişinin görev odaklı mı ya da ilişki odaklı mı olduğunu ölçmeye yarayacak olan "en az tercih edilen iş arkadaşı ölçeğini" (least preferred co-workers-LPC) geliştirmiştir (Robbins ve Judge, 2012: 381-382). Bu ölçekte liderlere geçmişte ve şu anda birlikte çalıştıkları iş arkadaşlarını düşünerek çift kutuplu ölçeğe işaretlemeleri istenmiştir (dostça-düşmanca, yardımsever-bencil, becerikli-liyakatsiz vb). LPC puanı oranların toplamından oluşmaktadır (Yukl, 2002: 209). Puan yükseldikçe liderin o kişi ile ilgili beraber çalışma yönündeki tercihi de yükselmektedir. Buna göre yüksek LPC oranına sahip olan lider, "en az tercih edilen çalışma arkadaşı"nı nispeten olumlu özellikleri ile tanımlarken düşük puana sahip lider "en az tercih edilen çalışma arkadaşı"nı daha çok olumsuz yönde tanımlamış olmaktadır. Yüksek LPC puanına sahip olan liderin daha çok kişilerarası ilişkilere yönelmiş liderlik biçimine, LPC puanı düşük olan liderin ise görevi yakından kontrol edici, direktif verici, otoriter liderlik biçimine sahip olduğu tespit edilmiştir (Zel, 2011: 143). Liderin LPC puanı ve etkililiği arasındaki ilişki, "durumsal uygunluk" olarak adlandırılan karmaşık durumsal değişkenlere bağlıdır. Fiedler uygunluğu, durumun çalışanları kontrol etmenin kapsamını tanımlamak için kullanmakta ve üç yönünü belirtmektedir (Yukl, 2002: 209).

Lider-üye ilişkileri: Liderlerin sahip olduğu çalışan destek ve bağlılığı ile çalışanlarla dostça ve yardımsever ilişkisinin derecesidir.

Konumsal gücü: liderin çalışanların performansını değerlendirme, ödül ve cezaları uygulayabilme derecesidir.

Görev yapısı: Görevi yerine getirmek için varolan standart prosedürleri uygulama, biten ürünlerin detaylandırılması ve görevin iyi yapılmasıyla ilgili objektif göstergelerin derecesidir.

Lider ile çalışan ilişkisi iyi olduğunda, lider sevildiğinde, güvenildiğinde ve saygı gösterildiğinde lider otoritesini daha iyi kullanır, daha kolay etkiler. İlişkilerin niteliği durumun uygunluğunun bulunmasında en önemli boyuttur. Görevin iyi yapılandırılması diğer uygunluk öğesidir. Bazı durumlarda amaçlar belli, net ve kesindir. Bu durumlarda devam etmek için teknik bilgi gerekir. Bazı durumlarda ise amaç ya da görevler belirsizdir. Uygun prosedür problematiktir. Liderin konumsal gücü üçüncü önemli faktördür. Lidere tanınan yasal gücün kapsamı söz konusudur. İşe alma, işine son verme, yükseltme, yeniden atama hakkı gibi unsurları içermektedir (Aydın, 2000: 255). Bu üç değişkenin birleşmesi ile lider göreve ya da ilişkiye yönelik olarak liderlik biçimlerinden birini sergiler (Celep, 2004: 18).

Fiedler yaptığı araştırmalar sonucunda durumsallık kuramı için üç öneri geliştirmiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 391):

- Kontrolün yüksek olduğu durumlarda, görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlerden daha etkilidir.
- Kontrolün orta seviyede olduğu durumlarda, ilişki yönelimli liderler görev yönelimli liderlerden daha etkilidir.
- Kontrolün düşük olduğu durumlarda, görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlerden daha etkilidir.

Fiedler'in durumsallık kuramı araştırma sonuçlarının tutarsızlığından dolayı geçerliliği açısından tartışılmaktadır. LPC testinin geçerlilik eksikliği, araştırmalarla her zaman desteklenmemiş olması, Fiedler'in lider davranışlarına ilişkin katı yaklaşımının gerçek dışı olması kuramın görünür eksiklikleridir (Griffin ve Moorhead, 2010: 320). Ancak günlük yaşantıya uygunluğu ve değişik ortamları insan özellikleri ile ilişkilendirmesinden ötürü olumlu katkıları bulunduğu da düşünülmektedir (Zel, 2011: 149).

2.1.1.3.3. Vroom ve Yetton ve Jago'nun Normatif Kuramı

Vroom ve arkadaşları, başlangıçta Yetton ve daha sonra Jago liderin karar vermedeki rolüne ilişkin bir liderlik kuramı geliştirmişlerdir. Bu kuram temel olarak karara katılımda çalışanlara ne derecede izin verilmesi gerektiğine odaklanır (Steers vd, 1996: 176). "Karar ağacı yaklaşımı" olarak da adlandırılan (Griffin ve Moorhead, 2010: 322) bu kuram her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunur (Çelik, 2013: 24). Kurama göre lider tarafından alınan kararların etkin olabilmesi çalışanlar tarafından kabul edilme derecesine bağlıdır. Bu sebeple çalışanların karar mekanizmasına daha fazla katılımları gerekmektedir (Zel, 2011: 161).

Bu kuramda kararın etkiliği üç değişkene bağlıdır; kararın niteliği, kararın kabul edilebilirliği ve kararın vakitliliği. Karar, grup performansı için önem arzettiğinde ya da alternatifler arasında önemli değişkenler varolduğunda kararın niteliği temel faktördür. En iyi alternatif seçildiğinde kararın niteliği de yüksek olur. Kararın kabul edilebilirliği, çalışanların motivasyonu söz konusu olduğunda ve bir kararın çalışanlar tarafından uygulanması gerektiğinde önemli duruma gelir. Kararın vakitliliği ise kararlarda zorlama olduğu zaman önemli bir faktör halini alır (Steers vd, 1996: 176). Bu kuramda izleyenlerin karar sürecine katılımları takım üyelerinin niteliğine, yeterliğine ve liderin liderlik biçimine göre değişebilmektedir (Başaran, 2004: 91). Karar vermeye izleyenlerin katılmasına yönelik otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları tanımlanmıştır (Çelik, 2013: 24). Tanımlanan beş liderlik davranışından ikisi otokratik (AI ve AII), ikisi danışmacı (CI ve CII) ve biri de lider ve izleyenlerin ortak karar verdiği grup (GII) şeklindedir. Bunlar (Yukl, 2002: 88-89);

AI. Lider o andaki mevcut bilgiyi kullanarak problemi kendisi çözer ya da kararı kendisi verir.

AII. Lider gerekli bilgiyi çalışanlardan edinir sonra problemin çözüm yoluna kendisi karar verir. İsterse çalışanlara onlardan bilgi alma nedenini açıklayabilir ya da açıklamaz.

CI. Lider ilgili çalışanlarla bireysel olarak problemi paylaşır, onların fikir ve desteğini alır ancak onları bir grup olarak tanımlamaz. Sonra kararı kendisi verir çalışanların fikir ve desteğini yansıtabileceği gibi yansıtmayabilir.

CII. Lider problemi çalışanlarla grup olarak paylaşır. Onların fikir ve desteğini toplu olarak alır. Sonunda kararı yine kendisi verir. Çalışanların etkisini yansıtabilir ya da yansıtmaz.

GII. Lider problemi çalışanlarla bir grup olarak paylaşır. Birlikte alternatifler üretirler ve çözüm için ulaşılan ortak görüşü kabul ederler. Liderin görevi burada oturumu yönetmektir. Kendi tercih ettiği çözüm yolu için grubu etkilemeye çalışmaz. Tüm grup tarafından belirlenen çözüm yolunu kabul etmeye isteklidir.

Kuramın gerek orijinal gerekse yeniden düzenlenmiş halinin uygulanmasını ele alan araştırmalar yeni yapılandırılmış halini daha etkin görseler de cesaret kırıcı olarak yorumlamaktadırlar. Kuram karmaşıklığı ve değerlendirmeye alınmayan faktörlerin fazlalığı ile ilgili olarak eleştirilmiştir (Robbins ve Judge, 2012: 385).

2.1.1.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

William Reddin tarafından geliştirilen kuram, Yönetim Gözeneği Kuramı'na üçüncü bir boyut olarak etkililik boyutu eklenerek elde edildiğinden üç boyutlu olarak isimlendirilmiştir (Başaran, 2004: 93). Bu kuramda dört çeşit liderlik biçimi belirlenmiştir; *düşük görev ve düşük ilişki*, *düşük görev ve yüksek ilişki*, *yüksek görev ve düşük ilişki*, *yüksek görev ve yüksek ilişki* (Çelik, 2013: 34). Reddin bu davranışların duruma bağlı olarak etkin veya etkisiz olabileceklerini göstermeye çalışmıştır (Yılmaz, 2010: 73). Reddin'e göre etkili liderlik biçimleri şu şekildedir (Aydın, 2000: 260):

Yönetici: Hem çalışana hem de göreve önem veren ilişki ve görev boyutunu dengeleyen bir yönetim anlayışını simgelemektedir. İyi bir güdüleyici olmanın yanında performans için yüksek standartlar koyar, bireysel farklılıkları görür, dikkate alır ve ekiple yönetir.

Geliştirici: Çalışana ve ilişkiye çok önem verirken göreve az önem veren liderlik biçimini simgelemektedir. Bu liderlik biçimini kullanan yöneticiler insanlara kesin olarak güven duyarlar ve onları geliştirme ile ilgilenirler.

İyi Niyetli Otokrat: Göreve çok fazla, bireye çok az ilgi gösteren liderlik biçimini simgeler. Bu biçimi kullanan lider ne istediğini ve istediğini nasıl elde edeceğini bilir ve bunu çalıştığı bireyleri gücendirmeden yapar.

Bürokrat: Hem çalışana hem de göreve çok az ilgi gösteren liderlik biçimidir. Esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister. İyi niyetli ve dikkatli görünür.

Etkili liderlik biçimleri genel olarak değerlendirildiğinde tümünde hem göreve hem de çalışana ilginin söz konusu olduğu, aralarındaki farklılığın çalışan ve göreve gösterilen ilginin miktarından kaynaklandığı söylenebilir.

Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramında etkisiz liderler ise şu şekilde belirlenmiştir (Aydın, 2000: 261):

Uzlaştırıcı: Görev ya da çalışandan sadece birisine önem verilmesi gereken bir durumda her ikisine de çok fazla önem veren bir liderlik biçimidir. Uzlaştırıcı lider iyi bir karar verici olmamasının yanında baskılardan çok fazla etkilenir.

Misyoner: Uygun olmayan bir durumda çalışana çok fazla, göreve ise çok az önem verilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde uyum kendi kendine bir amaç olarak kabul edilmektedir.

Otokrat: Misyoner tutumun tam aksine uygun olmayan durumda göreve çok fazla çalışana ise çok az ilgi gösterilir. Otokrat olan yönetici başkalarına güvenmez sadece mevcut olan işe önem verir ve ilgi gösterir.

İlgisiz: Gerekmeyen bir durumda hem göreve, hem de çalışana çok önem verilen, çok az ilgi gösterilen liderlik biçimidir. İlgisiz lider aynı zamanda pasif olarak da isimlendirilir.

Üç boyutlu lider modeli bütün durumlara uygun olacağı öne sürülen tek bir lider davranış tipi üzerinde durmadığından dolayı özellikle belirticidir (Eren, 2008: 453). Liderin yönelimi ve etkililiği belirleyen önemli etmenler liderliğin oluştuğu ortamın koşullarıdır (Başaran, 2004: 94).

2.1.1.3.5. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Ohio State Üniversitesi çalışmaları ile "Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı"nı birleştirip geliştirilmeleri ile oluşturulan (Zel, 2011: 150) bu kuramda Hersey ve Blanchard çalışanların olgunluk düzeylerinin çeşitliliğine dikkat çekmişlerdir. Kurama göre bireylerin yetenek veya eğitim yetersizliği ya da güvensizlikten dolayı görev olgunlukları düşüktür ve yeteneği, becerisi, güvenirliği, istekliliği iyi olan farklı bir lidere ihtiyaçları vardır (Daft, 1991: 384).

Durumsal liderlik kuramını açıklayan iki önemli liderlik davranışı bulunmaktadır. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Bu kuramda bahsedilen davranışlara olgunluk düzeyi eklenerek (Çelik, 2013: 30) çalışanların olgunluk düzeyi, liderin görev yönelimli davranışı ve liderin ilişki yönelimli davranışı arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Liderlik biçimi çalışanların olgunluk düzeylerini yansıtmaktadır. Burada olgunluk çalışanların bağımsız çalışmaları, ilave sorumluluk almaları, başarı elde etmeleri olarak ifade edilmektedir (Certo ve Certo, 2006: 364). Genel olarak iki tip olgunluktan söz

edilebilir; *iş olgunluğu* ve *psikolojik olgunluk*. *İş olgunluğu* daha çok bireyin davranışına etki eden eğitim ve deneyimle ilgili iken *psikolojik olgunluk* bireyin başarı gereksinimi ile gönüllü olarak sorumluluk kabul etmesine yönelik güdüleme düzeyini yansıtmaktadır (Celep, 2004: 19).

Kurama göre lider çalışanların olgunluk düzeylerine uygun olarak göreve ya da ilişkiye yönelimini ayarlayıp birleştirir. Çalışanların olgunluk düzeyi ve liderlik biçimini dört şekilde incelemek mümkündür (Akçakaya, 2010: 108);

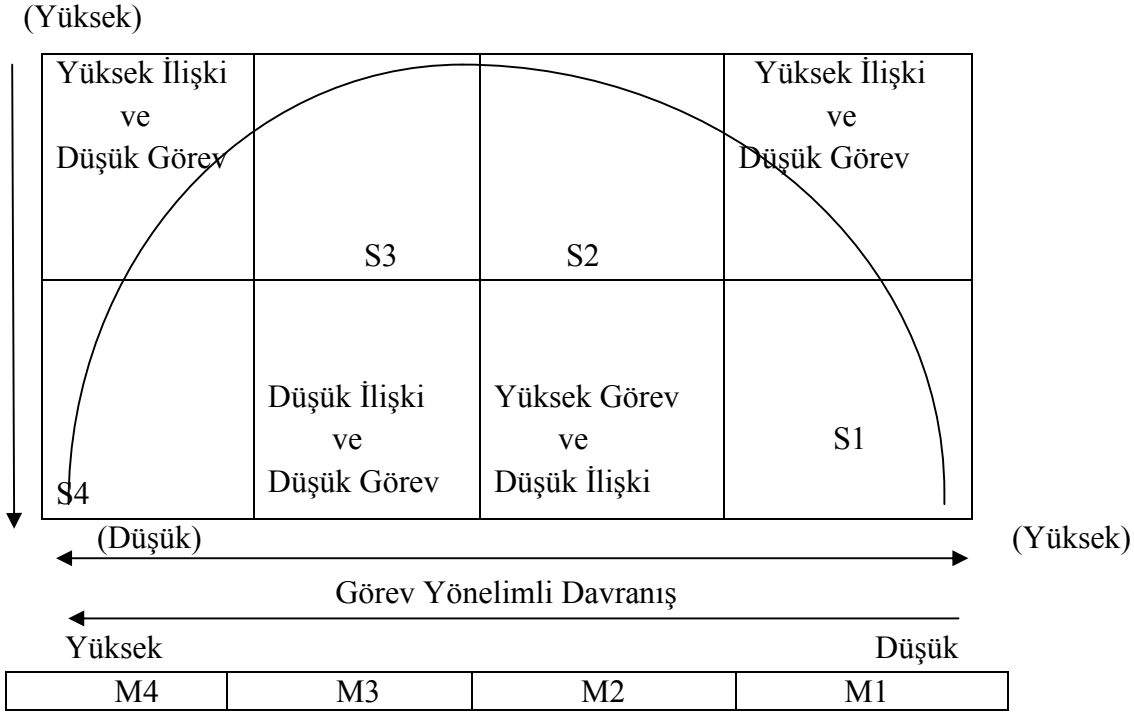
M-1: Emir verme, Söyleme: Çalışanların olgunluk düzeyi düşüktür. Lider göreve ağırlık vererek çalışanların yetişmesini, yüksek beceri kazanmasını sağlamalıdır.

M-2: Satma, İkna etme: Çalışanların olgunluk düzeyi biraz daha yüksektir. Lider hem göreve hem de çalışanlarla yakın bir ilişki kurmaya özen göstermelidir.

M-3: Karara Katılma: Çalışanların olgunluk düzeyi yüksektir. Çalışanlar oldukça fazla beceri edindiklerinden lider göreve daha az fakat çalışanlara daha çok ilgi göstermelidir.

M-4: Yetki Verme: Çalışanların olgunluk düzeyi çok yüksektir. Lider göreve de çalışanların ilişkilerine de daha az önem vermelidir. Çünkü çalışanlar amaçları gerçekleştirme konusunda kendi kendilerine yeterli olmayı bilmelidirler.

Liderlik biçimi ile görev olgunluğu şekil1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Durumsal Liderlik Kuramı (Kaynak: Daft, 1991: 385)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere, üst kısım ilişki yönelimli ve görev yönelimli olarak belirtilen liderlik biçimini içermektedir. Çan şekli, kullanılması gereken her bir liderlik biçimini içerdiğinden *öngörülen çan* olarak adlandırılmıştır. Dört biçim liderlik (*söyleme* (S1), *ikna etme* (S2), *karara katma* (S3), *yetki verme* (S4)), çalışanların olgunluğuna bağlıdır. M1 düşük olgunluğu M4 yüksek olgunluk düzeyini göstermektedir. Söyleme biçimi düşük olgunluk düzeyine sahip çalışanlar için, ikna etme ve karara katılma biçimleri orta düzeyde olgunluğa sahip çalışanlar için düşünülürken yetki devretme ise yüksek düzeyde olgunluğa sahip çalışanlar için düşünülmektedir (Daft, 1991: 384). Bu bağlamda çalışanların olgunluk düzeyleri arttıkça görev yönelimli liderlik davranışından ilişki yönelimli liderlik davranışına geçiş söz konusudur. Ancak çalışan olgunluğunun en yüksek düzeyi M4 düzeyinde hem görev hem de ilişki yönelimli davranış düşüktür. Bu durumda liderin yetkilerini çalışanlara devri söz konusudur.

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, hem gelişimsel hem de gerileyici bir model olup yararlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü, görev ve ilişki davranışlarının rolünü vurgulayan diğer liderlik açıklamaları üzerine inşa edilmiştir. Yani bu model, liderlik eğitimi ve gelişimi için çok geniş yelpazede örgütsel yapılanmalarda geniş olarak kullanılabilir. Diğer yandan, son zamanlara kadar bu modelin geçerliliğini destekleyici mahiyette neredeyse hiçbir ampirik araştırma sonucu yoktur (Lunengburg ve Ornstein, 2013: 122). Bununla birlikte kuram; karmaşık bir kavram olan olgunluğun sadece birkaç boyutunu ele alması, örgütsel politika ve gruplar arası etkileşimin yok sayılması ve çalışanların yüksek derecede yeterli, fakat kendilerine az güven duyabilecekleri hususunu gözardı etmesi bakımından eleştirilmiştir (Aksel, 2010: 51).

2.1.1.4. Çağdaş Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları bir bütün olarak incelendiğinde, başlangıçta liderlerin sadece belli başlı ortak özelliklere sahip olabileceği görüşü yaygınken, daha sonraları liderlerle ilgili ortak özelliklerin olamayacağı fark edilerek liderlerin davranışlarına yönelme olmuştur. Ancak her durumda geçerli olabilecek liderlik davranışlarının olmadığı noktasından hareketle durumsal kuramlar geliştirilmiştir. Farklı ortamlarda farklı liderlik yaklaşımlarının söz konusu olabileceği üzerinde durularak, liderin içinde bulunduğu durumun önemine dikkat çekilmiştir.

Ekonomik, sosyal, teknolojik değişimlerin hızı artmakta, dolayısıyla geleneksel iş yapma biçimleri de değişmektedir. Yeniden yapılanmalar daha önce hiç denenmemiş yeni

iş modelleri yaratmaktadır. Ekonomik ve siyasal sınırlar giderek kaybolmakta, çok kültürlü bir dünyada yeni bakış açılarına, yeni yaklaşımlara ve çözümlere gereksinim ortaya çıkmaktadır (Barutçugil, 2014: 49). Böyle bir ortam, liderlerin toplumda insanların söz konusu değişimlere uyum sağlamalarında, değişimlerin getirdiği sorunlarla baş etmelerinde yol gösterici konumunda olmalarını, insanların ihtiyaç, beklenti duygu ve inançlarına karşı duyarlı davranmalarını gerektirmektedir (Şişman, 2011: 11).

Grup davranışını anlamada merkezi bir role sahip olan liderlik (Robbins ve Judge, 2012: 405) kavramı, zamanla çevresel ve örgütsel değişimlere bağlı olarak liderler ve çalışanların paylaşılan bir amacı elde etmek için birbirlerini etkilemede birleşmelerinin süreci olarak tanımlanmaya başlanmış (Celep, 2004: 23), geçmişten günümüze artarak devam eden liderlik tartışmaları sürekli yeni kavramlaştırmaları da beraberinde getirmiştir (Şişman, 2011: 8).

Yeni liderlik görüşlerinde lider-çalışan etkileşimi çalışmaların odak noktası haline gelmiştir. Böylece yeni liderlik yaklaşımları olarak sosyo-duygusal ve sembolik davranışlar, vizyoner olma, ilham verme, sözsüz iletişim, ideolojik değerler, entellektüel uyarım, karşılıklı güven ve bağlılık gibi kavramlar öne çıkmıştır (Edizler, 2010: 138). Bu kavramlarla birlikte; moral liderlik, kültürel liderlik, öğrenen liderlik, süper liderlik, vizyoner liderlik, transformasyonel liderlik, öğretimsel liderlik (Çelik, 2000: 205; Yılmaz, 2010: 95), stratejik liderlik, değer odaklı liderlik (Murphy, Smylie, Mayrowetz ve Louis, 2009: 182) ve lider izleyen ayırımına gitmeden sadece bir kişinin liderlik potansiyeline sahip olabileceği düşüncesinden tamamen farklı bir liderlik şekli olan dağıtımcı liderlik (Oğuz, 2010: 160) anlayışı ortaya çıkmaktadır.

2.2. DAĞITIMCI LİDERLİK

Grup davranışını anlamada temel bir rolü olan lider, izleyenleri amaçlara doğrudan yönlendiren kişidir. Bir lideri iyi yapanı bilmek grup performansını arttırmada önemli bir yere sahiptir (Robbins ve Judge, 2012: 405). Hemen hemen herkes yaşamının bir noktasında bir liderlik deneyimi yaşamıştır (Bennis, 2003: 4). Bu bakımdan liderlik rolü birden fazla kişi tarafından yerine getirilebilir. Yani liderlik paylaşılabilir ya da dağıtılabilir (Yukl, 2002: 7).

Bireyin tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmasında diğer grup üyelerini etkilediği süreç olarak tanımlanan liderlik (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100) görevi, yaşanan değişimler karşısında gittikçe karmaşıklaşmakta ve kahraman liderlik

eğiliminden uzaklaşılarak liderliğin örgüt (okul) çalışanları arasında dağıtımına işaret edilmektedir (Hulpia vd., 2009: 1013). Son zamanlarda araştırmacılar, politika belirleyiciler, eğitim reformcuları ve uygulayıcılar arasında popüler hale gelen dağıtımcı liderlik (Chang, 2011: 492), liderliği bireysel tutum ve davranışlardan uzaklaştırarak çok yönlü bireylerin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan sosyal bir süreç olarak ele almakta, çağdaş bir liderlik yaklaşımı olarak önem kazanmaktadır (Bolden, 2011:251).

Yaşanan değişim karşısında artık tek bir kişi, tek bir lider her şeyi yönetememekte, değişen koşullara tek başına uyum sağlayamamakta ve her konuda yeterli bilgiye sahip olamamaktadır (Adair, 2008: 65; Akçakaya, 2010: 55; Zhang ve Faerman, 2007: 481). Çünkü, hiç kimse hem uzak görüşlülük hem duyarlılık, çözümsellik, enerjiklik, iyi hatiplik, etkinlik, akıllılık ve konuyla ilgililik gibi niteliklerin hepsine birden sahip olamaz (Levinson, 2011: 115). Bu bağlamda dağıtımcı liderlik, “tek bir kişi" olarak algılanan liderlik görüşünü “fazla kişi”ye doğru götüren yeni bir yaklaşım (Harris, 2008: 183) ve geleneksel lider odaklı modellere bir alternatif olarak karşımıza çıkmakta, liderliği bireysel olmadan ziyade sosyal özelliklere doğru taşımaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009: 259).

Kavram ilk defa 1950’li yıllarda Avustralyalı psikolog Gibb (1954) tarafından kullanılmış (Harris, 2008: 175; Leithwood, Mascall ve Strauss, 2009: 2; Currie ve Lockett, 2011: 288; Currie, Lockett, Suhomlinova, 2009: 1738), Gronn (2008), Spillane (2005) ve Elmore’un (2000) çalışmalarıyla odak liderlik veya tek adam liderliğine tepki olarak gündeme getirilmiştir. Gronn (2002: 444; 2003: 286) dağıtımcı liderliğe bir grubun ya da etkileşim halindeki bireylerin gelişmekte olan özellikleri olarak bakmaktadır. Liderliği birlikte çalışan insanlar ya da bir aradaki birimlerin üretimiyle ortaya çıkan dinamik ve uyumlu hareket şekli olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Spillane (2006: 3) dağıtımcı liderliği etkileşim ve karmaşık sosyal süreçlerin araştırılması olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan liderlik zaman içinde lider, izleyen ve koşulların etkileşimiyle dinamik olarak şekillenen ve ortaya çıkan paylaşılmış bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Elmore (2000) ise dağıtımcı liderliği öğretimsel gelişmenin rehberi ve yönlendiricisi olarak ele almaktadır. Liderliğin bir pozisyona verilmesinden ziyade yayılması gerektiğini belirtmekte ve çoklu liderlik kaynaklarının kullanım prensiplerine odaklanmaktadır (Baloğlu, 2011a: 138).

Özünde paylaşılmışlığı, işbirliğini, demokratikliği ve katılımcılığı barındıran (Harris, 2008: 171) fakat bu kavramların taşıdığı anlamlardan daha çok anlam içeren

(Thorpe vd., 2011: 239) dağıtımcı liderlik; uygulamaların örgüt üyeleri arasında paylaştırıldığı (Harris, 2008: 174), yönetim ve yönlendirme işinde herkesin söz sahibi olduğu (Spillane ve Healey, 2010: 256), örgütün vizyon ve stratejisini geliştirmek için tüm çalışanların birlikte hareket ettiği (Fletcher, 2005: 46), uzmanlıkların takip edildiği (Robinson, 2009: 220), birlikte çalışan insanların paylaşılan değerlerine dayalı müşterek bir davranışa yol açan işbirliği ilişkilerinin temel alındığı (House ve Adtiya, 1997: 457) yatay bir liderlik olarak değerlendirilmektedir (Harris, 2008: 174). Dolayısıyla dağıtımcı liderlik, bir örgütün işleyişinde tüm çalışanların söz sahibi olabildiği, kararların örgütün tüm paydaşlarının işbirliği ile alındığı, herkesin uzmanlık alanına göre örgütteki iş ve işlemlerden sorumlu olduğu bir liderlik türü olarak tanımlanabilir.

Zamanın liderlik fikri olarak görülen dağıtımcı liderlik (Harris, 2009a: 11), literatürde iki teoriye dayandırılmaktadır. Bunlar; aktivite teorisi ve dağıtımcı biliş teorisidir (Harris, 2006: 39; Chamberland, 2009: 20; Çelik, 2013: 214). Aktivite teorisi; Gronn (2000) Vygotsky (1978), Leont'ev (1981) ve Engestrom (1999)'u işaret ederek çok sayıda liderin birbirine bağlı çalışmalarını kapsama olarak ele alınmaktadır (Chamberland, 2009: 21). Aktivite teorisi, sosyal yaşama odaklanmakta, teknolojiler, doğal durumlar, fikirler, bireyler ve topluluklar arasında kesilmeden devam eden süreci ifade etmektedir (Bolden vd., 2009: 259). Birim ve yapı arasında köprü kuran (Currie ve Lockett, 2011: 289) bu teoriye göre liderlik ve etki, yapısal örgütsel ilişkiler karşısında dağıtılabilir, yani etki tüm örgüt üyelerine atfedilebilir ve belirli durumlarda tüm örgüt üyeleri lider olabilir (Harris, 2006: 39). Dağıtımcı biliş ise örgütteki üyeler ile politikalar, prosedürler, kültür ve paylaşılan zihin modelleri gibi tekniksel ve fiziksel olguları içeren bir teoridir (Leithwood vd., 2009: 4). Bu teori Spillane tarafından geliştirilmiştir. Dağıtımcı biliş bir simgeler setidir ve bu simgeler arasındaki bilgi dönüşüm modelidir. Bu simgeler ya katılımcıların zihnindeki ya da çevrede mevcut olan dışsal simgelerdir. Bu görüşe göre liderlik en iyi şekilde uygulamaların lider, izleyen ve bunların durumları arasında dağıtımı ve bireylerin oluşturduğu grupların aktivitelerinin birleşmesiyle anlaşılabilir. Bu teori liderliğin sosyal dağıtımına vurgu yapar. Bu anlayışta liderlik fonksiyonları çok sayıda birey arasında yayılır ve görev çoklu liderlerin etkileşimi ile başarılır (Harris, 2006: 39). Ayrıca teoriye göre organize olmanın en iyi yolu yoktur, organize olmanın en etkili yolu örgütün bulunduğu ortama bağlı olarak değişebilmektedir (Spillane vd., 2004: 7). Hem aktivite teorisi hem de dağıtımcı biliş teorisi toplumsal yapının insan etkileşimi ve öğrenmeyi nasıl

etkilediğini vurgulamaktadır (Harris, 2006: 39). Bu teoriler dağıtımcı liderlik bakış açısının temelini oluşturmaları (Spillane, vd., 2004: 8) açısından önem arz etmektedir.

Takımdaki bütün üyelerin liderlik yeteneklerinin gelişimi ve aktif işleyişine vurgu yapan dağıtımcı liderlik (Harris, 2008: 175) kavramı karmaşıklık ve boyut açısından çok çeşitli olan birçok görevi tamamlamak ve yönlendirmek için örgüt içindeki liderliğin kaynaklarına dayanmaktadır. Bunlar sürekli yapılan görevlerdir (Hoy ve Miskel, 2010: 403) ve bu görevler genel işlevlere (örneğin; eğitimsel vizyon oluşturma, eğitimi gözleme, güven normları belirleme, işbirliği, akademik yayın) ve daha uzak hedeflere ulaşmaya olanak sağlayan örgütsel rutinler ya da küçük görevler arasında bölüştürülebilir (Diamond, 2007: 65).

Dağıtımcı liderlik, liderin tek başına çalışması yerine takım halinde çalışmasının daha iyi olacağı düşünülen çağdaş liderlik yaklaşımları içinde yer alır ve dağıtımcı sorumluluk, takım çalışması oluşturma ve ortak sorumluluk kavramlarının önemine vurgu yapar (Chang, 2011: 493-494). Bu liderlik yaklaşımı işyeri etkisinin çoklu kaynaklarına, koordinasyonun değer aralığına, katılımcılar arasındaki kendiliğinden işbirliği gibi rol dayanışmasına, etkileşim halindeki ortaklığa, rol buluşmasına ve buna benzer şeylere imkan tanır (Woods ve Gronn, 2009: 440). Bu bakımdan dağıtımcı liderlik, bireysel hareketlerden ziyade birlikte çalışan ilişki içinde olan bireylerin oluşturduğu bir grup aktivitesidir (Bolden, 2011: 251).

Dağıtımcı liderlik, liderlikle ilgili iki önemli kuralı içermektedir. Birincisi, liderlik çeşitli bireylerin katkılarından oluşan paylaşılmış bir süreçtir. İkincisi, liderlik temel uzmanlıkların dağıtıldığı bir grupta farklı bireylerin etkileşiminden ortaya çıkmaktadır (Ameijde, Nelson, Billsberry ve Meurs, 2009: 766). Bu yönüyle dağıtımcı liderlik, liderliği rol odaklı ya da bireyselcilikten uzaklaştırmakta (Firestone ve Martinez, 2007: 61) toplu ve sosyal ilişkilere kaydırmaktadır (Bolden vd., 2009: 259). Dolayısıyla liderlik, artık tek bir kişinin işi olmak yerine birden çok birey üzerine yayılmakta, çok sayıda liderin etkileşimi sonucu oluşmaktadır (Hulpia, Devos ve Keer, 2011: 729). Böylece etkililik, öz güven, artan sorumluluk, örgütsel yetenekler, iş zorluğu ve karmaşık sorunlarla ilgilenmek için daha büyük bir kapasite sağlamakta (Woods ve Gronn, 2009: 438), örgütün geleneksel hiyerarşik ve bürokratik modellerindeki sorunların ortaya çıkmasına (çözülmesine) yardımcı olmaktadır (Bolden vd., 2009: 259).

Dağıtımcı liderlik, hiyerarşide en üstte yer alan bireyin düzenlemelerini dikkate almak yerine tüm düzeydeki bireylerin canlandırdığı etki uygulamaları ve yöneltme

düzenlemelerini dikkate almaktadır (Harris, 2006: 38). Dağıtımcı liderlikte insanların potansiyel liderliklerini her örgüte uyarlayabilecekleri düşünülmekte, fakat başarının anahtarının rahatlatılmak, düzenlenmek ve desteklenmek yolundan geçtiği kabul edilmektedir (Harris, 2008: 173). Bu yönüyle dağıtımcı liderlik, liderliğin hiyerarşik ya da odak biçimi ile karşılaştırıldığında günden güne örgütlerde daha çok beklenen işgücünün bölünmesini daha kesin olarak yansıttığı ve tek liderin sınırlı bilgisinden kaynaklanan hata şansını azalttığı düşünülmektedir. Dağıtımcı liderlik, daha fazla personelin kapasitesinden yararlanmak için fırsatları arttırmakta, personele kendi bireysel güçlerinin çeşitliliğinden faydalanmaları için izin vermekte, dayanışmanın dolgun takdirini örgüt personeli arasında geliştirmekte ve bir kişinin davranışının nasıl örgütün tümünü etkilediğini göstermektedir (Leithwood vd., 2009: 2).

Dağıtımcı liderlikte yöneten ve izleyenlerle ilgili kararlarda, hiyerarşide oturulan yerin bir önemi yoktur (Timperley, 2009: 197). Dağıtımcı bakış açısı, liderlik ve yönetimle ilgili hem formal hem de informal konumdaki çok sayıda bireyi kapsamakta, liderlik ve yönetim çalışmasının kimler arasında yayılabileceğiyle ilgili bilgi vermektedir (Spillane, Camburn ve Pareja, 2009: 87). Bu modele göre her üye, bazen grup tarafından ihtiyaç duyulacak bazı liderlik yeteneklerine sahiptir. Bu formal liderlik rollerinin yükümlülükleri informal liderlerin uygun zamanlarda yönetim fırsatlarına sahip olmalarını sağlar. Değişiklik ve yenilik yapmaları için gerekli desteği verir (Harris, 2008: 175). Dolayısı ile dağıtımcı liderlik, formal pozisyondaki bireylerin rollerini inkar etmemektedir. Ancak, bu durumun buzdağının sadece görünen yüzü olduğunu belirtmektedir (Bolden, 2009: 259).

Liderliğin hiyerarşik yapısını azaltmada temel bir rol oynayan dağıtımcı liderlik, örgütsel sınırlılıklardan çok ilişkilere odaklanmaktadır (Harris, 2009b: 254). Liderlik uygulamaları sıklıkla bireylerin hareketleri ile eşit tutulmakta iyi ya da kötü uygulamalar neredeyse bireylerin tüm bilgi ve becerilerine dayandırılmaktadır (Spillane, 2006: 7-8). Bu açıdan dağıtımcı perspektif takım liderliği veya demokratik liderlik için yeni bir kavram haline gelmektedir (Spillane ve Diamond, 2007: 147).

Dağıtımcı liderlik kavramı *standart* ve *teorik açıklamalar* içermektedir. *Teorik açıklamalar;* dağıtımcı liderliğin liderler, izleyenler, koşullar ve değişik örgüt ve bireylerin birleşim hareketi olarak belirtmektedir. Bu tür liderlik fonksiyonu belirli kişilerin işlerinin genişletilmesi olarak düşünülmekte ve iş asıl liderlerin etkileşimiyle tamamlanmaktadır. *Standart açıklamalarda* ise dağıtımcı lider etkin bir şekilde yetkisini dağıtır. Ancak liderlik fonksiyonu örgütteki her personel ya da grup arasında dağıtılır. Bu durum çalışanların

onurunu arttırır. Böylece örgütler hedeflere ulaşmada daha fazla lidere sahip olurlar (Chang, 2011: 494). Dağıtımcı liderlik bakış açısından liderlik uygulamaları, liderlerin bireysel eylemlerinin toplamından daha fazlasını içeren etkileşim halindeki uygulamalar sistemidir. Dağıtımcı bakış açısı, liderlik uygulamasının örgütteki liderler arasındaki etkileşimle nasıl şekilleneceğini incelemektedir. Liderlik bireylerin sahip oldukları özelliklerden daha fazlasını barındıran, dayanışma içindeki grupların ilişkilerinde etkileşim halindeki unsurların biraraya gelmesiyle oluşturulan bir sistemdir (Spillane, 2006: 16. Etki sözcüğü dağıtımcı liderlikte temel kavramdır. Güç, örgütteki herkes tarafından icra edilebilir sadece formal liderlik pozisyonlarıyla sınırlı tutulmamaktadır (Bush ve Glover, 2012: 22). Dolayısıyla dağıtımcı liderlikte, lider, izleyen ve koşullar arasındaki etkileşim önem taşımaktadır (Spillane vd., 2004: 11). Bu durum, etkili bir dansın oluşmasındaki bireysel beceri, müzik ve bireylerin uyumu arasındaki ahenge benzetilebilir. İki kişinin yaptığı bir dans ele alınırsa bireylerin performansları önemlidir. Ancak dansın meydana gelmesi için bireylerin etkileşimi de önemlidir. Dansın ortaya çıkmasında iki kişinin meydana getirdiği performansın önemi kadar müzik de önemlidir (Lider, izleyen ve koşullar) (Spillane, 2006: 16).

Etkileşim ve dayanışmaya dayanan dağıtımcı liderlik şu özellikleri barındırmaktadır (Harris, 2009c: 4);

- Dağıtımcı liderlik birden çok kaynağı olan liderlikte geniş tabanlı katılımı gerektirmektedir (hem formal hem informal).
- Dağıtımcı liderlik rolden ziyade uzmanlığa önem vermektedir. Uzmanlığa sahip olanlar yönlendirme işini yapacaklar ve bu durum örgütsel ihtiyaçlara göre değişecektir.
- Dağıtımcı liderlik örgüt üyeleri arasında karşılıklı derin güven ve desteği gerekli kılmaktadır.
- Dağıtımcı liderlik geniş tabanlı liderlik uygulamasıyla denktir ve güç paylaşımını gerektirir.
- Dağıtımcı liderlik içeriğe göre değişebilir ve dağıtımın şekline göre farklı sonuçlanabilir.

Dağıtımcı liderlik sosyal bilimler alanında (akademik literatürde) dikkat çekmekte, (Thorpe vd., 2011: 240) insanlar arasında merak uyandırmaktadır. Bazıları dağıtımcı liderliğe diğer liderlik yaklaşımlarının kopyası olarak bakmaktadırlar (Spillane, 2006: 20). Dağıtımcı liderlik için eski bilinen yapı veya fikirlerin yeni bir düzeyi olup olmadığı

konusunda endişe etmektedirler. Sorun dağıtımcı liderliğin paylaşımcı ya da diğerlerine yetki aktarıcı liderlik girişimlerinin toplandığı yer olup olmadığıdır (Spillane ve Diamond, 2007: 2). Liderlik endüstrisi liderlik uygulamalarının tanımlarıyla doludur. Bunlardan bir çoğu herhangi bir ampirik bulguya sahip değildir. Onlar gereksiz liderlik kuram stoğuna eklenmeden önce desteklenir, övülür ve kullanılır. Dağıtımcı liderlik, şüphesiz yapıdaki yeni unsurdur ve liderlik, örgütsel değişimle ilgili söylemde, kararlı bir şekilde odak durumdadır (Harris, 2009a: 11).

2.2.1. Dağıtımcı Liderliğin Tarihçesi

Eğitim liderliği, yönetim teorileri ve uygulamalarının eğitimde meydana gelen yeniliklere paralel olarak değişmesi ve yeni modellerin belirmesi sonucu ortaya çıkan dağıtımcı liderliğin (Silva, 2009: 2-3) kökeni bazı araştırmacılara göre 1250'lere kadar uzanmakta ve insanlar vasıtasıyla örgütü hedeflerine ulaştıracak en eski liderlik kavramlarından biri olduğu ifade edilmektedir (Bolden, 2011: 252). Buna karşın Harris (2009a: 3) dağıtımcı liderliğin 20. yy ortalarında ortaya çıkmasının muhtemel olduğunu belirtmektedir. Ancak görünen durum, dağıtımcı liderliğin son dönemlerde önem kazandığı ve araştırıldığı yönündedir (Mehra vd., 2006: 233; Flessa, 2009: 332; Shakir, Issa ve Mustafa, 2011: 257).

Dağıtımcı liderliğin fikir babası Gibb olarak kabul edilmektedir (Currie ve Lockett, 2011: 288). Ancak Gibb, "dağıtımcı liderlik" kelimesini kullanmadan önce bu olguyu ima eden iki yazar daha vardı. Benne ve Sheats (1948: 41) lider ve izleyen fonksiyonu arasında keskin bir ayırım yaparak; grupların liderlik fonksiyonunun grup üyeleri veya bir ya da birkaç izleyenin benzer işlevlerinin yoğunluğu arasındaki çeşitli yayılma dereceleriyle çalışabileceklerini, ideal olan liderlik kavramının çok yönlü bir şekilde paylaşılan sorumlulukları vurguladığını belirtmişlerdir. Bu yayılma ile ilgili ayrıntısız yorum, araştırmacılara grup eğitimi için bir tartışma platformu sağlamıştır (Gronn, 2009: 202). 1950'lerin başında Gibb'in ortak yazar olduğu "*Dynamics of Participative Groups" (Katılımcı Grup Dinamikleri)* adlı grup dinamikleri ve liderliğe odaklanan kitapta Gibb, grup atmosferinin dört türünü tanımlamıştır; otokratik, babacan, bireyselci ve katılımcı. Bu son sınıflama yani katılımcı atmosfer, dağıtımcı liderlik fikrinin ilk ortaya çıkışı olarak kabul edilmektedir. Bu inanışta "lider" ve "izleyen" kavramları ima edilmiş, 1950'lerin başından itibaren demokratik toplumların ortaya çıkmasıyla liderlik kavramı da değişmeye başlamıştır (Lucia, 2004: 12).

Gibb, dağıtımcı liderlik ile ilgili önceki söylemlerini 1954'de "Handbook of Social Psychology" (Sosyal Psikoloji El Kitabı) adlı kitabındaki liderlik bölümüne aktarmış ve bugüne kadar gelen söylemde oldukça önemli bir unsur olan ancak sosyal bilimler için geniş oranda değerini kaybeden liderlik belirsizliğinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Gibb, on yıl önceki zamanın temayülündeki fikirlere karşı olarak liderliğin bir kişinin tekelinde olmasından şüphe duyarak; psikologlar ve sosyologlar arasında hala her grubun bir lidere sahip olduğu düşüncesine eğilim olduğunu, ancak net kişiliksiz liderliğin nadiren ortaya çıktığını belirtmektedir. Gibb'e göre; lider konumundaki her birey, maalesef geçici statüdedir bunun sonucu olarak lider ve izleyenler sürekli rollerini değiştirmektedirler ve yapılan gözlemler en aktif izleyenin yönlendirme hareketini başlattığı yönündedir" (Gronn, 2009: 202). Gibb'in iki çağcılı French ve Sydner (1959) benzer fikirleri benimsemişlerdir. Liderliğin temel niteliği olarak güç üzerinde durmuşlardır (fakat güç ve etkiyi aynı anlamda almışlardır). Bu yazarlar liderliği grubun bir bölümünün diğerleri üzerindeki potansiyel sosyal etkisi olarak tanımlamışlardır. Böylece eğer birinin grup üyeleri üzerinde gücü varsa bu kişi bazı liderlik derecelerine sahip olabilir. Bu güç ve etki farklılıklarına rağmen grup normu bir tür dağıtımdır; "genellikle bir informal grupta her birey başkaları üzerinde bir etki derecesine sahiptir; diğer bir deyişle liderlik geniş oranda dağıtılmıştır" (Gronn, 2009: 204).

Katz ve Kahn (1977: 335, 369-370) "Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi" adlı eserlerinde liderliği gruptan öteye örgütün tümüne taşımışlardır. Onlar liderliği örgütle ilgili konularda örgütün herhangi bir üyesinin etkisini kullanması olarak tanımlamaktadırlar ve liderlik fonksiyonun dağıtıldığında ya da paylaştırıldığında örgütün muhtemelen daha etkili olacağını ileri sürmektedirler. Liderliğin dağıtımının arzu edildiği düşünülmektedir. Çünkü bu durum iki tercih edilen ihtimali beraberinde getirmektedir: karar alma sorumluluğunu güçlendirme ve karar alma kalitesini arttırma. İkinci durum için gerekçe işyeri bilgisinin önemi ile ilgili varsayılan iddia ile benzer değildir: örgütün içinde ve dışındaki bütün dünya bilgileri yönetsel komutanın formal silsilesi içine yerleştirilmemiştir; liderlik fonksiyonunun paylaştırılması demek örgütün kaynaklarını daha fazla kullanmak demektir. Son olarak Schein liderliği tekrar fonksiyonlar açısından ele almıştır (Gronn, 2009: 204). Schein liderliği bir grup ya da örgütün üyeleri arasında dağıtılmış bir fonksiyon (Schein, 1976: 133) olarak tanımlamaktadır. Ona göre hiçbir örgütte kendi üst yöneticileri tarafından zorla kabul ettirilmiş amaçlara ve benliğe sahip olma şartı bulunmadığı gibi en alt düzeye kadar tüm örgüt üyelerinin işbirliği ve

katılımıyla örgütün kendi amaç ve benliğini geliştirmemesi için de hiçbir neden bulunmamaktadır.

Teori ve uygulamada uzun bir geçmişi olan dağıtımcı liderlik, Brown ve Hoskins (1986)'in çalışmalarıyla yeniden keşfedilmiş ve bu tarihten sonra gelişmeye başlamıştır (Currie ve Lockett, 2011: 288). 1990'lardan sonra bireyselcilikten işbirlikli bir yaklaşım benimsenmiştir (Lucia, 2004: 18). Dağıtımcı liderlik kavramının kökeni, 1950'lerdeki sosyal psikolojiye dayansa da (Dinham, 2009: 141) dağıtımcı liderliğe ilişkin asıl gelişmeler 2000'li yıllarda yaşanmıştır (Bolden, 2011: 254).

2.2.2. Dağıtımcı Liderliğin Boyutları

Dağıtımcı liderlik, çeşitli araştırmalarda değişik boyutlarda ele alınmıştır. Christy (2008: 82) dağıtımcı liderliği; liderlik uygulamaları, vizyon, misyon ve amaçlar, okul kültürü ve paylaşılan sorumluluklar olarak boyutlandırırken, Hulpia vd. (2009: 1026); destek verme, denetim, takım çalışması şeklinde, Baloğlu (2012: 1372); destek verme, denetim, takım çalışması, vizyon oluşturma biçiminde, Chang (2011: 513); açık liderlik, üyelerin dinamikliği ve katılım, durum atmosferi olarak boyutlandırmıştır. Yapılan boyutlandırmalarda dağıtımcı liderliğin üç özelliğinin vurgulandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, dağıtımcı liderliğin grubun ortak ürünü olduğu ve bireylerin etkileşimi ile ortaya çıktığı, ikincisi liderlik sınırlarının kesin olarak çizilmemesi yani liderliğin açık olması, üçüncüsü uygulamadaki çeşitliliğin bir kısım veya birçok kişi tarafından gerçekleşmesidir. Böylece dağıtımcı liderlik dinamik, ilişkisel, kapsamlı, işbirlikli ve içeriği oluşturulmuş bir yapı olarak betimlenmektedir (Bolden vd., 2009: 259). Belirtilen bu özellikler doğrultusunda yapılan araştırmalar da dikkate alınarak bu araştırmada dağıtımcı liderlik boyutları açık liderlik, okul kültürü ve çalışanların katılım ve dinamikliği olarak ele alınmıştır.

2.2.2.1. Açık Liderlik

Liderlik, değişim ile başa çıkma, gelecek için vizyon geliştirme ve çalışanları amaçların veya vizyonun başarılmasına yönelik etkileyebilme yeteneğidir (Robbins ve Judge, 2012: 376). Liderlik tüm sistemlerde özellikle kapasitesini geliştirmeye odaklanan ve kendisiyle birlikte çalışanları geliştiren liderler için yenilik yaratmada anahtar rolündedir (Heck ve Hallinger, 2009: 660) ve tanımı gereği bir boşluk içinde gerçekleşmemektedir (Bennis, 2003: 2). Liderler, kendilerini izleyen kişiler olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. İzleyen ve lider arasındaki etkileşimde liderin tutumunun önemi

büyüktür. Dağıtımcı liderlik, liderlik gücünün tek bir elde toplanmadığı, örgütte çalışan herkesin liderlik aktivitesinde söz sahibi olduğu bir liderlik şeklidir. Bu bakımdan çevresindeki unsurlara açık olmayı gerektirmektedir.

Açık liderlik, kontrol etme gereksiniminden vazgeçerek özgüvene ve alçak gönüllülüğe sahip olmak ve hedeflere ulaşmak üzere kendilerini adamaları için insanları yüreklendirmek şeklinde tanımlanmaktadır (Li, 2011: 34). Açık liderlik özelliğine sahip bireylerden temelde bağımsız düşünebilmeleri, iyimser ve işbirliğine yatkın olmaları beklenmektedir (Polat ve Arabacı, 2014: 261). Ayrıca açık liderler bireylerin birlikte paylaşımda bulunması ve sonuca ulaşması için bir katalizör ve esin kaynağıdırlar. Açık liderlerin temel becerilerinden biri de lider yetiştirmektir. Herkes herhangi bir çalışan ya da müşteri, kuruluş için önemli bir ses olabilir (Li, 2011: 212-215).

2.2.2.2. Okul Kültürü

Her örgüt, üyelerinin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyen bir kültüre sahiptir (Robbins ve Judge, 2012: 520). Örgüt kültürü, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelim sistemidir (Hoy ve Miskel, 2010: 165). Eğitim örgütleri olarak okullar ancak grup üyeleri arasında paylaşılan değerlerin varlığı ile başarıya ulaşabilirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 57). Bilgi yoğunluğunun yer aldığı öğrenim ve öğretim gibi girişimlerde bu karmaşık görevlerin liderlik sorumluluğunun geniş oranda örgütteki roller arasında dağıtımı olmadan, ortak bir kültür, değerler, sembol ve ritüeller yaratmak mümkün değildir. Dağıtımcı liderlik, yönetme ve yönlendirmenin birden fazla kaynağa sahip olması, bir örgütteki uzmanlıkların izlenmesi, ortak bir kültür boyunca uyum sağlanmasıdır. Ortak görev veya amaçların "yapıştırıcısı" bu görevlerin nasıl yapılacağına ilişkin değerlerin ortak çerçevesidir (Elmore, 2000: 15).

Kültürel ya da sembolik kuramsal çerçevede liderliğin üyeler tarafından bir anlam yaratma ve algı oluşturma süreci olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle liderlik, örgütte yer alan anlamlar veya paylaşılan ilişkiler olarak anlaşılmaktadır. Bu paylaşılan anlamlar yaygın değerler, normlar, felsefe, örgüt iklimi ve kurallarını diğer bir deyişle örgüt kültürünü oluşturmaktadır. Bu bakış açısıyla liderlik; birlikte öğrenme, işbirliği halinde bilgi ve anlam oluşturmadır (Harris, 2003: 314). Dağıtımcı liderlik yönetimsel liderin işinin öncelikle örgütteki insanların bilgi ve becerilerinin arttırılması, bu bilgi ve becerilerin kullanımı etrafındaki beklentilerin ortak bir kültürünü yaratma, herkesin

birbirleriyle verimli ilişki içinde olduğu örgütler sağlama, toplu sonuçlara katkıları için bireyleri sorumlu tutma ile ilgilidir (Elmore, 2000: 15).

2.2.2.3. Çalışanların Katılım ve Dinamikliği

Katılım, yönetsel manada kararlarda sorumlu rol oynayacak kişilerin oluşturduğu bir grup yönetim türüdür. Yönetim grubunda bulunanlar hiyerarşik olarak aynı yetki seviyesinde olabilecekleri gibi farklı seviyelerde de bulunabilirler. Amaç, yönetici ve çalışanlar arasında işbirliği kurarak verimliliği arttırmaktır (Eren, 2008: 400). Dinamiklik ise karşılıklı etkileşim sürecidir. Bu etkileşim sadece grubun kendi içinde değil çevresi ve diğer gruplarla olan etkileşimi de kapsamaktadır (Ergeneli, 2006: 151). Dağıtımcı bakış açısından etkileşim oldukça önemlidir; adeta kilidi açan bir anahtardır (Spillane ve Orlina, 2005: 174). Dağıtımcı liderlik çok sayıda lider ve izleyen arasındaki dinamik etkileşimden meydana gelmektedir. Görev sorumlulukları geleneksel olarak tanımlanmış örgütsel roller boyunca dağıtılmaktadır (Timperley, 2009: 197). Karar verme bireylerin etkileşimiyle yürütülmektedir (Hulpia vd., 2010: 41). Dağıtımcı liderlik girişimleri daha açık ve demokratik karar alma süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Harris, 2007: 322).

2.2.3. Liderlik Dağıtım Modelleri

Dağıtımcı liderliğin örgüt üzerindeki etkisi dağıtım modellerine göre değişebilmektedir. Dağıtımcı liderlikle ilgili yapılan çalışmaların büyük kısmı dağıtım modellerine odaklanmaktadır. Bulgular, okullardaki liderlik dağıtım modellerinin örgütsel performansı etkilediği yönündedir (Harris, 2009: 16).

Dağıtımcı liderlik modelleri araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarda tanımlanmaktadır. Örneğin, Gronn (2002: 429-430) katkı sağlama ve bütüncül model; Spillane (2006: 60), işbirlikli, koordineli ve kollektif dağıtım; Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon ve Yashkina (2009: 225-227) planlı işbirliği yapma, kendiliğinden işbirliği yapma, kendiliğinden işbirliği yapmama ve anarşik işbirliği yapmama; Harris (2009b: 258-259) geçici, otokratik, katkılı ve özerk dağıtım; MacBeath (2009: 44) ise formal, faydacı, stratejik, birikimli, fırsatçı ve kültürel dağıtım şeklinde sınıflandırmıştır.

Dağıtımcı liderlikte dağıtım modelleri, liderliğin hangi örgüt üyeleri arasında dağıtılacağına, hangi liderlik dağıtım şeklinin düzenleneceğine, liderliğin kimlere dağıtılacağına ilişkin dayanışma ölçüsünü, liderlik sorumluluğunun dağıtımına eşlik eden otorite ve güç miktarını ve liderlik dağıtımı için teşviği oluşturmaktadır (Leithwood vd., 2009: 272; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009: 83). Başarılı bir liderlik dağıtımı

için iki özellik önemlidir. Birincisi; liderlik, gerekli bilgi ve uzmanlığa sahip ve liderlik görevini ondan beklenilen şekilde gerçekleştirebilecek birine dağıtılmaya ihtiyaç duymaktadır. İkincisi, bu girişimlerin kime dağıtılacağı koordine edilmeye ihtiyaç duymaktadır (Harris, 2009a: 16). Dağıtımıcı liderliğin araştırmacılar tarafından ele alınan modelleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.3.1. Gronn'un Dağıtım Modeli

Gronn (2002) dağıtımcı liderliğin iki şekline dikkat çekmektedir (Harris, 2009a: 17). Birincisi "*katkı sağlama*" ve ikincisi "*bütüncül*" modeldir (Harris, 2009a: 17; Anderson, Moore ve Sun, 2009: 112).

Katkı Sağlama Modeli: Liderliğin kim tarafından ne için sağlanacağına ilişkin mantıklı ve stratejik bir uyum duygusu olmadan liderlik davranışlarının çeşitli hedefler ve/veya görevler için bir örgütün birçok personeli ile ilişkilendirildiği dağıtımcı liderlik modelini yansıtmaktadır (Anderson vd, 2009: 112). Bu modelde herhangi bir girişim olmaksızın liderlik birkaç farklı insan tarafından gerçekleştirilir (Harris, 2009a: 17). Birçok farklı bireyin kendi örgütünde diğerlerinin liderlik aktivitelerinden yararlanmak için çaba harcamadan liderlik fonksiyonuyla meşgul olduğu koordine edilmemiş bir liderlik modelidir (Leithwood vd., 2009: 224; Chang, 2011: 494). Dağıtımın katkı sağlama modeli, içinde birçok insanın liderlik girişiminde bulunduğu fakat örgütteki diğer insanların liderlik çabalarından bir çoğunu ya da herhangi birini hesaba katmadığı liderlik modelidir (Harris, 2009a: 17).

Bütüncül Model: Planlanmış koordine edilmiş liderlik modelidir. Bu modelde liderler yakın olarak bir arada çalışır. Bir liderin yaptığı iş ile diğerlerinin yaptığı iş arasında bağlantı kurulur. Bu koordineli yaklaşım herkesin ortak amaçlar doğrultusunda çalışmasını ve herkesin yaptığı kadar öğrenmesini sağlar (Mascall vd., 2009: 84). Bütüncül model bilinçli bir yönetimi ve örgütteki liderlik kaynaklarının bazıları, birçoğu veya tümü arasındaki sinerjik ilişkiyi kastetmektedir. Dağıtımcı liderliğin bu şekli, liderlik çalışmalarının toplamının parçalardan daha fazlası olduğunu varsaymaktadır. Ayrıca bu liderler arasında yüksek düzeyde dayanışma olduğunu ve bireyleri kendileri ve örgütleri için öğrenmeye yönlendiren dinamik, çok yönlü, sosyal süreçlerden ortaya çıkan aktivitelere dayanan etkiyi varsaymaktadır (Harris, 2009a: 17). Bütüncül modelde, insanlar planlama, çalışma, öğrenme ve eylemde bulunmak için biraraya geldiğinden birey ve örgütte bulunan liderlik kapasitesi daha fazla ortaya çıkmaktadır (Dinham, 2009: 141).

Bütüncülük (holism) yüksek düzeyde sosyal olayların düşük düzeyli unsurlardan daha önemli olduğunu öne sürmektedir. Bir gruptaki toplu başarı miktarı, grup üyelerinin tek tek başarılarının toplamından daha çoktur (Gronn, 2009: 207). Gronn (2002: 430) dağıtımcı liderliğin bütüncül şeklini *kendiliğinden işbirliği*, *sezgisel iş ilişkileri* ve *kurumsallaşmış uygulama* olmak üzere üç şekilde tanımlamaktadır.

Kendiliğinden İşbirliği: Görevi yerine getirirken çalışanlar arasında doğal olarak ortaya çıkan işbirliğidir (Lee, Hallinger ve Walker, 2012: 670). Zaman zaman farklı örgütsel düzeyler karşısında beceri ve bilgi kapasitelerinde farklılık olan bireyler gruplaşarak uzmanlıklarını bir havuzda toplar, görev süresince kendi davranışlarını yönetir ve daha sonra da dağılırlar (Harris, 2009a: 17; Leithwood vd., 2007: 40).

Sezgisel İş İlişkileri: Dağıtımcı liderliğin bütüncül şekli zaman içerisinde ortaya çıkmaktadır. İki ya da daha çok örgüt çalışanının birbirlerine bağlı olduğu ve böylece daha yakın bir iş ilişkisi geliştirildiği durum söz konusudur. Gronn'un da belirttiği gibi "liderlik kendi ilişkileriyle çevrilmiş rollerin paylaşıldığı alanda ortaya çıkmaktadır" (Harris, 2009a: 17).

Kurumsallaşmış Uygulama: En somut örneği olarak takım ve komisyonların bahsedildiği türdür. Gronn, bu tarz şekillendirilmiş yapısallığın tasarım ya da daha az sistematik uyum sonucu oluştuğunu belirtmektedir (Harris, 2009a: 17; Leithwood vd., 2007: 41).

Örgüt üyeleri arasındaki etkileşim alıştırmalarında koordinasyonun boyutu ve niteliği bütüncül açıdan ciddi bir sorundur. Koordineli rol örtüşmesi olduğu zaman etkileşimin karşılıklı desteği söz konusu olabilir ve alınan kararlarda yanlış yapma olasılığı azalabilir (Harris, 2009a: 17-18).

Gronn (2009: 199) daha sonra liderliğe odak liderlik ve dağıtımcı liderlik derecelerinin birer karışımı olarak yaklaşmıştır. Ona göre liderlik, duruma göre bir ucunda tek adam, diğer ucunda ise dağıtımcı liderliğin uç sınırlarının bulunduğu iki nokta arasındaki bir yerdedir. Böyle bir model, iki türün özelliklerini içeren hiybrid kavramıyla anlamını bulmaktadır. Gronn'a göre (2009: 209) ortak çalışma, ikili ya da takım liderlik biçimi dağıtımcı olarak değil de hiybrid olarak adlandırılmalıdır. Geçmişte dağıtımcı liderliğin okuldaki çok sayıda lideri kapsadığı belirtilse bile bu olasılık toplu çalışmayla paralel olarak yüksek oranda etkili bireylerin katkılarının önemi için güven vermemektedir. Yani, tek liderler nitelikli değişimleri ve bileşimleri görmezden gelmektedirler. Çok sayıda tek kişinin performansının olduğu bir okuldaki farazi bir durum ele alınırsa bunların her

biri klasik, karizmatik ya da transformasyonel örneklere uyabilir ve her biri lider kitlesine eklenebilir. Ancak "dağıtımcı" olarak gerçekliği tam olarak yansıtmayabilir. Bu nedenle dağıtımcılığı sınırlamak daha iyi olabilir (Gronn, 2009: 209).

Hiybridliğin kesin belirtisi, düzenlenen sorumluluk ve ilişkilerin hem hiyerarşik hem de heterarşik biçimlerinin birbirine karıştırılmasıdır. Hiyerarşik düzende her bir düzey ard arda birbirini kapsamaktadır. Ancak, heterarşik düzende çeşitli düzeyler bazı belirli durumlarda birbirine belirli bir etkide bulunur. Buncham vd. (2007) sağlık hizmetlerinde dağıtımcı karar vermenin öz olarak heterarşik olduğunu bulmuşlardır. Dağıtımcı liderlikle ilgili Spillane (2007), Leithwood vd. (2007), Timperley (2005) araştırmalar yapmışlar (Akt. Gronn, 2009: 208) fakat bunların hiçbiri hiybrid kelimesini kullanmamıştır.

2.2.3.2. Spillane'nin Dağıtım Modeli

Dağıtımcı liderlik, liderlik aktivitesinin liderler, izleyenler ve durum (situation) arasında yayılmasıdır (Spillane vd., 2004: 16). Dağıtımcı liderlik, liderliğin okuldaki bireyler ve görevler arasında paylaşımı ve yayılmasıdır. Dağıtımcı liderlik başarısı liderlerin sadece farklı liderlik fonksiyonlarını etkili bir şekilde yapmalarına bağlı değildir. Ayrıca bir işi yaparken insanlar arasındaki etkileşim modellerine de bağlıdır (Louis, Mayrowetz, Smiley ve Murphy, 2009: 158).

Spillane dağıtımcı liderliğe yönelik yaptığı çalışmalarda dağıtımı üç şekilde tanımlamaktadır. Bunlar; *işbirlikli*, *kollektif* ve *koordineli* dağıtımdır (Spillane, 2006: 60; Spillane vd, 2009: 98; Anderson vd., 2009: 113, Spillane ve Orlina, 2005: 165):

İşbirlikli Dağıtım: İki ya da daha fazla kişi üzerinde yayılan liderlik uygulamasıdır. Bu liderler aynı liderlik rutinini yerine getirmek için yer ve zaman olarak birlikte çalışırlar (Spillane vd, 2009: 98; Fitzsimons vd., 2011: 318). Bu durumdaki uygulama basketbola benzetilebilir. Basketbolda oyuncular birbirleriyle etkileşime girmek zorundadırlar. Durduklarında top takım arkadaşlarına geçer ve birbirlerinin atış yapması için çalışırlar (Spillane, 2006: 60). İşbirlikli dağıtım, bir liderlik rutinini farklı liderlerin eylemleriyle birinden diğerine geçerek gerçekleştirilen karşılıklı bir dayanışmayı içermektedir. Birinin hareketi direkt olarak diğerinin hareketine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle liderler birbirlerinin eylemlerine özen gösterirler (Spillane, 2006: 61-62).

Kollektif Dağıtım: Liderlik rutinlerini gerçekleştirmek için birbirlerinden bağımsız ancak birbirlerine bağlı bir şekilde iki ya da daha fazla liderin çalışması üzerine yayılan uygulamadır (Spillane vd, 2009: 98; Fitzsimons vd., 2011: 318) Bu bağlılık şekli beysbol

ya da kriket oyununa benzetilebilir. Oyuncular sopa başında yalnızdır, ancak hareketleri etkileşim halindedir (Spillane, 2006: 60). Kollektif dağıtımda liderler aynı ortam veya zamanda bulunmazlar. Okullarda müdür ve müdür yardımcıları tarafından gerçekleştirilen öğretmen değerlendirme rutini bir kollektif dağıtım örneğidir. Öğretmen değerlendirme müdür ve yardımcılarının ortak performansıdır (Spillane, 2006: 64).

Koordineli Dağıtım: Liderlik rutinleri belli bir düzende ardışık olarak gerçekleşmektedir (Spillane vd, 2009: 98; Fitzsimons vd., 2011: 318) Bu uygulamadaki dayanışma bayrak koşusuna benzemektedir. Bayrak yarışında ortak performans herkesin kendi performansını düzenli bir şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır (Spillane, 2006: 60). Birbirine bağlı bir çok aktivitenin ard arda düzenlenmesi liderlik uygulamalarının ortak performansında kritik öneme sahiptir (Spillane, 2006: 66).

Yukarıda bahsedilen üç tür dağıtım birbirinden ayrı değildir, bazı durumlarda bir liderlik rutini birden fazla türü kapsayabilir (Spillane ve Orlina, 2005: 166). Sözü geçen dağıtım türlerinin her biri aslında dayanışmanın farklı türlerini içermektedir. İşbirlikli dağıtım ortak performansı gerektirirken kollektif dağıtım liderlerin ayrı ayrı ortak performansına izin verir ve etkisel dinamiği çok önemsemez. Bu dağıtım türleri farklı zorlukları da beraberinde getirmektedir. İşbirlikli dağıtım liderlerin ilişkilerinde daha dikkatli olmalarını gerektirir çünkü kendi arkadaşlarının bakış açıları ve birinci elden hareketlerini değerlendirme imkanı sunmaktadır. Kollektif dağıtımda ise liderler birbirlerinin hareketlerini gözlemlemek için daha az fırsat bulurlar. Dikkatli bir etkileşim için daha az imkanları vardır işbirlikli dağıtımla karşılaştırıldığında dikkatsiz etkileşim olasılığı muhtemelen daha çoktur. Bu durumda kollektif dağıtımda etkileşimin önemi birbirleriyle yaptıkları konuşmaların doğruluğuna bağlı olmaktadır (Spillane, 2006: 60-61).

Hem Spillane hem de Gronn liderler arasındaki etkileşimin önemine dikkat çekmişlerdir; dayanışma derecesi, koordinasyon, güven ve karşılıklı destek liderlik dağıtım yaklaşımlarında önemli hale gelmiştir (Mascall vd., 2009: 84).

2.2.3.3. Leithwood'un Dağıtım Modeli

Gronn'un bütüncül liderlik modelinin biraz ayrıntılı ve düzeltilmiş şekli Leithwood vd. (2009: 225-227) tarafından *planlı işbirliği yapma*, *kendiliğinden işbirliği yapma*, *kendiliğinden işbirliği yapmama* ve *anarşik işbirliği yapmama* şeklinde ortaya konulmuştur.

Planlı İşbirliği Yapma: Bu yapılandırma Gronn'un "Kurumsallaşmış Uygulama" şekli ile kıyaslanabilir. Bu liderlik türünün görev ya da işlevleri örgüt üyeleri tarafından önceden dikkatle düşünülmüştür. Hangi liderlik uygulamalarının ya da işlevlerinin hangi kaynaklarla en iyi şekilde gerçekleştirilebileceğine yönelik anlaşmalar, liderlik kaynakları (yönetici, şube müdürü, öğretmen vb.) arasında çözümlenmiştir. Örgütler için işbirliği yapma genelde iyi bir fikir olarak düşünülse de bu yapılandırmanın üretkenliğe otomatik olarak olumlu katkısının olacağı varsayılamamaktadır (Harris, 2009a: 17-18).

Planlı işbirliği ile ilişkili olduğu düşünülen değerler ve inanışlar şunları içermektedir (Leithwood vd., 2009: 226);

- İyi karar vermek için temel oluşturan etki ve diyalog,
- Birinin lider meslektaşlarını güdülemede güven,
- Birinin liderlik meslektaşları kapasiteleri ile ilgili iyi yerleşmiş inanışlar,
- Paylaşılmış tüm örgüt hedefleri için bağlılık,
- Örgütte üretkenliği geliştirmenin en iyi yolu olarak rekabet yerine işbirliği.

Kendiliğinden İşbirliği Yapma: Bu yapılandırmada liderlik görev ya da işlevleri ya çok az ya da plan yapılmadan dağıtılmaktadır. Örneğin, yönetici okul için önemli değerlerinin modelliğinden sorumlu olacağını varsayar ve böylece herkes aynı şekilde düşünür. Yine de kimin hangi liderlik fonksiyonunu yerine getireceğine ilişkin açıkça söylenmemiş ve sezgisel kararlar liderlik kaynaklarının rastlantısal işbirliği yapmasıyla sonuçlanmaktadır. Planlı işbirliği yapma ile karşılaştırıldığında bu işbirliğinin kısa dönem örgütsel üretkenliğe katkı sağlamada belirli bir farklılığı yoktur. Ancak bu metodun gerektirdiği kararların açıkça söylenmemesi gelecekteki liderlik sorunları karşısında örgütün esnekliği ve uyumluluğunu azaltacak gibi görünmektedir. Kendiliğindenlik az sayıda rastlantısal işbirliği yapma garantisi sunmaktadır (Harris, 2009a: 17-18). Bu model Gronn'un kendiliğinden işbirliği modeline benzerdir (Mascall vd, 2009: 84).

Kendiliğinden işbirliği yapma ile ilişkili olduğu düşünülen değerler ve inanışlar şunları içermektedir (Leithwood vd., 2009: 226);

- İyi karar vermenin temeli olarak sezgisel hisler,
- Meslektaşlarının liderliğini güdülemede güven,
- Meslektaşların liderlik kapasiteleri ile ilgili idealist inanışlar,
- Paylaşılan örgütsel hedeflere bağlılık,
- Örgütte üretkenliği geliştirmenin en iyi yolu olarak rekabet yerine işbirliği.

Kendiliğinden İşbirliği Yapmama (Sapma): Bu yapılandırma altında yatan değerler, inanışlar ve normların yanı sıra liderlik dağıtım davranışında kendiliğinden işbirliğini yansıtmaktadır. Sadece sonuçları farklı ya da daha az rastlantısaldır. Hem uzun hem kısa dönem örgütsel verimlilik bu şekil işbirliği yapma sonucu zarara uğramaktadır. Ancak, örgüt üyeleri prensipte planlı ya da kendiliğinden işbirliği yapmaya karşı değillerdir, böylece birbirlerinin sınıfında gelecekteki verimlik için mantıklı bir olasılık kapısını açık bırakmaktadırlar (Leithwood vd., 2009: 226-227).

Anarşik İşbirliği Yapmama (Sapma): Bu yapılandırma kendi etki alanlarında ne yapmaları gerektiği ile başkalarından etkilenen bazı ya da birçok örgütsel liderlerin reddedilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Sonuçta bu liderlerin birimleri, yüksek oranda birbirlerinden bağımsız olarak davranmaktadırlar, örgütsel amaç ve kaynaklara erişim gibi konularda diğer birimlerle rekabet halindedir. Başkaları tarafından etkilenmenin reddi birinin kendi pozisyonuna ilişkin en önemli endişeleri ile ilgili düşündürücü bir yansımayı canlandırır (Harris, 2009a: 18).

Anarşik işbirliği yapmama ile ilişkili olduğu düşünülen değerler ve inanışlar şunları içermektedir (Leithwood vd., 2009: 227);

- Kendi çalışma ve etki alanına ilişkin iyi karar vermek için temel oluşturan etki ve diyalog,
- Meslektaşların liderlik kapasitesi ve güdülenmesinde güvensizlik,
- Bireysel ya da birime bağlılık fakat tüm örgüt hedeflerine değil,
- Örgütteki birimler karşısında üretkenliği geliştirmenin en iyi yolu olarak rekabet yerine işbirliği.

Leithwood (2006, 2007) ve Mascall vd (2009) tarafından ulaşılan bulgular işbirliğinin planlı modelinin kısa dönem örgütsel değişim için en büyük potansiyele sahip olduğu yönündedir. Dahası uzun dönem örgütsel verimliliğe planlı işbirliğinin katkısı diğer modellerden daha dikkat çekicidir. Hem kendiliğinden sapma hem de anarşik sapma hem kısa hem de uzun örgütsel değişim ve gelişme olumsuz etki yapmaktadır (Harris, 2009a: 18).

2.2.3.4. Harris'in Dağıtım Modeli

Harris (2009a: 258-259) yaptığı çalışmada gevşek örgütsel bağlantıya karşı sıkı, koordine edilmiş şekle karşı koordine edilmemiş liderlik dağıtım modellerinin iki ekseni olduğunu ve bu tipolojinin dağıtımcı liderlik uygulamalarının dört farklı şeklini ortaya

çıkardığını belirtmektedir. Bu modeller; (1) geçici dağıtım, (2) otokratik dağıtım, (3) katkılı dağıtım ve (4) özerk dağıtımdır.

1.*Geçici Dağıtım*: Oldukça esnek, yatay ve gevşek bir örgütsel yapı yaratılmaktadır. Dağıtımcı liderlik uygulamaları koordine edilmemiş ve gelişigüzeldir. Sonuç olarak örgüte faydası sınırlıdır.

2.*Otokratik Dağıtım*: Yapılar nispeten değiştirilmemiştir fakat işin ilerlemesi için katılım ve bağlılık teşvik edilmektedir. Ancak mevcut yapı ile sınırlandırılmaktadır, etkisi sınırlıdır.

3.*Katkılı Dağıtım*: Yapılar nispeten değiştirilmemiştir fakat fırsatlar gelişimsel ve yenilikçi çalışmaların sınırlı düzeni için bilerek yaratılmaktadır. Bu çalışma koordine edilmiştir ancak örgüt üzerindeki etkisi dönüştürülebilir olmaktan ziyade katkılıdır.

4.*Özerk Dağıtım*: Yenilik ve değişimi meydana getiren esas amaçla birlikte daha esnek, yatay ve gevşek örgütsel yapılar yaratılmaktadır. Liderlik çalışması hem kendi örgütünde hem de diğer örgütlerde olumlu etki yaratan durumlarda koordine edilmekte ve yayılmaktdır. Ortak yapılanma ve dönüşümsel süreçlere bağlılık açıktır.

2.2.3.5. MachBeath'in Dağıtım Modeli

MachBeath (2009: 44) yaptığı çalışma sonucunda dağıtımın altı türüne ulaşmıştır. Bu sınıflandırma liderlikle ilgili düşüncelerin farklı yollarını ve uygulamadaki dağıtımın farklı süreçlerini yansıtmaktadır. MacBeath tarafından tanımlanan altı tür dağıtım şekli şöyledir; (1) formal dağıtım, (2) faydacı dağıtım, (3) stratejik dağıtım, (4) birikimli dağıtım, (5) fırsatçı dağıtım ve (6) kültürel dağıtım.

1.*Formal Dağıtım*: Dünyanın bir çok ülkesinde okullar hiyeraraşik bir yapıya sahiptirler. Okullarda son zamanlarda müdür olarak adlandırılan tek bir yönetici bulunmaktadır. Okula biri atandığı zaman formal liderlik ve yönetim rollerinin bulunduğu yapıyı devralır ve bunlar vasıtasıyla sorumluluk aktarır. Okulların bazılarında öğretmenler yönetim ya da liderlik rolünde bulunmamaktadırlar. Dağıtımcı liderliğin bu modeli bireyin rolünün görev ve sınırlılığı belirlenmiş olmasına rağmen sorumluluğun bölüştürülmesi ve aidiyet duygusunun teşvik edilmesi olarak görülmektedir. Bu modelde formal yapıda belirlenmiş rollerden ortaya çıkan iki önemli kavram “aidiyet” ve “yetkilendirme”dir. Özellikle herkesin belirli sorumluluk alanlarının olduğu üst düzey liderlik takımı içinde rol ve sorumlulukların yapılandırılması, iş tanımlarının düzenlenmesi bu modelin önerdikleridir. Bu model formal rollerdeki çalışanlara ve nerede durması gerektiğini bilen

diğer çalışanlara yüksek derecede güven vermesi bakımından avantajlıdır. Ebeveynler hangi konuda kiminle görüşmeleri gerektiğini bilmektedirler. Bir lider herhangi bir okul sorununda başka bir lidere ihtiyaç duyabilir. Kimin hangi işle uğraşacağının sınırı açıkça belirtilmiştir (MachBeat, 2009: 45-46).

2.*Faydacı Dağıtım*: Geçici bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Sıklıkla dışsal olaylara karşı tepki vermedir. İşyükünün yayılması ve uzun süren sorunların azaltılması için çalışanlara sorumluluk verilir. Devlet, yerel yönetimler, çevre veya ebeveyn baskısından dolayı liderlik sorumluluğu dağıtılır. Bu modelde, yüksek menfaatin olduğu yeteneklerin prim yaptığı çevre baskısıyla gizli enerjiyi fark etme vardır. Bu nedenle maliyet kazanç analizini gerektirir. Bu modelin iki önemli özelliği doğrudan olması ve kısa süreli olmasıdır. Bu faydacılık sıklıkla bazı personelin sınıftaki öğretim işi dışında hiçbir sorumluluk almak istemediği iddiaları ile desteklenmektedir. Eğer öğretmenler üzerinde baskı varsa kuşkusuz sorumluluk almaktan kaçınırlar. Bu durum "sorumluluk virüsü" şeklinde tanımlanmaktadır. Aslında liderlik görevlerinin geniş oranda dağıtımı ile hem öğretmenlere yapılan baskı hem de formal hiyerarşik yapı içindeki liderlik ile ihtiyaçtan kaynaklı ortaya çıkan liderlik arasındaki fark azaltılabilir (MachBeath, 2009: 47-48).

3.*Stratejik Dağıtım*: Formal liderlik yapı ve protokole bağlı ve faydacı liderlik geçici bir özellik taşımaktadır, stratejik dağıtımın ayıredici özelliği ise hedef yönelimli olmasıdır. Bu model faydacı bir problem çözme değildir, fakat okul gelişiminin uzun dönemli amaçlarına odaklanmaktadır. Bireysel yetenekler yerine takım yetenekleri dikkate alınır. Liderlikle ilgili stratejik düşünme insanlar arasında dağıtımı ve takım liderliğini kabul eder. Takım liderliği bireysel farklılıkları yönetir, çünkü bu ortak güçlü yönlerin cesaretlendirilmesidir. Gronn'un (2002) katkı sağlayıcı ve bütüncül dağıtımı bununla ilişkilidir. Katkı sağlayıcı (katkılı eklemeli) dağıtım sinerjiden yoksun olarak liderlik rollerinin toplamından ya da liderlik fonksiyonunun okulun sosyal ve durumsal içeriği karşısında yayılan toplu aktivitesi olarak liderliği açıklayan bütüncül (holistic) görüşten fazlası değildir (MachBeath, 2009: 48-49).

4.*Birikimli Dağıtım*: Birikimli dağıtım yukarıdan aşağıya kontrolün salıverilmesi (gevşetilmesi), mesleki gelişime odaklanma ve bireylerdeki yetenekleri oluşturma yönleriyle formal, faydacı ve stratejik liderlikten ayrılır. Stratejik dağıtımla karşılaştırıldığında iki farklı duruşu vardır: "yetenekli bireyler büyük organizasyonlar yaratır" ya da tam tersi olarak "büyük organizasyonlar yetenekli bireyler yaratır". Başka bir deyişle içindeki becerileri tanıtma ve eğitme yani mesleki gelişmeye işe almadan daha

fazla odaklanır. Mesleki gelişime odaklanır çünkü bireyler liderlik için yeteneklerini kullanacaklardır. Bu modelde daha az bir hiyerarşik yapı vardır. Tüm insanların bir kapasiteye sahip oldukları düşünülür ve bu kapasitelerinin geliştirilmesi önemlidir. Çalışanların rollerinden ziyade tutum ve ilişkilere önem verilir. İnsanlara güvenildiğinde onların da kendilerine güvenleri sağlandığına inanılmaktadır (MachBeath, 2009: 49-50).

5.*Fırsatçı Dağıtım*: Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya hareket etme ile liderlikte üst liderin yaptıkları ve okuldaki diğer personelin yaptıkları da değişmektedir ancak bu değişim bir talimattan kaynaklanmamakta, fırsatçılıktan kaynaklanmaktadır. Bu kategoride liderlik her durumda dağıtılmamaktadır. Dağıtım birileri tarafından yapılamamakta kişilerin kendi istekleriyle gerçekleşmektedir. Öğretmenler doğal olarak liderlik rolünü üstlenmekte ve organize olmaktadırlar. Bu durum planlı değildir sadece fırsatçılıkla ilgilidir. Bu model kapasiteli okullarda inisiyatif alma, öğretmenlerin liderliğin yetki alanı için rollerini isteyerek genişletmesine özen gösterme gibi durumlara işaret eder (MachBeath, 2009: 50).

6.*Kültürel Dağıtım*: Liderlik sezgisel olduğunda, hissettirilmekten ziyade hissedildiğinde, organik olarak paylaşıldığında ve fırsat tanındığında kültürle ilişkilendirilir. Liderlik bireysel girişim ve rollerden ziyade etkinliklerde ifade edilmektedir. Bilinçli bir süreç olarak dağıtımcılık uzun süreli uygulanamayabilir. Çünkü bireylerin girişimleri kendiliğinden ya da işbirliklidir ve lider ve izleyen arasındaki sınır açıkça çizilmemektedir. Karşılıklı saygı ve güvene önem verilir. Kültür kanıksandığında metaforik kökeninin görüntüsünü kaybeder. Metafor bir kültür içinde ekilir, beslenir ve geliştirilir. Takım çalışması ve sorumluluk alma kültürün, ahlaki değerlerin ve geleneklerin yansımasıdır. Kültürel dağıtım okullarda ortak enerji ve ortak akılın yer almasıyla okullara katkı sağlamaktadır (MachBeath, 2009: 52).

Yukarıda araştırmacıların farklı dağıtımcı liderlik modelleri açıklanmıştır. Bu modellerden anlaşılacağı üzere, dağıtımcı liderlik formal pozisyonu ya da liderlerin resmi rollerini reddetmez. Fakat tercihen gerekli olduğunda tüm bireyleri liderlik sorumluluğu almaya teşvik eder. Dağıtımcı bakış açısından liderlik uygulamalarını yeniden incelersek üç unsur, lider, izleyen ve durum zamanla hareket etmeli ve dağıtımcı liderliğin fonksiyonel olduğunu sağlamak için birbirini etkilemelidir Özetle liderlik aktivitesi, bir ya da birkaç birey tarafından kontrol edilemez, liderlik tüm ya da çok sayıda personele dağıtılmalıdır (Chang, 2011: 494).

2.2.4. Okulda Dağıtımcı Liderlik

Eğitim alanında özellikle okul liderliği ve yönetimiyle ilgili sürekli yeni kavramlar, yeni perspektifler, yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Okul liderliği ya da yönetimi alanı kurumsal yapısından ötürü önerilerle dolmaktadır (Spillane ve Diamond, 2007: 147). Eğitim liderliği kavramında yaşanan ince değişimler, daha önce eğitim yönetimine olan yönelimi öğrenim ve öğretimi arttırmak amacıyla liderliğe doğru kaydırmaktadır (Dinham, 2009: 141).

Liderlik ile ilgili düşüncelere yeni bir bakış açısı sunan dağıtımcı liderlik, okul liderliği problemine karşı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmakta, liderlik uygulamasına ilişkin sistematik bir düşünce sağlamaktadır (Spillane, 2006: 87). Eğitim liderliği alanındaki yaklaşımlar içinde araştırmacıların, uygulayıcıların ve eğitim reformcularının dikkatlerini verdiği (Harris, 2009a: 11) bir liderlik türü olarak beliren dağıtımcı liderlik okul örgütünde doğal olarak ortaya çıkan sosyal etki sürecinin kuramsal düşüncesinden hareketle (Louis vd., 2009: 157) liderliğin okuldaki takımlar arasında dağıtıldığı grup düzeyinde bir fenomen olarak değerlendirilmektedir (Hulpia ve Devos, 2009: 565).

Eğitim örgütleri tek bir kişinin baş edemeyeceği kadar karmaşık bir yapıya sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010: 403). Okul lideri yönetme ve yönlendirme işinde tek başına zaman, enerji ve uzmanlık kaynaklarının hepsine birden sahip olamamaktadır (Spillane ve Diamond, 2007: 8; Heck ve Hallinger, 2009: 662). Değişim ve dönüşüm, okul temelli hesap verebilirlik döneminde sadece bir kişinin sorumluğundaysa, işyerinin karmaşıklığı ve baskısından dolayı o sorumluluk yok olur (Woods ve Gronn, 2009: 441). Bu nedenle araştırmacılara göre okul gelişiminin devamlılığı, paydaşları arasında paylaşılan liderlik tarafından desteklenmelidir (Heck ve Hallinger, 2009: 662). Dağıtımcı bakış açısı okul müdürünün yalnız başına tüm okulun yükünü göğüsleyen kişi olarak zihnimizde canlanan imajını öteye taşımakta ve okul odaklı eğitim uygulamalarında etkili olan liderlik takımına katılımı zorunlu hale getirmektedir. Bu açıdan eğitim liderliği, eğitimi etkilemede müdürler, müdür yardımcıları, öğretmen liderler ve işbirliğinin yanısıra birbirlerinden bağımsız çalışan sınıf öğretmenlerini içermektedir (Spillane ve Diamond, 2007: 8). Bu bakış açısından liderlik, hem formal liderler hem de formal lider pozisyonunda olmayan öğretmenler arasında dağıtılabilmektedir. Ancak bu durum herkesin her liderlik rutininde ya da fonksiyonunda yer alacağı anlamına gelmemektedir (Spillane, 2006: 33). Organize olmuş sistemlerde insanlar genellikle uzmanlaşmış, ya da kendi yatkınlıklarıyla, ilgileriyle, yeterlikleriyle, önceki bilgileriyle, becerileriyle, uzmanlaşmış rolleriyle ilişkili belirli

yetenekleri gelişmiştir. Ayrıca, organize olmuş sistemlerde yetenek, benzer rollerdeki insanlar arasında oldukça çeşitlenmektedir. Örneğin, bazı yönetici ve öğretmenler ya kişisel tercih ve deneyimlerinin bir fonksiyonu olarak ya da bilgilerinin bir fonksiyonu olarak bazı şeyleri diğerlerinden daha iyi yapmaktadırlar. Tüm yetenekler bir uyum içindedir ve tümü bireylerin nasıl çeşitlendiğini, belirli bilgi ve becerilerinin başkası tarafından nasıl tamamlanabildiğini ve bazı yeteneklerin diğerleriyle nasıl paylaşıldığını anlamayı gerektirmektedir (Elmore, 2000: 14,15). Dağıtımcı liderliğin nihai hedefi; bireylerin girişimlerini, fikirlerini ve uzmanlıklarını paylaştıkları ve sonucun bireysel hareketlerinden daha fazla olduğu ilave dinamikler yaratmadır. Bu süreçte önemli olan şey çalışarak ve işbirlikçi bir tutumla gerçekleştirilen toplam biliş, sorumluluk ve uzmanlıkların karşılıklı olarak dayanışma halinde olmasıdır (Jappinen, 2012: 25).

Dağıtımcı liderliğin okullarda başarılı olması ve anlaşılması için üç ön şart öne sürülmektedir. Bunlar; okuldaki işbirliği, güven, profesyonel öğrenme ve karşılıklı hesap verebilirliği somutlaştıran bir kültürün geliştirilmesi; örgütün karşı karşıya olduğu önemli problemlerle ilgili güçlü bir uzlaşmanın yaratılması ve okulda çalışan tüm bireyler arasında öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını zenginleştiren bir uzmanlığın oluşturulmasıdır (Copland, 2003: 379-380). Bu açıdan dağıtımcı liderliğin olduğu okullarda işbirliği, güven, öğrenme, hesap verebilirlik, uzlaşma ve uzmanlık hakimdir ve tüm çalışanlar birbirlerinin uzmanlığından yararlanma imkanı bulurlar denilebilir.

Liderliğe dağıtımcı bir bakış açısıyla yaklaşma, okulun günlük işleyişinde liderlik ve yönetimin nasıl yayıldığına ilişkin yeni ve yararlı anlayışlar sağlamaktadır (Spillane vd., 2009: 87). Başarılı bir yönetici herhangi bir değişim için sürece öğrenci, öğretmen, eğitimci olmayan personel ve ebeveynlerin tümünün katılımının gerektiğini bilir (Day, 2009: 121). Dağıtımcı bakış açısında liderlik işini genelde birçok birey yürütmektedir. Okullarda müdürler, müdür yardımcıları varsa diğer formal olarak belirlenmiş liderler ve öğretmenler, liderlik işlemleri ve rutinleri için sorumluluk almaktadırlar (Spillane, 2006: 31). Yani liderlik fonksiyonu sadece en üst düzeyde yer alan kişiyle sınırlandırılamamakta, öğretmenler de okuldaki liderlik sorumluluğunu üstlenmektedirler (Hulpia vd., 2011: 729). Dağıtımcı liderlikte statüden ziyade isteklilik, alçak gönüllülük ve tevazu vardır, ilgi odağı olmaktan uzaklaşma söz konusudur. Dağıtımcı liderlik sürecinde dağıtım beş aşamada gerçekleşebilmektedir. Bunlar; (1) *öğret*, genellikle çalışanlara ne yapacakları söylenir, (2) *danış*, personelin görüşleri aktif olarak alınır ve dinlenir, (3) *devret*, çalışanlara karar alabilecekleri ve girişimde bulunabilecekleri sorumluluk alanları verilir, (4) *kolaylaştır*,

personele büyük okulda etki yaratmaları için yardım edilir, her düzeydeki fikirler alınır ve desteklenir, bu durumda fikirlerin paylaşımı kolaylaşır ve başka bir yerde olanlardan herkes haberdar olur, (5) *ihmal et*, çalışanlar girişimde bulunma ve sorumluluk alma zorunluluğu hissederler çünkü kimse onların alanlarıyla ilgilenmemektedir (Ritchie ve Woods, 2007: 366).

Liderlik işinin örgütsel bir parçası olarak dağıtımcı liderlik, özellikle sınıfta ve okulun amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlerin farklı rollerini ortaya çıkarmayı, onlara farklı görevler yüklemeyi amaçlamaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin ve yöneticilerin işleri yeniden tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımlama sadece belirli liderlik fonksiyonlarının dağıtımı ile ilgili olarak değil, aynı zamanda yeniden tanımlanan öğretmenlerin işlerini destekleme ve onların başarısına olanak sağlayan şartlar yaratmada da etkilidir (Louis vd, 2009: 158). Okulla ilgili bir konu için öğretmenlere sorumluluk verme kendilerini liderlik sürecinde hissetmeleri yönünde yararlı bir yöntemdir (Fletcher, 2005: 46). Kararlarda daha fazla öğretmenin yer alması muhtemelen kararların niteliğini arttıracaktır. Çünkü onlar öğrencilerin ve öğretmen arkadaşlarının ihtiyaçları ile ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler. Bu durum, yani içeriden sınıf uygulamalarından haberdar olan birinin karara katılımı daha nitelikli kararların alınmasına destek verecektir (Chamberland, 2009: 18). Öte yandan karara katılımın artmasıyla örgütsel amaç ve stratejilere bağlılık da gelişebilir. Dağıtımcı liderlik işteki liderlik deneyimlerini arttırma potansiyeline sahiptir ve böylelikle formal liderlerin iş yüklerini azaltmakta, ortaya çıkan özerkliğin personelin deneyimlerini geliştireceğine inanılmaktadır (Leithwood vd., 2009: 2). Nitekim Mascall vd (2009: 96) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin işbirliğinin gücüne inandıklarında ve karar almak için diyaloğa başvurulduğunda ve kendi kurumlarındaki liderlik kapasitesi ile ilgili gerçekçi inanışlar kabul ettiklerinde, liderlik dağıtım modellerinden planlı ve işbirliğine yönelik olanlara kendilerini daha çok girişmiş olarak hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Dağıtımcı bir bakış açısı, okul liderliği ya da yönetiminin nasıl yayıldığını incelemek için kavramsal bir çerçeve oluşturmakta, liderlik ve yönetim görevine odaklanmaktadır (Diamond, 2007: 65). Bu bağlamda dağıtımcı bakış açısı liderliğin birinci ve önde gelen liderlik uygulamasıdır. Bu uygulama, okul *liderleri*, *izleyenler* ve onların araçlar ve rutinler gibi *koşullar* yönünden ortak etkileşimlerinin bir ürünü olarak belirli şekillerde düzenlenir (Spillane, 2006: 3). Ancak liderliğin dağıtımı; liderlik fonksiyonu, çalışma alanı, okul tipi, okul büyüklüğü, okul liderlik takımının gelişim düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Okulda görevli müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler eğitimsel

fonksiyonlar, yönetsel fonksiyonlar ve sınırları belli bazı fonksiyonları yerine getirirler. Yani yerine getirecekleri işleve göre dağıtım değişebilir. Formal liderler ve öğretmenler arasındaki dağıtımın bir diğer belirleyicisi çalışma alanıdır. Bazı alanlar daha fazla lideri gerektirirken bazı alanlar sınırlı sayıda lideri kapsayabilmektedir. Liderlik fonksiyonunun formal liderler ve öğretmenler arasında dağıtımı ayrıca okulun tipine göre de farklılaşmaktadır (Devlet okulu, özel okul gibi). Özel ya da ayrıcalıklı okullarda muhtemelen liderlik dağıtımı daha çok olabilir (Spillane, 2006: 33, 36). Dağıtımı belirleyen bir diğer değişken olan okul büyüklüğü formal liderler ve öğretmenler arasındaki dağıtımın etkisini göstermektedir. Büyük okullarda yöneticiler okulda çalışan diğer personelle günlük etkileşimde bulunma imkanı bulamadığından liderlik diğer bireyler arasında dağıtılabilir (Hulpia vd., 2009: 1014). Araştırma sonuçlarında okulların büyüklüğünün formal liderlerin sayısının fazla olmasını da beraberinde getirdiği görülmektedir. Büyük okullar büyük lider takımlarına sahiptirler. Büyük okulların küçük okullardan daha fazla informal lidere de sahip olması muhtemeldir. Okulun gelişim düzeyi de formal ve informal liderler arasındaki dağıtımı etkileyebilir. Çünkü, okulun gelişim süreci liderliğin dağıtımı için daha etkili uygulamalara fırsat yaratmaktadır (Spillane, 2006: 37-38).

Okuldaki birçok eğitimci, dağıtımcı liderliği okul reformu için bir yönerge olarak düşünmektedirler. Genellikle bu reformlar formal lider olan, geleneksel olarak girişimde bulunulmayan, yönetsel olarak farkedilecek bazı işleri içeren öğretmen grupları tarafından şekillenmektedir (Mayrowetz, Murphy, Louis ve Smylie, 2009: 167). Öğretmenler değişimin esas aracıdırlar ve onlar değişimin üstün bir yarar sağlamadığına kolayca karar verirler veya öğrencilerle ilgili eğitimsel deneyimlere ilişkin esas değişikliği yapmadıkları uygulamaları için sadece yüzeysel değişiklikler yapabilirler. Birçok araştırmacı öğretmen işbirliğinin eğitimde değişim için bir sıçrama tahtası olarak hizmet ettiğine inansa da, kişiye özel kurallar ve iz bırakan öğretmen izolasyonu meslektaş çalışması için önemli bir dayanaktır (Camburn ve Han, 2009: 26). Bunun yanında, öğretmenler arasında dağıtımcı liderlik arzu edilebilmesine rağmen bazı potansiyel zorluklardan bahsetmek gerekmektedir. Formal liderler emir ve saygıyı kendiliğinden buyuramamalarından ötürü öğretmen liderler saygısızlık ve ihmal edilme ile karşı karşıya kalabilirler. Çünkü onların formal otoriteleri yoktur. Diğer taraftan öğretmen liderlerin meslektaşları tarafından önerilmeleri uzmanlıklarına göre gerçekleşmeyebilir. Çünkü meslektaşları başka kriterlere göre liderlerini belirleyebilirler (Timperley, 2005: 412).

Fitzgerald ve Gunter (2007: 6) çalışmalarında önceden belirlenen hiyerarşiye göre belirlenmiş liderlik ve yönetim için sorumluluk ve otorite gücünün olduğu bir iklimde dağıtımcı liderliğin mümkün olup olmadığını araştırmışlar bunu yapma sebepleri okullar gibi mevcut bir hiyerarşik yapıya sahip okullarda informal etkinin bir şekli olan dağıtımcı liderliğin mümkün olmadığını düşünmeleridir. Ayrıca onlar öğretmen liderlerin onları izleyen liderler vasıtasıyla sadece otorite ve hiyerarşiyi sağlamlaştırdığını ve işlerinin önceden kararlaştırılmış kurallar setini korumak olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan ampirik bulgular otorite ve hiyerarşinin öğretmen liderler tarafından zorlanacağını göstermektedir. Bulgular göstermektedir ki, liderin rolü öğretmenlere zorla yüklenemez genellikle öğretmenler tarafından alınır. Benzer şekilde birkaç araştırma bulgularına göre de öğretmen liderler performansı izlemek için farklı yöntemler kullanmaktadırlar (Harris, 2009a: 14). Leitwood ve Jantzi (2000) araştırmalarında liderlik aktivitesinin geniş bir oranının öğretmenlere dağıtımının öğretmen etkililiği ve öğrenci sorumluluğu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Silins ve Mulford (2002) da liderliğin dağıtımının öğrenci öğrenmelerinde olumlu etki yarattığını bulmuştur. İngiltere'de yapılan bir araştırmada da (Harris ve Muijs, 2004) karar vermeye öğretmenin katılımının öğrenci motivasyonu ve öz yeterlilik ile olumlu ilişki gösterdiği bulunmuştur (Harris, 2009a: 15).

Dağıtımcı bir bakış açısıyla liderler kahraman olarak görülmektedir. Ancak bu kahramanlık türleri dört sebepten ötürü problem arz etmektedir. *Birincisi* kahramanlık hikayeleri okul liderleri ve okul yöneticileri ile kıyaslanır. Okul liderliği müdür odasında başlayıp son bulmaz. *İkincisi* çoğu okul liderlik uygulamalarına dikkat çekmede yetersiz kalmaktadır. Onlar çoğunlukla insanlar, yapılar, işlevler, rutinler ve roller üzerine odaklanmaktadırlar. Ayrıca liderliğin "nasıl"ından çok "ne" olduğuna odaklanmaktadırlar. Örneğin son zamanlarda araştırmacılar okul liderlerinin görevleri öğretmenlerin birlikte çalışmalarını sağlayacak şekilde düzenleyerek öğretmenler arasında işbirlikli bir kültür geliştirmeleri konusuna dikkat çekmektedirler. Günden güne okulda nasıl liderlik uygulamaları yaratılacağının anlaşılması hangi stratejilerin hangi fonksiyonlara yol açacağının anlaşılması kadar önemlidir. *Üçüncü* olarak, liderlik uygulaması radar ekranında gösterildiği zaman bir ya da daha fazla liderin uygulamaları açısından değerlendirilir. Bireysel hareketlere yoğunlaşmak etkileşimin önemini yakalamada başarısız olur. *Dördüncüsü* kahraman liderlik geleneğinde liderlik çıktılar açısından değerlendirilir. Bu bir problemdir çünkü çıktılar ya da sonuçlar oluşmadan da liderlik ortaya çıkabilir (Spillane, 2006: 4).

Liderler ya da yüksek düzey yöneticiler örgütte belirli fonksiyonların kontrolünü sağlarlar. Belirli, rutin örgütsel fonksiyonlar kontrolü gerektirir. Fakat bir kişi tek başına gelişim süreçlerini kontrol edemez çünkü gelişim için gerekli çoğu bilgi bireyleri yönetenlerde değil kaçınılmaz bir şekilde bilgiyi dağıtanlarda bulunur. Kontrolör ne yapması gerektiğini bilmesine rağmen yönlendirme ve yöneltme bireyler arasındaki uzmanlık türlerinde bazı paylaşılan uzmanlık aşamaları ve bazı farklılık derecelerini gerektirmektedir. Asıl problem dağıtımcı liderlik modellerinin gelişimi için zorunluluk yaratan büyük çapta gelişmeler için gerekli bilginin dağıtımıdır (Elmore, 2000: 14). Dağıtımcı liderlikle okullar bilgili ve eğitimsel sonuçların gelişimi için sorumluluk alacak daha çok personele sahip olacaklardır. Bilginin, sorumluluğun ve eğitimsel liderlik rollerinin dağıtımı önemli personelin kaybına karşı bir okul gelişim çabasını oluşturmaktadır (Robinson, 2009: 220).

Dağıtımcı liderlik modelinin gelişimi için liderlerin izleyebileceği beş temel ilke bulunmaktadır. Bunlar (Elmore, 2000: 20-21);

1. *Liderliğin amacı rolüne bakılmaksızın eğitimsel uygulama ve performans gelişimidir*: Geleneksel liderlik kuramları liderliği dış engellerin koruyucusu ve okullar ile onların müşterileri arasındaki arabulucu olarak görmektedirler. Politik liderlik kuramları liderliği koalisyon oluşturucu ve farklı ilgiler arasında arabulucu olarak nitelendirmektedirler. Yönetsel liderlik kuramları, lideri kurumdan sorumlu kişi olarak vurgulamaktadırlar. Kültürel liderlik kuramları, farklı gereksinimleri biraraya toplayabilen simgelerin idarecisi olarak belirtilmektedir. Bunların hiçbiri geniş çapta bir gelişim için zorunluluk hissetmemektedirler. Çünkü bunların hiçbiri, liderin yapması gereken iş ile örgütün temel fonksiyonları arasındaki ilişkiye dikkat çekmemektedirler. Eğer liderliğin amacı öğretim uygulamalarının ve performansın gelişimiyse bilgi ve beceriler, eğitim için daha açık hale getirilmelidir.

2. *Eğitimsel gelişmeler öğrenme devamlılığını gerektirir: Öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir aktivitedir*. Bu nedenle toplu öğrenme eğitimle ilgili yeni bilgilerin edinilmesini yönlendiren ve yönelten bir ortam gerektirir. Devlet okullarının eğitimsel yapısı bir konuda çok iyidir: Kendine ait, izole edilmiş değerlerin olduğu, toplu öğrenme maliyetine bireysel öğrenmenin olduğu bir ortam yaratma. Bu durum tüm düzeylerde geçerlidir. Öğretmenler izole edilmiş sınıflarda kendi uygulamalarını yerine getirirler. Okullar da diğer okullardan izole edilerek uygulamaları dışa kapalı olarak gerçekleştirirler. Bu örneklerin hiçbirinde bireysel ya da toplu olarak bilgiyi takip etme zorunluluğunun

olduğu beklentisi yoktur. Maalesef mevcut sistemler, öğrenme devamlılığını toplu olarak değerlendirmezler ve bu öğrenmeyi sistemdeki her bireyin bireysel ve sosyal sorumluluğu haline getirmezler. Ancak liderlik, öğrenmenin hem bireysel hem de toplu bir sorumluluk olma koşullarını sağlamalıdır. Liderler bireylerin kendi kişisel fikirlerini ve uygulamalarını kendi meslektaşlarının takibine bıraktığı ortamlar yaratmalıdırlar. Uygulama gizliliği izolasyondur ve izolasyon gelişimin düşmanıdır.

3. *Öğrenme rol model olmayı gerektirir*: Liderler değer ve davranışları modelleştirerek yönetmelidirler. Liderliğin rol odaklı kuramları haksız yere yetki verilenler ya da istemedikleri bir şeyi yapmaları için başkalarına ihtiyaç duyan liderleri canlandırmaktadırlar. Fakat öğrenme, liderlerin temel sorumluluğu ise onların başkalarından bekledikleri öğrenme modelini oluşturmaları gerekmektedir. Aynı şekilde liderler başkalarından bekledikleri davranışları kendileri sergilemelidirler.

4. *Liderlik rol ve aktiviteleri kurumun formal prensiplerinden değil, öğrenme ve gelişim için gerekli uzmanlıklardan elde edilmektedir*: Geniş çapta gelişmeler farklı işlev ve rollere sahip bireyler arasındaki işbirliğinin nispeten karmaşık bir şeklini gerektirmektedir. Örneğin aynı rollere sahip iki kişi tek başlarına üretemeyecekleri bazı şeyleri ortaklaşa üretmedikçe birbirleriyle işbirliği yapmaya çok fazla istek duymazlar. Yöneltme, yönlendirme ve işbirliği uzmanlıklardaki farklılıkların kullanımı ve kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır.

5. *Otoritenin çalışması sorumluluk ve yeteneğin karşılıklı olmasını gerektirir: Tüm sorumluluk ilişkileri karşılıklı olmalıdır.* Birçok eğitim uzmanı formal resmi otoritenin gerekliliklerıyle ilgili standartlar oluşturur. Üst yöneticiler gelişme için gerekli otoriteyi ve kaynakları sağlama konusunda hükümete karşı sorumludur. Yönetici liderler, bu kaynak ve yetkileri gelişme için kullanmaktan sorumludur. Her iki tür lider de açıkça başkalarının beklentilerini öğrenerek kendi davranışlarını modellemeden sorumludurlar. Dağıtımcı liderlik bu sorumluluk ilişkisini karşılıklı hale getirir. Lider yetkisi birinin bir şey yapmasını gerektirirse o kişi belirtilen işi liderin kapasitesine bağlı kalmadan yapabilmeli belki de lideri bu konuda eğitebilmeli böylece bir sonraki sefer lider imkan sağlamada daha iyi olabilir.

Dağıtımcı liderlik okullar için bir iyileştirme olarak düşünülmektedir. Ancak dağıtımcı liderlik okul liderliğini daha etkili bir konuma getirecek bir tasarı değildir (Spillane, 2006: 9). Dağıtımcı liderlik, liderlik uygulamalarının nasıl az ya da çok etkili olabileceğiyle ilgili kavrayışlar oluşturma yoludur. Liderlikte dağıtımcı bir bakış açısı

liderliği analiz etmek için en iyi düşüncedir. O, yeni ve tanıdık yöntemlerde liderliği düşünmede bize yardım etmek için bir araçtır. Dağıtımcı liderlik uygulayıcılar ve müdahalecilerin okul liderliğinin gizli boyutlarına dikkati çeken ve uygulamacılara yeni yöntemler kullanmalarını sağlayan tanısal bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca okulda sıklıkla fark edilmeyen, kahraman olmayan, sıradan birçok liderlik türünün tanınması ve hatta övülmesinin bir yolu olabilir. Liderliğe dağıtımcı bir bakış açısı ne dost ne de düşmandır. Daha iyi bir liderlik için bir yönergedir (Spillane, 2006: 10).

2.2.4.1. Okulda Dağıtımcı Liderliğin Uygulanışı

Okul liderliği ve yönetimini araştırmak için analitik bir çerçeve sunan dağıtımcı bakış açısının lider artı yön (leader plus aspect) ve uygulama yönü (practice aspect) olmak üzere iki yönü vardır (Spillane, 2006: 12; Spillane vd., 2008: 191; Spillane ve Diamond, 2007: 7; Spillane vd., 2009: 92).

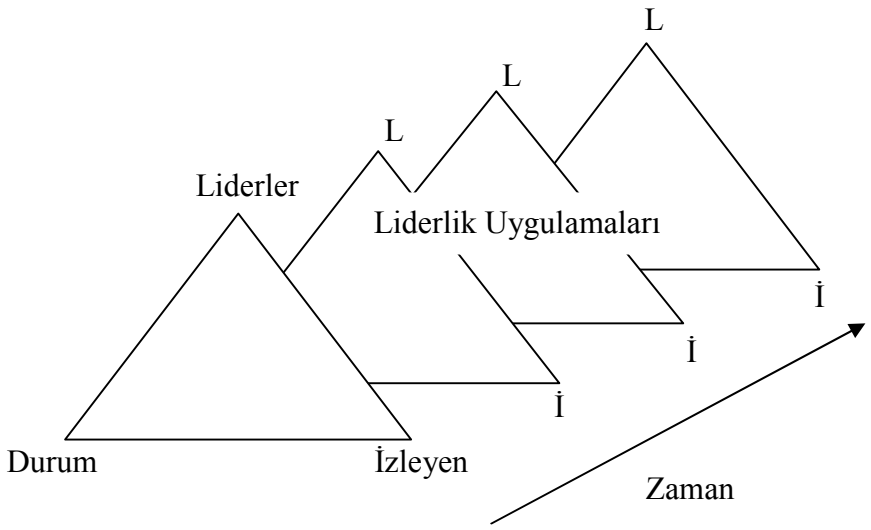
2.2.4.1.1. Lider Artı Yön (Leader Plus Aspect)

Dağıtımcı liderliğin lider artı yönü okulları yönetme ve yönlendirme işinin birçok bireyi içerebileceğini kabul etmektedir. Dahası okul liderliği ve yönetimi potansiyel olarak formal liderlik pozisyonundaki bireylerin (müdür, müdür yardımcıs, uzmanlar) çalışmasından daha fazlasını içermektedir. Yani liderlik, ayrıca formal olarak belirlenmeyen bireyleri de içerebilir (Spillane vd, 2008: 191; Spillane vd., 2009: 92-93; Spillane ve Orlina, 2005: 162). Bu bağlamda liderlik, sadece müdür odasından ibaret değildir. Dağıtımcı görüş, okulların birçok lideri gerektirdiğini kabul eder. Okulu yönetmek için sorumluluğunu bölen ya da paylaşan liderleri içerebilir. Dahası dağıtımcı bakış açısından liderlik, formal lider pozisyonunun gerektirdiğinden daha fazlasını kasteder. Bu görüşte formal ve informal roldeki bireyler, liderlik aktivitesi için sorumluluk üstlenmektedirler. Okullarda bireysel ya da toplu bir şekilde öğretmenler liderlik sorumluluğunu almaktadırlar. Dağıtımcı liderliğin bu yönü, grup üyelerine mentorlük yapmayı ve profesyonel gelişimlerini sağlamayı içermektedir. Liderler arasında sorumluluğun dağıtımı sadece yasalar ya da yönetici kararlarıyla gerçekleşmemektedir. Liderliğin dağıtımı sadece yetki aktarma demek değildir. Öğretmen veya ebeveyn gibi bireyler okullarda liderlik inisiyatifi alabilmektedirler. Birinci düzeyde liderlik uygulamasına katkısı olan tüm bireylerin çalışmalarını birleştirme ve kabul etmek için girişimde bulunulur. Bu durum liderlik çalışmasıyla ilgili olarak okul gelişimi için bir eğitim vizyonu içerme, üyeler arasında iletişim ve güven normları inşa etme ve öğretmen

gelişimini destekleme konularında kimin etkili olabileceğini belirlemedir. Lider artı yön dağıtımcı çerçevede önemli bir bileşendir. Fakat sadece liderlikte dağıtımcı bir perspektif almanın bir bölümünün ne anlama geldiğini açıklamaktadır (Spillane, 2006: 13).

2.2.4.1.2. Liderliğin Uygulama Yönü (The Practice Aspect)

Dağıtımcı bakış açısı, yönetme ve yönlendirme işini öne çıkarmaktadır. Okul lideri, izleyenler ve onların içinde bulundukları koşullar ile etkileşimin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu liderlik görüşü odak noktayı okul yöneticileri ve diğer formal ve informal liderlerden, liderlik uygulamalarına şekil veren liderler ağı, izleyenler ve onların durumlarına kaydırmaktadır (Spillane ve Diamond, 2007: 7). Liderlik uygulamaları liderlik rutinleri ile ilgili sorumluluk sahibi olan bireyler arasında yayılır. Dahası bu üç unsur birbiriyle karşılıklı etkileşim halindedir (Spillane, 2006: 14). Aşağıdaki şekilde lider, izleyen ve durum arasındaki etkileşim yer almaktadır.



Şekil 2. Spillane'nin Dağıtımcı Liderlik Modeli (Kaynak: Spillane, 2006: 3)

Yukarıda da belirtildiği gibi liderlik uygulaması bir üçgenle gösterildiğinde her açı üç temel unsurdan birini temsil etmektedir. Bir üçgen belirli bir zaman sürecindeki liderler, izleyenler ve durum arasındaki etkileşimi göstermekte iken liderliğin rutin performansı birden çok etkileşimi içermektedir. Şekil 2'deki birden çok üçgen işte bu etkileşimi göstermekte ve zamanın öneminin altını çizmektedir (Spillane, 2006: 14; Spillane ve Orlina, 2005: 164). Üçgenler arasındaki kesik çizgiler zaman içinde ortaya çıkmaktadır (yirmi dakikalık bir fakülte toplantısı ya da bir yıl boyunca yapılan fakülte toplantıları),

etkileşimler birbirleriyle daha çok ya da daha az bağlantılı olabilmektedir (Spillane, 2006: 14-15).

Liderliğin uygulama yönü formal olarak belirlenmemiş bireylerin de işte yer almalarına olanak vermektedir. Bireylerin eylemleri: tüm uygulama çalışmalarında önemli olmasına rağmen dağıtımcı bir bakış açısından uygulamada etkileşim olağanüstü önemlidir. Dağıtımcı bakış açısı okul liderleri, izleyenler ve onların durumlarının etkileşiminin bir ürünü olarak uygulamayı düzenler (Spillane vd., 2008: 191). Yani bu üç unsur karşılıklı etkileşim halinde liderlik uygulamalarını oluşturmaktadırlar.

Liderler: Dağıtımcı bakış açısıyla liderlik çoklu lider çalışmalarına yayılmaktadır. Çok sayıda lider bireysel liderlerin sahip olduğundan daha fazla bilgi ve uzmanlığa sahip olacaklardır. Yani liderlerden oluşan bir grup, potansiyel olarak bireysel katkılarının toplamından daha fazla bilişsel özelliğe sahip olacaktır. Bu nedenle liderlik rutinleri en iyi şekilde bireysel süreçlerden ziyade grup süreci olarak incelenmektedir. Dağıtımcı bakış açısında en temel husus liderlik olsa da, lider izleyen ilişkisine de değinmekte yarar vardır (Spillane ve Diamond, 2007: 8-9). Çünkü liderlik, bulunulan konumla değil izleyen insanlarla tanımlanan bir kavramdır (Li, 2011: 215).

İzleyenler: Lider izleyen ayırımı problemlidir. Çünkü, iki yönlü bir etkileşim söz konusudur. Okuldaki bireyler, duruma göre bazen lider bazen de izleyen rolündedirler. Liderlik, etki etme olarak tanımlanmaktadır. Liderler izleyenleri motive ederek, bilgilerini arttırarak ve izleyenlerin potansiyel uygulamalarını şekillendirerek etkileyebilirler. Bu etkiler örgütteki işin özü ile bağlantılıdır. Lider ve izleyen ayırımı bu etkinin anlaşılmasını ve lider ile izleyenlerin uygulamalarıyla nasıl bağlantı kurduğunun anlaşılmasını sağlamaktadır. İzleyenler liderlerin bulunduğu pozisyonları dikkate almadan hangi lideri seçeceklerine ya da hangi liderin söylediklerinin kalıcı olacağına kendileri karar vermektedirler. İzleyenler liderlik uygulamasının tanımlayıcı unsurudur ve liderlik uygulamalarına katkı sağlamaktadır (Spillane ve Diamond, 2007: 9). Ancak liderlik sadece izleyenlerle olmaz. İzleyenler, liderler ve durumun etkileşim halinde olması liderlik uygulamasına katkı sağlamaktadır (Spillane, 2006: 17).

Durum (Koşullar): Liderlik uygulamalarında durum kritik bir öneme sahiptir. Durum belirli araçları kullanma ya da belirli amaçları başarmak için uygulamaların zorluk derecesini arttırabilir ya da azaltabilir. Durumsallık teorisi ve durumsal liderlik üzerine yapılan çalışmalar liderlik ve yönetim alanlarında durumun/koşulların önemini belirtmektedir. Eğitimde teknolojinin açıklığı ve karmaşıklığı okul müdürlerinin öğretmen

çalışmalarını koordine etme ve kontrol boyutunu etkilemektedir. En uygun liderlik modelini tanımlamada emrindekilerin olgunluk hali önemlidir. Bir liderin görev yönelimli ya da ilişki yönelimli olup olmadığı emrindekilerin iş olgunluğuna (bir işi yerine getirmede kapasite ve yetenekleri) ve psikolojik olgunluğuna (motivasyon, öz saygı, kendine güven) bağlıdır (Spillane ve Diamond, 2007: 9-10).

Okulda liderler ve öğretmenler eylemlerini direkt gerçekleştirmez bunun yerine araçlar, rutinler ve içinde bulundukları koşulların farklı yönlerini kullanır. Araçlar, rutinler ve koşulların yönü etkileşim halindedir. Liderlik ve yönetim uygulamaları bu etkileşimde şekillenir (Spillane ve Diamond, 2007: 10). Dağıtımcı bakış açısıyla örgütsel rutin ve araçları kapsayan koşul faktörü basitçe bir zemin ya da yardımcı unsur değildir. Liderler ve izleyenler arasındaki etkileşim için önem arz eden örgütsel rutin ve araçlar uygulamanın temel unsurudur. Liderlik uygulaması bu etkileşimde şekil alır ve zamanla örgütsel rutin ve araçlar liderlik uygulamalarına dönüşebilir (Harris, 2009b: 255). Rutinler günlük yaşamın bir parçası olarak varsayılmakta sabah işe gitme anından bir dersin öğretimine kadar her şeyi içermektedir. Rutinler birbirine bağlı hareketlerin tekrarlayan örneklerinde iki veya daha fazla edimi içermektedir (Spillane, 2006: 17). Diğer bir deyişle liderlik uygulamasının oluşmasında ve şekillenmesinde aktif olarak yer almaktadır (Fitzsimons vd., 2011: 318). Araçlar ise uygulamalarda insanların kullandığı fikirlerin dışavurumudur (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001: 26). Öğrenci değerlendirme verileri, öğretmenlerin değerlendirilmesi için gözlem protokolleri, ders planları ve öğrencilerin akademik çalışmalarını içermektedir. Bu araçlar uygulamaların lider ve izleyen arasında şekil alması için aracılık eder (Spillane, 2006: 18).

Dağıtımcı bakış açısıyla rutin ve araçlar liderlik uygulamasının tamamlayıcı unsurlarıdır (Spillane, 2006: 19). Araçlar ve rutinler liderlik uygulamasını kısıtlamaz bilakis araçlar ve rutinler liderlik uygulamaları boyunca tekrar tekrar yapılır (Spillane, 2006: 20).

2.2.4.2. Liderlik Sorumluluklarının Düzenlenmesi

Liderliğin formal ya da informal dağıtımı için okullar farklı düzenlemelere sahiptir. Liderlik rutin ve fonksiyonları için sorumluluk dağıtımı her zaman aynı zamanda gerçekleşmez. Bir insan hem yüzüp hem koşamaz. Liderlik sorumluluğunun dağıtımında üç düzenlemeye yer verilmeli; *iş gücünün bölünmesi*, *ortak performans* ve *paralel*

uygulama. Aşağıda kısaca açıklanan bu düzenlemeler liderlik rutin ve fonksiyonlarına göre okullarda çeşitlilik gösterebilir (Spillane, 2006: 38-40).

İşgücünün Bölünmesi: Liderler belirli liderlik fonksiyonları için nadiren tek başlarına sorumluluk almaktadırlar. Liderliğin düzenli bölünmesindense liderler farklı liderlik fonksiyonlarında çeşitli işlevleri yerine getirmeyi tercih etmektedirler. Liderlik çalışması açısından düzenli işbölümü okullarda standart olarak çalışmamaktadır.

Ortak Performans: Bu düzenleme iki ya da daha çok liderin performansını içermektedir. Birlikte çalışma formal liderler, öğretmenler ve bazen okul dışından bireylerin liderlik rutin ve fonksiyonlarını yerine getirmelerini gerektirmektedir.

Paralel Uygulama: Liderler her zaman işbirlikli bir tutum sergilemezler. Onlar sıklıkla aynı liderlik rutin ve fonksiyonunu yerine getirmek için aynı yönde çalışırlar ve böyle yaparak diğerinin işini kopyalarlar. Bu düzenleme işte bu tür bireyler içindir. Liderler gereksiz yere aynı fonksiyonları gerçekleştirir. Gereksiz yere bir şeyler yapmak her zaman kötü değildir avantajları da vardır. Örneğin çoklu lider çalışmalarını içerir, hatta aynı yöndeki okul personelinin eğitimsel vizyonunu güçlendirmede yardım edebilir ve öğretmen grubunda potansiyel gelişim sağlayabilir. Bununla birlikte paralel çalışmada liderler farklı hizmetlerde de bulunabilir ya da eğitim vizyonuyla çatışabilirler.

Liderlik sorumluluğunun dağıtımı formal ve informal liderlerin kararlarının düzenlenmesiyle sonuçlanabilir. Kararların düzenlenmesi ve okul binasının ötesindeki birimler ayrıca liderlik dağıtımını etkilemektedir. Ancak liderlik dağıtımı sadece yasal düzenlemeler veya liderin kararıyla olmaz (Spillane, 2006: 41). Okul liderleri liderlik rutin ve görevlerini birlikte sergilemek için aynı görüşte olmasalar da birbirleriyle iyi geçinirler. Liderlik uygulamaları aynı amaç için uğraşmasalar da liderler üzerinde yayılabilir. Liderler aynı görüşte olmadıkları zaman yine bir liderlik rutinini ortak gerçekleştirmede toplu olarak çalışmaktadırlar (Spillane ve Diamond, 2007: 11).

Liderlik rutin ve fonksiyonları için sorumluluğun dağıtımı ayrıca ihmalle de sonuçlanabilir. Liderlik dağıtımı insanların birbirlerinin yeteneklerini ya da eksikliklerini fark etmeleri, güven gelişimi, liderlik dağıtımına katkı sağlayan ilişkilerin yaratılması hususlarında zamanla gelişim gösterir. Sonuçta liderlik dağıtımı bir kriz anında, bir okul beklemediği bir problemle ya da zorlukla karşılaştığında formal liderler ve öğretmenler kendilerini hep birlikte krizi anlamaya çalışırken ortaya çıkabilir (Spillane, 2006: 42).

2.2.4.3. Okullarda Liderlik Dağıtım Şekilleri

Okullarda liderlik dağıtımı *planlı liderlik dağıtımı*, *eksiklik yönünden liderlik dağıtımı* ve *kriz anlarında liderlik dağıtımı* şeklinde belirlenebilir.

Planlı dağıtım, formal liderler ve öğretmenler birlikte ya da tek başlarına okullardaki liderlik rutin ve fonksiyonları için sorumluluk dağıtımını etkileyebilirler. Bu durum iki yolla gerçekleşebilir; birinci yol, liderliğin formal liderler ve öğretmenler arasında dağıtımı şekillendirecek mevcut pozisyonları yenilemek ya da formal liderlik pozisyonu yaratmak, ikincisi liderlik için sorumluluk dağıtımına imkan veren rutin ve yapılar yaratmak ve lider olarak öğretmen geliştirmektir. Liderlik sorumluluğunun dağıtımı her zaman yeni bir yönetsel ve özel bir pozisyon içermemektedir. Okul liderleri ayrıca hem tam zamanlı öğretim görevini yapan, hem de serbest zamanlarında liderlik sorumluluğunu yerine getiren öğretmenler tarafından doldurulan yeni liderlik rolleri oluşturabilirler (Spillane, 2006: 42). Spillane (2006: 43) tarafından okullardaki dağıtımcı liderlik çalışmalarında bu roller; sınıf lideri, okur yazarlık öncü öğretmeni, matematik öncü öğretmeni, yerel okul konseyi temsilcisi okul sonrası program koordinatörü ve diğer özel öğretmen liderleri içermektedir. Bazı öğretmenler bu rollerini öğretim işlerinden artan zamanda yerine getirmektedirler. Bazıları yaptıkları işten dolayı ek bir ücret alırken bazıları hiç bir karşılık almadan bu işleri yürütmektedirler. Bazı pozisyonlar öğretmenler tarafından daha çok istenirken, bazıları daha az istenmektedir. Bu okullarda öğretmenler işe alınırken sadece alan bilgisine odaklanılmamakta ayrıca okuldaki eğitim için liderlik oluşturabilecek kişiler seçilmektedir.

Öğretmenlerin liderlik sorumluluğu almalarına imkan tanıyan rutin ve yapıların oluşumu ile öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi sağlanarak sorumlulukların dağıtımına ayrıca katkı sağlanabilir (Spillane, 2006: 44). Öğretmenleri liderlik sorumluluğu almaları için destekleyen okullardaki profesyonel normların yaratılmasının formal liderler ve öğretmenler arasında liderlik dağıtımına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynler diğer dış birimler ve siyasi çevre ayrıca okul liderlik dağıtımı için imkan sağlayabilir (Spillane, 2006: 45).

Eksiklik Yönünden (distribution by default) dağıtım, liderlik her zaman belli kurallara göre dağıtılmaz. Ayrıca planlama ve düzen her zaman liderliğin formal liderler ve öğretmenler arasındaki dağıtım için gerekli değildir. Bazen yöneticiler, uzmanlar ve sınıf öğretmenleri liderliğin eksik kaldığı bir durumda boşluğu kapatmak için tek başlarına ya da toplu olarak hareket ederler (Spillane, 2006: 45). Onlar bazı liderlik yönlerini

güçlendirmenin okul için kritik öneme sahip olduğunu düşünürler. Hargreaves ve Fink (2004) yaptıkları çalışmada bazen öğretmenlerin yöneticilerin belirli bir alanda gerekli olan beceri eksikliklerini tamamladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Elbette belli yükümlülükleri yerine getirmeme her zaman olmaz. Burada önemli olan insanlar arasındaki ilişkidir. Bireyler birbirlerine güven duymayı ve birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini kavramayı öğrenirler. Sonuçta sezgisel çalışma ilişkileri bireyler arasında liderliğin dağıtımına katkı sağlamaktadır (Spillane, 2006: 46).

Kriz anında dağıtım, bazen bir okulda kriz yaratan beklenmedik bir olay liderliğin dağıtımı için katkı sağlayabilmektedir. Mesela okulun okumadaki başarı tablosu önemli ölçüde azaldığında yöneticiler okulda çözümler ararlar. Bu durumda bir komite oluşturabilirler. Bu tarz durumlar genelde doğaçlamadır ve geçicidir. Çünkü bu işbirliği türlü zorluklardan dolayı oluşturulur (Spillane, 2006: 46-47).

2.2.5. Dağıtımcı Liderliğin Diğer Liderlik Türleri İle Karşılaştırılması

Çoğunlukla işbirlikçi liderlik, paylaşımcı liderlik, ortak liderlik, demokratik liderlik, durumsal liderlik ve dağıtımcı liderlik kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bazen dağıtımcı liderlik transformasyonel liderliğin bir çeşidi olarak ya da benzeri olarak tartışılmaktadır. Fakat bu yanlış bir kullanımdır. Dağıtımcı liderlik bu belirtilen liderliklerle ilişkilidir fakat bir kopyası değildir (Spillane, 2006: 23). Dağıtımcı liderliğin belirtilen liderlik türlerinden ayrılan yönleri aşağıda özetlenmiştir.

İşbilikçi liderlik eşitlikçi takımların olduğu, daha az hiyerarşik üyeler arasındaki karşılıklı etkiye odaklanır, liderin kim olduğundan ziyade ne yaptığı önemlidir (Ardoin, Gould, Kelsey ve Fielding-Singh, 2015 : 362). İşbirlikçi liderlik tanımı gereği dağıtımcı olsa da dağıtımcı liderlik her zaman işbirliğini gerektirmemektedir. Dağıtımcı perspektif liderliğe daha çok ya da daha az işbirlikçi olma konusunda koşullara bağlı olarak izin vermektedir (Spillane, 2006: 23).

Dağıtımcı liderlik, bünyesinde hem otokratik hem de demokratik liderliği barındırmaktadır. Dağıtımcı perspektiften liderlik, okullarda yayılabilir ancak her zaman zorunlu bir şekilde demokratik olarak yayılmaz (Spillane, 2006: 23), girişimlerin kapsamı bazen pragmatik ve sınırlıdır oysaki demokratik liderlikte kurallar tümüyle demokratik işler, kararlar rasyonel olarak alınır, temel değer ve sorunlar geniş kapsamlı olarak yayılır, tutarsız ve iyileştirici gerçeklikler bütünleştirilir (Woods, 2004: 22).

Ortak liderlik de liderliğin dağıtımını yansıtmaktadır ancak dağıtımcı liderlik daha fazlasını içermektedir, liderlik uygulamasının lider, izleyen ve koşullar yönünün etkileşiminde nasıl şekil aldığını düşünerek lider artı yönün ötesine taşımaktadır (Spillane, 2006: 23). Ortak liderlik güç ve sorumluluk dağıtıldığı zaman ortaya çıkmaktadır. Ortak liderler yaygın amaçlar doğrultusunda birlikte çalıştıkları kişilerle istek ve değerleri paylaşırlar. Dağıtımcı bakış açısı izleyen ve koşulları da hesaba katarak geliştirilmesi yönünden bu görüşten farklılaşır. Ayrıca ortak liderlik; liderlerin değerleri, istekleri, amaçları paylaşmasına bağlıdır. Dağıtımcı bakış açısında liderlerin değerleri paylaşmadığı uygulamalar ve özdeş olmayan amaçlar olabilir. Bundan dolayı dağıtımcı liderlik ile ortak liderlik aynı değildir (Spillane, 2006: 24).

Dağıtımcı liderlik kavramı iki şekilde kullanılmaktadır; birincisi normatif açıdan, demokratik liderlikle yarı eşanlamlı olarak, yönetsel araçların yayılımı ve öğretmenlere daha fazla yetki vermek için kullanılmaktadır. Bu dağıtımcı liderliğin paylaşımcı liderlik ile ortak yönüdür. İkinci kullanımı ise liderlik uygulamasının liderler, izleyenler ve durum arasında nasıl yayılacağının anlaşılmasında analitik bir perspektif olarak. Bu kullanım normatif değildir. Burada öğretmen liderlere bir karşıtlık ya da herhangi bir belirli liderlik modeli yoktur. Görevden ziyade liderliğin dağıtım yolları, neden ve sonuçlarına odaklanılır (Firestone ve Martinez, 2007: 61). Bu yönü de dağıtımcı liderliğin paylaşımcı liderlikten ayrılan yönüdür. Başka bir deyişle paylaşımcı liderlikte daha çok takım ya da gruplar ön planda tutulmakta ve bu takım ve gruptaki bireyler arsında görevlerin karşılıklı olarak paylaşımı söz konusu olmaktadır (Kocolowski, 2010: 24) ve bu liderlik şeklinde sorumluluk paylaşımı vardır (Huang, 2013: 125) ancak dağıtımcı liderlikte her bireyin uzmanlık alanına göre insiyatifi alması yani liderliğin paylaşımından ziyade liderlikle ilgili tüm gücün uzman olan kişiye verilmesi söz konusudur.

Dağıtımcı liderlikle ilişki kurulan bir diğer liderlik türü transformasyonel liderliktir. Genellikle transaksiyonel liderlikle karşılaştırılan transformasyonel liderlik, yapıda temel değişimler meydana getirecek amaçlarla başkalarına yetki verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Spillane, 2006: 24). Çekicilik, ilham, bireyselleştirilmiş düşünce, zihinsel uyartı gibi özellikleri kapsamaktadır. Yeni fikir ve yaklaşımlar benimseyerek izleyenlere meydan okumayı sürdürmekte (Currie ve Lockett, 2011: 288), bireylerin yetenekleri üzerine odaklanmaktadır. Bireylerin ihtiyaçlarını anlamak onları kontrol ve koordine etmekten çok daha önemlidir. Transaksiyonel liderlik ise tersine lider, izleyen etkileşimini karşılıklı sosyal bir ilişkisi olarak ele alır. (Sen benim sırtımı kaşı ben de

seninkini kaşıyacağım). Dağıtımcı perspektiften liderlik transformasyonel liderlikten iki yönüyle ayrılmaktadır. Birincisi, dağıtımcı perspektif transaksiyonel bir bakış açısı üzerine transformasyonel perspektife imkan tanımaz, dağıtımcı perspektif ya transformasyonel ya da transaksiyonel olabilir. Dağıtımcı perspektif liderlik uygulamalarında kullanılan sosyal etki işleyişinde belirsizdir. İkincisi, dağıtımcı perspektif liderlik uygulamasını okul müdürü ya da baş yöneticiden ziyade merkeze yerleştirir, yönetici ya da öğretmenlerin tüm durumlarda anahtar rolü oynamalarına izin verir (Spillane, 2006: 24-25). Öte yandan dağıtımcı liderlik, hem transformasyonel hem de transaksiyonel liderlikte işleyebilir ve liderlik uygulamasını yöneticiyle zıt olarak merkeze yerleştirir ve diğerlerine liderlik uygulamalarını ya planlama ya da yükümlülüklerini yerine getirmeme olarak varsaymalarına izin verir (Rosemary, 2009: 69).

Sonuç olarak dağıtımcı liderliği benzerlerinden ayıran en temel özellikler; katılımcıların değişime etkisinin daha fazla olması, daha fazla örgütsel esneklik, daha hızlı ve daha etkili bir değişim, artan kapasite gelişimi ve daha iyi karar vermeyi sağlamasıdır (Benson ve Blackman, 2011: 1142).

2.3. MOTİVASYON

Bu başlık altında motivasyon kavramı, motivasyon kuramları ve öğretmen motivasyonuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Motivasyon Kavramı

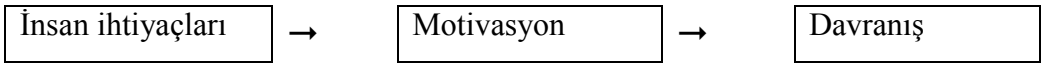
İnsanın yaşamını devam ettirebilmesi için belli zamanlarda karşılanması gereken bazı gereksinimleri vardır. Eğer gereksinimleri karşılanmazsa, organizmada bir rahatsızlık oluşur ve bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmek için bu rahatsızlığını giderme çabasında bulunur (Uluboy, 2003: 308). Gereksinimlerini gidermek için belirli davranışlarda bulunan bireyin davranışı, gereksinimini karşılayacak bir amaç ve istek yönünde olacaktır (Şahin, 2004: 525). Amaçların doyurulması, isteklerin karşılanmasına bağlıdır. İstekleri karşılanan birey hem kendi amaçlarını hem de çalıştığı kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için büyük bir güçle çalışır (Güney, 2000: 469). İşte tam da bu noktada motivasyon unsuru devreye girer.

İnsanın ruhsal, bedensel ve zihinsel gücünü örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirme düşüncesiyle ortaya çıkan (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010: 250) motivasyon kelimesi, latince "hareket etme" anlamına gelen "movere" kökünden türetilmiş olup (Steers vd., 1996: 8; Ramlall, 2004: 53), en genel anlamıyla organizmayı belli bir nesneye

veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç (itki, arzu, dürtü vb.); ruhsal veya fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç (Budak, 2005: 514) olarak tanımlanmakta, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri (açlık, susuzluk, cinsellik gibi) ve ilgileri içermekte (Cüceloğlu, 1999: 229), bireyin davranışını tanımlayan dinamik bir faktör kümesi olarak düşünülmektedir (Chişiu, 2013: 120).

Duyguları bir amaç yönünde toplayabilme, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gerekli olan (Serinkan, 2010: 158) eğitim, psikoloji, ticaret ve neredeyse insan çabasıyla ilgili her alanda sıklıkla tartışılan motivasyon (Lombardi, 2011: 150), her meslek grubunda farklı tanımlanmaktadır. Örneğin ruhbilimciler motivasyonu, insan davranışlarının gücü ve yönüyle ilişkili psikolojik bir kavram olarak tanımlarken, fizikçiler bir organizmanın içinde enerji dönüşümü yapan uyarıcı, güçlendirici ve düzenli davranış süreci olarak tanımlamaktadırlar (Şahin, 2004: 524; Serinkan, 2010: 158-159).

Motivasyonun insan ihtiyaçlarına kökten bağlı olduğu; bireylerin bu ihtiyaçlara ilişkin bir şeyler yaparak karşılık verdiği düşüncesi yaygındır. Fakat motivasyon ve davranış arasındaki yakın ilişki herkesçe kabul edilmiş olmasına rağmen, motivasyon ve ihtiyaçlar arasındaki hassas ilişkinin doğası göründüğü kadar belirgin değildir. Başka bir deyişle motivasyon Şekil 3'de betimlendiği gibi, bir ara değişkendir. Davranış, bireyi motive eden ihtiyaçları tatmin etmek için atılan bir adımdır; bireyin ihtiyaçlarını tamamlama arayışını gerçekleştirdiği bir araçtır. Bu yüzden örgütlerde insan davranışlarını motive eden ihtiyaçlar dikkate alınmaktadır (Owens, 1987: 92). Çünkü bireyde bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla motivasyon süreci başlamış olur (Şahin, 2004: 525). Aşağıda Şekil 3'de insan ihtiyaçları ile davranışı arasındaki ilişki açıklanmaktadır.

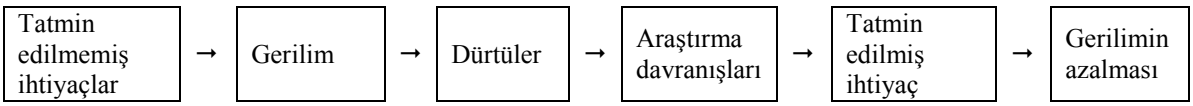


Şekil 3. İnsan ihtiyaçları motivasyon ve davranış arasındaki ilişki (Kaynak: Owens, 1987: 93)

Motivasyon kavramının temelini üç ana unsur oluşturmaktadır. Bunlar; bireyin kendi yapısında gizli olarak bulunan ve onun farklı şekillerde davranmasını sağlayan güçler ve bu güçleri harekete geçiren çevresel unsurlar aracılığıyla davranışın tetiklenmesi, belirli bir hedefe ulaşmak için davranışın değerlendirilmesi ve birey tarafından algılanan amaç yönünde davranışın sürdürülmesidir (Keser, 2006: 2). Bu unsurları çalışan birey açısından değerlendirirsek, bireyler örgüte belli bir amacı gerçekleştirmek için girerler bu

amaç üretim ya da hizmet olabilir. Bireylere hizmetleri karşılığında bazı şeyler vaat edilir ve böylece bireyler belirli bir yöne doğru özendirilmiş olurlar (Güney, 2000: 470).

Bireyi harekete geçiren ve hareketlerinin yönünü belirleyen düşüncesi, umutları, inançları kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır. Dolayısıyla davranışları da buna göre şekillenir. Bu güç ve kuvvetlerin bileşkesi bireyin psikolojik çabalarını bir amaca ulaşmak için organize eder, devamlılık ve dinamiklik kazandırır. Ancak davranışlar içindeki arzu ve amaçların yanında kişinin davranışını etkileyen ve yön veren birçok uyarıcı unsur da bulunmaktadır. Bu uyarıcı unsurlar ise çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardır. Bireyin arzu ve ihtiyaçları tatmin edilmediğinde bir dengesizlik durumu belirir ve ruhsal gerilim oluşur. Fakat amacın gerçekleşmesiyle gerilim veya dengesizlik miktarında düşme olur ve kişiyi o yöne doğru iten kuvvetin şiddeti azalır (Eren, 2008: 494,495). Bu süreç, aşağıda Şekil 4'de görülmektedir.



Şekil 4. Motivasyon süreci (Kaynak: Robbins, 1994: 40).

Motivasyon bireyin herhangi bir ihtiyacının doyurulmasına yönelik bir hareketin başlama ve tamamlanma süreci olarak da düşünülebilir. Yani, motivasyon kavramında bir ihtiyacın karşılanması ya da hedefin gerçekleşmesi söz konusudur (Keser, 2006: 4). Bireyler ihtiyaçları karşılandığı oranda motive olacaklardır. Motivasyon iş görenlerin örgütün genel amaçlarına uyum düzeyini etkileyerek bağlılık, biz ruhunun oluşması, iş tatmininin oluşması gibi sonuçlara yol açmaktadır. Yetersiz motivasyon ise "biz" değil "ben" değerlerinin ortaya çıkmasına, iş birliği ortamının azalmasına ve çeşitli gerginliklere yol açacaktır (Fındıkçı, 2009: 373). Örgütlerdeki çoğu olumsuz tutum ve davranışlar kişilerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Eren, 2008: 495). Yapılacak olan bir şeyin bireyin bir ihtiyacını tatmin etme derecesi motivasyon açısından önemlidir (Robbins, 1994: 40). Ancak unutulmaması gereken önemli bir husus, işgörenlerin bütün arzu ve isteklerinin karşılanmasının bazen oldukça güç olmasıdır. Bu nedenle, bireyin ihtiyacının karşılanması konusunda öncelikli koşul ihtiyacın evrensel, toplumsal ya da grup düzeyinde yerleşmiş değerlerle ve ortam koşullarıyla uyumlu olmasıdır (Fındıkçı, 2009: 373-374).

İnsanın yaşama arzusunu artıran, örgütsel yaşamın daha verimli olmasını sağlayan faktörlerin başında gelen motivasyon (Genç, 2007: 256), 1920'lerin başlarında başlayan

ünlü Western elektrik araştırmalarından bu yana yoğun, kalıcı ve kapsamlı araştırmaların konusu olmuştur (Owens, 1987: 92).

Endüstrileşme ile meydana gelen değişim ve yenilikler sonucu iş yaşamında ortaya çıkan dönüşüm yeni bir uğraş alanı olan yönetim biliminin oluşmasını sağlamıştır. Bu alanda yapılan ilk çalışmalar sonucu ortaya çıkan klasik yönetim kuramında insan, kendi çıkarını artırmak için çaba sarf eden rasyonel ve ekonomik bir varlık olarak kabul edilmektedir (İpek, 2010: 102-103) dolayısı ile bu yönetim kuramının motivasyon görüşü, geleneksel ve gayet sadedir: İnsanların paraya ihtiyacı vardır, bu yüzden iyi ödeme yaparsanız çalışacaklardır. Tembellik, aylaklık ve düşük verimli çalışma gibi sorunlarla ancak iyi bir ödeme planı tertip ederek başa çıkılabilir (Owens, 1987: 93). Çalışanları ilk kez insan olarak araştırıp "sosyal insan" kavramını ortaya atan neo-klasik yönetim kuramı (Şahin, 2004: 530) klasik yönetim kuramının aksine, bireyin sadece parasal ödül için değil çeşitli ihtiyaçlarını gidermek için çalıştıklarını ileri sürmektedir. Motivasyonun daha önceki tek yönlü (parasal) modeli eleştirilerek insanın sosyal ve psikolojik ihtiyaçları dikkate alınmaktadır (Şahin, 2004: 534). Western Elektrik Şirketi'nde yapılan (Owens, 1987: 93) ve neoklasik yönetim kuramına önemli katkısı olan Hawthorn Araştırmaları (İpek, 2010: 109) insanoğlunun ihtiyaçlarını ve doğasını daha iyi algılamayı arayan ve bu bilgi birikimini daha etkili planlama, yönetim, denetleme ve diğer yönetim bilimi görüşlerine uygulayan insan ilişkileri hareketi için zemin hazırlamıştır (Owens, 1987: 96). Bu çalışmalarla işgören motivasyonu, tatmini ve grup üyelerinin morali gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2010: 15). Yaşanan gelişmelere rağmen 1950'lere kadar bir örgütün kendini kuşatan çevresiyle olan ilişkisi görmezden gelinmiştir. Yönetimde çağdaş düşüncenin başlangıcı sayılan sistem kuramı ile insana ilişkin temel varsayımlar değişmiştir. İnsanın ihtiyaçları farklı kategorilere ayrılabileceği ve bu ihtiyaçların insanın gelişim evrelerine ve insanın yaşam süresince değişebileceği, aynı obje ya da ürünlerin insanlar için farklı önem ve tatmin derecesine sahip olduğu, bireylerin örgütsel yaşamda farklı motivasyon kaynakları edinebilecekleri, aynı insanın farklı örgütlerde hatta aynı örgüt içinde farklı gruplarda farklı ihtiyaç içerisinde olabileceği, insanların çalıştıkları örgüte bir takım ihtiyaçları ölçüsünde katkı sağlayacağı, insanların kendi dürtü ve yeteneklerine ve çalıştıkları işin niteliğine bağlı olarak yönetsel stratejilere farklı tepki gösterebilecekleri (İpek, 2010: 112-113) gibi görüşler geliştirilmiştir. Görüldüğü üzere, sistem kuramı insan davranışlarının tek bir nedene dayandırılarak algılanmaya çalışılmasını ve motive edilmeye çalışılmasını kabul etmemektedir. Bu yaklaşıma göre,

insanları davranışa yönelten pek çok neden vardır. Motivasyon için önemli olan bu nedenleri bulmak ve insan davranışlarına bu şekilde anlam vermektir (Şahin, 2004: 535). Daha sonra sistem kuramının bir ürünü olarak kabul edilen durumsallık kuramı ortaya çıkmıştır (İpek, 2010: 119). Bu kurama göre her insan ve durum farklıdır (Şahin, 2004: 536), insanlar örgüte değişik ihtiyaçlarını tatmin etmek için farklı neden ve beklentilerle girerler ve ihtiyaçlarını farklı şekillerde tatmin ederler, örgüt-iş uyumu iş görenler için motive edici bir unsurdur, insan çalıştığı işte ehliyet kazandıkça kendine başka hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmaya güdülenirler (İpek, 2010: 119). Geçmişten günümüze motivasyona ilişkin yaşanan gelişmeler incelendiğinde, insanoğlunun ihtiyaçları ve hedefi arama davranışı arasındaki karmaşık ilişkinin hassas doğasını anlamanın hiç de kolay olmadığı açıktır. Bazı bilim adamları motivasyon ile ilgili araştırmaları sürecinde kuramsal açıklamalar geliştirmiş, fakat hiçbir kuramsal model ve açıklama şu anda tam anlamıyla açıklayıcı olarak kabul edilmemektedir yine de iş yerlerinde daha etkili planlama yapmanın yollarını arayan işletmeci ve yöneticilere deneyim kazandırmak için verimli olduğu düşünülen belli başlı motivasyon kuramları bulunmaktadır (Owens, 1987: 94).

2.3.2. Motivasyon Kuramları

Motivasyon üzerinde yapılan araştırmalarda motivasyon etkenleri ve endüstrideki uygulaması üzerindeki çabalar sonucu insan motivasyonuna ilişkin çeşitli kuramlar geliştirilmiştir (Chung, 1969: 81). Motivasyon kuramcıları bireyin enerjisinin kaynağı ve kişinin girişimde bulunmasını sağlayan ihtiyaçlarına ilişkin farklı görüşlere sahip olsalar da çoğu, motivasyonun bir arzu, yetenek ve amacı gerektirdiği konusunda hemfikirdirler (Ramlall, 2004: 53).

İnsanın niçin ve nasıl motive olduğunu belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar sonucunda bir çok kuram geliştirilmiştir (Başaran, 2008: 95). Bazı araştırmacılar insan ihtiyaçlarını temel alırken, bazıları bireysel algıyı, bazıları yeteneği temel almış (Chung, 1969: 81) ve her araştırmacı farklı gruplandırmalar yapmıştır. Çetinkanat (2000) motivasyon kuramlarını gereksinim kuramları ve bilişsel kuramlar olarak iki grupta ele alırken, Günbayı (2000) motivasyon kuramlarını gereksinim kuramları, süreç kuramları ve pekiştirme kuramları olarak üç grupta incelemiş (Akt. Sağlam, 2007: 19), Landy ve Becker (1987) ihtiyaç odaklı kuramlar, destek kuramları, adalet (eşitlik) kuramları, beklenti kuramları, hedef belirleme kuramları olarak beş kategoride açıklamıştır (Akt. Lord, 2004: 22). Ramlall (2004: 53) çalışmasında motivasyon kuramlarını ihtiyaç, eşitlik, beklenti ve iş

tasarım modeli şeklinde dört başlık halinde incelemiştir. Başaran (2008: 96), Northcraft ve Neale (1990: 134-135), Mercanlıoğlu (2012: 49) ve Daft (1191: 404) motivasyon kuramlarını iki başlık altına toplamışlar; içerik kuramları ve süreç kuramları şeklinde incelemişlerdir. Özer ve Topaloğlu (2010: 83), Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer (2010: 171) ve Keser (2006: 11) çalışmalarında motivasyon kuramlarını, kapsam ve süreç kuramları olarak iki alt başlıkta toplamışlardır. Bu çalışmada da motivasyon kuramları içerik ve süreç kuramları başlıkları altında açıklanacaktır.

2.3.2.1. İçerik Kuramları

Bu kuramlarda işgörenin niçin motive olduğunu anlama ve işgöreni doyuma ulaştıracak gereksinimlerin neler olabileceği üzerinde durulmuştur. Bireyi davranışa iten güçler tanımlanmaya çalışılmıştır (Başaran, 2008: 104). İçerik kuramlarına göre, eğer yönetici bireyi belirli şekillerde davranmaya zorlayan faktörleri belirleyebilirse, bu faktörlere yönelerek onları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya sevkedebilir (Keser, 2006: 12). Böylelikle işgörenleri harekete geçirecek güçler tanımlanarak verimli bir çalışma ortamı yaratılabilir.

İçerik kuramlarının kapsamında; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, Mc Celland'ın Başarı Gereksinim Kuramı (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 81; Mercanlıoğlu, 2012: 49; Özer ve Topaloğlu, 2010: 84) Mc Gregor'un X ve Y Kuramı (Sağlam, 2007: 20) incelenecektir.

2.3.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İnsan ihtiyaçlarını ilk defa bilimsel bir şekilde ele alıp inceleyen ve motivasyon konusundaki gelişmelere ışık tutan araştırmacı Amerikalı Abraham Maslow'dur (Eren, 2008: 30; Robbins ve Judge, 2012: 205). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli insan motivasyonunu çok etkili bir şekilde tartışarak etkili bir bakış açısı sunmuştur. Model sistematik bir araştırmadan değil (Hoy ve Miskel, 2010: 128) öncelikle klinik bir gözlemden ortaya çıkmıştır. Onun temel yaklaşımı insan davranışının biyolojik, sosyal ve durumsal şartlarla belirlendiğidir. Bu şartlar bireysel hareket ederken motivasyonu şekillendiren ihtiyaçlar yaratır (Lord, 2002: 3). İnsan bu ihtiyaçlarını karşılamak için yaşamı boyunca zorlu bir çabaya girişir. İnsanın çalışma amacı ihtiyaçlarını karşılamaktır (Başaran, 2008: 97).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında bir ihtiyaç ne kadar önemliyse insan bilincinde öteki ihtiyaçların o kadar önüne geçer ve tatmin edilmek ister (Hoy ve Miskel, 2010: 129). Alt seviyedeki ihtiyaç tatmin edildiğinde, ancak üst seviyedeki ihtiyaç ortaya çıkar (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013: 275; Owens, 1988: 97). Yani davranışı, tatmin edilmemiş ihtiyaç etkiler, tatmin edilen ihtiyaç güdüleyici rolünü kaybeder (Keser, 2006: 14). Fakat bu alt sevideki bir ihtiyacın tamamen tatmin edildikten sonra bir üst seviyedeki ihtiyacın ortaya çıkması anlamına gelmemektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 130). Bir ihtiyaç kısmen de olsa tatmin edildikten sonra bir sonraki ihtiyaç güdüleyici hale gelir (Robinson ve Judge, 2012: 205). Yani ihtiyaçların bir üst seviyeye geçmeden en azından bir kısmının doyurulması gerekmektedir (Lord, 2002:3).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan düzeylerin sırası bireyden bireye değişebilir. Bazı kişiler için sosyal ilişkiler kurarak insanlarla yakınlaşma güdüsü, emniyet ve güvenlik düzeyinden daha önce gelebilir, fakat bir başkası için bu durum değişebilir. Ayrıca insanların içinde büyüdükleri aile ortamı ve kültür düzeyi de hangi düzeydeki ihtiyaçların daha belirgin ve baskın olacağını etkiler (Cüceloğlu, 1999: 237).

Bireyleri bir örgüte katılmaya, o örgütte kalmaya ve hedefine yönelik çalışmaya iten gücün ihtiyaçlar hiyerarşisi olduğunu belirten Abraham Maslow (Owens, 1987: 97), bu ihtiyaçlar arasında hiyerarşik bir ilişki kurmuş (Lord, 2002: 3; Daft, 1991: 404) ve bireylerin yaşamlarını devam ettirebilme konusundaki önem sırasına göre düzenlenmişlerdir (Hoy ve Miskel, 2010: 129). Aşağıdan yukarıya bu ihtiyaçlar; fizyolojik, güvenlik, aidiyet-sosyal, öz saygı ve kendini gerçekleştirmedir (Lord, 2002: 3; Ramlall, 2004: 54; Güney, 2000: 482; Daft, 1991: 404).

***1. Fizyolojik ihtiyaçlar*:** İhtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağında yer almakta, yeme, içme, barınma ve buna benzer temel fizyolojik ihtiyaçları içermektedir (Owens, 1987: 97). Bu ihtiyaçlar tatmin edilmediği takdirde birey bu fizyolojik ihtiyaçlar tarafından baskı altına alınmakta ya da bütün diğer ihtiyaçlar önemini yitirerek bireyi bu dürtülerini tatmin etmeye yöneltmektedir (Özer ve Topaloğlu, 2010: 85).

Geçmişte daha az karmaşık olan toplumlarda bu ihtiyaçları bireysel olarak karşılamak mümkündü ya da katılımcı olarak ilkel organizasyonlarda bulunmak daha kolaydı. Göçebe avcılar veya tarımla uğraşan basit toplumlar ihtiyaçlarını gidermek için daha fazla enerji ve zaman harcarlardı. Modern teknoloji ağırlıklı toplumumuzda su için kuyu kazmamız ya da acıktığımızda avlanmamız mümkün olmamaktadır. Buna rağmen

kira ödeme, alışveriş yapma, yiyecek satın alma, vergi ödeme gibi ihtiyaçlarımız için para kazanmak zorundayız. Modern toplumlarda bizi örgütsel yaşamın ağına düşüren temel etken insan varoluşunun temel gücüdür. Biz farkında olmadan o düzen içine giriyoruz, o organizasyonun ve bize gerekli olan yeme, içme gibi bağımlı olduğumuz ihtiyaçlarımızı karşılamamız için hizmet sunan sayısız hükümet vasıtalarının ve özel şirketlerin bir katılımcısı oluyoruz. Böylelikle hiyerarşideki en sade basamakta bir örgüte katılarak, içinde kalarak amaçlarına katkıda bulunarak motive edilmekteyiz (Owens, 1987: 97).

***2. Güvenlik ihtiyacı*:** İnsanın doğası gereği temel ihtiyaçları tatmin edildiğinde ihtiyaçlar hiyerarşisinin bir üst basamağı olan güvenlik ihtiyacı otomatik olarak ortaya çıkmaktadır (Owens, 1987: 97). Kendini koruma, istikrar, güven duyma; korkudan, kaygıdan ve karmaşadan kaçınma; planlama; düzen, kural gereksinimi ve koruyuculuğun devamlılığı gibi faktörler güvenlik ihtiyacı içinde yer alırlar (Özer ve Topaloğlu, 2010: 85). Aslında güvenlik farklı insanlar için farklı durumlarda birçok anlama gelebilmektedir. Bazıları için hastalık veya yaşlılık durumlarında kullanmak üzere çok para kazanıp geleceğini garantiye almaktır, bazıları için mesela öğretmenler ya da memurlar için meslek güvenliği daha önemli görünmektedir. Onlara göre; işlerinde ilerleme güvenliği, garantili bir emekli aylığı, bir örgüte katılmada onlar için en büyük motivasyon faktörüdür (Owens, 1987: 97). Örgütler güvenli iş ortamları, adil kurallar ve uygulamalar, sigorta ve emeklilik planları, ücret artışları ve sendikalaşma serbestisi gibi yollarla işgörenlerin güvenlik ihtiyaçlarını karşılarlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 81).

***3. Aidiyet- sosyal ihtiyaçlar*:** İnsan sosyal bir varlıktır ve başka insanlarla birarada yaşamını sürdürmek durumundadır (Eren, 2008: 31). Bu nedenle güvenlik ihtiyacı tatmin olduğunda, birey başkalarıyla sosyal ilişki kurma ihtiyacını karşılamaya çalışır. (Owens, 1987: 97). Akranları tarafından kabul edilme, arkadaşlık, bir grubun parçası olma ve sevilme bu ihtiyaca örnek olarak verilebilir (Daft, 1991: 404).

Birey temel fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ve emniyet ihtiyacı karşılandıktan sonra daha yüksek motive edici ihtiyacını karşılamaya girişir. Mesela işi olmayan ya da az ücretle çalışan birisi bunun yerine belki de özel bir şirkette daha yüksek bir mevkide iş bulacaktır. Ya da yeterli geliri olan birey, bu sefer güvenlik açısından durumunu değerlendirecektir. Hiyerarşide yukarı doğru çıktıkça temel ihtiyaçlar karşılandıkça, iyi kazandıkça, güvenli bir işe sahip oldukça birey, ait olma ve organizasyonel bir davranış içinde olmayı isteyecektir. Birey ait olma ve katılım ihtiyacının en iyi şekilde bir araya geleceği organizasyonda bulunmak için arayış içinde olacaktır (Owens, 1987: 97-98).

***4. Saygı ihtiyacı*:** Bu ihtiyaç bireyin yaptıklarının başkaları tarafından olumlu karşılanması, saygın bir kişi olarak kabul edilmesini ve kendisine güvenilmesini içerir (Keser, 2006: 15-16). Maslow'a göre ait olma ve kabul edilme ihtiyacı karşılandıktan sonra birey tanınma, saygı görme, itibar, statü kazanma ihtiyacı duyar. Kişinin kendisini taşıdığı bakış açısı olan kişisellikte bir yandan birinin tatmin edilme algısı ile kendine güven dinamiği etkileşim içinde olurken diğer yandan işyerine seçilme, bir yetki makamından dönüt alma, öğüt için başvurulma, davetlerde listenin sağ tarafında yer alma davranışları saygınlık içine girmektedir (Owens, 1987: 98). Saygı ihtiyacı karşılanan bireyde dünya için yararlı ve gerekli olma duygusu oluşmakta (Özer ve Topaloğlu, 2010: 86) morali yükselmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 139).

***5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı*:** Maslow hiyerarşinin en üst basamağı olarak belirttiği kendini gerçekleştirmeyi, daha fazla kendin olma arzusu başka bir deyişle olabileceğinin en iyisi olabilme yani her şey olma şeklinde tanımlamaktadır. Kendini gerçekleştirmiş insan içeriden kendini yöneten, kişisel gelişim arayışı içinde olan, sadakat, vefa, etik, ahlak, inanç değerleriyle yüksek derecede motive olmuş birisidir (Owens, 1987: 98). Ancak bu aşamaya herkes ulaşamayabilir. Büyük ressamlar, şairler, filozoflar ve mistikler bu aşamaya gelerek, yaşamlarının en önemli deneyimlerini gerçekleştirmiş kişiler arasına girerler. Öte yandan kendini gerçekleştirmiş kimseler her zaman şöhretli ve tanınmış kişiler de olmayabilir; yaşamını son derece anlamlı gören, ve yaşamın her anını doyarcasına yaşayan herkes tanınmış olsun ya da olmasın bu aşamayı gerçekleştirmiş olarak algılanır (Cüceloğlu, 1999: 236).

İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacını ilk dört ihtiyaçtan ayıran Maslow, ilk dört ihtiyacı "eksiklik güdülenmesi", son ihtiyacı da "gelişim güdülenmesi" olarak adlandırmıştır. Maslow'a göre sağlıklı bir birey zaten ilk dört ihtiyacı giderecek ve öncelikli olarak kendini gerçekleştirme amacıyla motive olacaktır (Özer ve Topaloğlu, 2010: 87).

Maslow'un teorisinin genel bir kuram olduğu unutulmamalıdır. Bu teori insanların iş ortamlarındaki motivasyonlarını arttırmaya yönelik bir çaba için geliştirilmemiştir ve Maslow, çalışmasının orijinal görünüşünden yirmi beş yıl sonraya kadar organizasyondaki insanlara yönelik ihtiyaç hiyerarşisi teorisini uygulama ile ilgili herhangi bir şey ortaya koymamıştır (Owens, 1987: 99-100). Buna rağmen anlaşılması kolay ve mantıklı bir çekiciliği olduğu için bu teori özellikle yöneticiler olmak üzere geniş bir kesimden kabul görmüştür. Ancak araştırmacılar tarafından geçerliliği kanıtlanmamıştır (Robbins ve Judge,

2012: 206). Bu kuramın izlenmesinin daha güdülenmiş bir iş gücüne yol açacağı konusunda yeterli bulgu yoktur (Robbins, 1994: 43).

2.3.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Motivasyon kuramlarının gelişmesinde önemli katkıları olan Frederick Herzberg (Özer ve Topaloğlu, 2010: 92) işin yeniden düzenlenmesi alanında çalışmalar yapan ilk araştırmacılardan biridir (Ramlall, 2004: 56). Herzberg ve arkadaşları Mausner ve Synderman, üniversite öğrencilerinin yardımlarından da yararlanarak yaptıkları çalışmalar sonucunda motivasyonda Herzberg Modeli olarak bilinen "çift faktör" kuramını geliştirmişlerdir (Eren, 2008: 509).

Herzberg ve arkadaşları 1950'lerin ortasında (Ramlall, 2004: 56) Pittsburgh'daki dokuz üretim firmasında görev yapan 203 muhasebeci ve mühendisle kritik olay tekniğini kullanarak görüşmüşler (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 84) onlara geçmişte kendilerini doyumlu ve motive olmuş hissettikleri zamanlarla doyumsuz ve motive edilmemiş hissettikleri durumları anımsamalarını istemişlerdir (Daft, 1991: 405). Çalışmanın sonucunda; verilen yanıtlar listelenerek gruplandırılmıştır. Yapılan 12 araştırmanın sonucunda (Herzberg, 2004: 62; Robbins, 1994: 45), bireylerin çalışma hayatındaki pozitif tutumlara yani kendilerini motive olmuş hissettikleri faktörlerin ortaya çıkma sebebinin, bireylerin kendilerini gerçekleştirme ihtiyacını tatmin etme potansiyelinden (Hoy ve Miskel, 2010: 131), Herzberg'in deyimiyle psikolojik gelişimden kaynaklandığı (Herzberg, 2004: 62; Hoy ve Miskel, 2010: 131), başarma, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve gelişme gibi içsel faktörleri içerdiği (Robbins; 1994: 46; Robbins ve Judge, 2012: 208), bunun tam tersini hissettikleri zamanların da fizyolojik, emniyet ve sosyal ihtiyaçlarla ilgili olduğu (Hoy ve Miskel, 2010: 131), işletme politikası ve yönetim, ücret, denetim, kişilerarası ilişkiler ve iş koşulları gibi dışsal faktörleri içerdiği sonucuna ulaşmışlardır (Robbins; 1994: 46; Robins ve Judge, 2012: 208).

Motivasyonda çift faktör teorisine göre motivasyon ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi tek boyutlu bir şekilde tanımlanamaz. Motivasyonun birbirinden bağımsız iki boyutu bulunmaktadır (Owens, 1987: 105):

1-İş doyumunu sağlayan motive edici faktörler,

2-Motive edici faktörlerin gerçekleşmesi için sırayla yeterli olması gereken ve engellendiğinde motivasyonu ortadan kaldıran ve iş doyumsuzluğuna yol açabilen durum koruyucu (hijyen) faktörler.

Herzberg'e göre bazı çalışma şartları işgörenleri oldukça yüksek düzeyde motive etmekte, bunların yokluğu ise büyük oranda doyumsuzluk yaratmamaktadır (Güney, 2000: 483). Herzberg; başarı, başarı nedeniyle itibar kazanma, ilerleme, işin kendisi, gelişme imkanı ve sorumluluk gibi ögeleri içeren bu faktörlere motive edici faktörler adını vermiştir (Herzberg, 2004: 62). Bunun dışında Herzberg, bazı çalışma koşullarının mevcut olmamasının işgörenlerde doyumsuzluk yarattığı fakat bunların varlıklarının da insanları motive etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu unsurlar insanlarda mantıklı bir doyum düzeyini korumak için gerekli olduğundan bu faktörlere durum koruyucu (hijyen) faktörler adını vermiştir. Bu faktörler; kurumun politika ve yönetimi, teknik bilgi ve gözetim, insanlararası ilişkiler, astlarla yöneticiler arasındaki ilişkiler, iş güvenliği, ücret, fiziksel koşullar ve kişisel yaşama saygıdır (Güney, 2000: 483). Bu faktörlerin geliştirilmesi işgörenleri doyumlu yapamaz, sadece doyumsuzluğu ortadan kaldırır (Başaran, 2008: 99). Herzberg'in motivasyon modeli ile geleneksel iş tatmin modeli aşağıda Şekil 5'de yer almaktadır.



Şekil 5. Geleneksel iş tatmin ve tatminsizliğinin Herzberg'in modeli ile karşılaştırılması (Kaynak: Owens, 1987: 106)

Herzberg geleneksel olarak inanıldığı gibi tatminin karşıtının tatminsizlik olmadığını belirtmiştir. Tatminsizliğe neden olan faktörleri ortadan kaldırmak işi tatmin edici hale getirmez. "Tatmin" kavramının karşıtı "tatmin olmama", "tatminsizlik" kavramının karşıtı ise "tatminsiz olmama" şeklinde tarif edilmektedir (Robbins vd., 2013: 277).

Bu kuram yöneticiler açısından değerlendirildiğinde; durum koruyucu faktörler motivasyon olayının gerçekleşmesi için bir zemin oluşturur ve bu olumlu zemin oluşturulduktan sonra motivasyonun gerçekleşmesi için mutlaka motive edici faktörlerin tümü sağlanmalıdır. Yönetici durum koruyucu faktörleri sağladıktan sonra bireyi motive etmek için bunlar üzerinde ısrarla durmalıdır. Çünkü yönetici, bireyi teşvik için motive

edici faktörleri göz ardı ederek ısrarla durum koruyucu faktörler üzerinde durursa, işgörenin işinden, mesleğinden, amirinden soğuyup nefret etmesine sebep olabilir (Güney, 2000: 484). Bu durum koruyucu faktörlerin önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Durum koruyucu faktörler minimum düzeyde de olsa sürdürülmelidir. Eğer doyumsuzluğu önlersek motive ediciler umulan etkilerini o zaman gösterirler (Owens,1987: 106).

Herzberg'in çift faktör kuramı; yeterince çalışma yapılmadığından geçerliliğinin sağlanmadığı, henüz gelişmekte olan ülkelerde durum koruyucu faktörlerin motive edici rol oynayabilecekleri bu nedenle her türlü sosyo-kültürel ve ekonomik koşulda geçerli bir kuram olmadığı, bazı durum koruyucu faktörlerin ödüllendirme gibi aynı zamanda motive edici bir etki taşıdığı bu nedenle zayıf bulunduğu (Keser, 2006: 27), kullandığı metodolojinin güvenirliği, teorinin iş memnuniyeti ile etkililik arasında direkt bir ilişki olduğunu varsayması fakat araştırmanın sadece doyum ve doyumsuzluk üzerinde durması (Owens, 1987: 108) hususları yönünden eleştirilse de iş yaşamı ve iş motivasyonun düzenlenmesinde çok büyük etkisi olmuştur. Bu kuram iş organizasyonları tarafından gerçekleştirilen roller konusundaki anlayışın geliştirilmesine ilişkin ihtiyaca dikkat çekmiş ve 1950'lerde önemli bir boşluğu doldurmuştur. Yaklaşımı sistematik ve dili anlaşılırdır (Hoy ve Miskel, 2010: 132-133).

2.3.2.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı

Alderfer'in ERG kuramı Maslow'un kuramını desteklemek (Lord; 2004: 25), geliştirmek (Steers vd, 1996: 16) ve eksikliklerini gidermek için ortaya atılmıştır (Özer ve Topaloğlu, 2010: 90). ERG kuramı Maslow'un belirttiği beş ihtiyacı üç grupta toplamıştır: Varolma (Existence), İlişki kurma (Relatedness) ve Gelişme (Growth) (ERG) (Lord, 2004: 25).

***Varolma İhtiyacı*:** Bu ihtiyaç en alt düzeyde ve fiziksel yaşamın devam ettirilmesiyle ilgilidir (Keser, 2006: 29). İnsanın varlığını ve varoluşunu devam ettirmesini sağlayıcı maddesel özelliğe sahip fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını içermektedir (Steers, vd, 1996: 16). Varolma ihtiyacı Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir (Lord, 2004: 25).

***İlişki Kurma İhtiyacı*:** Sevgi, işte ve iş dışında başkalarıyla ilişki içinde olma, başkaları tarafından kabul görme, takdir edilme (Keser, 2006: 29), kişilerarası ilişki (Steers, vd, 1996: 16), diğer insanlarla duygu ve düşüncelerin paylaşımı (Özer ve Topaloğlu, 2010: 91) gibi ihtiyaçları içermektedir. İlişki kurma ihtiyacı Maslow'un aidiyet-

sosyal ihtiyacına karşılık gelmekte ve başkalarından kaynaklanan saygıyı içermektedir (Lord, 2004: 25).

***Gelişme İhtiyacı*:** İnsanların içsel büyüme, gelişme ve potansiyeline ulaşma arzusu ile ilgilenir. İş ortamında gelişme ihtiyacı bireyin sadece tüm kişisel beceri ve yeterliliklerini kullandığı işlerde yer alması değil yeni, yaratıcı ve yeterlikler gerektiren işlerde görev yapması ile de karşılanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 83). Gelişme ihtiyacı, Maslow'un saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelmektedir ve öz saygıyı içermektedir (Lord, 2004: 25).

Alderfer'in kuramını Maslow'un kuramından ayıran birkaç durum sözkonusudur. Öncelikle Alderfer ihtiyaçları üç düzeyde ele alırken Maslow beş düzey ihtiyaç belirlemiştir (Certo ve Certo, 2006: 386). Alderfer'in kuramında ihtiyaçlar arasındaki hiyerarşik sıra daha az önemlidir ve bir ihtiyacın karşılanması durumunda bir sonraki ihtiyacı karşılamak için motive olmasına ilişkin herhangi bir kural bulunmamaktadır (Keser, 2006: 29) yani bireyin alt düzeydeki ihtiyacı tamamen doyurulmasa da yüksek düzey ihtiyacı ortaya çıkabilir (Certo ve Certo, 2006: 386). Bu kurama göre düzeyler arasında geriye dönülebilir. Üst düzey bir ihtiyacı karşılanmamış birey daha kolay doyuma ulaşacağı için alt düzeydeki ihtiyacına dönebilir (Lord, 2004: 25). Ayrıca bu kuramda birden fazla ihtiyaç grubu aynı anda kişiyi etkisi altına alabilir. Yani kişi hem ilişki kurma hem de gelişme ihtiyacının eksikliğini aynı anda hissedebilir (Tortop vd., 2010: 171).

Günümüzde ERG modelini test etmeye çalışan birkaç çalışma girişiminin olduğu fakat deneysel doğrulamanın oluşmadığı belirtilmiştir. Ancak ERG modeli insan davranışını açıklamada daha fazla esnekliğe izin verdiği için Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modelinden daha az katı bir model olarak görünmektedir. Maslow'un kuramı ile ele alındığında çalışan motivasyonuna ilişkin daha kullanışlı bir düşünme şekli önerdiği görülmektedir. Maslow ve Alderfer'in kuramları arasında kategori sayısı değişse de her iki kuram da ihtiyaçların karşılanmasında olanakların (Oppornuties) birey motivasyonunda önemli bir faktör olduğunu açıklamaktadır (Steers vd., 1996: 16).

2.3.2.1.4. Mc Celland'ın Başarı Gereksinimi Kuramı

Başarı gereksinimi kuramı Mc Celland tarafından geliştirilmiştir. Kaynağını Henry A. Murray'ın çalışmalarında bulur (Lord, 2004: 29; Sağlam, 2007: 26). Murray ihtiyaçları temel ihtiyaçlar ve psikolojik ihtiyaçlar olmak üzere iki grupta incelemiştir. Temel

ihtiyaçlar bütün canlı organizmalarda bulunan ihtiyaçlar, psikolojik ihtiyaçlar ise bilinçsizce öğrenilen ihtiyaçlardır (Lord, 2004: 28).

Başarı gereksinim kuramında ise ihtiyaçların, öğrenme sonucunda insanlar için önem kazanır hale geldiği (Güney, 2000: 484), yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerden öğrendikleri (Steers vd., 1996: 18) belirtilmektedir. Bu kuramda ihtiyaçlar üç gruba ayrılmıştır: başarı, bağlılık ve güçlülük (Lord, 2004: 29; Certo ve Certo, 2006: 387; Eren, 2008: 522; Güney, 2000: 484; Sağlam, 2007: 26).

***Başarı ihtiyacı*:** Bu ihtiyaç problem çözmek için sorumluluk alma, karmaşık görevlerin üstesinden gelme, başarılabilir hedefler belirleme (Lord, 2004: 29) üstün olma dürtüsü, bir standartlar dizisiyle ilişkili olarak başarmak, başarmak için çaba sarfetme (Robbins, 1994: 48) unsurlarını içerir. Bu ihtiyacı kuvvetli olan bireyler ulaşılması güç ve çok çalışmayı gerektiren anlamlı amaçlar seçerler ve bu amaçlarına ulaşmak için gereken yetenek ve bilgiyi elde etmek için uğraşırlar (Güney, 2000: 485). Bireylerin mesleklerinde en iyi olma ve mükemmeli arama duygu ve tutkularının altında başarı ihtiyacı yatmaktadır (Eren, 2008: 522).

Bağlılık ihtiyacı (ilişki kurma): Mc Clelland'ın üzerinde en az durduğu bu ihtiyaç (Keser, 2006: 31), başkalarıyla yakın, samimi ilişkiler kurma güdüsünü içerir (Robbins ve Judge, 2012: 210). Yüksek bağlılık ihtiyacı olan insanlar sevilmek isterler, yardımsever ve destekleyicidirler. Başkalarıyla olan ilişkileri yakın ve kişiseldir, işbirliği ve arkadaşlığı vurgularlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 87). Bu ihtiyaç kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Kimi insan dost ve arkadaş edinme ve onlarla vakit geçirmekten hoşlanırken kimisi sorunlarını tek başına çözmek, ailesi ve akrabaları dışında fazla dostluk bağı kurmamaya eğilimli olabilir. Yine de az ya da çok her insanın sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik yönden bağlı olduğu çevresi vardır (Eren, 2008: 522).

***Güç ihtiyacı*:** Bu ihtiyaç başkalarını etkileme yoluyla doyuma ulaşma eğilimini ifade etmektedir. Yüksek güç ihtiyacı içinde olan bireyler kendi çevresini, finansal ve maddi kaynakları, bilgiyi kontrol altına alma (Özer ve Topaloğlu, 2010: 97), güç ve otorite kaynaklarını genişletme, başkalarını etki altına alma ve koruma davranışlarını sergilemektedirler (Güney, 2000: 485). Mc Clelland iki çeşit güç tanımlamaktadır; kişiselleştirilmiş güç ve toplumsallaştırılmış güç. Kişiselleştirilmiş güç sahibi olan bireyler, gücü kendi kişisel ilgileri için kullanır ve bir statü sembolü olarak kullanırlar, toplumsallaştırılmış güç ihtiyacı yüksek olanlar ise örgütsel amaçlarla ilgilenirler, örgüte ve topluma faydalı olmaya çalışırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 88).

Mc Celland'a göre her birey bu üç ihtiyaçla belirli bir oranda motive edilebilir. Ancak her insanda bu üç ihtiyaçtan biri genellikle daha baskındır (Lord, 2004: 30).

Mc Celland bu üç ihtiyaçtan en çok başarı ihtiyacının birey ve toplumu etki altında bıraktığını belirtmiştir (Eren, 2008: 522). Bu kurama göre kişi başarılı olmayı arzuladığı kadar başarısız olmaktan da aynı ölçüde korkar. Bu korku, bireyi bazı faaliyetlerden alıkoyabilir ancak bu korkusunu yenerse faaliyette bulunmaya yönelebilir (Sağlam, 2007: 26). Mc Celland'a göre başarıya yönelmiş bireylerin ortak özellikleri şunlardır;

- Kişiyi başarıya yönelten husus başarı sonucunda ulaşacağı içsel ödülden yada başarının ona sunduğu kişisel tatminden kaynaklanmaktadır (Eren, 2008: 523).
- Başarılı olmak için faaliyette bulunan kişi kişisel güven ve sorumluluk yüklenerek bir problemi çözmekten mutluluk duyarlar (Eren, 2008: 523; Hoy ve Miskel, 2010: 134).
- Başarı odaklı kişiler başarı oranlarını yarı yarıya (%50) gördükleri zaman en yüksek performansa ulaşırlar. Yüksek başarı olasılıklarından ve yeteneklerini zorlayıcı durumlardan hoşlanmazlar (Robbins ve Judge, 2012: 210).
- Bireyler gösterdikleri performansa geribildirim alma konusunda çok isteklidirler. Bir işi ne kadar iyi yaptıklarını bilmek isterler. Başarılı olup olmadıklarına bakmaksızın sonuçları öğrenmek onlar için önemlidir (Hoy ve Miskel, 2010: 134).

Sonuç olarak başarı gereksinimi tek başına bireylerin güdülenmesinde etkili olmasa da (Eren, 2008: 525) iyi bir araştırma desteğine sahiptir. Fakat bu kuramın pratik etkisi sınırlıdır. Bu durum üç ihtiyacın da bilinçdışı olması ve ölçülmesinin zorluğundan kaynaklanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012: 210).

2.3.2.1.5. Mc Gregor'un X ve Y Kuramı

Douglas Mc Gregor çalışanların doğası ile ilgili, yöneticilerce de desteklenen iki varsayıma dikkat çekmektedir. Bu varsayımlar çalışanların ihtiyaç ve beklentileriyle ilgilidir (Lord, 2004: 25-26). Bu varsayımlardan biri X teorisi olarak adlandırılan olumsuz tutum, diğeri Y teorisi olarak adlandırılan olumlu tutumdur (Robbins, 1994: 43).

Yöneticilerin çalışanlarla ilişkilerini inceledikten sonra Mc Gregor, yöneticilerin çalışanlara ilişkin görüşlerinin temel yargılara dayandığını ve yöneticilerin çalışanlara ilişkin davranışlarını bu yargılara göre belirlediklerini ifade etmiştir (Robbins ve Judge, 2012: 206).

Teori X'e göre insan; güvenilmez, sorumluluktan kaçar, gelişmemiştir. İnsan doğasında işi sevmez ve fırsat verildiğinde işten kaçma eğilimindedir. Bu nedenle kontrol edilmeli ve korkutulmalıdır. Ayrıca insanlar yöneltilmeyi tercih ederler, sorumluluk almayı sevmezler, her şeyden önce güvenlik ararlar (Lord, 2004: 26; Eren, 2008: 26; Robbins, 1994: 44). Bencildirler, kendi amaç ve arzularını örgütün amaçlarına tercih ederler. Yenilik ve değişiklikten hoşlanmaz, bu tür olgulara direnir, isyan ederler. Örgütsel sorunların çözümünde çok az yaratıcı yetenekleri vardır. Parlak zekalı değillerdir, kolaylıkla kandırılabilirler (Eren, 2008: 26). Onları motive etmek için korkutmak ve ceza vermek ya da parayla ödüllendirmek gerekir (Lord, 2004: 26).

Teori Y'ye göre fiziksel ve zihinsel bir çaba harcamak oyun yada dinlenme kadar doğaldır. Ortalama bir insan sadece sorumluluğu kabul etmeyi değil ayrıca sorumluluk istemeyi de öğrenebilir. Çalışanlar eğer tam anlamıyla motive olmuşlar ve kendi amaçları örgütün amaçlarıyla örtüşüyorsa kendi kendini yönlendirebilir ve yaratıcıdırlar. Çalışanların bu davranışlarını sergileyebilecekleri kültürü ve ortamı yaratmak yöneticinin sorumluluğundadır (Lord, 2004: 26; Robbins, 1994: 44).

X teorisi örgütün verimsizliğinin işgörenlerin niteliğinden kaynaklandığını ve otorite kullanarak işgörenlerin örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirilebileceğini ileri sürer. Motivasyonda sadece fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları üzerinde durur. Y teorisi ise örgütün verimsizliğinin yönetim kaynaklı olduğunu, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde "bütünleşme" ve "kaynaştırma" ilkesinin önemine değinir. Bireylerin bir örgütte bulunmasının esas sebebi kendi ihtiyaçlarını karşılamaktır. Y teorisi motivasyonda fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları kadar sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını da dikkate alır (Sağlam, 2007: 30). Mcgregor teori Y'nin varsayımlarının teori X'in varsayımlarından daha geçerli olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle katılımcı karar verme, sorumluluk, yetenekleri zorlayıcı görevler ve grup içi ilişkilerin çalışan motivasyonunu arttıracağını belirtmektedir (Robbins ve Judge, 2012: 207).

Maalesef her iki grup varsayımlarını doğrulayacak kanıtlar bulunmamaktadır. Y teorisinin varsayımlarını kabul etmenin ve bireyin davranışlarını bu doğrultuda değiştirmenin daha motive edilmiş işgörenlere yol açıp açmayacağı yönünde kanıtlar yoktur. Belirli durumlarda X teorisinin, belirli durumlarda da Y teorisinin varsayımları geçerlilik kazanmaktadır (Robbins, 1994: 45).

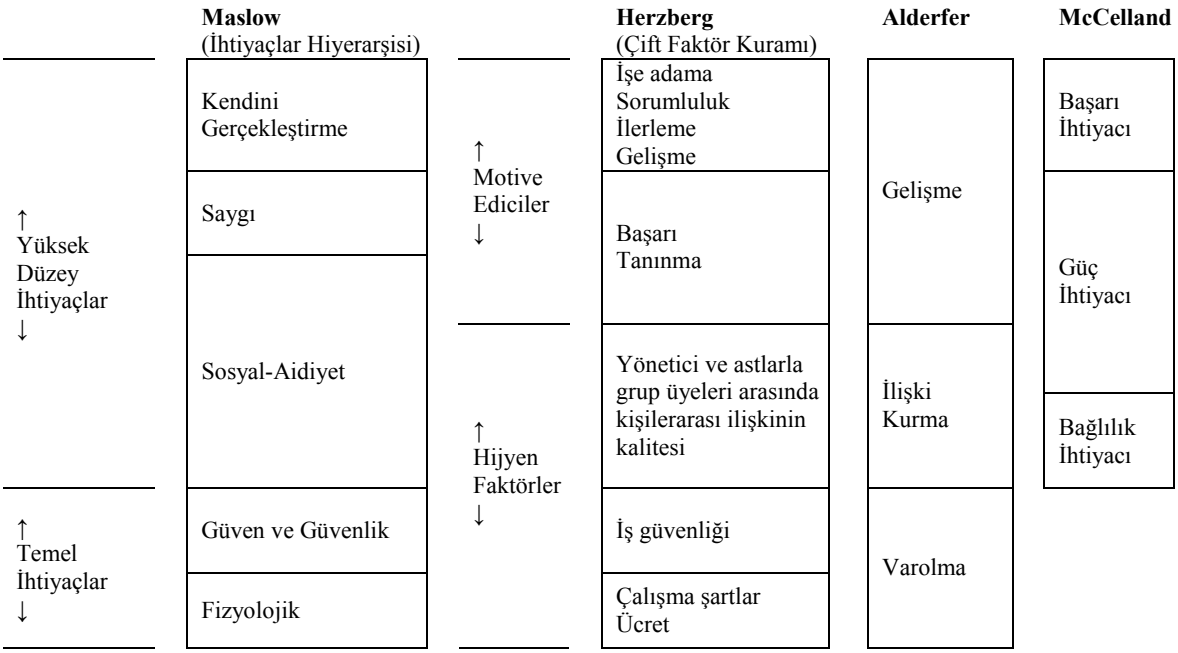
2.3.2.1.6. İçerik Kuramlarının Karşılaştırılması

İçerik kuramları genel olarak ele alındığında tümünün bireyin ihtiyaçları üzerine odaklandıkları görülmektedir. Her kuram, bu ihtiyaçları farklı gruplandırmalar içinde ele almıştır. Maslow; İhtiyaçlar Hiyerarşisi olarak, Herzberg; Çift Faktör Kuramı adı altında Motive Ediciler ve Durum Koruyucular olarak, Alderfer; ERG (Existence, Relatedness, Growth) oarak, Mc Celland Başarı Gereksinim Kuramı olarak ve Mc Gregor da X ve Y kuramı olarak adlandırmışlardır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, içinde bütün ihtiyaçların bir dereceye kadar etkileşim içinde olduğu genel bir modeldir (Chandan, 2009: 60). Motivasyon kuramlarından en bilineni olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, insanların yaptığı her davranışın belirli ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğunu ve ihtiyaçların insanlar açısından bir sıralaması olduğunu ileri sürer (Güney, 2000: 480). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi ile bu teoriden yaklaşık olarak yirmi yıl sonra ortaya çıkan Herzberg'in çift faktör teorisi (Owens, 1987: 105), temelde birbirine benzerdir (Keser, 2006: 26). Herzberg (1966), Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını iki düzeyde ele almaktadır (Catania ve Randall, 2013: 32). Maslow'un fizyolojik, güvenlik ve sevgi ihtiyaçları Herzberg'in durum koruyucu(hijyen) faktörleriyle özdeşleşirken Maslow'un saygı-aidiyet, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ise Herzberg'in motive edici faktörleriyle ilişkilidir (Eren, 2008: 511). Herzberg'in kuramını Maslow'un kuramından ayıran temel fark, Maslow hiyerarşideki her basamağın bireyi aynı oranda motive ettiğini savunurken Herzberg ise üst seviyedeki ihtiyaçların gerçekte motive edici olduğunu alt seviyedeki ihtiyaçların daha çok durum koruyucu faktörler içinde yer aldığını belirtmiştir (Owens, 1987: 109). Bir diğer fark, Maslow, kişinin genel ihtiyacı üzerine odaklanırken Herzberg bireyin psikolojisini yaptığı iş ile temel ihtiyaçlarını etkilemesi yönünden ele almıştır (Hoy ve Miskel, 2010: 132).

Alderfer, ERG (Varolma- İlişki Kurma- Gelişme) kuramında Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramını devam ettirmiş fakat Alderfer'in kuramında Maslow'un kuramındaki basamaklar arsındaki geçiş daha az katıdır (Northcraft ve Neale, 1990: 139). Örneğin, Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı Alderfer'in varolma ihtiyacı ile (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 207), Maslow'un sosyal ve saygı ihtiyacı Alderfer'in İlişki Kurma ihtiyacı ile (Northcraft ve Neale, 1990: 139), Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyacı içinde yer alan inceleme, keşfetme ve uzmanlaşma ihtiyacı Alderfer'in gelişme ihtiyacı ile açıklanabilir (Wiersma, 1992: 102).

Mc Celland'ın Başarı Gereksinim Kuramı ise bir hiyerarşik düzen içinde değildir. Bu yönüyle diğer kuramlardan ayrılmaktadır (Northcraft ve Neale, 1990: 143). Ancak ayrıntılı olarak değerlendirildiğinde yakın ilişki gereksinimi Herzberg'in bazı durum koruyucu faktörleriyle ve Maslow'un güvenlik, sevgi ihtiyacı ile Alderfer'in modelindeki yakın ilişki gereksinimlerine karşılık gelmektedir. Aynı şekilde güç gereksinimi Herzberg'in tanınma ve Maslow'un saygı gereksinimi ile ilişkilidir. Başarı gereksinimi de Maslow'un kendini gerçekleştirme ve Alderfer'in gelişme gereksinimleriyle benzer özelliklere sahiptir (Özer ve Topaloğlu, 2010: 100). Aşağıdaki şekilde içerik kuramları birbiriyle karşılaştırılmaktadır.



Şekil 6. Motivasyon Kuramlarının Karşılaştırılması (Kaynak: Nortcraft ve Neale, 1990: 143).

Şekil 6'da görüldüğü gibi, kuramlar arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Aslında tüm kuramlar, ihtiyaçların benzer şekillerini farklı sınıflandırmalar yaparak ifade etmektedirler. Şekilde Mc Gregor'un X ve Y kuramı yer almamaktadır. İnsana ilişkin yargılardan yola çıkarak Mc Gregor tarafından ortaya atılan X kuramında insanın doğasına ilişkin kötümser bir varsayım varken Y kuramında iyimser görüşün hakim olduğu görülmektedir (Aydın, 2000: 87). X kuramı motivasyonda sadece fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları üzerine yoğunlaşır. Y kuramı ise fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları kadar sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını da önemser (Sağlam, 2007: 30).

Kuramların her biri iş motivasyonu için önemli bir işleve sahiptir. İhtiyaç hiyerarşisi kuramları ekonomik olmayan ihtiyaçların önemini vurgulamaktadır, örneğin

Maslow'un öz saygı ihtiyacı ile Alderfer'in ilişki kurma ihtiyacı gibi. Yaygın bir desteğe sahip olmasa da Herzberg'in kuramı yöneticilere motivasyonun dışsal (iş ortamı) ve içsel (işe özgü) kaynakları arasındaki önemli farklılığa dikkat çeker. Mc Celland'ın kuramı da bazı ihtiyaçların öğrenildiği fikrinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Northcraft ve Neale, 1990: 143). Dört kuram arasındaki en belirgin farklılık, McCelland'ın sosyal olarak öğrenilmiş ihtiyaçlara vurgu yaparken Maslow, durağan bir ihtiyaçlar hiyeraraşisi sistemi önermekte, Alderfer daha esnek üç aşamalı ihtiyaç sınıflandırması sunmakta ve Herzberg motive ediciler ve hijyen faktörlerinden bahsetmektedir (Lunenburg ve Ornstein , 2013: 88).

Çalışma yaşamında yöneticilerin tamamıyla bir kuramın belirttiği ihtiyaçlara yönelmesi mümkün olmayacaktır. Ancak kuramlar sayesinde çalışanların ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olmaları doyurulmamış ihtiyaçlar dikkate alınarak programlar oluşturulması, çalışma şartlarının gözden geçirilmesi ve çalışanları doyuma ulaştıracak koşullar sağlanması açısından önemlidir.

2.3.2.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları adı altında toplanan bu kuramlar, "belirli bir davranışı gösteren bireyin bu davranışı tekrarlaması ya da tekrarlamaması nasıl sağlanabilir?" sorusunun yanıtını bulmaya çalışır (Tozkoparan, 2010: 105; Keser, 2006: 37). Diğer bir deyişle bireylerin hangi amaçlar doğrultusunda nasıl motive edildikleri üzerinde durmaktadır (Certo ve Certo, 2006: 382).

Bireyi merkeze alan süreç kuramları (Keser, 2006: 37), bireysel farklılıkların motivasyondaki önemini dikkate alarak (Eren, 2008: 533), güdülenmenin oluşumunu tanımaya çalışır (Başaran, 2008: 104). İçerik kuramları ihtiyaçlar üzerine yoğunlaşırken süreç kuramlarına göre ihtiyaçlar, bireyi davranışa iten faktörlerden sadece biridir. Bu içsel faktörlere ek olarak pek çok dışsal faktör de davranış ve motivasyon üzerinde etkilidir (Keser, 2006: 37). Süreç kuramları, yöneticilere çalışanların ihtiyaçları ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve çalışanların davranışlarını yöneltmeleri konusunda yardımcı olur (Northcraft ve Neale: 1990: 143). Vroom'un 'Beklenti Kuramı', Adams'ın 'Eşitlik Kuramı', 'Amaç Kuramı', Porter ve Lawler'in 'Genişletilmiş Beklenti Kuramı'(Certo ve Certo, 2006: 382) ve 'Pekiştirme Kuramı' süreç kuramlarının en önemlileridir (Tozkoparan, 2010: 106; Sağlam, 2007: 30; Başaran, 2008: 10).

2.3.2.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Değerlik-Araçsallık- Beklenti kuramı olarak da bilinen (Lord, 2004: 34) Victor Vroom tarafından geliştirilen beklenti kuramı, en çok bilinen motivasyon kuramlarından biridir (Robbins ve Judge, 2010: 76). Bu kurama göre bireylerin iş ve görevlerindeki başarıları ihtiyaçlarının giderilmesinden ziyade onların ödüllendirilen davranışlarından kaynaklanmaktadır (Güney, 2000: 486). Dolayısıyla çalışanı neyin motive ettiği değil motivasyonun kavramsal belirleyicileri önemlidir (Tozkoparan, 2010: 112).

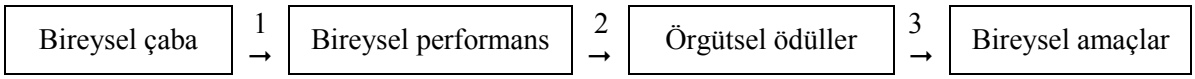
Beklenti kuramı üç temel kavram üzerine kurulmuştur: beklenti, araçsallık ve değerlik (Hoy ve Miskel, 2010: 147; Wagner ve Hollenbeck, 1992: 201). *Beklenti,* işgörenin harcadığı çaba sonunda belli bir amaca ulaşacağına ilişkin düşüncesidir (Başaran, 2008: 104). *Araçsallık*, gereken performans düzeyine ulaşıldığında arzulanan kişisel sonuçların (parasal ödüller yada övgü gibi) karşılanacağına ilişkin inanıştır (Northcraft ve Neale, 1990: 139). *Değerlik*, çeşitli ödüllerin ya da çıktıların kişiler için değeri ya da çekiciliğidir (Tozkoparan, 2010: 113). Beklenti kuramına göre iş motivasyonu bu üç unsurun etkileşimi ile güçlü bir şekilde etkilenmekte ve belirlenmektedir. (Hoy ve Miskel, 2010: 149).

Motivasyon= Beklenti X Araçsallık X Değerlik 'dir. Yani beklenti, araçsallık, değerlik faktörlerinin tümü yüksek olduğunda motivasyon en üst düzeye çıkar. Fakat bu faktörlerden biri ya da birkaçı sıfır değerinde olursa motivasyon hızla düşer (Chandan, 2009: 73).

Robbins ve Judge (2010: 76) beklenti kuramının üzerinde yoğunlaştığı üç kavramı Bireysel çaba, bireysel performans, örgütsel ödüller ve bireysel amaçlar arasındaki ilişkiyi inceleyerek farklı isimlendirmelerle ele almaktadır. Beklenti kuramında gösterilen çaba ile performans düzeyi arasındaki ilişki, beklentiyi; performans düzeyi ile ödüller arasındaki ilişki, araçsallığı; bireysel amaçlara ulaşma ile ödüllerin başarısını kıyaslama, değerliği içermektedir (Lord, 2004: 34).

Robbins ve Judge (2010: 76-77)'a göre çalışanlar; çabalarının iyi bir performans değerlendirme ile yönlendirileceğine ve bu iyi performans değerlendirmenin ücret artışı, ikramiye veya terfi gibi örgütsel ödüller ile sonuçlanacağına ve bu ödüllerin çalışanların kişisel amaçlarına yönelik olacağına inanırlarsa yüksek çaba göstereceklerdir.

Böylece kuramın üzerinde yoğunlaştığı üç ilişki şekli ortaya çıkmaktadır (Robbins ve Judge, 2010: 77). Bu ilişki, Şekil 7'de görülmektedir (Lord, 2004: 34; Robbins ve Judge, 2010: 77).



Şekil 7. Beklenti kuramı (Kaynak: Robbins ve Judge, 2010: 77)

Yukarıda, (1) çaba-performans ilişkisini, (2) performans-ödül ilişkisini, (3) ödüller-bireysel amaçlar ilişkisini vurgulamaktadır.

Çaba- performans ilişkisi: performansı oluşturacak çabanın uygulanmasına ilişkin bireyler tarafından algılanan olasılık; "Eğer üst düzey bir çaba gösterirsem benim performansım değerlendirilirken fark edilecek mi?" çalışan görevinde çaba göstermeden bu soruyu kendisine sorabilir. Beklenti kuramının bu yönü bir örgütün performans değerlendirme sisteminin adaletli ve tarafsız olmasının ve yöneticilerin çalışanların çabalarının farkında olmasının kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Robbins ve Judge, 2010: 77). Çünkü artan çaba artan performansa yol açmaktadır (Lord, 2004: 34).

Performans-ödül ilişkisi: arzulanan çıktıların başarısına yol açan performans ile bireylerin belirli düzeyde gösterdikleri performans derecesi; "Eğer iyi bir performans gösterirsem örgütsel bir ödülle sonuçlanır mı?" şeklinde çalışan kendine bu soruyu sorabilir. Burada önemli olan örgütün ödül verme sisteminin çalışanların performansıyla mı ilgili olduğu kıdem, yöneticiye yaranma veya diğer performans dışı faktörlerin de dikkate alınıp alınmadığıdır (Robbins ve Judge, 2010: 37).

Ödüller- bireysel amaçlar ilişkisi: Örgütsel ödüllerin bireysel amaç ya da ihtiyaçları doyuma ulaştırma derecesi ve bireyler için bu potansiyel ödüllerin çekiciliği; "Eğer ödüllendirilirsem bu ödülü çekici bulur muyum?" biçiminde çalışan kendine sorabilir. Burada önemli olan örgütün çalışanlara istedikleri ödülleri vermesidir. Asıl motivasyonu öldüren çalışanlar için değeri olmayan bir ödül için kaynakların kullanılmasıdır (Robbins ve Judge, 2010: 37).

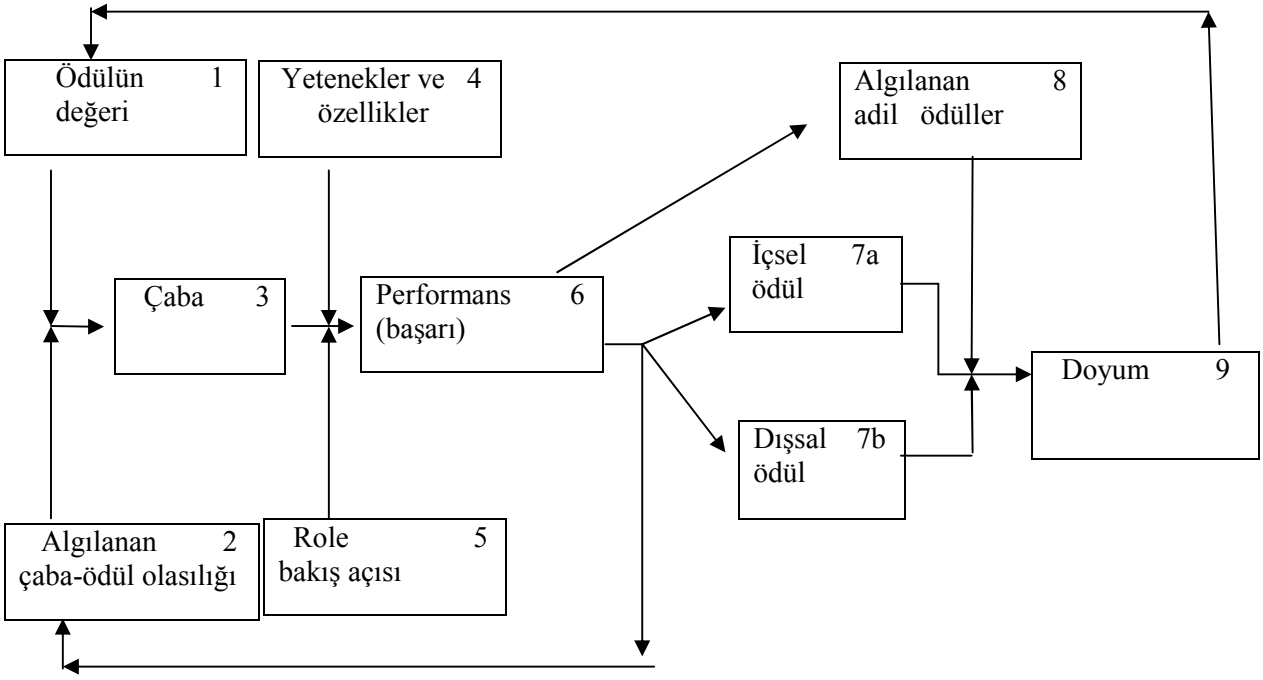
Bu kuram, bazı konuları gündeme getirdiğinden dolayı önemlidir. Birincisi, kuram ödüller ve karşılıklar üzerinde durmaktadır. Her çalışanın tatmin beklentisini en üst düzeye çıkarmaya çalıştığı kişisel çıkar kavramına dayanmaktadır. Ödüllerin çekiciliği önemlidir. Bu nedenle, bireyin örgütsel ödüllere verdiği değeri ve önemi bilmemiz gerekir. Bireyleri kendileri için olumlu buldukları şeylerle ödüllendirmek gerekir. İkinci olarak, kuram beklenen davranışlar üzerinde durur. Birey kendinden ne beklenildiğini ve nasıl değerleneceğini bilmelidir. Son olarak, kuram bireyin beklentileri ile ilgilenir. İşgörenin göstereceği çabanın seviyesini nesnel sonuçlardan ziyade kendi performans beklentileri, ödüller ve amacına ulaşma derecesinin sonuçları belirler (Robbins, 1994: 60). Eğer birey

belli bir çabanın belli bir performansa neden olacağına ve bu performansın da ödüllendirileceğine inanırsa ve bu ödül ulaşmak istediği amacı tatmin ediyorsa o zaman birey motive olmuş denilebilir.

Beklenti kuramına ilişkin bazı eleştirmenler sınırlı bir kullanım aralığının olduğunu ve sadece bireylerin çaba-performans ve performans-ödül bağını kurabildiklerinde geçerli olabileceğini öne sürmektedirler. Sadece az sayıda personelin bu bağı açık bir şekilde kurabileceğinden bu kuram idealisttir. Eğer örgütler kıdem, çaba, yetenek ve işin zorluğu yerine bireyleri gerçekten performanslarına yönelik ödüllendirseler kuram daha geçerli olabilir (Robbin ve Judge, 2012: 227).

2.3.2.2.2. Porter ve Lawler'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı

Porter ve Lawler'in beklenti kuramı, Vroom'un modeline dayalı olarak geliştirilmiştir (Keser, 2006: 40; Sağlam, 2007: 34). L.W. Porter ve E.E. Lawler, motivasyonun doyum ve/veya performansa eşit olmadığını ve geleneksel varsayımlardan farklı olarak ilişkilendirilebilineceğini belirtmişlerdir (Tozkoparan, 2010: 117). Porter ve Lawler'in motivasyon modeli Şekil 8'deki gibidir.



Şekil 8. Porter-Lawler'ın işteki motivasyon modeli (Kaynak: Owens, 1987: 113; Steers vd. 1996: 23)

Porter Lawler beklenti modelinin basit diyagramını gösteren Şekil 8 beklenti kuramının konusu olan genel davranış taslağını anlamada yardımcı olabilir. Şekilde anlatılmak istenen; (1) öncelikle işgören işteki performansı için muhtemelen alacağı ödüle

bazı değerler biçer: (2) Birey genellikle ödülü almayla sonuçlanan çaba ile ilgili öznel yargıya sahiptir. (3) Ödülü alma isteği ve ödülü alma ile ilgili şansın birleşimi belirli bir düzeyde çaba göstermesine sebep olur. (4) Tabiiki tek başına çaba, sonuçları doğurmaz: Modelin gösterdiği gibi çaba işgörenin becerisi ve davranışlarının birleşimi (5) ve bireyin işindeki rolüne bakış açısı ile uyumludur. (6) Bu üçünün etkileşimi çaba, yetenekler ve role bakış açısına ilişkin sonuçlar davranıştan çıkan gerçek başarıyı göstermektedir. (7) Birey, performansına bağlı olarak adil bir şekilde (8) ve gerçekten ödüllendirilir. (7a) Ödüller içsel olabilir (mesela tatmin) veya (7b) dışsal (mesela para ile ödüllendirme, itibar) olabilir. (9) Bu ödüller bazı derecelerde bireyin bakış açısına göre adil olarak ele alınabilir, (bireyin kendi öznel değerleri ve beklentileriyle alakalı olarak) ve bu karmaşık etkileşim bazı tatmin seviyelerine yol açmaktadır (Owens, 1987: 112,113).

Burada önemli bir nokta ideal olan yüksek performans ve yüksek doyuma nasıl ulaşılacağıdır. Genişletilmiş beklenti kuramına göre yüksek performans ödüllendirilmelidir. Çünkü yüksek performans ödüllendirildiğinde motivasyonun önemli bir bileşeni olan yüksek performans- çıktı beklentisi ortaya çıkar. Aynı derecede önemli bir diğer husus da düşük performansın ödüllendirilmemesi gerektiğidir. Düşük performansı ödüllendirmek düşük performans-çıktı beklentisine yol açmaktadır (Tozkoparan, 2010: 119).

Porter ve Lawler'in genişletilmiş beklenti kuramı Vroom'un kuramına bir takım katkılar sağlamıştır. Birincisi bireyin kendi başarısını değerlendirmesine bağlı olarak ortaya çıkan ve onun nihai doyumunu etkileyen ödüllendirme adaletine ilişkindir. Diğer bir deyişle birey uygun olmayan bir değerlendirmeye maruz kaldığını algıladığında doyumluluğu önemli derecede olumsuz yönde etkilenmektedir. İkinci katkı ise işgörenin örgütte beklenen davranış gücünü azaltan rol çatışmalarının olduğu ve bunun da çaba ve başarıları olumsuz yönde etkilediğidir. Eğer örgütte görev tanımları yapılmamış, yetki ve sorumluluklar belirlenmemişse başarı ve motivasyonu etkileyecek rol çatışmalarına rastlanabilir. Olumlu bir örgütsel yapı ve planlama motivasyonu kolaylaştıracaktır (Eren, 2008: 542). Ayrıca Vroom modelinde doyum ve beklenti arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde ortaya koymamış, Porter ve Lawler ise doyum ve performans arasındaki ilişkiyi doğrudan bir motivasyon modeli olarak ele almışlardır (Tozkoparan, 2010: 117). Vroom'un kuramına ek olarak bireyin başarılı olabilmesi için sadece çaba ve performansın yeterli olmayacağını yeterli bilgi ve yeteneğe de sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Birey

başarmak için ne kadar istekli ve azimli olsa da gerekli bilgi ve yeteneğe sahip değilse başarılı olamayacaktır (Keser, 2006: 40).

Genişletilmiş beklenti kuramı yöneticilere örgüt düzenlemelerindeki motive edici durumları anlamaları ve analiz etmeleri için kullanışlı bir kaynak sunmaktadır. Ayrıca bu model örgütün mevcut ödül politikaları ve uygulamalarının etkililiğini ciddi bir şekilde değerlendirmesi için örgütlere yönergeler sağlamaktadır (Steers vd., 1996: 24-25). Ancak, karmaşık olması nedeniyle örgütlerde doğrudan uygulanması zordur (Tozkoparan, 2010: 120) ve hangi tür ödüllerin çaba ve başarıları olumlu şekilde etkilediğine ilişkin cevap vermek olanaksızdır. Bu kişisel özelliklere bağlı nesnel olmayan bir unsurdur, genelleştirilemez (Eren, 2008: 542).

2.3.2.2.3. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Sosyal psikolog J. Stacey Adams; Newyork, Crotonville'da General Electric Şirketi'nde araştırmacı olarak çalışırken eşitliğin çalışan motivasyonundaki önemine dikkati çekerek eşitlik kuramını geliştirmiştir (Northcraft ve Neale, 1990:165). Eşitlik kuramı insanların adil bir muameleye sahip olup olmadıklarını belirledikleri bir süreci tanımlayan bir sosyal değişim kuramıdır (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 224). Eşit çabanın eşit şekilde ödüllendirilmesi gerektiği ilkesine dayanır (Tozkoparan, 2010: 106). Çünkü bireyin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili algıladığı eşitlik veya eşitsizlikle yakından ilgilidir (Güney, 2000: 487). Aşağıda eşitlik kuramının karşılaştırma oranları ile algılar yer almaktadır.

Karşılaşturma Oranları*			Algı
$\frac{O}{I_A}$	<	$\frac{O}{I_B}$	Daha az ödüllendirilmeden dolayı eşitsizlik
$\frac{O}{I_A}$	=	$\frac{O}{I_B}$	Eşitlik
$\frac{O}{I_A}$	>	$\frac{O}{I_B}$	Daha çok ödüllendirilmeden dolayı eşitsizlik

* $\frac{O}{I_A}$: Çalışan, $\frac{O}{I_B}$: Konu ile ilgili diğer kişiler, O: Çıktılar, I: Girdiler.

Şekil 9. Eşitlik Kuramı (Kaynak: Robbins ve Judge, 2010: 73)

Özellikle çalışanlar kendi iş girdilerini (çaba, deneyim, eğitim, yetenek) ve iş çıktılarını (ücret miktarı, yükselme, tanınma) başkalarınınki ile karşılaştırırlar. Eğer

karşılaştırma sonunda eşitlik söz konusuysa eşitlik ve adaletin var olduğu anlaşılır. Fakat eşitlik yoksa, önce bir eşitlik gerginliği yaşanır daha düşük düzeyde ödüllendirilmede gerginlik kızgınlığa, daha yüksek düzeyde ödüllendirilme ise suçluluğa dönüşür (Robbins ve Judge, 2010: 73).

Eşitlik ya da eşitsizlik duygusu işgörenin kendine denk saydığı başka bir işgörenin örgüte verdiği ve örgütten aldığı ile kendisinin örgüte verdiği ve örgütten aldığını karşılaştırması ve bu karşılaştırmada adalet duygusunu geliştirmesi ile oluşur. İşgören emeğini örgüte verirken örgütün kendisine ödediği karşılığın eşit olmasına özen gösterir, yaptıklarını buna göre ayarlar (Başaran, 2008: 109).

Bu kurama göre karşılaştırmaya bağlı olarak eşitsizlik yaşayanların altı seçeneği vardır. Bunlar (Robbins ve Judge, 2012: 223; Tozkoparan, 2010: 109);

1. *Kendi girdilerini değiştirme*: Daha az ücret için daha az daha fazla ücret için daha fazla çaba gösterme (Robbins ve Judge, 2012: 223). Örneğin, düşük ücret eşitsizliği algılayan işgörenler işin kalitesi ve miktarını azaltabilir, uzun molalar verebilir, hastalık izinleri alabilir, işe geç gidip erken ayrılabilir, devamsızlığı arttırabilir daha az etkin çalışabilir. Yüksek ücret eşitsizliği algılayanlar ise çabalarını arttırabilir ya da çıktılarını düşürebilir (Tozkoparan, 2010: 109).

2. *Kendi çıktılarını değiştirme*: Parça başı ücret alanlar kaliteyi düşürüp daha fazla üreterek daha çok kazanabilirler (Robbins ve Judge, 2012: 223) ya da düşük ücret alanlar ücret artışı isteyebilir, terfi talebinde bulunabilir veya daha büyük bir çalışma ofisi isteyebilir (Tozkoparan, 2010: 109).

3. *Kendisine ilişkin algıları çarpıtma*: "Orta hızda çalıştığımı düşünüyordum fakat şimdi farkediyorum ki herkesten daha çok çalışıyormuşum" diyebilir (Robbins ve Judge, 2012: 223).

4. *Diğerlerine ilişkin algıları çarpıtma*: "....'nın işi benim işim kadar cazip değil" diyebilir (Robbins ve Judge, 2012: 223).

5. *Karşılaştırma için farklı birini seçme*: Kişi karşılaştırma yaptığı referans kişiyi veya grubu değiştirebilir (Tozkoparan, 2010: 109). "Belki kayınbiraderim kadar kazanmıyorum ama babamın benim yaşımdayken yaptığından çok daha iyisini yapıyorum" (Robbins ve Judge, 2012: 223).

6. *Alanı terk etme (İşten ayrılma)*: Birey daha uygun dengeler içinde yeni bir durum bulmayı deneyerek eşitsizlik durumundan uzaklaşabilir. İşi bırakabilir devamsızlık yapabilir, iş yeri için değişiklik talebinde bulunabilir (Tozkoparan, 2010: 110).

Eşitlik kuramına ilişkin üç önemli husus vardır. Birincisi adaletsizlik hakkındaki bireysel yargılar özneldir. Karşılaştırmayı birey kendisi yapar ve bir yargıya varır. İkincisi, bireyler hak ettiklerinden daha fazla aldıklarında pek duyarlılık göstermezler ancak tersi durumunda duyarlılıkları çok daha fazladır. Üçüncüsü eşitlik ve adalet birey için önemli motive edici güçlerdendir (Hoy ve Miskel, 2010: 146).

Kuram bazı konularda belirsiz kalmasına rağmen (işgörenlerin kendilerini karşılaştıracakları kişileri nasıl seçtikleri, girdi ve çıktı tanımları, girdi ve çıktıların birleşim şekli, faktörlerin zamana göre ne zaman ve nasıl değiştiği) eşitlik kuramına ilişkin çok sayıda araştırma desteği vardır ve işgören motivasyonu hakkında önemli fikirler sunmaktadır (Robbins, 1994: 57-58).

2.3.2.2.4. Amaç Kuramı

Motivasyonun önemli öğelerinden olan amaçların kökeni 20.yüzyılın başlarına kadar uzanmasına rağmen Edwin A. Locke ve Garry P. Latham günümüz amaç kuramının yaratıcıları olarak bilinmektedirler (Hoy ve Miskel, 2010: 137). Alan ve laboratuar deneylerine odaklanarak kapsamlı birçok çalışma yapan Locke ve Latham (Latham, Pinder, 2005: 496) "elinden gelenin en iyisini yap" şeklindeki belirsiz yargıların bireyin performansına zarar verdiği (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 219), belirli ve zor amaçların kolay ve belirsiz amaçlardan daha çok görev performansını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Locke ve Latham, 2006: 265; Fu, Richards ve Jones, 2009: 278; Wagner ve Hollenbeck, 1992: 220).

Bu kurama göre davranışın temelinde bireylerin bilinçli amaç ve niyetleri bulunmaktadır (Keser, 2006: 43). Amaçlar işgörene ne yapılması ve ne kadar gayret göstermesi konusunda bilgi vermekte (Robbins ve Judge, 2012: 214), işgörenlerin etkili görev stratejileri geliştirmelerine yol açmaktadır (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 220). Ancak amaçların kim tarafından belirleneceği ya da kaynağı ile ilgili tartışmalar bulunmaktadır. Amaçların belirlenmesi üç şekilde gerçekleştirilebilir; bireyler kendi amaçlarını seçebilirler, amaçlar birlikte seçilebilir yada amaçlar başkaları tarafından belirlenebilir (Hoy ve Miskel, 2010: 139). Bazı durumlarda, katılımcı amaç belirleme daha yüksek performans sağlarken bazı durumlarda ise bireyler, amaçlar amirleri tarafından belirlendiğinde daha başarılı olmaktadırlar (Robbins, 1994: 52). Amirler tarafından belirlenmiş amaçların kabul edilmesi de çeşitli faktörlere bağlıdır. Bunlar; amacın uygunluğu ve zorluğu, işgörenlerin sahip olduğu değerler, işgörenlerin yöneticiye

olan güvenleri ve yöneticinin talebinin yasallığıdır (Locke, 1978: 600). Birbiriyle çelişen bu görüşlere rağmen, Locke ve Latham (1990) tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda yüksek performans yaratmada dışarıdan belirlenen amaçların beraber belirlenen amaçlar kadar etkili olabileceği görülmüştür. Aynı şekilde bireylerin kendi koydukları amaçlar, amaca adanmışlık ve performans artışı sağlanmasında diğer amaç belirleme yöntemleriyle kıyaslandığında daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkili motivasyonun anahtarı amaçların kaynağından çok birey tarafından kabul edilip edilmemesi olarak görünmektedir (Akt. Hoy ve Miskel, 2010: 139-140).

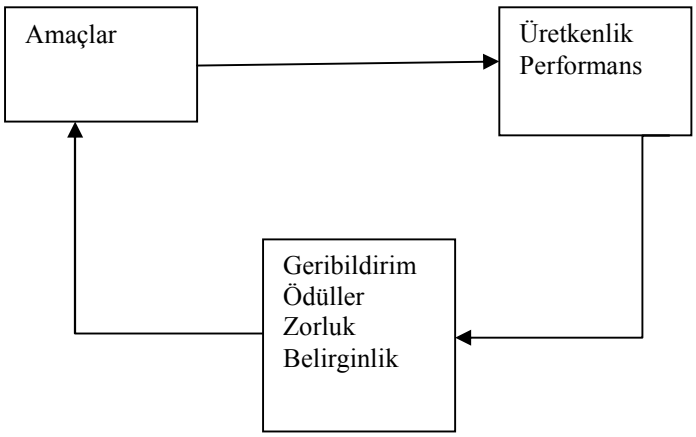
İşgörenlerin işteki performansları üzerinde önemli bir işleve sahip olan amaçların genel olarak şu özellikleri taşıması gerekmektedir (Başaran, 2008: 108-109; Hoy ve Miskel, 2010: 138; Tozkoparan, 2010: 128):

- Amaçlar, işgörenin algılayıp uygulayacağı biçimde açık, seçik ve belirgin olmalı.
- Amaçlar, işgöreni edime yönlendirici olduğundan genel olmaktan çok özel olmalıdır.
- Amaçlar zorlayıcı olmalı, amacın zorluğu ile edimin düzeyi arasında yüksek bir ilişki olduğundan amaçlar işgörenin yeterliliğini arttırıcı olmalıdır.
- Amaçlar işgörenin başarabileceği ölçüde olmalıdır.
- Amacın güçlük derecesi giderek yükseltilmelidir.
- Amaçlar işgörenin beklenti düzeyine yakın ya da denk olmalıdır.
- Amaçlar işgörence benimsenebilmelidir.
- İşgören amacı ya kendisi belirlemeli ya da amacı belirlemeye katılmalıdır.
- Amacın gerçekleştirilme süreci ve sonucu işgörenle birlikte değerlendirilmeli, elde edilen dönüt amaç geliştirmede kullanılmalıdır.
- Amaçlar eylemlere ve edime ilişkin alınan dönütlerle geliştirilmelidir.
- Bireyler amaca sıkıca bağlanmış olmalıdır.
- Amaçlar örgütün temel işleyişiyle bağlantılı olmalıdır.
- Amaçlar ölçülebilir olmalı ve zaman sınırlandırması yapılmalı yani hedef tarih belirlenmelidir.
- Bütün bu eylemler işgöreni geliştirici olmalıdır

Yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan amaçlar doğrultusunda bireyin üretkenliği ve performansı belirlenecek yani amaçlar yönünde davranış ortaya çıkacaktır.

Amaçlar ve performans arasındaki işleyiş ile ilgili dört önemli husus bulunmaktadır (Locke ve Latham, 2006: 214). Buna göre; (1) yüksek amaçlar; kısmen zor, kolay ya da belirsiz amaçlardan daha büyük çaba ve/veya süreklilik sağlar. (2) Amaçlar dikkati, çabayı amaca yönelik hareketleri yönlendirir. Çünkü performans hem yeteneğin hem de motivasyonun bir fonksiyonudur. (3) Amaçlar bireyi varolan yeteneklerini kullanmasıyla basitçe motive edebilir. (4) Amaçlar birey yeni, karmaşık bir görevle karşılaştığı zaman yeni bilgi araştırması için bireyi motive edebilir.

Amaç kuramında önemli olan bir husus da bireylerin gösterdikleri gelişimi takip etmeleri ve amaçlara bağlılıkları için ihtiyaç duydukları, öz-güveni ve amaçların önemli görünmesini artıran geribildirimdir (Locke ve Latham, 2006: 265). Geribildirim, bireylere gelişimlerini değerlendirme fırsatı sunar. Eğer geri kalmışlarsa daha fazla çaba gösterebilir veya başka stratejiler deneyebilirler (Hoy ve Miskel, 2010: 139). Örgüt yöneticilerinin örgütsel amaçlara ne kadar ulaşıldığı konusunda işgörenlere bilgi vermesi ve bireysel girişimler sonucu elde edilen başarıların ödüllendirilmesi motive edici bir diğer etmendir (Eren, 2008: 527). Aşağıda şekil 10'da amaçlar, üretkenlik-performans ve geribildirim-ödüller arasındaki döngü yer almaktadır.



Şekil 10. Amaç Kuramı (Kaynak: Lord, 2004: 31)

Şekil 10'da da görüldüğü üzere amaç kuramı; belirgin, zorlayıcı, ulaşılabilir amaçların işgörenlerin performansını olumlu yönde etkilediği, motivasyonu arttırdığını ileri sürmektedir (Hoy ve Miskel, 20101: 140). Amaçların gerçekleştirilmesi yönünde verilen geri bildirim ve ödüllerin de işgörenler açısından özgüven duygusu oluşturduğu, gelişimlerini değerlendirme imkanı verdiği ve motive edici bir rol oynadığı belirtilmektedir.

Amaç kuramı, her bireyin bilinçli amaç seçtiği ve bu amaçların açık bir biçimde oluştuğu varsayımına dayanmaktadır. Oysaki birey her zaman bilinçli hareket etmemekte, amaç belirleme ve amaçlı hareketlerinde de her zaman rasyonel davranmamaktadır. Hatta çoğu zaman bilinçsiz ve fazla düşünmeden, yargılamadan amaç seçer ve harekete geçer. Bunun yanında bireysel farklılıkların da doğurduğu algılama ve değerleme değişiklikleri her bireyin yargı ve duygulara sahip olabileceği ve amaçların da bu doğrultuda değişebileceği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bu nedenle bireysel amaçları tek tek belirlemek ve buna göre yönetsel davranış ve politikalar belirlemenin zorluğu açıktır. Yine de bu kuram işyerinde bireyleri değerlemek, bireysel amaçlarla örgütsel amaçları bağdaştırmak bakımlarından yöneticiye analitik ve yararlı ipuçları sunmaktadır (Eren, 2008: 527).

2.3.2.2.5. Pekiştirme Kuramı

Pekiştirme kuramı, B.F. Skinner tarafından geliştirilen ilkeleri kullanarak çevresel pekiştiricilerin insanı nasıl motive ettiğini açıklar (Başaran, 2008: 110). Bu kurama göre davranışın kaynağı çevredir (Robbins, 1994: 53). Dolayısı ile içsel ve bilişsel olaylarla ilgilenmenin gereği yoktur Davranışı kontrol eden pekiştireçlerdir, tepkinin arkasından gelen sonuçlar davranışın tekrarlanma olasılığını arttırmaktadır (Robbins ve Judge, 2012: 220) yani bir davranışı ödüller izlediğinde davranış gelişirken, ödüllerin davranışa bağlı olmadığı durumlarda davranış geriler (Aydın, 2000: 99).

Davranışın devamı ya da tam tersi olarak davranışın sürdürülmemesi şeklindeki iki tutumla ilgili yönetim psikolojisinde dört yöntemden bahsedilebilir. Bunlar; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma (son verme) ve cezadır (Eren, 2008: 545).

Olumlu pekiştirme, hoşa giden bir uyarıcının ortama sunulması ile davranışın yapılma sıklığını artırmadır (Koç, 2003: 177). Olumlu pekiştirme aracı olarak çoğu zaman ödüller kullanılır. Bu ödüller, yaptığı işten gurur duyma, zevk alma, eser yaratma, başarısından dolayı çevresi tarafından takdir edilme ve prestij kazanma gibi içsel ödüller olabileceği gibi prim, ikramiye, zam terfi gibi dışsal ödüller de olabilir. Ancak pekiştiriciler tüm işgörenler üzerinde aynı etkiyi göstermeyebilir, bir çalışan için pekiştirici niteliği taşıyan ödüller bir başkası için ödül sayılmayabilir (Tozkoparan, 2010: 123).

Olumsuz pekiştirme, hoşa gitmeyen bir uyarıcının ortadan alınması ile bir davranışın sıklığını artırmadır (Koç, 2003: 177). Bu tutumda önemli husus bireyin sergilediği davranışın yönetimce benimsenmeyen ve istenmeyen bir durum olduğunun hissettirilmesidir. Burada bireyi zorla durdurucu ya da zorlayıcı bir tutum söz konusu değildir (Eren, 2008: 546). Örneğin işe geç kalan personele yönetici bu davranışı eleştirdiğini hissettirirse, eleştiriden kaçınmak için birey işe erken gelmeye çalışacaktır (Tozkoparan, 2010: 124).

Ortadan kaldırma (son verme), bu tutum ne bir davranışın tekrarlanmasını sağlama yani olumlu pekiştirme ne de bir davranışın biçimini değiştirme veya olumsuzdan olumluya yönlendirme yani olumsuz pekiştirmedir. Bu bir davranışı ortadan kaldırma ve ortaya çıkışını tamamen yok etme tedbirlerinden oluşmaktadır (Eren, 2008: 546). Örneğin, işe geç gelmesinden dolayı yılsonunda zam alamayacağını anlayan bir işgören geç kalma davranışını hemen terk edecektir. Kısaca ortadan kaldırma olumlu bir ödülün geri alınmasıdır. Böylece davranış artık pekiştirilmeyecektir (Tozkoparan, 2010: 124)

Ceza, bir davranışın yapılma sıklığını azaltmak için davranış sonrasında uygulanır. Ceza istenmeyen davranışı uzun süre ortadan kaldırabilir fakat önemli olan hoş olmayan davranışı bastırmak değil, uygun davranışı geliştirmektir (Koç, 2003: 179). Eleştirmek, ödül vermemek, öncelikleri kaldırmak, yetkileri kaldırmak, rütbe tenzili, daha pasif görevlere yerleştirmek, işine son vermek, çeşitli uyarı cezaları vermek, bireyi afişe etmek gibi örgütsel uygulamaların tümü birer ceza unsuru olarak kullanılabilir (Tozkoparan, 2010: 124).

Yukarıda bahsedildiği üzere, olumlu ve olumsuz pekiştirme türleri davranışları tekrar etmeye, son verme ve ceza türleri ise istenmeyen davranışları kaldırmaya yöneliktir (Eren, 2008: 547). Bu kuram örgütsel açıdan değerlendirilecek olursa, işgörenin davranışı örgüt açısından arzu edilen bir davranış ise yönetici bu davranışın tekrar edilmesini arzu edecektir ve bu durum ancak bu davranışın ödüllendirilmesi ile mümkün olacaktır. Bu nedenle örgüt açısından istenilen davranışlar ödüllendirilirse ya da davranış olumlu olarak pekiştirilirse bu davranışın tekrarlanma olasılığı artırılmış olacaktır. Fakat davranışlar örgüt tarafından istenmeyen davranış ise yönetici de bu tür davranışların tekrarlanmasını istemeyecektir. Eğer bu tür davranışlar cezalandırılırsa diğer bir ifadeyle davranış pekiştirilmez ya da olumsuz pekiştirilirse bunların tekrarlanma olasılığı da azaltılmış olacaktır (Tozkoparan, 2010: 122). Bu motivasyon türünü kullanan yöneticiler şu prosedürü izleyebilirler (Aydın, 2000: 100);

- Tutarlı bir çalışma ortamı yaratma.
- Astların onaylanabilir davranışlarını belirleme.
- Kullanılacak ödüllerin niteliğini belirleme.
- Onaylanır nitelikteki davranış ve ödülleri net biçimde astlara açıklama.
- Onaylanır davranışları anında ödüllendirme.
- Ödülleri sabit bir orana değil değişen oranlara göre verme.
- Ceza kullanımını aza indirme.

Bu kuramda dikkat edilmesi gereken bir diğer husus işgörenin pekiştirici değeri elde etmek için istenilen davranışı yaptığında hemen pekiştireç uygulanarak ödüllendirilmesi gerektiğidir. Ayrıca pekiştirilen davranışın yinelenmesini sağlamak ve sönmesini önlemek için davranışın her tekrarında pekiştireç uygulanarak ödüllendirme sağlanmalıdır (Başaran, 2008: 110).

Pekiştirme kavramını motivasyonu açıklamak için kullanan çok sayıda kişi vardır. Bireylerin pekiştirilen işlerde daha yüksek düzeyde çaba göstereceğini destekleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak pekiştirme işgören motivasyonundaki farklılıklar konusunda tek açıklama değildir (Robbins, 1994: 54).

Süreç kuramları genel olarak değerlendirilecek olursa bu kuramların bireyin motivasyonunun devamı üzerinde durdukları görülmektedir. Kapsam kuramları motivasyonu ortaya çıkaran durumları yani ihtiyaçları temel alırken süreç kuramları daha dışsal faktörlerin etkisi üzerinde durmuşlar yani bir ihtiyacın ortaya çıkmasından doyuma ulaşmasına kadar geçen sürede bireyi motive eden hususları incelemişlerdir denilebilir.

2.3.3. Öğretmen Motivasyonu

Eğitim örgütleri sosyal bir sistem olarak, girdisi ve çıktısı insan olan, kar odaklı olmayan, bulunduğu ortama çok fazla katkısı ve faydası olan örgütlerdir (Kaya vd., 2013: 6). Geçmişten günümüze eğitim örgütlerinin değişmez üç unsuru; öğretmen, öğrenci ve programdır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı tüm olanaklara rağmen hala eğitim sisteminin temel öğesi olarak yerini muhafaza eden öğretmen (Şimşek, 2010: 241) öğretim işinde büyük rol oynayarak eğitim sistemine büyük katkılar sağlamaktadır.

Toplumlarda eğitim kurumunun oluşması, bir konuda bilgili, becerili olmak isteyenlerin kendilerine bu bilgi ve becerileri öğretecek birini araması ve bulmasıyla ortaya çıkmıştır (Başaran, 1996: 109). Eğitim kurumu bir öğrenme öğretme ilişkisi ağıdır. Eğitim kurumunun öğrenme-öğretme ilişkisinde oluşturduğu ilk eğitim mesleği olan

öğretmenlik mesleği (Başaran, 1999:63) insani duyarlılık açısından oldukça önemli bir meslektir (Yazıcı, 2009: 34). Çünkü öğretmenlere, kendilerine emanet edilen bireylerin her yönden yetiştirilmesi, yaratıcı, yapıcı, verimli birer meslek sahibi olmaları, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri konularında sorumluluk verilmiştir (Şimşek, 2010: 242). Günümüzde öğretmen; çocuğa gerçek hayatı gösterecek bir öğretici, çocuğa belli enformasyon ve bilgi birikimi kazandıracak bir eğitici, okul, aile ve çevre ortamını biraraya getirecek bir kaynaştırıcı, çocuğu topluma hazırlayan bir toplumsallaştırıcı, yetiştirici rollerini üstlenmekte (Can, 2013: 82); bazen bir ebeveyn, bazen bir polis memuru ve bazen de bir bakıcı gibi birçok öğretim dışı rollere bürünmek durumunda kalmaktadır. Dahası bütün bu rolleri büyük bir ustalık, uzmanlık, ve bilgelik sergileyerek ve bir yandan da çocukların ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarına dikkat ederek yerine getirmektedir (Saban, 2002: 1). Bu bakımdan öğretmenlerin işlerinden memnun olmaları, isteklendirilmeleri onların işlerini severek yapmaları yetiştirdikleri bireylerin niteliğinin yüksek olmasını sağlayacağından oldukça önemlidir.

Öğretme içgüdüsel olarak muhteşem bir duygudur ve öğrencilerin öğretimin kalitesinden dolayı başardıklarını görmek öğretmenler açısından keyif vericidir. Ancak ne kadar hayranlık uyandırıcı olsa da bir öğretmenin eğitimi, yeterliliği ve öğretme aşkı kendi kendini ilelebet sürdürememektedir (Senge vd., 2014: 160). Öğretmenlerin motive edilmesi, hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekleşebilecek eğitim reformları için gereklidir. Motive edilmiş öğretmenler; eğitim reformlarının gerçekleşmesinde, ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında, başarı ve doyum sağlanmasında önemli işleve sahiptirler (Yazıcı, 2009: 36; Güzel, 2011: 1032). Öğretmen motivasyonu eğitim liderleri ve yöneticileri için önemli bir meseledir. Çünkü öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu üzerine önemli etkisi vardır. Öğretmenler yaygın olarak sınıfta öğrencileri motive etmeyle ilgili sorun yaşadıklarını dile getirmektedirler. Eğer öğretmenler motive olmazlarsa bu durum daha zorlaşacaktır. Öte yandan öğretmen motivasyonu eğitimle ilgili reformların ilerlemesi ve gelişmesi açısından da önem teşkil etmektedir. Motive olan öğretmen eğitim reformları ve yenilikçi yasalar için muhtemelen daha fazla çalışacaktır. Ayrıca öğretmen motivasyonu öğretmenlerin doyuma ulaşmasında ve kendilerini gerçekleştirmeleri açısından önemlidir (Jesus ve Lens, 2005: 120). Öğretmen motivasyonu arttığında sınıfın etkinliği ve okulun kalitesi arttırmakta eksikliğinde ise stres ve tükenmişliğe sebep olmaktadır (Carson ve Chase, 2009: 336).

2.3.3.1. Öğretmenlerin Motivasyon Kaynakları

Motivasyon; isteyerek yapılan bir davranışın yönünü, şiddetini ve sürdürülmesini sağlayan bir olgu olarak düşünülmektedir. Bu kavram öğretim kapsamında değerlendirilecek olursa, öğretmen motivasyonu; öğretmenin yapmak istediğini yaptığı, ne kadar çaba harcayacağına ve ne kadar sürdüreceğine kendisinin karar verdiği bir süreç olarak tanımlanabilir (Carson ve Chase, 2009: 336).

Örgütlerde motivasyon konusuyla ilgili çalışmalarda çalışanları motive eden faktörlere ilişkin çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmekle birlikte, çalışanların içsel ve dışsal faktörler tarafından motive edilmesi şeklinde başlıca iki bakış açısının ön plana çıktığı görülmektedir (Argon ve Ertürk, 2013: 162 ; Achakul ve Yolles, 2013: 197; Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007: 107-108; Ersari ve Naktiyok, 2012: 83). Bazı kuramcılar içsel ve dışsal ödüllerin işgören performansı üzerinde tamamlayıcı bir etkisi olduğunu düşünmektedirler (Wiersma, 1992: 101).

İçsel ve dışsal motivasyon ayırımı ilk olarak bilişsel kuramcılar Lewin ve Tolman'ın çalışmalarında görülmektedir. Onların çalışması, psikolojiyi motivasyonun tamamıyla dışsal kaynaklı olduğunu düşünen davranışçılardan (uyaran tepki bakış açısını) ayırmıştır. İçsel motivasyon 1940 ve 1950 yılları boyunca yüksek düzey ihtiyaçlar ve bilişselliğin önemine vurgu yapan ihtiyaç kuramcıları tarafından geliştirilmiştir. Fakat içsel ve dışsal motivasyon ayırımının asıl popülaritesi Herzberg'in motive edici ve hijyen faktörleri sunumuyla gerçekleşmiştir (Broedling, 1977: 268). Bazı araştırmacılar Herzberg'in çift faktör kuramının içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayırıma odaklandığını düşünmektedirler (Catania ve Randall, 2013: 32) ve Herzberg'in motive edici faktörlerini içsel, hijyen faktörlerini da dışsal faktörler olarak adlandırmaktadırlar (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012: 149; Kaya vd, 2013: 6)

Literatürü incelediğimizde iş motivasyonun iki türü karşımıza çıkmaktadır; içsel ve dışsal motivasyon (Park ve Word, 2012: 707).

2.3.3.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon sadece işin yapılması ile ilişkilidir. Görevin içeriğinden kaynaklanan içsel motivasyon; ilgi çekici ve zorlayıcı iş, öz yönetim ve sorumluluk, çeşitlilik, yaratıcılık, yetenek ve becerileri kullanma imkanı ve gösterilen çabanın tatminine ilişkin yeterli dönüt gibi faktörleri içermektedir (Mottaz,1985: 366).

İçsel motivasyon, yeteneklerimizi uygulama ve kişisel ilgilerimizi kovalama sürecinde zorlukları arama ve kabul etmeyi kapsayan (Hoy ve Miskel, 2010: 157), insanı davranışa iten istediğini elde edinceye kadar etkin kılan ve doyum sağladığında duruluma geçen doğal, itici bir güçtür (Başaran, 2008: 90). Birey bir doyum elde etmek için başarmak ister. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel motivasyona örnek olarak gösterilebilir (Akbaba, 2006: 344).

İçsel ödüllerin ön planda olduğu içsel motivasyonda kişi sunulan ödülle doğrudan bir bağlantı kurar yani buradaki durum kişisel motivasyon olup işin doğasıyla ilgilidir (Ünsar vd., 2010: 252). Birey ilginç, çekici ve tatmin edici bulduğu için o işte çalışır (Achakul ve Yolles, 2013: 197).

Çalışanları içsel motivasyona yöneltmede kullanılabilecek dört içsel ödül vardır. İgörenin görevi sahiplenip daha iyi yapması için yapacağı görevi *seçme* imkanı verilmelidir, işgörenin *yeteneğini* kullanabileceği bir görevi üstlenmesi kendisini daha yetkin hissetmesi açısından önemlidir bu nedenle buna uygun görev verilmelidir. Örgüt ya da birey için *anlamlı* olan bir görevi yapma imkanı sağlanmalıdır ve işgörenin gelişimi açısından görev tamamlandığında işin sonucuna yönelik dönüt verilmeli *gelişmesi* sağlanmalıdır (Sağlam, 2007: 16).

Özetle içsel motivasyon bir şey yapmak zorunda değilken bizi birşey yapmak için harekete geçiren güçtür (Hoy ve Miskel, 2010: 157). Birey ihtiyacı karşılandığında ya da başarıya ulaştığında doyum elde eder. Doyum, motivasyonun kaynağını oluşturur. Şayet birey doyuma ulaşmak için işi başarmaya çalışıyorsa içsel motivasyon sağlanmış demektir (Uluboy, 2003: 330).

İçsel motivasyonu eğitim örgütünün temel öğelerinden biri olan öğretmenler açısından değerlendirecek olursak, kendisini mesleğinde başarılı bulma, öğretmenlik mesleğinin yaşamındaki doyum kaynaklarından biri olarak kabul etme, yaptıkları işi yapılmaya değer bulma, yaptıkları işi toplumun geleceği açısından önemli olduğunu düşünme, mesleğinin saygın ve değerli olduğuna inanma, mesleğinin sahip olduğu bilgi ve becerileri geliştirmeye imkan tanıdığını düşünme, kendisini okulunun önemli bir çalışanı olarak görme, mesleğini daima severek yapacağına inanma, çabalarının öğrencileri üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı kendilerini mutlu hissetme gibi davranışların içsel motivasyon düzeyini belirleyici unsurlar olarak ele alınabilir.

2.3.3.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon bireyin yöneticisi, üyesi olduğu küme ya da farklı dış etkenler tarafından çeşitli yöntemler kullanılarak görev hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik etkilenmesidir (Başaran, 2004: 266). Dışsal motivasyon ceza ve ödüllere dayanır. Eylemin kendisinden çok kazandırdıkları önemlidir. Motivasyona davranışsal bir açıdan yaklaşır. Bireylerin teşvik ediciler ve caydırıcılara göre hareket etmesine sebep olur (Hoy ve Miskel, 2010: 157).

İş yerindeki diğer insanlarla etkileşim sonucu ortaya çıkan dışsal motivasyon sosyal ve örgütsel olmak üzere iki boyuta dayanmaktadır. Sosyal boyutta ödüller, çalışma arkadaşlarıyla etkileşimden kaynaklanır ve kişilerarası ilişkilerin niteliği önemlidir. Sosyal boyuttaki dışsal motivasyon araçları arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşı ve yönetici desteği gibi faktörleri içerir. Örgütsel boyutta ise ödüller, görev performansını kolaylaştırmak ve motive etmek amacıyla örgüt tarafından sağlanır. Örgütsel boyuttaki dışsal motivasyon araçları başkaları tarafından görülebilen somut araçlardır ve ücret, terfi, ek ödeme, güvenlik ve bunun gibi faktörleri içerir (Mottaz, 1985: 366).

Dışsal motivasyon etkinliğin kendisi ile ilgilenmez sadece ne kazanılacağı önemlidir. Dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkar (Akbaba, 2006: 345). Dışsal motivasyon etkisiyle yöneticinin işgöreni ulaştırmaya çalıştığı üç hedef vardır (Başaran, 2004: 266):

- İşgörenin görevinde belirlenmiş düzeyde performans elde etmesini sağlamak.
- İşgörenin işten doyumunu arttırmak.
- İşgörenin üretim süresince örgütün güçyitimini en aza düşürmesine yardım ederek, örgütün yaşamını sürdürmesine katkıda bulunmasını sağlamak.

Yönetici, işgöreni bu hedeflere ulaştırmak için bireysel ve çevresel faktörleri inceleyerek uygun motivasyon yollarını kullanmalıdır (Sağlam, 2007: 17).

Öğretmenler için; mesleklerinde karşılaştıkları problemleri çözmede gerekli desteği görme, yaptıkları çalışmaların öğrenci velileri ve yönetim tarafından takdir edilmesi, okullarında kendilerini rahatça ifade edebilme, okul yönetimi istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması, okullarında her türlü kaynağa kolayca ulaşabilmeleri, öğretmenler arsında uyumlu bir işbirliğinin olması, sorunlarının üstesinden gelmeye çalışırken okul yönetimi tarafından desteklenme, çalıştıkları okulda verilen ödüller adil olması, okuldaki ders araç gereçlerinin yeterli olması, kendisiyle ilgili konularda zamanında bilgilendirilme dışsal motivasyon düzeyini belirleyici unsurlar olarak ele alınabilir.

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki farklılık bireyin eyleme geçmesini sağlayan mantığıdır. Eylemin kaynağının içsel mi yoksa dışsal mı olduğu önemlidir. Eğer birey kişisel tercihlerinden dolayı eyleme geçiyorsa sebep içseldir ve motivasyon bireyin kendi özünden kaynaklanır. Fakat birey kazançlarını düşünerek eyleme geçerse sebep dışsaldır (Hoy ve Miskel, 2010: 157). İçsel ve dışsal motivasyonun çalışan üzerinde etkisine ilişkin tutarlı sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Kimi çalışmalar içsel motivasyonun çalışan üzerinde daha etkili olduğu (Özdaşlı ve Akman, 2012: 79; Park ve Word, 2012: 725; Dündar vd, 2007: 117; Ersari ve Naktiyok, 2012: 98), çalışanın yüksek edime ulaşmasını sağladığı (Başaran, 2008: 90) yaratıcılık, esneklik ve doğallıkla sonuçlandığı (Deci ve Ryan, 1985; Akt. Cameron ve Pierce, 1994: 364) görüşündeyken bazıları ise dışsal motivasyon üzerinde durmaktadırlar (Fisher ve Yuan, 1998: 526). İçsel ve dışsal motivasyon içerik olarak farklı olsalar da çalışan motivasyonu üzerinde her ikisinin de bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Wiersma, 1992: 110).

2.4. YARATICILIK

Geçmişten günümüze yaşanan değişim ve yenileşme karşısında örgütlerin birbirleriyle yaşadıkları rekabeti sürdürmeleri, bu rekabetten galip çıkmaları, farklı bakış açılarına sahip olmaları ve her duruma kolayca uyum sağlayabilmeleri örgütte çalışan bireylerin sahip oldukları özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Çünkü örgütlerde farklılık yaratacak unsur çalışan bireylerin sahip olduğu özelliklerdir. Her türlü bilgiye ulaşmanın kolaylıkla sağlandığı günümüzde artık orijinal, denenmemiş fikirlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yani bireylerin yaratıcılıkları önem kazanmaktadır.

Tarih boyunca yaratıcılık ile ilgili birçok tanım yapılmış ancak hiçbiri yaygın bir geçerlilik sağlayamamıştır (Alder, 2004: 27). İngilizce "create", Latince "creare" sözcüğünden gelen yaratıcılık genel olarak yaratmak, doğurmak, meydana getirmek, bulmak, keşfetmek, yenilik yaratmak anlamlarına gelmektedir (Yanık, 2007: 235; Andreasen, 2013: 8; Balay, 2010: 45). Bentley (1999: 86) yaratıcılığı, bilginin alınması ve yeni bir şekil ya da yeni bir düşünce meydana getirene kadar yeniden düzenlenme süreci olarak tanımlarken, May (2010: 76) bilinci yoğunlaşmış bireyin kendi dünyasıyla karşılaşması olarak, Luecke (2011: 99) problemleri çözmek, ihtiyaçları gidermek için yeni fikirler geliştirme ve bunları dile getirme olarak, Robbins ve Judge (2012: 187), yeni ve işe yarar fikirler üretebilme yetisi olarak, Amabile (1997: 40) ise bilimden sanata, eğitime, iş alanına, günlük yaşama kadar insan faaliyetlerinin herhangi bir alanında orijinal, münasip

fikirlerin üretimi olarak tanımlamaktadır. Tanımlamalar genel olarak değerlendirildiğinde yaratıcılık, bireyin aldığı bilgiyi yeni, orijinal, alışılmadık bir şekilde geliştirmesi ve sunması şeklinde tanımlanabilir.

Yaratıcılığın insanlığın gelişiminde, bireyin yaşamla mücadelesinde çok önemli bir yeri olmasına rağmen araştırmacılar tarafından ilgi duyulması hak ettiği hız ve yoğunlukta olmamıştır (Şimşek, 2012: 19). Yaratıcılık ile ilgili araştırmalar 1950'den önce ihmal edilmiş ancak Amerikan Psikoloji Derneği Başkanı Guilford bu yıllarda yaptığı konuşmasında araştırmacıları konuyla ilgili çalışmaya teşvik etmiştir (Real, 2008: 21; Kutzberg ve Amabile, 2001: 285). Guilford'a göre bu dünyada yaşamanın anlamı problemlere sahip olmaktır bu problemleri çözmek için de yaratıcı bir düşünür olmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Kader, 2008: 25). Guilford yaratıcılığın sekiz alanını önermiş ancak sadece bilim adamları ve mucitleri dikkate alarak bu alanları belirlemiştir. Bu alanlar; probleme karşı duyarlılık, akıcılık, orijinallik, zeka esnekliği, analiz yeteneği, mevcut fikirlerin yeniden düzenlenmesi ve tanımlanması, karmaşıklık derecesi ve fikirlerin değerlendirilmesidir (Casanova, 2008: 31). Guilford'dan sonra belirsiz fakat cazip olan yaratıcılık, araştırmacılar tarafından keşfedilip incelenmeye başlanmıştır (Kutzberg ve Amabile, 2001: 285). 1960'larda psikologlar tarafından geniş oranda çeşitli testler geliştirilmiştir. Ancak 1970'lerde algılanan zayıflıklar karşısında psikologlar tarafından yaratıcı süreçler araştırılmaya başlanmıştır. 19. yy'ın sonlarında G. Stanley Hall ve James Mark Baldwin'in çalışmalarıyla başlayan çalışmalar Piaget, Vygotsky ve Dewey'in çalışmalarıyla devam etmiştir (Sawyer, 2003: 51).

Yaratıcılık ile uğraşan araştırmacılar yaratıcılığı dört kategoride ele almaktadırlar. Bunlar; birey, üretim, süreç ve çevredir. Yaratıcı birey açısından bilişsel özellikler, kişilik ve duygusal nitelikler ve kişinin gelişimi sırasındaki deneyimler ele alınır. Üretim açısından orijinallik, etkililik, toplum için değerli ve yararlı olma özelliklerini içermektedir. Süreç, yaratıcı üretimin nasıl geliştirildiğiyle ilgilidir. Yaratıcı süreç alışılmadık fikirler üretmek, farklı kombinasyonlar yapmak ya da mevcut fikirlere yeni fikirler eklemek için orijinal bir yol içermektedir. Son olarak yaratıcı yeteneklere katkıda çevrenin rolü önemlidir. Yaratıcılıkta en temel soru "yaratıcılık nedir" değil "yaratıcılık nerededir" sorusudur (Fleith, 2000: 148).

Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her alanında kendini gösterebilen bir yetidir. Yaratıcılık, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar sanatsal alanda baş yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve bir tutum ve davranış

biçimi (Üstündağ, 2002: 5), bireyin deneyim ve zekasının bir sürü alanını kattığı bir süreçtir (Robinson, 2008: 19).

Yaratıcı düşünceler aslında özgül sorunlara ve işlemlerden doğan fikirlere, çok iyi değerlendirilmiş algılara dayanmakta (Sungur, 2001, 204), ayrı durumlar arasında ilişki kurma, geniş düşünme, soru sorma, tartışma, derin düşünme, deneme, keşfetme ve sınama gibi birçok davranışı kapsamaktadır (Elibol, 2012, 179). Yaratıcılık sayesinde insanlar değişim yolunda karşılarına çıkabilecek güçlüklerin üstesinden gelebilmekte, nesneleri ve olayları farklı bir bakış açısıyla görebilmektedirler (Bentley, 1999: 87).

Yaratıcılık genelde artist, mucit ve girişimcilere bahşedilen bir yeti olarak değerlendirilmektedir. Oysa ki her insan her gün yaratıcı olabilir. Bir problem ya da zor bir durum ortaya çıktığında, yeni bir şey icat edildiğinde ya da eskisi yeniye uyarlandığında yaratıcılık iş başındadır (Petty, 1997: 13). İnsanlar yaratıcı düşünmenin neticesinde ortaya çıkan, insan eliyle yapılan şeyleri ve düşünceleri kullanmaktadırlar. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşı içinde vardır. Yaratıcılık günlük ortamlarda ve insan çabasının olduğu her yerde olabilir (Dağlıoğlu, 2012, 48-49). Her insanda bir dereceye kadar yaratıcı olma yeteneği mevcuttur (Newton ve Baverton, 2012: 166) ancak bu yetenek bireysel özellikler ya da çevresel etmenler gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebilmektedir (Turaşlı, 2012, 10). Yaratıcılığın doğuştan geldiğini savunanlar olmakla birlikte araştırmacılar yaratıcı olmanın öğrenilebileceği ve bu yeteneğin uygulama yoluyla zaman içinde gelişebileceği üzerinde ortak bir görüşe sahiptir (İraz, 2010: 3; Artut, 2001: 120; Sorgo, Lamanauskas, Sasic, Kubiatko, Prokop vd., 2012: 286).

Modern dünyada yaratıcılık daha çok sanatla ya da edebiyatla ilişkilendirilmektedir (Certo ve Certo, 2006: 454). Ancak yaratıcılık olgusu, düşünce, bilim ve sanat alanlarının tümü için geçerli bir kavramdır (Eriç, 1998, 2), bilim, sanat, sahne ve şov dünyası, akademik ortamlar, iş yaşamı, gündelik yaşam gibi hayatın her alanında ihtiyaç duyulan düşünsel, duygusal, entelektüel ve sosyal birçok bileşenin bir arada olduğu karmaşık bir beceridir (Çetin, 2012, 83). Herhangi bir işi ya da belli bir insan tipini yaratıcılık açısından belli bir sıralamaya sokmak pratikte geçerli değildir (Birch ve Clegg, 1997, 12). Çünkü gelişmeyi sağlayan en önemli etmenlerden biri olan yaratıcılıktan her meslek grubu yararlanmaktadır. Toplumların gelişmişlik düzeyleri ile yaratıcı bireylere verdikleri önem arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu nedenle yaratıcılığın doğasını anlamak ve anlamlandırmak çok önemlidir (Turaşlı, 2012, 10).

2.4.1. Yaratıcılık Kuramları

Farklı teorik çerçevelerden yaratıcılığa ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler davranışçı kuramlar, psikoanalitik kuramlar, gestalt kuramları, bilişsel kuramlar ve insancıl kuramlar şeklinde incelenebilir.

2.4.1.1. Davranışçı Kuram

Davranışçılar için yaratıcılık bir problem teşkil etmektedir. Davranışçılar bireylerin hareketlerine uyaran tepki ilişkisi açısından yaklaşmaktadırlar (Bastian, 2008: 27). Çevresel uyaranları benimseme yaratıcı davranışların artmasını sağlamaktadır (Yurtseven, 2001: 41). Onlara göre yaratıcılık, bir teşvik, (destek (pekiştireç) ürünüdür. Teşvik fazlalaştıkça ürünler de fazla olacaktır (Aschenbrener, 2008: 19). Skinner yaratıcılığa değinen nadir davranışçılardandır (Bastian, 2008: 29). Skinner' a göre sanatçılar eylemlerinin bir sonucu ya da yanıtı olarak bir şeyler yaratmaktadırlar (Aschenbrener, 2008: 19).

Mednick yaratıcılığa uyaran tepki olarak bakan bir diğer davranış kuramcısıdır (Aschenbrener, 2008: 19). Mednick uzun yıllar önce yaratıcılık ve çağrışımsal davranış ilişkisine dikkat çeken detaylı bir model geliştirmiştir. Mednick yaratıcı düşünme sürecini özel ihtiyaçları karşılayan ya da belli bir yönde yararlı olan yeni kombinasyonlar içindeki çağrışımsal unsurların bir biçimi olarak tanımlamaktadır. Ona göre, bir bireyin yaratıcılık düzeyi çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olarak değişmektedir. Örneğin abartılı çağrışımsal hiyerarşiye sahip olan kişiler masa denildiğinde sandalyeyi düşünebilirler. Buna karşın yatay bir çağrışımsal hiyerarşiye sahip olan bireyler masa ile yiyecek ya da bacağı ilişkilendirebilirler (Benedek ve Neubauer, 2013: 274-275).

2.4.1.2. Psikoanalitik Kuram

Yaratıcılığa çeşitli yerlerde Sigmund Freud değinse de yaratıcılık sürecinin psikoanalitik kuramlarını geliştiren E. Kris ve L. Kubie'dir (Sungur, 1992: 47).

Freud yaratıcılığı, bireyin topluma zarar verecek libido enerjisine karşılık olarak erken yaşlarda bilinçdışında yer alan çatışmalarına yaptığı bir savunma olarak görmektedir (Argun, 2012: 19). Freud yaratıcılık ile ruhsal bozukluklar arasında bir bağ olduğu görüşünü savunur ve yaratıcılığa bağlı olarak ruhsal bozukluklara karşı gösterilen savunma mekanizmalarının da farklılık gösterdiğini ileri sürer (Tanju, 2012: 22). Freud yaratıcılığa, bir parçasının çocuklukta başlamış olan oyunun bir devamı olarak bakmakta (Argun, 2012:

19) çocukların oynadıkları oyunlarla kendilerine ait bir dünya oluşturduklarına inanmakta (Tanju, 2012: 22) çocuklukta oynanan oyunların yetişkinlerde fantazi ya da hayale dönüştüğünü iddia etmektedir (Sawyer, 2003: 31).

E. Kris yaratıcılık sürecini iki aşamaya ayırmaktadır. Birincisi yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ikincisi ise özenli, ayrıntılaştırılmış aşamadır. Kris daha çok birinci aşama üzerinde durmakta, bu aşamada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşüne izin vermek için düşünme süreci üzerindeki kontrolü gevşettiği hipotezini geliştirmiştir (Sungur, 1992: 47).

Kris gibi bilinç öncesinin yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğuna inanan Kubie'nin özel ilgisi yaratıcılık üzerindeki nörotik davranışın kalıcı etkisine yöneliktir. Ona göre korku, suçluluk ve buna benzer nörotik kişilik özellikleri yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır (Argun, 2012: 20).

2.4.1.3. Gestalt Kuramları

Gestalt kuramlarının kökeni Alman psikolog Max Wertheimer'e dayanmaktadır (İndurkhya, 2006: 144). Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce problemin yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Herhangi bir problemin yapısal yön ve gerekleri düşünürde stres ve gerilim yaratmaktadır. Bu stres takip edilirse stresin azalması ve düşünürün sorunu algılaması ortaya çıkar. Bu nedenle sorunlar gözden geçirilmeli yapısal olarak ele alınmalıdır. Sorunu çözen birey problemin hangi durumla ilgili olduğunu parça bütün ilişkisi içinde düşünmelidir. Yapısal gruplaştırma, bütünleştirme ve merkezileştirme soruna uyarlanmalıdır. Sorunun asıl ve önem arz etmeyen yönleri ayrıştırılmalıdır. Yapısal doğruluk, parça doğruluktan daha çok aranmalıdır. Bu şekilde yaratıcı düşünme yönetilebilir (Sungur, 1992: 49; Argun, 2012: 22-23).

Gestaltçılara göre görünümde, belirgin hareket ve gerçek hareket, ya da öznel kontur (şekil) ve objektif konturler arasında temel bir fark vardır, bunların her biri algısal sistemimizin bir parçasıdır. Bunların hepsi yaratıcı süreçlerin bir algısıdır (İndurkhya, 2006: 144).

2.4.1.4. Bilişsel - Gelişimsel Kuram

Bu görüşü ilk ortaya atan David Fieldman'dır. Fieldman yaratıcılık ile Piaget'nin zihinsel gelişim basamakları arasında ilişki kurmuştur. O, yaratıcılığı Piaget'nin aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu

olarak görmektedir (Tanju, 2012: 32). Feldman Piaget'in aşamaları ile yaratıcı başarma arasında dört noktada benzerlik bulmuştur (Sungur, 1992: 56):

- Çözüme karşı tepki çoğu kez sürprizlerden biridir.
- Çözüm bir kez başarıldı mı çoğu defa açık ve anlaşılır görülür.
- Sorun üzerinde çalışmada genellikle çözüme doğru çekilme duygusu olur.
- Çözüm birkez başarıldı mı önemi kalmaz olur.

Bu kurama göre yaratıcılık; eş ve zıt anlamlı düşünmek, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve sonuçta meydana getirilen üründeki özgünlük olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2010: 171).

2.4.1.5. İnsancıl Kuram

Bu görüşte yaratıcılık teorisi insan doğasının daha iyimser ve pozitif doğasına dayandırılır. Her insanın yaratıcı anlatım için dikkate değer bir potansiyeli olduğuna inanılmaktadır. Yaratıcılık insanın istendik davranışlarından biridir. Her insanın bu özelliklere sahip olarak doğduğuna inanılır (Töremen, 2003: 231).

İnsancıl kuramın önde gelem isimleri Maslow, Rogers ve Gowan yaratıcılığa başarılı insan gelişiminin bir parçası olarak bakmaktadırlar. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinin tepesine kendini gerçekleştirme ihtiyacını yerleştirmiştir. Maslow yaratıcılığın iki şeklini ortaya koymuştur. Bunlardan birincisi karakterden bağımsız olarak ortaya çıkan özel bir yetenek olarak yaratıcılık, ikincisi ise kendini gerçekleştirme sürecinde sağlıklı bir zihin sonucu oluşan kendini gerçekleştiren yaratıcılıktır (Aschenbrener, 2008: 19).

İnsancıl kuramın gelişimine katkı sağlayan bir diğer isim Carl Rogers'dır. Rogers yaratıcı süreci bir taraftan bireyin dışında gelişen karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; diğer yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onların yaşantılarının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlamaktadır. Rogers'a göre yaratıcılığı belirleyen iki koşuldan biri psikolojik güvenlik diğeri ise psikolojik özgürlüktür (Sungur, 1992: 51-53).

Gowan ise bilişsel büyümenin bir sonucu olarak yaratıcılığa bakmakta ve yaratıcılığı bilişsel aşamalarının altıncısı olarak tanımlamaktadır (Aschenbrener, 2008: 20).

İnsancıl yaklaşım karşıt uçlardaki davranışçılık ve psikoanalitik yaklaşımlardan ayrı ve güçlü bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Hem varoluş felsefesinden esinlenmiş hem de insan yapısı konusunda yeni bilgi ve tasarımları özüne katmıştır. İnsan konusunda çeşitli

sistem ve kaynaklardan esinlendiğinden yaratıcılık konusunda çeşitli yolları açmakta ve girişimleri desteklemektedir (Argun, 2012: 26-27).

Yaratıcılığa ilişkin kuramlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm kuramlarda yaratıcılığın farklı açılardan ele alınıp değerlendirildiği görülmektedir. Bazıları yaratıcılığa bir tepki bazıları ise bir süreç olarak yaklaşmaktadırlar. Ancak tüm kuramlarda hissedilen ortak nokta yaratıcılığın farklı ve yeni bir şey üretmek olduğudur. Hangi açıdan ele alınırsa alınsın yaratıcılığın insan yaşamındaki öneminin anlaşılması önemlidir. İnsanlar çevrelerine uyum sağlamak için yaratıcılıklarını kullanmakta böylelikle yaşamlarına devam etmektedirler. Zaten insanoğlunu diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerinden biri de yaratıcılıklarıdır. Bu nedenle yaratıcılığın daha iyi anlaşılabilmesi için yaratıcılığın meydana gelme süreci ve aşamalarına bakmakta yarar görülmektedir.

2.4.2. Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları

Bütün yeni gelişmeler yaratıcı fikirlerle ortaya çıkmaktadırlar. Yeni programların başarılı uygulamaları, yeni ürünlerin tanıtımları ya da yeni hizmetler bir kişinin veya takımın iyi fikirlerine dayanmaktadır (Amabile vd., 1996: 1154). Bireyle başlayan yaratıcılık, bilişsel bir süreç boyunca bir problemi ele almakta ya da iyi bir soru sormakta veya yeni bir görüş ve kavramsallaştırma yolu aramaktadır. Süreç tamamlandığında ise ortaya bir ürün çıkmaktadır (Andreasen, 2013: 22).

Yaratıcılık varoluş için temel bir koşuldur. Rutinin dışına çıkan ve az bir oranda da olsa icatlara neden olan her şey varlığını insanın yaratıcı süreçlerine borçludur (Dağlıoğlu, 2012, 53). Yaratıcı fikirler bir anda ortaya çıkmamakta belli bir sürecin geçmesiyle meydana gelmektedir (İraz, 2010: 17).

Yaratıcılık süreci birçok bilim adamı tarafından değişik aşamalar şeklinde açıklanmaya çalışılmış ve bu sürece yönelik birçok model geliştirilmiştir. Rawlinson'a (1995, 33) göre, düşünmenin oluşturulması sürecinde başarılı bir sonuca ulaşabilmek için; hazırlık, çaba, kuluçka, fikrin doğuşu (aydınlanma) ve değerlendirme safhalarından geçilmesi gerekir. Petty (1997: 15) ise yaratıcılık sürecini; ilham, aydınlanma, eleme, çaba, değerlendirme ve kuluçka şeklinde evrelere ayırmaktadır. Bentley (1999: 76-77) yaratıcılığı bir süreç olarak tanımlayarak bu süreci; ihtiyacın belirlenmesi, eldeki bilgilerin gözden geçirilmesi, bilginin sindirilmesi, parıltının sezilmesi ve ortaya çıkanların değerlendirilmesi şeklinde beş aşamaya ayırmıştır. Yaratıcılık sürecine ilişkin farklı aşamalar belirtilse de bunlardan en bileneni Wallas'ın (1926) oluşturduğu yaratıcılık süreci modelidir (Doğan,

2010: 172; Yurtseven, 2001: 42). Wallas yaratıcılık sürecini; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olmak üzere dört aşamaya ayırmıştır (Eysenck ve Keane, 2000: 392; Barker, 2001: 47-48; Top, 2008: 80; İraz, 2010: 17; McClary, 2009: 33). Aşağıda Wallas'ın yaratıcılık süreci aşamalarına yer verilecektir.

2.4.2.1. Hazırlık

Bu aşamada problem öğrenilir ardından problemin unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkisi tanımlanmaya çalışılır. Probleme farklı açılardan bakılır ve diğer insanların problem hakkında bildikleri ve ne düşündükleri öğrenilir (Yurtseven, 2001: 42; McClary, 2009: 33). Bu aşama bilinçaltını, zihni daha sonra gelecek şeylere hazırlaması bakımından önemlidir (Barker, 2001: 47). Yaratıcılık, kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığına göre, elde edilen bilgi ve oluşan düşünce ne kadar çok olursa yaratıcı bir fikir yaratmak o kadar kolay olmaktadır (İraz, 2010: 18). Hazırlık aşamasının tam anlamıyla başarılı olabilmesi için araştırma, ihtiyaç duyulan bilginin tespiti ve bilgiye ulaşabilmek ile kişisel sınırları zorlama yeteneği gerekir (Bentley, 1999). Burada kastedilen husus konunun çeşitli boyutları ile ele alınmasını kolaylaştıracak ama belirli kalıp veya sonuçlara yönlendirmeyecek türden birikimlerdir (Yıldırım, 1998: 41).

2.4.2.2. Kuluçka

Hazırlık aşamasını kuluçka aşaması izlemektedir. Bu aşama çok kısa olabileceği gibi uzun bir dönemi de kapsayabilir (Yıldırım, 1998, 42). Bu aşamaya seçenek üretme ya da toplama süreci de denilmektedir. Dolaylı ya da doğrudan karar vermek için yeni seçeneklerin araştırıldığı aşamadır (Yurtseven, 2001: 42). Kuluçka aşaması kişi başka işler yaparken ya da başka sorunlar üzerinde düşünürken, sorunun zihnin derinliklerinde, bilinçli olarak onunla uğraşılmadan yattığı dönemdir. Burada, görünüşe göre zihin bilinç dışı bir bağlantı kurma mekanizmasıyla, sorunun üzerinde çalışmaya devam etmektedir (Rawlinson, 1995: 35). Bu aşamada sorundan çıkarak geriye doğru gidilir. Sorun zihnin irdelemesine ve incelemesine bırakılır (Üstündağ, 2002: 10). Yaratıcı düşüncenin en büyük düşmanı sürüncemede bırakılmasıdır. Ancak probleme bir kuluçka devresi tanımakta çoğu zaman yarar vardır. Çünkü bu evrede en iyi yaratıcı teknik düşünmeye başlamaktır. İkinci en iyi teknik de bir süre ara vermektir (Birch ve Clegg, 1997, 59). Bu aşama bir bakıma zorunluluktan kaynaklanır. Çoğu zaman başka işlerle uğraşmak zorunda olunması ve dikkatin dağılmasından dolayı çalışmalara ara vermek zorunda kalınabilir (Yıldırım, 1998: 43). Bu aşamaya gelindiğinde kullanılan tipik ifadelerden biri “bu sorunu bugün

çözmeyeceğiz, bırakalım bir gün geçsin" ifadesidir (Rawlinson, 1995: 35). Eğer kafalarına sorun ile ilgili yeni bir şey gelirse veya çözüme ulaşılırsa çözüm uygulanır (Özkalp, Kırel ve Cengiz, 2006: 20).

2.4.2.3. Aydınlanma

Bu aşama, sorunun çözümünün birden farkına varılması aşamasıdır (Eysenck ve Keane, 2000: 392). Sorunun çözümünü oluşturacak parçaların bir araya geldiği ve bütünleştiği ani bir parlamadır. Bu ani ışık dikkatli bir araştırma ve çalışmanın sonucudur (Yurtseven, 2001: 43). Bu aşamada düşünceler yaratıcılığa temel oluşturmak üzere zihinde doğarlar (Üstündağ, 2002). Beyin bilinçli veya bilinçaltında konuyu düşünürken bir uyarı aranan ilişkinin doğmasını sağlar. Artık yeni fikir yaratılmıştır (Yıldırım, 1998: 43). Bu an, sorunun çözümünde kullanılacak düşüncenin bir anda kendini belli ettiği aşamadır. "Buldum!" ifadesi en çok bu aşamada duyulur (Rawlinson, 1995: 35). Yaratıcılık, anlık parıltılar ve ışıltılar halinde gelişir. İnsanların bu parıltıların farkına varmaları ve bunları zaman kaybetmeden kaydedebilmeleri gerekir (Bentley, 1999: 77). Ortaya çıkan her yaratıcı düşüncenin en iyi düşünce olacağı şeklinde bir önyargı gelişir. Ancak, sonradan üretilen düşünceler bunun böyle olmadığını gösterir. Zihin çevresinde yeni algılar elde ettikçe yeni düşünceler ortaya çıkar (İraz, 2010: 19). Düşünce genelde çok hızlı ve çok boyutlu olarak hareket eder. Çözüm, beklenmedik bir anda gelir, fikirler kuluçkaya yattığı bir "istirahat döneminden" sonra gelebilir ve bir anda köklenip filiz verir (Andreasen, 2013: 60).

2.4.2.4. Doğrulama

Bu aşama sorunun çözümünde kullanılacak yeni yöntemin, uygulamaya değer olup olmadığını araştırmayı ve uygulamayı ifade eder. Geriye dönerek, sorunun ve sorunun çözüm yolunun değerini araştırmayı gerektirir (Birch ve Clegg, 1997: 61; İraz, 2010: 19; Yurtseven, 2001: 43). Yaratılan her fikir hemen uygulanabilecek kadar iyi olmayabilir (Yıldırım, 1998: 44). Bu nedenle bu aşamada ortaya çıkan fikirler toplanır ve işe yarayacaklar bir kenara ayrılır (Bentley, 1999: 77). Bu aşamada, ortaya konan bütün fikirler analize tabi tutulur ve muhtemel sonuçlara ulaşabilmek için değerlendirilir. Bu dönem eğer düşünce oluşturma seansı çok sayıda uçuk fikirle sonuçlanmışsa, katılımcıları zorlayan bir süreçtir (Rawlinson, 1995: 36).

Yaratıcılık sürecinin aşamaları genel olarak değerlendirildiğinde; hazırlık aşamasında her ne kadar düşünceler ayrışmaya başlamışsa da bütün bilgileri

toparlayabilmek için henüz analitik teknikler kullanılmaya devam edilmektedir. Son aşama olan doğrulama aşamasında ise bilinçli olarak çözümler bulabilmek için bütün düşünceler analitik bir değerlendirmeye tabi tutulur. Bu nedenle aslında gerçek anlamda yaratıcı aşamalar yalnızca kuluçka ve aydınlanma aşamalarıdır. Bu aşamalarda, bütün ket vurucu engelleri bir kenara bırakmak ve ortaya konan düşünceler üzerinde değerlendirmeler yapmayı kesinlikle ertelemek gerekir (Rawlinson, 1995: 37). Diğer taraftan yaratıcılık sürecinin aşamaları tam anlamı ile birbirlerini izlemeyebilir. Aşamalar bazen birbirine paralel yürürken zaman zaman birbiri arasında sıçramalar olabilir (Doğan, 2010: 173; Yıldırım, 1998: 44). Ya da her bir evre bir hayli zaman alabilir bazen de kısa zamanda gerçekleşebilir (Petty, 1997:19). Buradaki temel nokta yaratıcılığın bir olay değil bir süreç olduğudur. Bu sürecin doğası kişiye göre değişir ama çoğu kez, başka şeyleri yaparken olduğu gibi, uyanma ve uyuma anlarını ya da bilinçli ve bilinçsiz zihinsel tartmaları içerir (Robinson, 2008: 157).

Wallas'ın geliştirdiği dört aşamalı yaratıcılık süreci modeli, yeni bir fikrin nasıl bir süreçten geçerek ortaya çıktığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir (İraz, 2010: 19). Bu model, her insan için tanıdık gelen bir modeldir. Herkes bir fikri kuluçkaya yatırma dönemini izleyen bir şimşek çakması anını yaşamının bir döneminde mutlaka yaşamıştır. Öte yandan modelde sezgiye dayalı iç görünün yaratıcı süreç içinde bir rolü olduğu kabul edilmektedir. Sezgi, üzerinde çalışabilecek bir malzemeye sahip olmalı ve sürekli beslenmesi gereken bir konu olarak ele alınmaktadır. Ayrıca anlamlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacağına inanılıyorsa, sezgilerin de eleştirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Sezginin aceleye getirilmemesi gerektiğini vurgulayarak, yaratıcı süreçte ağır ilerleyen derinlemesine düşünmenin önemini pekiştirilmektedir. Sezgiye yeni fikirler yaratma şansı tanıyabilmek için başvurulabilecek bir yöntem önermektedir (Barker, 2002: 48).

2.4.3. Yaratıcılığın Bileşenleri

Tüm bireyler normal kapasiteleri ile bir şeyler üretmede en azından orta düzey bir yaratıcılığa sahiplerdir. Bazen sosyal çevre ya da iş ortamı yaratıcılık düzeyini ya da yaratıcılığın gösterilme sıklığını etkileyebilmektedir (Amabile, 1997: 42). Bütün bireylerde yaratıcılığın üç bileşeni dikkat çekmektedir. Bunlar; uzmanlık, iş motivasyonu ve yaratıcı düşünme becerisidir (Amabile, 1998: 78; Luecke, 2011: 100; Certo ve Certo, 2006: 455; Özkalp vd., 2006: 19).

2.4.3.1. Uzmanlık

Uzmanlık, bireyin tüm bilgisini ve çalışma alanında yapabildiklerini kapsamakta (Amabile, 1998: 78), teknik sürece ait birikimini yansıtmaktadır (Luecke, 2011: 101). Kavram, işin detaylarının anlaşılmasının yanı sıra işe ait uygulamalarla ilgili bilgidir (Certo ve Certo, 2006: 455). Birey her ne kadar öğrenme ile çeşitli bilgiler kazansa, yeni bilgi edinme yeteneğini geliştirse ve bu bilgiyi çeşitli yaratıcı ortamlarda kullansa da kendi alanıyla ilgili önceden var olan uzmanlık bilgisine sahip olmalıdır (Çekmecelioğlu ve Eren, 2007: 18).

Tüm meslek elemanları, meslek grubunun gerektirdiği temel esasları ve bilgileri edinmek durumundadır. Çünkü becerilerimizi geliştirmek hepimiz için bir zorunluluktur (Gardner, 2007: 14). Nasıl ki piyano çalarken ve bilgisayar tuşlarını kullanırken el becerisine, orkestrayı yönetirken ritim duygularına ve müzik bilgisine ihtiyaç varsa bazı görevleri yapabilmek için de belirli yetenek ve becerilere ihtiyaç bulunmaktadır. Yaptığımız iş belirli yetenek, bilgi ve hüner gerektirebilir. Bu yetenek ve bilgi yaratıcılığı ortaya çıkaracak hammaddelerdir (Özkalp vd., 2006: 19).

2.4.3.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcı düşünme; bireyin hayal gücünü kullanma, zihninde canlandırma, varsayımlar ileri sürme gibi yollarla bir problemi açık bir şekilde kavrayabilmesi daha sonra da bununla ilgili yeni ya da geleneksel yolları izleyerek farklı bir görüşü ya da kavramı ortaya atmasıdır (Yıldırım, 2007: 112). Benzerlikleri kullanma ve tanıdık olanı farklı bir ışıkta görebilme gibi yaratıcılıkla ilgili kişilik özelliklerini tanımlamaktadır (Robbins ve Judge, 2012: 188).

Yaratıcı zihin, yenilik peşindedir. Yeni fikirler ortaya koyar, sorulmamış sorular sorar, yeni düşünce tarzları geliştirir ve sıra dışı sonuçlara ulaşır. Yaratıcı zihin keşfedilmemiş sulara demir atar, bilgisayar ve robotların bile bir adım önünde gider (Gardner, 2007: 11). Bireylerin problemlere ve kaynaklara nasıl yaklaştığını, kapasitelerini kullanarak fikirlerini yeni kombinasyonlara nasıl dönüştürdükleri ile ilgili olan (Amabile, 1998: 79) yaratıcı düşünme becerisinin en basit tanımı, bir şeyi yapmak için yeni ve gelişmiş yollar aramaktır. Her türlü başarının ödülü, işleri daha iyi yapmak için yeni yol ve yöntem bulmakta saklıdır **(**Schwartz, 1997: 89).

Yaratıcı düşünce; bağımsızlık, kişisel disiplin, risk almaya doğru eğilim, belirsizliğe tolerans, engellenme karşısında direnme, sosyal kabul için endişe duymama

gibi kişilik özelliklerine bağlı olmakla birlikte yaratıcılık becerileri, bilişsel esneklik ve entelektüel bağımsızlığı geliştirecek tekniklerin öğrenilmesi ve uygulanmasıyla arttırılabilir (Amabile, 1997: 43).

Yaratıcı düşünme, problemlerin çözümünde esnekliği, hayalciliği ve etkili karar verebilmeyi gerektirir (Özkalp vd., 2006: 19). İnsanlar, yaratıcı düşünme becerileri sayesinde, bir sorun ya da probleme farklı açılardan bakarak çeşitli çözüm önerileri geliştirebilmektedirler (Saraçoğlu, Duran ve Taşkın, 2010: 5).

2.4.3.3. İş Motivasyonu

Uzmanlık ve yaratıcı düşünme bireylerin ham maddesidir. Doğal olarak onlarda bulunan özdür, ancak motivasyon bireylerin gerçekten ne yapacağını tanımlamaktadır. Herhangi biri, çok iyi bir eğitim ehliyetine sahip olabilir ya da problemlere yeni bakış açısı sunmada çok yetenekli olabilir. Ancak motivasyonu eksikse bunların hiçbirini yapamayacaktır (Amabile, 1998: 79) dolayısıyla yaratıcılığını ortaya çıkaramayacaktır.

Motivasyon içsel ya da dışsal faktörlerden oluşabilir. Dışsal motivasyon prim ya da terfiler gibi ödüllendirmeler aracılığıyla oluşurken, içsel motivasyon, herhangi bir ilginin oluşmasıyla ortaya çıkmaktadır (Luecke, 2011: 101). Görevi sevme, zevk alma, ilgi ve istek duyma yaratıcılığı arttıran içsel uyaranlarken (Petty, 1997: 176-177), fikirlerin ortaya konulmasını destekleyen kültürler, fikirlerin adil ve yapıcı bir şekilde değerlendirilmesi, yaratıcı işlerin takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, yeterli maddi-malzeme ve bilgi kaynakları, hangi işin yapılacağına karar verme özgürlüğü, etkin, iletişim kuran ve diğerlerine güvenen ve ekibini destekleyen bir amir, birbirlerine güvenerek birbirlerini destekleyen ekip üyeleri yaratıcılığı arttıran dışsal uyaranlardır (Robbins ve Judge, 2012: 189).

Yaratıcılık bireylerin yaptıkları işte ilgilerini sürdürmelerine yardım etmektedir (Saracho, 2010: 35). Yaratıcı insanlar neredeyse takıntılı bir şekilde işlerini sevmektedirler. İş motivasyonu bireylerin sahip oldukları yaratıcılık potansiyelini yaratıcı fikirlere dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır (Robbins ve Judge, 2012: 189). Eğer bir kimse yaratıcı olacaksa kesinlikle ilgilendiği ya da yapmak zorunda olduğu işe ilgi duymalı, yaptığı işten zevk almalıdır (Özkalp vd., 2006: 19). Çünkü bireylerde yaratıcılığın gelişmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesinde motivasyon önemli bir rol oynamaktadır (Cengiz, Acuner ve Baki, 2007: 102) ve ancak desteklenen bireyler yaratıcı güçlerini ortaya çıkarma ve geliştirme imkanına sahip olmaktadırlar (Turaşlı, 2012: 12).

İş motivasyonu bireyin yapabildikleri ve yapabilecekleri arasındaki farkı yansıtmaktadır. İş motivasyonu uzmanlık ve yaratıcı düşünme becerilerini tümüyle birleştirmekte ve yaratıcı performans sunmaktadır (Amabile, 1997: 44).

Yukarıda belirtilen yaratıcılık bileşenlerinin hepsinin ortak noktası yaratıcılıktır. Yani üçü biraraya geldiğinde yaratıcılık ortaya çıkabilir ancak belirtilmesi gereken bir diğer husus yukarıda belirtilen her bileşenin düzeyi ne kadar yüksekse yaratıcılık da o kadar yüksek olacaktır (Robbins ve Judge, 2012: 188).

Çalışan bireylerin yaratıcı, yeni, orijinal bir şey üretmesi kişisel özelliklerinin yanında iş çevresinden de etkilenmektedir (Amabile vd., 1996: 1155). Amabile'ye göre (1997: 42) bütün insanlar normal bir kapasiteye sahiptirler ve bulundukları ortamda yaratıcı ürünler ortaya koyabilirler ancak bireysel yaratıcı davranış her ne kadar bireyin uzmanlık, görev motivasyonu ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkili olsa da sosyal çevre yani yönetim uygulamaları da yaratıcı davranışı etkiler.

Yaratıcılık üzerine yapılan psikolojik çalışmalar insanlara yetki verildiğinde daha yararlı ve alışılmadık fikirler ürettiklerini göstermektedir. Yine araştırmalar destekleyici ve öğretici çevrenin yaratıcılığa olanak sağlayan durumları arttırabileceğini ortaya koymaktadır. Ödüller, primler ya da birinin yeteneğinin takdir edilmesi, gelecekte daha ilginç bir iş yaratıcılığı geliştirebilir. Ayrıca işbirlikli çalışma, katılımcı yönetim ve katılımcı karar verme örgütsel teşvik açısından önemlidir. Ayrıca yaratıcı fikir üretimi arttıkça diğer ilişkili potansiyel fikirler de artmaktadır (Amabile vd., 1996: 1159-1160).

2.4.4. Yaratıcılığı Teşvik Eden Etmenler

Örgütlerde çalışan bireylerin yaratıcı düşünme kapasiteleri hem bireylerin düşünceleri hem de yönetimin bireyler üzerindeki etkisine göre değişebilmektedir.

Yaratıcı düşünme kapasitesinin geliştirip güçlendirilmesi için birey tarafından yapılması gerekenler şöyle sıralanabilir (Schwartz, 1997: 110):

- Yapabileceğinize inanın. Bir şeyin yapılabileceğine inanılırsa, akıl onu yapmanın çözümlerini bulur. Bir çözüme inanmak ise o çözümün yolunu açar.
- Geleneklerin aklınızı dondurmasına izin vermeyin, yeni fikirlere açık olun, yeni yaklaşımları deneyin, ileriye dönük olun.
- Daha iyi yapmanın yollarını arayın, denemekten korkmayın.
- Yaptığınızı daha iyi yapın, yaptığınızın daha fazlasını yapın (yaptığınız işin kalitesini ve miktarını artırın).

- Sormayı ve dinlemeyi öğrenin. Böylece parlak fikirlere ulaşmak için gerekli hammaddeyi elde edeceksiniz.
- Zihninizi genişletin. Size yeni düşünceler üretmede ya da işlerinizi yapmak için yeni çözümler bulmanıza yardımcı olacak kişilerle ilişki kurun.

Yaratıcılık, örgütlerde bir zorlukla karşılaşıldığında başvurulan önemli bir unsurdur. Yöneticiler örgütlerde yaratıcılığı inşa etmek için dikkatli davranmalıdırlar. Yaratıcılığı teşvik ederken yöneticiler tarafından şunlar yapılabilir (Certo ve Certo, 2006: 456-458);

1. *Çalışanları zorlamak*: Bireyler belli bir düzeyde zorlandıklarını hissettiklerinde yeni, yaratıcı fikirler üretebilirler.

2. *Çalışan özerkliği oluşturmak*: Bireylerin işlerinde örgütün amaçlarına ulaşması için farklı yollar denemelerine imkan tanındığında daha yaratıcı olabilmektedirler.

3. *İşi sonuçlandırmak için zaman ayırmak*: Zaman baskısı bireylerin yaratıcılıklarını etkilemektedir. Baskı düşük olduğunda çalışanlar eğer bir otomatik pilotun devreye gireceğini düşünüyorlarsa yaratıcılıkları düşük ancak şayet kendilerini bir keşifte hissediyorlarsa yaratıcılıkları yüksek olabilir. Aynı şekilde zaman baskısı fazla ise bir misyon yüklendiğini düşünen çalışanın yaratıcılığı yüksek ancak monoton bir döngüde hissedenlerin yaratıcılıkları düşük olabilir.

4. *Farklı çalışma grupları oluşturmak*: Farklı alt yapılara sahip ve farklı bakış açıları olan gruplar, benzer bir alt yapısı ve bakış açıları ortak bireylerden oluşan gruplardan daha yaratıcı olma eğilimindedirler.

5. *Şahsen çalışanları teşvik etmek*: Örgütteki diğer istenilen davranışlarda olduğu gibi yönetici kendisi bizzat çalışanları yaratıcılığa teşvik etmelidir. Bir teşekkür, ya da bir sertifika ya da teşekkür yemeği gibi.

6. *Sistem desteği kurmak*: Örgütsel sistem ve prosedürler açıkça örgüt üyelerinin yaratıcılıklarını desteklemeli ve bu yaratıcılıkları yüksek düzeyde bir çaba olarak tanımlamalıdır.

7. *Yaratıcı bireyleri işe alarak devam ettirmek*: Örgütlerde yaratıcılığı arttırmak için son taktik olarak yöneticiler kimlerin yaratıcı olduklarını belirleme de zorlansalar da yaratıcı bireyleri işe alıp davam etmelerini sağlayabilirler.

Bireylerin, sahip oldukları yaratıcılığı ortaya çıkarabilmelerinde hem kendi düşünceleri hem de cesaretlendirmeleri oldukça önemlidir. Ancak bazı durumlarda yine

yaratıcılık ortaya çıkmamaktadır. Bu durum yaratıcılığın ortaya çıkmasını engelleyen faktörleri incelemeyi gerektirmektedir.

2.4.5. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Yaratıcılığın engelleri genel olarak ele alınabileceği gibi, birey, örgüt ve toplum açısından da sınıflandırmak mümkündür (Samen, 2008: 370; Ceylan ve Savi, 2003: 153; Sungur, 1992: 249). Aşağıda yaratıcılığın engelleri birey, örgüt ve toplum açısından değerlendirilmektedir.

2.4.5.1. Bireysel Engeller

Bireyin yapısında, doğuştan gelen yaratıcı gücünü kullanmasını sınırlayan bir takım engeller bulunmaktadır. Bu engellerin tanımlanması, varlıklarının kabul edilmesi yaratıcı düşünme çalışmalarının ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Yaratıcılığı engelleyen bireysel faktörler; teknolojik işsizlik korkusu, psikolojik nedenler, sosyal nedenler, bilgi eksikliği, farklı değerlendirme ve hedefler, anlayış ve güven eksikliğidir (Top, 2008: 290). Dolayısıyla yaratıcılığın önündeki engeller, insanın kendi önüne koyduğu engeller, belli bir üslubu benimsemek ya da tek bir geçerli yanıtın olduğu inancına saplanmak, muhafazakarlık ya da hep beklenen yanıtları verme eğilimi, aşikar olanı sorgulamaktan kaçınma eğilimi ve aptal görünme korkusudur (Rawlinson, 1995: 23). Bireylerin yaratıcı kapasitelerini gerçekleştirmelerinin önünde kendi özelliklerinden kaynaklanan engeller de bulunmaktadır. Yaratıcılığı engelleyen bireysel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Doğan, 2010: 178):

- Kendine güvensizlik,
- Hata yapma korkusu,
- Eleştirilme korkusu,
- Mükemmeliyetçilik,
- Sürekli uyma davranışı gösterme,
- Sabırsızlık, sonuca çabuk ulaşma isteği,
- Problemlere yoğunlaşamama,
- Motivasyon eksikliği,
- Düşünsel düzlemdeki çelişkiler,
- Yeni fikirlere direnç,
- Savunma mekanizmaları

Yaratıcılığın bireysel engelleri; problemin farkına varamama, problem alanını fazla daraltma, kavramsal bilgilerin yetersizliği, ilişkileri görememe, değerlendirmede kullanılacak ölçütleri seçememe, sebep sonuç ilişkisini algılayamama gibi algısal; hata yapma yada eleştirilme korkusu, düşünme esnekliğinin olmayışı, tez canlılık, detaylı düşünmeme, sabırsızlık, hemen sonuca ulaşma isteği, denetim korkusu, bağımlılık, önyargılı olma, kendine güvensizlik, başaramama korkusu motivasyon azlığı gibi duygusal; eşyalara ya da olaylara kalıp anlamlar verilmesi, eşyaları belirli bir tarzda kullanmaya alışma, fobiler ve tabular gibi öğrenilmiş engellerin bir ürünü olarak ortaya çıktığı ileri sürülebilir (Doğan, 2010: 179).

Her insanın içinde doğuştan gelen yaratıcı bir güç olsa da, birtakım engeller insanları bu güçlerini kullanmaktan alıkoymaktadır (Rawlinson, 1995: 22). Yaratıcılığın önündeki engeller kaldırılabilir. Yaratıcılığın gerçekleştiği süreçte yaratıcılığın önündeki engellerle baş edebilme ve yaratıcılığı geliştirmek amacıyla bireysel olarak dikkat edilebilecek aşamalar aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Doğan, 2010: 179):

- Aşırı engellemelerden kaçınma,
- Var olan bilgileri düzene koyma ve sonra değerlendirme,
- İncelenen olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve yeni ilişkiler kurma,
- Eldeki bilgilerdeki eksikleri tespit etme ve gidermeye çalışma,
- Verilere ilişkin tablo ve grafikler yaparak bilgileri özetleme,
- Parçalarla beraber bütünü de görme,
- Yeni sonuçlara varma,
- Sonuçları raporlaştırma ve bildirme.

Yaratıcılık için ne kadar uğraşılırsa başarmak da o kadar kolay olacaktır (Birch ve Clegg, 1997: 15). Bu nedenle yaratıcılık çalışmalarında bu engeller aşılmalı ve ne kadar değişik olursa olsunlar bütün düşüncelere bir şans verilmelidir.

2.4.5.2. Örgütsel Engeller

Yaratıcılığın en büyük engellerinden birisi de kişilerin çalıştıkları örgütlerden kaynaklanmaktadır. Örgütlerde yaratıcılığın engeli; değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, eski modellerin baskısı ve bunlara ek olarak üst düzeydekilerin astlarına güvensizliği ve kurulu düzene bağlılığıdır. Bu tür örgütlerde moda olan şey, tartışılması güç toplumsal uyumculuğun savunmasını yapan, basmakalıp yargılardır (Sungur, 1992: 251; Ceylan ve Savi, 2003: 154).

Aşırı kuralcılık kişileri kalıplaştırmakta, standartlaştırmakta, rutinleştirmekte; rutinin ise kör sağır ve dilsiz ile eşdeğer olduğu unutulmamalıdır (Bentley, 1999: 90). Yaratıcı bireyler sistem içindeki kurallara uymamak için direnç gösteririler. Bu nedenle mevcut sistem içinde anarşist olarak algılanabilirler ve bu nedenle yöneticiler bu davranışları gösterenlere kurallara uymaları konusunda baskı yaparlar. Onları sınırlandırırlar (Saraçoğlu vd., 2010: 5), farkında olmadan yaratıcılığın karşısına zihinsel bloklar ya da engeller çıkarırlar. Bu açıdan yaratıcılığın örgütsel engelleri şunlardır (Durna, 2002: 146-152; Luecke, 2011: 56):

- Yöneticilerin tutumu,
- Farklılıklara karşı hoşgörüsüzlük,
- Kariyer, statü ve yeteneklerin tehdit edilmesi,
- Kısa vadeli geleceğe bakış,
- Risk almaktan kaçınma,
- Aşırı rasyonel düşünce,
- Merkeziyetçi ve bürokratik yapı,
- Başarısızlık korkusu,
- Esnek olamama,
- Uygun olmayan özendirmelerdir.

Bir diğer görüşe göre de yaratıcılığın örgütsel engelleri; geriye dönük tutumlar, önceden ve sürekli özeleştiri, deneyim ve teknik uzmanlık eksikliği, bireysel güvensizlik duygusu, hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği, otoriter yönetim, kusursuz olma isteği ve ciddi işler yapma eğilimi şeklinde sıralanabilir (Sungur, 1992: 252). Dolayısıyla örgütsel yapı çok kesin olursa ve bu yapıdan taviz verilmezse, bu eğilim yaratıcılık için bir engel oluşturabilir (Birch ve Clegg, 1997: 35).

2.4.5.3. Toplumsal Engeller

Yaratıcılığı güçlendirmek isteyen bir toplum, bünyesindeki insanlara dört farklı özgürlük vermektedir. Bunlar; araştırma, kendini ifade, çalışma ve kendisi olma özgürlüğüdür (Üstündağ, 2002: 27). Ancak bireyin sahip olduğu fikirler bulunduğu toplumdaki norm ve değerlerle çatışıyorsa, kurulmuş olan sosyal dengenin bozulmaması için genellikle tutucu bir yaşam tutumu benimsenmektedir (Durna, 2002: 155). Dolayısıyla toplumsal etkenler, kimi zaman bireyin yaratıcılığını engellemektedir.

Baskıcı ve hiyerarşik engellerle donatılmış bir toplum düzeninden yaratıcılık beklemek boşunadır. Geleneksel toplumlarda tüm yenilikler, her zaman için şaşırtıcı ve güvensizlik yaratan girişimler olarak düşünülmüştür. Birey gibi toplumların da tutucu bir yanının olması doğal karşılanmalıdır. Belki de bu nedenle çok az sayıda yaratıcılık ürünü, yaratıcısının yaşadığı dönemde ün kazanmıştır. Toplum yargısına göre oluşan yaratıcılık engelleri şunlardır (Sungur, 1992: 253-254):

- Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır.
- Sorunlar matematiksel düşünce veya para ile çözülür.
- Akıl, mantık, yararlılık ve başarı iyidir.
- Sezgi, heyecan, yanılma ve başarısızlıklar kötüdür.
- Hayal kurma ve fantezi zaman kaybıdır.
- Oyun sadece çocuklar içindir.

Yukarıda bahsedilen engeller yanında bu iş yüzyıllardır böyle, bu haliyle iyidir ve öyle kalmalı, neden değişiklik yapılma riskine girilsin (Schwartz, 1997: 93), o işi biz burada öyle yapmayız, daha önce denedik işe yaramadı, bu doğru cevap değil, pratikte bu uygulanamaz, bu benim alanıma girmiyor, saçmalama, bu kurallara aykırıdır ve bu riski göze alamayız (Birch ve Clegg, 1997: 14) gibi cümleler de yaratıcılığa ket vurmaktadır**.** Bu bağlamda, toplumların geleneksel biçimde düşünmeleri yaratıcılığı engellemektedir. Eğer içinde bulunulan ortamın yaratıcılıktan uzak olduğu düşünülüyorsa bireyin yaratıcılığını daha sık ve farklı yönlerde kullanması gerekmektedir (Yanık, 2007: 101)

2.4.6. Öğretmen Yaratıcılığı

Bilginin ve teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği dünyamızda, insan kaynaklarının kullanımı ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmakta, düşünebilen, risk alabilen, üretebilen ve problem çözebilen insanlara duyulan gereksinim giderek artmaktadır (Tanju, 2012, 18). Uygarlık tarihinde, kültürler genelde yaratıcılıkları oranında kalıcı olabilmişlerdir. Kişinin ya da toplumların geride bıraktıkları yaratıcı ürünler, onların gerçek kültürleri olmuştur (Eriç, 1998, 1). Dolayısıyla yaratıcı ve sürekli gelişen bir toplum için yaratıcı ve sürekli gelişmeye açık bireylere ihtiyaç duyulmakta (Turaşlı, 2012, 12), yaratıcılık kişisel ve sosyal zenginliğin anahtarı olarak görülmektedir (Kampylis, Berki ve Saarilouma, 2008: 15)..

Bilimde sanatta, aslında tüm alanlarda büyük atılımların çoğu, insanların düşünme ve uygulamada yeni tarzlar oluşturmaları sayesinde gerçekleşmiştir (Foster, 2008: 87).

İnsanın merak etmesi yani sorular sorup cevaplar vermesi, yaratıcılığın temelini oluşturmaktadır (Doğan, 2010: 174). Yaratıcı olmak demek her an çevreye tepki verebilmek ne yapmak gerekiyorsa onu yapabilmektir (Bentley, 1999: 90). Yaratıcı insanların diğer insanlara göre düşünme becerilerini daha çok kullanabildikleri ifade edilmektedir (Dağlıoğlu, 2012, 67). Yaratıcı bireyler; sorunlara duyarlı, akıcı düşüncelere sahip, özgün düşünceleri olan ve düşüncelerinde esnek olan girişimci özellikler taşımaktadırlar (Balay, 2010: 47). Yaratıcı bireyler geliştirdiği fikirleri uygulamanın yol ve yöntemlerini arayan diğerlerinin geliştirdiği yeni fikirleri destekleyen (Çekmecelioğlu ve Eren, 22007: 18), yeni, özgün ve değerli bir şeyler üretmek veya bir şeyi başka bir şeye transfer etmek için hayal gücünü kullanan (Öztürk, 2004: 77), düzenli problem çözen, üreten ve önemli sorular soran bireylerdir. Bu tür insanlar hayatlarında sadece bir kere yaratıcı olmazlar bu, onların yaşam tarzıdır ve düzenli olarak soru sorar yada çözüm üretirler (Gardner, 2010: 35)

Yaratıcılık esneklik, çok yönlü düşünme, duyarlılık, çevreye insanlara karşı uyanıklık, akıcılık, rahat, çabuk ve bağımsız düşünebilme, orijinallik, farklı ve değişik sonuçlara ulaşabilme gibi özellikleri içeren bir süreçtir (Gök ve Erdoğan, 2011: 33). Verileri akıllıca kullanma, düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma, ifadelerde akıcılık yaratıcılığın doğasında bulunan özelliklerdir (Töremen, 2003: 230). Belirtilen bu özelliklerin tamamının eğitimle geliştirilebilir olması eğitimde yaratıcılığın önemini arttırmaktadır.

Eğitim sistemleri bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, aklını çeşitli şekillerde kullanmayı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan bireyler yaratmayı amaçlamaktadır (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 97). Çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmaları zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Artık eleştirel düşünme becerileri sergileyen, bilgi üreten, sorgulayan, yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi gereklilik haline gelmiştir (Gök ve Erdoğan, 2011: 32). Dolayısıyla yaratıcılık, çocuğun eğitimsel deneyimlerinde, öğrenme ve düşünme gibi gerekli bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun iki temel sebebi vardır; birincisi, yirmi birinci yüzyılda yaratıcılık özellikleri artan bir şekilde tanımlanmaktadır. Esneklik, uyum ve orijinallik gibi beceriler, hızla değişen dünyada yaşam ve işle ilgili arzuları karşılamada önemli sayılmaktadır. İkinci sebep ise yaratıcılık gelişimi ile öğrencilerin okuldan hoşlanma düzeyleri ilişkilendirilmektedir

(Dobbins, 2009: 95). Bu bağlamda yaratıcılık okullardaki öğretimin bir parçası olmakta, öğretmenler ise bu süreçte anahtar rol oynamaktadırlar (Sorgo vd., 2012: 286).

Sınıfta, aktiviteleri seçme, öğrencileri aktiviteler içine sokma, problem durumları düzenleme, bir katalizör gibi davranma ve öğrencilerin ıraksak çözümler üretmesine olanak yaratma gibi bir takım davranışlarda bulunan öğretmenler (Bevevino, Dengel ve Adams, 1999: 276) eğitim reformlarının başarılı olmasında ve bu reformların uygulamasında önemli bir role sahiptirler. Öğretmenler kendi inandıkları sistemle (kendi felsefeleri) sınıfa girmektedirler ve bu durum onların neyi nasıl öğretecekleri ile ilgili seçenekleri de etkilemektedir (Cheung, 2012: 43). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretimdeki rolleri yalnızca bilgiyi sunmak değil aynı zamanda o bilginin edinilmesini sağlayacak alt yapıyı kurmak ve bilgiyi sunmak amacıyla öğrencilerin öğrenme çabalarına karşılık vermektir (Çağlar, 2010: 183). Bu kapsamda öğretmenler öğrencilerini tanımalı onların gelişim özelliklerine, ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programlar düzenleyip uygulayabilmelidirler. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı kadar etkinlik planlayabilecek bir yaratıcılığa sahip olmaları gerekmektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 98).

Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmen, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışmalarını ve başarılı olmalarını sağlayan kişidir (Ilgar, 2005: 162). Öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmesi, öğrencilerin katılımını sağlayacak çalışmalar tasarlamalarıyla mümkün olmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin, zorluklarla karşılaştıklarında bile kararlılıkla sürdürebilecekleri türden çalışmalar tasarlayarak, öğrencileri yüksek düzeyde motive etmeleri beklenmektedir (Schlechty, 2005: 116). Çünkü günümüzde öğrenciler, bilgi parametrelerinin neredeyse her gün yeniden tanımlandığı, sürekli değişen teknoloji odaklı bir dünyada yaşamaktadırlar. Dolayısı ile öğretmenler sürekli olarak öğrencilerin dikkatleri ve zamanları ile mücadele halindedirler. Bilgisayar oyunlarının cazibesi genç beyinlerin aklını çelmektedir ve eğitimciler öğrencilerin dikkatlerini çekmek için mücadele etmektedirler. Sonuç olarak bu yeni jenerasyon için öğretmenlerden daha yaratıcı yaklaşımlar geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrenme süreci değişmekte ve öğretmenler de değişim karşısında zorlanmakta ya da değişimin gerisinde kalmaktadırlar. Bu değişim, sınıflarda yeni ve yaratıcı yaklaşımları gerektirmektedir (An, 2011: 201-202).

Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin şekillenmesinde (Hong ve Kang, 2010: 822), öğrencilerin yaratıcı kapasitelerini geliştirmede kritik bir role sahip olan öğretmenler (Eckhoff, 2010: 241), öğrenciler için birer rol modeldirler ve ayrıca zamanlarının büyük bir kısmını öğrencilerle birlikte geçirmektedirler (Kampylis vd., 2008: 15). Öğretmenlerinin yaratıcı uygulamaları dikkatlerini çektiği zaman, onlar da yaratıcılığa ilgi duyacaklardır (Frossard, Barajas ve Trifonova, 2012: 14). Çünkü öğrenciler söyleneni yapmaktansa, gösterileni yapmayı tercih etmektedirler (Sorgo vd., 2012: 286).

Öğretmen yaratıcılığı; orijinalliği denemek, hayal gücünü ve problem çözme yeteneklerini kullanmak olarak tanımlanmaktadır (Lapeniene ve Bruneckiene, 2010: 647). Yaratıcı öğretmen, yenilikçi, çok yönlü düşünen, değişime açık, görüşlerini açıklamaktan çekinmeyen, açık görüşlü olarak değerlendirilmektedir (Cheung, 2012: 47).

Yaratıcı öğretimde, öğretmenler dersi daha ilgi çekici, zevkli ve etkili duruma getirmek için yaratıcı yaklaşımlar kullanırlar. Aslında öğretmenler öğrencileri teşvik edecek materyaller ve yöntemler geliştirmede yüksek oranda yaratıcı olabilirler. Yaratıcı öğretim, öğretmenin var olan bilgiyi öğrencinin anlaması için yeni bir şekle sokmasıyla ortaya çıkmaktadır (Frossard vd., 2012: 15). Düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek, öğretmenin sınıfta direkt öğretimden ziyade farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulamasına bağlıdır (Saban, 2002: 165).).

Öğretmenler, anlamlı ve meydan okuyucu çalışmalarla öğrencilerine memnuniyet ve başarı hazzı yaşatabilir, böylece öğrencilerini hayat boyu öğrenen, bilinçli bireylere dönüştürebilirler. Farklı okul etkinlikleri yaratarak, öğrencilerin öğrenmeleri gereken şeyleri öğrenmelerini sağlayabilirler (Schlechty, 2005: 116). Araştırma sonuçları yenilikçi ve hayal ürünü olan yaklaşımların öğrenmeyi daha etkili ve ilginç hale getireceği (Przybylo, 2012: 72), öğretimde daha fazla yaratıcılığın, yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçlarına daha çok yanıt vereceği, okul programını zenginleştireceği yönündedir (Dobbins, 2009: 95). Dobbins (2009: 98-99) tarafından yapılan araştırmada; sınıftaki yaratıcı sürecin öğrencilerin öğrenmelerini daha zevkli hale getirdiği, aktif öğrenmeye yol açtığı, yaşantı çeşitliliği (variety ofexperiences) kazandırdığı ve anlamlı öğrenmeleri beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada, öğretmen yaratıcılığını engelleyen üç tema dikkati çekmektedir. Bunlar; müfredat programı, ulaşılması gereken amaçlar ve yetersiz kaynaklar olarak belirtilmektedir (Dobbins, 2009: 101). Bu bağlamda son dönemlerde öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanan öğretmenlere, öğretim programlarını değiştirmeleri için izin verilip imkan tanınabilinir (Eason, Giannangelo ve Franceschini, 2009: 131).

2.5. DAĞITIMCI LİDERLİK İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON VE YARATICILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Son dönemlerde eğitim alanında meydana gelen değişim ve gelişmeler, eğitim örgütlerinin de bu değişim ve gelişmelere uyum sağlamasını zorunluluk haline getirmektedir. Eğitim örgütlerinde insan faktörü oldukça önemlidir. Çünkü eğitim örgütleri; girdisi ve çıktısı insan olan, çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan birer açık sistemdir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değişim ve gelişmeleri takip edebilme, uyum sağlama, paydaşları biraraya getirme, onlarda isteklilik ortaya çıkarma, yaratıcılıklarından faydalanma liderlik uygulamalarına bağlıdır. Eğitim liderliği bu bakımdan eğitim örgütlerinin tüm paydaşlarının birlikte hareket etmesi, motivasyon ve yaratıcılık düzeylerinin yüksek olması açısından önemlidir.

Liderlik, örgütün amacına ulaşmasında anahtar role sahiptir ve örgütte bulunan tüm bireylerin etkileşimine ihtiyaç duymaktadır (Buble vd., 2014: 161-162). Çünkü liderlik belirli liderlerin farklı hareketleri yerine grup üyeleri arasındaki etkileşimin yayılımıdır (Gressick ve Derry, 2010: 212). Lider, ulaşılması gereken hedefleri belirler daha sonra çalışanları bu doğrultuda yönlendirir. Ancak bu durumun çalışanlara sunulma yolu önemlidir (Buble vd., 2014: 162).

Liderlik, herhangi bir işi yapmaları için astların motivasyonunu ve olumlu şartlar yaratmayı kapsamaktadır (Yukl, 2002: 6). Liderler, motivasyon araçlarını kullanarak çalışanların işlerine konsantre olmalarını sağlayan kişilerdir. Dolayısı ile liderlerin motivasyon kavramıyla ilgilenmeleri gerekmektedir. Liderin başarısı; izleyenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına bilgi, yetenek ve güçlerini bu yönde kullanmalarına bağlı bulunmaktadır (Günlü, 2010: 199). Çünkü örgütü verimli kılmanın yolu, çalışanları amaçlar doğrultusunda motive etmekten geçmektedir (Sağlam, 2007: 44).

Yapılan araştırmalarda çalışanların motivasyonunun sağlanmasında, yöneticinin sergilediği liderlik rolünün öneminin büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koçak ve Özüdoğru, 2012: 86; Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013: 46; Özgan vd., 2013: 72). Çalışanların motivasyonunu sağlayan faktörler olarak ise; amaç birliği, yetki ve sorumluluk dengesi, eğitim ve yükselme, kararlara katılma, iletişim, iş genişletilmesi, iş zenginleştirme, yarı otonom çalışma grupları, çalışma ortamını geliştirme olarak belirtilmektedir (Bayrakçı, 2010: 18). Bir örgütte, takım üyelerinden bir ya da daha fazlası liderlik rolünü üstlendiklerinde, motivasyon düzeylerinde de yükselme meydana gelmektedir (Ocker, Huang, Fich ve Hiltz, 2011: 287).

Yönetimin amacı örgütsel verimliliği en üst düzeye çıkarmaktır. Bu nedenle yönetici çalışanları amaca doğru yönlendirecek motivasyon yollarını kullanmalıdır. Örgüt çalışanlarının görüş ve önerilerinin alındığı, huzurlu ve mutlu çalışma ortamının sağlandığı, hak ve çıkarların korunduğu, çalışanların yetki ve insiyatif sahibi olduğu, katılımcı demokratik yönetim biçiminin uygulandığı örgütlerde çalışanların verimliliğinin daha da artacağı söylenebilir (Sağlam, 2007: 498).

Dağıtımcı liderlik; uygulamaların lider, izleyen ve onların durumları arasında yayıldığı bir liderlik şeklidir (Benson ve Blackman, 2011: 1142; Harris, 2007: 317). **O**kulda dağıtımcı liderlik ise okulun gelişimini sağlayan müdür, öğretmen ve okul gelişim ekibindeki üyelerin etkileşimiyle gerçekleştirilen işbirlikli bir uygulamadır (Heck ve Hallinger, 2009: 662). Dağıtımcı liderlik, çok sayıda liderin olması ve liderlik aktivitesinin örgütte paylaşılması demektir (Harris ve Spillane, 2008: 31). Dağıtımcı liderlik, formal ve informal liderlik rollerinin hareketlerinden ziyade etkileşimine odaklanmaktadır (Harris ve Spillane, 2008: 31). Bu bakımdan dağıtımcı liderliğin uygulanmasında, öğretmenlerin katılım ve motivasyonları anahtar rol oynamaktadır (Chang, 2011: 502). Dolayısı ile dağıtımcı liderlik uygulamaları ile okulda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki olması beklenmektedir.

Etkisel eylemlerin geniş bir biçimde paylaşıldığı örgütler, genellikle en etkili örgütlerdir. Bunun sebebi bir bakıma motive etme ile ilgilidir (Katz ve Kahn, 1977: 368). Ancak motivasyon başarılı çalışmada tek etken değildir. Örgüt aynı zamanda yaratıcı düşüncenin ve yeniliklerin ortaya çıkmasını sağlayacak yönetim politikalarını ve uygun bir ortamı nasıl sağlayacağı sorunuyla da karşı karşıyadır (Schein, 1976: 19,80). Çalışanlar, yönetici tarafından dinlenip fikirleri dikkate alındığında üst düzey bir motivasyon elde edebilirler. Bununla beraber, birlikte düşünce ürünlerinin değerlendirilmesiyle uygulamaya konulacağını bildiklerinde yeni, orijinal ve yaratıcı fikirlerini de rahatlıkla açıklama cesareti göstereceklerdir (Töremen, 2003: 238).

Küreselleşen dünyada liderler ve yöneticiler için temel sorun, çalışanları yaratıcı uygulamalara katılımları için motive etmek ve yaratıcılığı sürdürebilmenin yollarını aramaktır (Darvish ve Farzanedokht, 2011: 1252). Yapılan araştırmalarda, lider desteğinin yaratıcılık açısından iş çevresindeki en önemli unsurlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Küçükaslan, 2005: 90).

Öğretim genellikle öğretmenin bireysel bilgi, beceri ve eylemlerinin bir fonksiyonu olarak bilinmesine rağmen aslında öğretim bir ortam üretimidir yani belirli materyallerle

birlikte bir ortam üretimidir. Her tecrübeli öğretmenin söyleyeceği gibi her ders öğrenci grubuna bağlı olarak her yıl farklılaşmaktadır. Öğrenciler öğretim uygulamalarına önem verirler, çünkü uygulamalar öğretmenleriyle beraber etkileşim içinde meydana getirdikleri bir üründür. Öğretmen, öğrenci ve materyaller karşılıklı olarak sınıf eğitimini oluşturur. Eğitim bu şekliyle ele alındığında liderlik uygulaması ile eğitimsel uygulamalar arasındaki ilişki de ortaya çıkmaktadır (Spillane, 2006: 25). Okul yöneticisi, demokratik bir yönetim havası oluşturmak, herkesin fikir ve önerilerine açık olmak, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan hataları hoş görmek, yaratıcılığı teşvik edecek takımları oluşturmak ve etkin kılmak, okulda imkan ve fırsatları arttırmak, öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak, onların ilgilerini belirleyerek ilgilerinin programa yansımasını sağlamak, yenilikler yapmak ve yeniliklere açık olmak, ihtiyaç duyulan kaynakları temin etmek, yaratıcılığın önündeki yapısal ve psikolojik engelleri kaldırmak ve yaratıcılık özellikleriyle örnek teşkil etmek gibi bir takım sorumluluklara sahiptir (Töremen, 2003: 234).

Fikirlerin dile getirilmesini destekleyen örgüt kültürü, fikirlerin adil ve yapıcı şekilde değerlendirilmesi, yaratıcı işlerin takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, yeterli maddi malzeme ve bilgi kaynakları, hangi işin yapılacağına karar verme özgürlüğü, etkin iletişim kuran, diğerlerine güvenen ve ekibini destekleyen bir yönetici ve birbirlerine güvenerek, birbirlerini destekleyen ekip üyeleri yaratıcılığı arttırmaktadır (Robbins ve Judge, 2012: 189). Yaratıcılık, dinamik ve toleransın olduğu atmosferlerde gelişir. Yaratıcılığı geliştirmek için, yöneticilerin öncelikle yaratıcı süreci anlamaları, yaratıcı davranışı teşvik etmeleri ve yaratıcılığın gelişebileceği örgüt iklimleri düzenlemeleri gerekmektedir (Çekmecelioğlu, 2005: 25). Dağıtımcı liderlikte, herkes birlikte çalıştığından bireyler ortak bilgi ve uzmanlıkları kullanarak, tek bir kişiden beklenenden daha fazla yaratıcılıklarını gösterme imkanı bulmaktadırlar (Fletcher, 2005: 3). Dolayısıyla yöneticilerin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki önem arz etmektedir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, araştırmanın temel analiz konuları olan “dağıtımcı liderlik”, "öğretmen motivasyonu" ve “öğretmen yaratıcılığı” ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar yakın geçmişten itibaren ele alınarak kronolojik biçimde özetlenmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Taşdan ve Oğuz (2013) tarafından yapılan "İlköğretim Öğretmenleri İçin Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmada ilköğretim okullarında dağıtımcı liderliğin ne düzeyde sergilendiğine yönelik öğretmen algılarını betimleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Ankara, Samsun, Giresun ve Bartın il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 319 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 53 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrasında ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında dağıtımcı liderliğe ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Özdemir (2012)"in "Dağıtımcı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları" adlı çalışmasında, Hulpia, Devos ve Rosseel'in (2009) geliştirmiş oldukları Dağıtımcı Liderlik Envanterinin (DLE) Türkçe uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapmıştır. Bu amaçla, Ankara iline bağlı dört merkez ilçedeki sekiz okulda görev yapan toplam 160 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, DLE'nin liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip ve Türk okullarında uygulamaya elverişli geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, DLE'nin Türkçe versiyonunun, dağıtımcı liderlik araştırmalarında kullanılabilecek nitelikte bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Baloğlu (2012) tarafından yapılan "Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtımcı Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürlerinin Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma" adlı çalışmada okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışları ile dağıtımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiler öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nedensel bir desenle ele alınmıştır. Çalışma grubunda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 225 ilköğretim okulu öğretmeni yer almıştır. Veriler "Değerler Temelli Liderlik Ölçeği" ve "Dağıtımcı Liderlik Envanteri" yardımıyla toplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerlikleri açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla belirlenmiştir. Veriler Pearson Çarpım Momentler Korelâsyonu ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Korelâsyon analizi

sonuçları değer temelli liderliğin dağıtımcı liderlik ile 0.74 düzeyinde pozitif bir ilişki içerisinde bulunduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları ise değer temelli liderliğin dağıtımcı liderliğin takım çalışması alt boyutunu %41, destek verme alt boyutunu %47, vizyon oluşturma alt boyutunu %43 ve denetim alt boyutunu da %27 yordadığını göstermiştir.

Baloğlu (2011a) tarafından gerçekleştirilen "Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı" adlı çalışmanın temel amacı; dağıtımcı liderlik kuramını, diğer kuramlarla ilişkisi temelinde ele almak ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore"un (2000) görüşleri çerçevesinde analiz etmektir. Çalışmanın alt amacı ise, dağıtımcı liderliğe ilişkin ulaşılan bu sonuçları okullarda yönetimin yeniden yapılandırılması süreçlerine yansıtarak bu konuya bir ışık tutmaktır. Çalışmada, dağıtımcı liderliğe ilişkin bilgiler, birincil ve ikincil kaynaklara dayalı literatür taraması yöntemiyle toplanmıştır. Dağıtımcı liderlik hakkında belirlenen anahtar kavramlar yardımıyla konunun farklı veri tabanlarında taranması sağlanmış ve elde edilen bilgiler bir dosyada depolanarak ayıklamaya tabi tutulmuştur. İngilizce kaynakların Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Bilgilerin sunumunda çoklu referans yolu tercih edilmiştir. Kavramsal analiz sonuçları, dağıtımcı liderliğin, diğer alanlardaki gelişmelere paralel olarak okul liderliği alanında da hızla önem kazandığını göstermiştir. Çalışmada, dağıtımcı liderliğin formal ve informal uygulama biçimlerinin okul yönetimini yeniden yapılandırma çalışmalarında dikkate alınması önerilmiştir.

Baloğlu'nun (2011b) "Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması"nın temel amacı, dağıtımcı liderlik uygulamalarına ilişkin yeni bir eklektik tasarım elde etmektir. Literatür tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışma iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada, dağıtımcı liderliğe ilişkin olarak elde edilen bilgiler, literatür araştırması yapılarak çözümlenmiş ve dağıtımcı liderlik uygulamalarının nelerden oluştuğu saptanmıştır. Bu aşamadaki bulgular, dört araştırmacının eserlerinde birbirinden farklı tekniklerle bu uygulamalara yer vermiş olduğunu göstermiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, eserlerinde dağıtımcı liderlik uygulamalarına yer vermiş olan bu yazarların görüşleri hem kendi içerisinde, hem de birbirlerine dönük olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tüm öğeler birleştirilmiş ve ortak bir kavramsal yapıya dönüştürülmüştür. Bu aşamada, hiyerarşik kavram haritalaması tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan 68 yeni tasarım, tablo haline getirilmiş ve ilgili literatür temelinde tartışılmıştır. Tasarımın,

liderliğe ilişkin her türlü kapasite geliştirme çalışmalarında, kuram ve uygulama boyutlarıyla yol gösterici olacağı vurgulanmıştır.

Korkmaz ve Gündüz (2011) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri" adlı çalışmalarında ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Kocaeli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın verileri, Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen Liderlik Davranışı Envanteri isimli ölçek ile toplanmıştır. Ölçek Türkçeye araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Benzer biçimde öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını da gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirdiğini, iyi iş yapmış birisini takdir ettiğini, farklı bakış açılarını aktif bir şekilde dinlediğini, diğer insanlara değer verdiğini ve kurumun ilerlemesi için kabul edilmiş ortak değerler sistemi içerisinde uzlaşma sağladığını belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetine, yaş grubuna, bulunduğu okulda çalıştıkları süreye, okul yöneticisiyle birlikte çalıştıkları süreye, en son bitirdikleri okula ve branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öte yandan okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri zaman açısından gösterdikleri liderlik davranışlarının farklı olduğu bulunmuştur.

Argon, İsmetoğlu ve İşeri (2014) tarafından yapılan "İlkokullarda Sanatsal Denetim ve Öğretmen Motivasyonu Üzerine Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmada ilkokul öğretmenlerinin sanatsal denetim ve motivasyon üzerine görüşleri belirlenerek, öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığı ve bu iki duruma yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesi ilkokullarında görev yapan 150 öğretmen üzerinde yürütülen araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve kıdem değişkenleri sanatsal denetime yönelik öğretmen algılarında anlamlı fark ortaya çıkmazken, motivasyona yönelik algılarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sanatsal denetime ve motivasyona yönelik algıları arasında orta düzeyde olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Ünal ve Bursalı (2013) "Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin görevleri sırasında motivasyon faktörlerini kullanma durumlarını ve konuya dair görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 10 adet Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deneyimli öğretmenlerin motivasyon hakkında çok daha ayrıntılı bakış açıları olduğu ve öğretmenlerin çoğunun eğitim-öğretim sürecinde benzer yöntemlerle öğrenci motivasyonunu arttırmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın ve Korkmaz (2013) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları" adlı araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamındaki motivasyonlarının farklı sosyodemografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle 15 adet okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan 45 okul öncesi öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin bazı kişisel özellikleri Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Anketi ortalamalarına göre değerlendirilmiş ve anket ortalamalarına göre demografik özellikler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin çok fazla sorunlarının olmadığı, okul öncesi öğretmenlerinin genellikle yüksek motivasyona sahip oldukları ve yaş ilerledikçe meslekten memnun olma durumlarının arttığı belirlenmiştir.

Özdoğru ve Aydın (2012) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul içerisinde alınmakta olan kararlara katılma durumları ve istekleri belirlenerek motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde resmî ilköğretim okullarında görevli 2043 öğretmen oluşturmuştur. Veriler 2043 öğretmen içinden “basit tesadüfi örnekleme yöntemi” ile belirlenen 353 öğretmenden alınmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, okulda alınmakta olan karar konularına “biraz’’ düzeyinde katılmakta iken “çok” düzeyinde katılmak istediklerini belirtmişlerdir, öğretmenlerin motivasyonları “oldukça’’düzeyindedir. Öğretmenlerin kararlara katılma

düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında doğrusal pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özan, Türkoğlu ve Şener (2010) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi" adlı araştırmada Elazığ il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu etkilemedeki rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Verileri elde etmek amacıyla likert tarzında 31 maddeden oluşan beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmış bir anket kullanılmıştır. Anket 2008-2009 öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan beş eğitim bölgesinden tesadüfî olarak seçilmiş 22 devlet iki özel okul olmak üzere toplam 24 ilköğretim okulunda görev yapan 408 öğretmenin görüşü alınmak üzere uygulanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine, branşına ve kıdemlerine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin görüşleri olumlu düzeyde bulunmuştur. Ancak kadın öğretmen görüşleri erkek öğretmen görüşlerine göre daha olumlu iken ikinci kademede görev yapan öğretmenlerin görüşleri de birinci kademe öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu sonuçlanmıştır.

İşleyen ve Küçük (2013) "Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmada, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 140 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel Form-A ve Şekilsel Form-A” kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda Torrance yaratıcı düşünce testinin sözel kısmında yer alan sözel akıcılık, sözel esneklik ve sözel orijinallik puanları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, bölümleri açısından her biri için Sınıf Öğretmeni adaylarının lehinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Torrance yaratıcı düşünce testinin şekilsel kısmında ise şekilsel formun alt boyutları olan orijinallik, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç puanları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, akıcılık ve zenginlik (detaylandırma) puanları arasında sınıf öğretmeni adayları lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wahab, Hamid, Zainal ve Rafik (2013) yaptıkları "Resmi İlkokullardaki Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki ilişki" adlı çalışmalarında Malezya'daki ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemeyi ve bu değişkenler arsındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Örneklem olarak 12 resmi okuldan 243 öğretmen belirlenmiştir. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik düzeyleri "yüksek", öğretmenlerin motivasyon düzeyleri "orta" seviyede bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda okul müdürlerinin dağıtımcı liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında önemli bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Hulpia, Devos ve Keer (2011) "Dağıtımcı Liderlik Bakış Açısıyla Okul Liderliği ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki: Liderlik Fonksiyonunun Kaynaklarının İncelenmesi" adlı araştırmalarında, dağıtımcı liderlik perspektifinden öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile dağıtımcı okul liderliği arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre, destekleyici ve denetleyici liderlik fonksiyonları, katılımcı karar verme, ve liderlik takımının işbirliği kaynakları ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bağlılığının destekleyici liderlik, liderlik takımının işbirliği ve katılımcı karar verme boyutları ile ilişkili olduğu, ancak denetleyici liderlik ve liderlik takımının rolleriyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chang (2011) "Tayvan İlkokullarında Dağıtımcı Liderlik, Öğretmenlerin Akademik İyimserlik ve Öğrencilerin Başarıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında Tayvan'daki resmi ilkokullarda görev yapan 1500 öğretmen örneklem olarak belirlemiş, katılımcılara Dağıtımcı Liderlik Ölçeği ve İlkokul Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Ölçeği ve İlkokul Öğrenci Başarısı Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda, dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin akademik iyimserliğini direkt olarak, öğrenci başarısını ise dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Humphreys (2010: 66) "Dağıtımcı Liderlik ve Öğretme ve Öğrenme Üzerine Etkisi" adlı araştırma ile dağıtımcı liderlik kavramını açıklamayı ve dağıtımcı liderliğin öğretme ve öğrenme üzerine etkisini ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırma üç okul üzerinde, karma yöntem anlayışına göre yapılmış; veri toplamak için okul evraklarından,

okula ilişkin demografik verilerden ve nitel boyut için de grup tartışmalarından faydalanılmıştır. Üç okuldan seçilen gruplar bir araya getirilerek dağıtımcı liderliğe ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Okullarında farklı roller üstleniyor olmalarına rağmen okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin benzer bir dağıtımcı liderlik anlayışına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin kendi rollerini, öğrenim sürecini yönetmek ve öğretmenlerin liderlik kapasitelerini arttırmak olduğunu belirttikleri, öğretmenlerin ise liderlik rollerini önemsediklerini, dağıtımcı liderlik uygulamalarının öğrenmeyi geliştirdiğini ve birbiriyle çalışan birden çok lideri gerektirdiğini, öğretmenler birlikte çalıştıklarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratmanın yanısıra, yönetim ve meslektaş desteğinin öğretme stratejileri üzerinde olumlu etki yapacağını ve dolayısı ile öğretmenler, yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretme ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Hulpia ve Devos (2009) "Okul Liderlerinin Dağıtımcı Liderlik ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Keşfi" adlı araştırmalarında, okul liderlerinin liderlik takımının işbirliği, liderlik fonksiyonunun dağıtımı ve katılımcı karar verme ile ilgili olarak algılarını ortaya çıkarma ve okul liderlerinin iş doyumunu belirleyerek, dağıtımcı liderlik ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 46 büyük ortaokuldan 130 okul lideri oluşturuştur. Araştırma sonucunda okul liderlerinin yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları, çoklu regresyon analizi sonucunda da iş doyumunun liderlik takımının işbirliği ve okul tipiyle anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Liderlik fonksiyonunun formal dağıtımı ile katılımcı karar vermenin okul liderlerinin iş doyumu üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Heck ve Hallinger (2009: 659) "Dağıtımcı Liderliğin Okul Gelişimine ve Matematik Başarısına Katkısının Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında dağıtımcı liderliğin okul gelişimine ve öğrencilerin matematik dersi başarılarındaki büyümeye etkisini araştırmışlardır. Dört yıllık süre içinde 195 ilköğretim okulundaki öğrencilerin matematik başarısı ile okul gelişimini incelemişler, sonuçta dağıtımcı liderliğin okulun akademik değişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu, öğrencilerin matematik başarılarında ise dolaylı bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Chamberland (2009) "Dağıtımcı Liderlik: Yeni Bir Uygulama Bir Eylem Araştırması" adlı çalışmasında, ilkokullardaki öğretmen lider takımı ile yöneticileri arsındaki dağıtımcı liderlik uygulamasının gelişimini araştırmıştır. Görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmada, dağıtımcı liderliğin

öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye bağlı olarak anlamlı liderlik rolleri seçebildikleri işbirlikli bir okul ikliminde geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Engel-Silva (2009) "Kaliteli Eğitim Örgütlerinde Dağıtımcı Liderliğin Rolü" adlı araştırmada, Baldrige kalitesi uygulanan okullarda dağıtımcı liderliğin rolünü araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmada dağıtımcı liderlik yaklaşımı, okullarda uygulanan dağıtımcı liderlik düzeyleri ve dağıtımcı liderliğin olumlu ve olumsuz yönleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Veriler yedi okul bölgesinin her birinden üç resmi ilköğretim okulu, iki özel ilköğretim okulu ve iki resmi liseden elde edilmiştir. Araştırmada görüşme, gözlem ve doküman taraması yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çok sayıda gizli liderlerin keşfi için dağıtımcı liderliğin kullanıldığı, bütün okullarda formal ve informal takımların oluşturulduğu, bazı bölgelerdeki okullarda dağıtımcı liderliğin gelişim aşamasında olduğu ve ayrıca paylaşılan vizyon ve misyon, takımların işbirlikli çabası, birlikte bir şeyler üretme açısından, dağıtımcı liderliğin bir takım avantajlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan dağıtımcı liderlik uygulamasının otorite eksikliği ve işbirlikli çabanın özünde olan rol karmaşıklığı şeklinde bazı olumsuz yönlerinin de bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Gorozodis ve Papaioannou (2014) "Eğitime Katılmak ve Yenilikleri Uygulamada Öğretmen Motivasyonu" adlı çalışmalarında, öz yönetim teorisi temel olarak alınmıştır. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yeni konuları uygulamada ve eğitimle ilgili gelecekteki kararlara katılımlarında özerk ve kontrollü motivasyon etkisini ortaya çıkarmaktır. Yapısal eşitlik modeli ile yapılan araştırmada 218 öğretmen örneklem grubu olarak belirlenmiş ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin özerk bir şekilde motive olduklarında, gelecekle ilgili kararlara ve yenilikleri uygulamaya daha çok katılma eğilimi içinde oldukları, ancak kontrollü motive olduklarında bu katılım eğilimini göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Mansfiel ve Baldman (2014) yaptıkları "Bir Hedef İçeriği Açısından Öğretmen Motivasyonu: Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öğretim Hedefleri" adlı araştırmada, mezun ve kariyerinin başında olan öğretmenlerin mesleki hedefleri araştırılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket, 332 mezun 162 aday öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 1633 hedef; kişisel, yerleşik ve kariyer hedefleri olarak gruplandırılan 18 çeşit mesleki hedef oluşturulmuştur. Mezun ve yeni başlayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Lee ve Yuan (2014) "Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Değişikliği: Hong Kong Örneği" adlı araştırmada, Hong Kong'daki hizmet öncesi kursta bulunan İngilizce öğretmenlerinin motivasyonlarını araştırmıştır. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır. Veriler kurs katılımcılarıyla kurs öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler, kurs sonrası uygulanan anketler ve eğitimcilerle kurulan diyaloglar yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin öğretimle ilgili motivasyonlarının kurs sonrasında değiştiği, bazılarının ise motivasyonlarının kurs sonrasında çok az değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Çalışma, kurs içeriği ve tasarımının yanı sıra, hizmet öncesi öğretmen adayları için önceki deneyim ve kişisel inançlarının motivasyonlarını değiştirmede önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Liu ve Onwuegbuzie (2014) yaptıkları "İş Doyumu ve Mesleklerini Yapmaları Açısından Öğretmen Motivasyonu: Çin ve Diğer Ülkeler Arasında Çapraz Kültürel Karşılaştırma" adlı araştırmada öğretmenleri motive eden faktörleri araştırmak için kısmen karışık eşzamanlı eşit statü tasarımını kullanmışlardır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmış ve 510 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal faktörlerle motive oldukları, içsel açıdan daha fazla motive olan öğretmenlerin iş doyumlarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Robertson ve Jones (2013) tarafından yapılan "Çin ve Amerikan Ortaokullarında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özerklikleri, Motivasyonları ve Eğitim Uygulamaları" adlı çalışmada anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonları, işteki kısıtlanmaları, öğrencilerin motivasyonları ve öğrencilerin özerkliğini destekleme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem olarak 201 öğretmen seçilmiştir. Çinli öğretmenler ile Amerikan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Çinli öğretmenlerin işteki baskı, iş motivasyonu ve öğrenci motivasyonu ile ilgili algıları, öğretmenlerin özerklik desteğini öngörmektedir. Amerikan öğretmenlere göre sadece öğretmen motivasyonu öğretmenlerin özerklik desteğini öngörmektedir. Bir alt örneklem grubuyla yapılan görüşmede her iki ülkenin öğretmenleri de motivasyonları için özerkliğin önemli olduğunu ve öğrencilere verdikleri fen bilimleri eğitiminin kaliteli olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maktabi, Hanifi ve Feizabadi (2014) yaptıkları "Kendi İdealist Gerçekçi Tutumlarıyla 2010-2011 Öğretim Yılında Gorgan'daki Lise Öğretmenlerinin Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki" adlı araştırmada, Gorgan'daki lise öğretmenlerinin yaratıcılıkları ile idealist ve realist yaklaşımları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Gorgan'daki tüm liselerde

uygulanan araştırma, betimsel bir araştırmadır. Örneklem grubunu 262 kişi oluşturmuştur. Bulguların analizi sonucunda, öğretmenlerin yaratıcılıkları ile idealist ve realist yaklaşımları arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. İdealist ve realist yaklaşıma sahip olan öğretmenlerin bu yaklaşımları benimsemeyen öğretmenlere oranla daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca idealist öğretmenlerin de realist öğretmenlerden daha çok yaratıcı olduğu saptanmıştır. Son olarak öğretmenlerin cinsiyetleri ile idealist ve realist yaklaşımlar arasında da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Karasneh ve Jubran (2013) tarafından yapılan "Sınıf Liderliği ve Yaratıcılık: Ürdün'deki Sosyal Bilgiler ve Din Eğitimi Öğretmenleri (İslamic Education Teacher)" adlı çalışmada Ürdün'deki Sosyal Bilimler ve Din Eğitimi Öğretmenleri tarafından algılanan liderlik uygulamaları ile yaratıcılık özellikleri araştırılmıştır. Örneklem grubu olarak 289 Sosyal Bilimler ve Din Eğitimi öğretmeni seçilmiş, veriler nicel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler tüm boyutlarda kendilerini olumlu değerlendirmişlerdir. Bağımlı değişkenler (cinsiyet, uzmanlaşma, eğitim deneyimi) bağımsız değişkenler (sekiz yaratıcılık özelliği ve on liderlik boyutu) üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca araştırma sonucunda Din Eğitimi öğretmenlerinin bağımsızlık, esneklik ve motivasyon dışında Sosyal Bilimler öğretmenlerinden daha iyi yaratıcılık özellikleri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

An (2011) "İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim ve Yaratıcılıkları" adlı çalışmada "öğretmen" kavramı ile ilgili yorumları, ders içeriği ve tasarımının yanısıra, bir öğretmen için uygun olduğu düşünülen nitelikler açısından ve Çin'deki İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları bazı problemler kapsamında tartışmayı amaçlamıştır. Çalışma tartışma şeklinde yazılmıştır. Öncelikle İngilizce öğrenmedeki öğretmen rolünün önemine değinilmiş, daha sonra da İngilizce öğretiminde yaratıcı uygulamaların önemi ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekmeleri için yaratıcılıklarını kullanmalarının gerekliliğine değinilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yurt içinde yapılan araştırmaların bir kısmının dağıtımcı liderliği kuramsal açıdan açıklamaya ve tanımlamaya yönelik olduğu, diğer bir kısmının ise dağıtımcı liderlikle ilgili ölçek geliştirme ya da ölçek uyarlamadan ibaret olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmaların ise çoğunlukla dağıtımcı liderliğin farklı değişkenlerle ilişkisine yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen motivasyonuna yönelik yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin motivasyon durumları ve öğretmen motivasyonunun farklı değişkenlerle ilişkileri ele alınmıştır. Öğretmen yaratıcılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin yaratıcılıkları araştırılmış ve öğretmen yaratıcılığı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Alanyazında dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama yönteminde ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009: 76, 81). Bu bağlamda, ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenerek değerlendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçeler (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ve bağlı 13 ilçe merkezindeki (Bismil, Çermik, Çınar, Çüngüş, Dicle, Eğil, Ergani, Hani, Hazro, Kocaköy, Kulp, Lice, Silvan) kamu ilkokullarında görev yapan 4552 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2014: 76). Evren büyük olduğundan ve tüm evrene ulaşma güçlüğü dikkate alınarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip, bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme çeşididir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 85). Buna göre Diyarbakır İli; Bağlar, Bismil, Çermik, Çınar, Çüngüş, Dicle, Ergani, Eğil, Hani, Hazro, Kayapınar, Kocaköy, Kulp, Lice, Silvan, Sur ve Yenişehir İlçelerinin her biri tabaka olarak örnekleme alınmıştır. Örneklem seçiminde, ilçe merkezlerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısının, evrendeki toplam öğretmen sayısına oranı dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, ilkokullarda görev yapan 1000 öğretmen random yöntemi ile örnekleme alınmıştır. Dönen formlardan hatalı veya eksik doldurulanlar ayrıldıktan sonra toplam 842 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini

oluşturan öğretmen sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Evren ve Örneklemine İlişkin Bilgiler

İlçe	Evren	%	Örneklem	Değerlendirilen
Bağlar	838	18,4	184	172
Bismil	425	9,3	93	65
Çermik	158	3,5	35	28
Çınar	277	6,1	61	37
Çüngüş	35	0,8	8	8
Dicle	121	2,7	27	20
Eğil	114	2,5	25	15
Ergani	367	8,1	81	68
Hani	87	1,9	19	17
Hazro	42	0,9	9	9
Kayapınar	607	13,3	133	121
Kocaköy	58	1,3	13	9
Kulp	82	1,8	18	16
Lice	41	0,9	9	9
Sur	377	8,3	83	69
Silvan	316	6,9	69	57
Yenişehir	607	13,3	133	122
Toplam	**4552**	**100**	**1000**	**842**

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Diyarbakır İli merkez ilçeler ve bağlı ilçe merkezlerindeki ilkokullarda toplam 4552 öğretmen görev yapmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda tüm ilçeler için ayrı olarak ilçedeki öğretmen sayısının evrende temsil ettiği oran hesaplanmış ve bu oran dikkate alınarak ilçelere ölçekler dağıtılmıştır. Örneğin; Bağlar'da 838 öğretmen bulunmaktadır. Bu sayı evrendeki öğretmen sayısının %18.4'ünü oluşturmaktadır. Örneklem sayısını belirlemek için de 1000 sayısının %18.4'ü hesaplanmış ve 184 sayısı elde edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda Bağlar'da 184 öğretmene ulaşılmıştır. Diğer ilçelerdeki örneklem belirleme yöntemi de aynı şekilde hesaplanarak uygulanmıştır. Bu bağlamda, örnekleme uygulanan 1000 ölçekten 842'si geçerli olup değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	**Düzey**	**N**	**%**
Öğrenim Durumu	Önlisans	40	4,8
	Lisans	776	92,1
	Yüksek Lisans	26	3,1
Cinsiyet	Kadın	400	47,5
	Erkek	442	52,5
Medeni Durum	Evli	653	77,6
	Bekar	189	22,4
Branş veya Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmeni	758	90,0
	Branş Öğretmeni	84	10,0
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	181	21,5
	6-10 yıl	192	22,8
	11-15 yıl	221	26,2
	16-20 yıl	153	18,2
	21 yıl ve yukarısı	95	11,3
Okul Büyüklüğü	28 ve aşağısı (Küçük Okul)	246	29,2
	29-39 (Orta Büyüklükte Okul)	103	12,2
	40 ve yukarısı (Büyük Okul)	493	58,6
Yerleşim Yeri	Merkez İlçe	503	59,7
	İlçe	339	40,3
Toplam		**842**	**100,0**

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 842 öğretmenin %4,8'i önlisans, %92,2'si lisans, %3,1'i ise yüksek lisans öğrenime sahiptir. Katılımcıların %47,5'i kadın, %52,5'i erkektir. Öğretmenlerin %77,6'sı evli, %22,4'ü bekardır. Katılımcıların %90'ının sınıf öğretmeni, %10'unun branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %21,5'i 5 yıl ve daha az, %22,8'i 6-10 yıl, %26,2'si 11-15 yıl, %18,2'si 16-20 yıl ve %11,3'ü ise 21 yıl ve yukarı bir kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü belirlenirken Jones'un (1997: 78) okulda görev yapan öğretmen sayısına göre yaptığı sınıflandırma esas alınmıştır. Buna göre; öğretmen sayısının 28 ve daha az olduğu okullar küçük okul, 29-39 öğretmenin görev yaptığı okullar orta büyüklükte okul, 40 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı okullar ise büyük okul olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %29,2'si küçük okul, %12,2'si orta büyüklükteki okul, %58,6'sının ise büyük okulda görev yaptıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,7'si merkez ilçede, %40,3'ü ilçe merkezlerinde ikamet etmektedirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Dağıtımcı Liderlik Ölçeği (DLÖ)", "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ)" ve "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ)" yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği (DLÖ)

Dağıtımcı liderlik ölçeği için yerli ve yabancı literatür incelemesi doğrultusunda 90 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek taslağının geliştirilmesi aşamasında literatüre dayalı kuramsal bilgilerin ışığında ölçek; "açık liderlik", "okul kültürü" ve "çalışanların katılım ve dinamikliği" boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. İkinci aşamada, tez danışmanının görüşleri de alınarak araştırmada esas alınan boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi ve benzerlik taşıyan ifadeler arasında eleme yapılması sonucunda taslak ölçek 40 maddeye indirgenmiştir. Bu taslak araç, üçüncü aşamada, eğitim bilimleri, araştırma yöntemleri ve istatistik alanlarında uzman 10 öğretim üyesinin[1] görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesinden sonra söz konusu ölçekteki ifadelerin düzenlenmesi ve bir ifadenin eklenmesi ile madde sayısı 41'e çıkarak taslak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve "Dağıtımcı Liderlik Ölçeği" (DLÖ) olarak adlandırılmıştır.

Likert tipi beşli derecelendirme ile katılımcıların verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemeyi sağlayacak şekilde oluşturulan ölçek, *tamamen katılıyorum* (5), *çok katılıyorum* (4), *orta düzeyde katılıyorum* (3), *az katılıyorum* (2) ve *hiç katılmıyorum* (1) seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçekteki soruların anlaşılırlığı ve cevaplama süresini değerlendirmek amacıyla 10 öğretmen üzerinde pilot uygulama yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ölçek, geçerlik çalışmasını sürdürmek ve güvenirliğini belirlemek üzere 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli'nde yer alan ilkokullarda görev yapan 200 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Geri dönenler içinde eksik doldurulanlar elendikten sonra 189 ölçek formu değerlendirilmiştir.

---

[1] Prof. Dr. Behçet ORAL, Prof. Dr. Refik BALAY, Doç. Dr. Cemalettin İPEK, Doç. Dr. Abdurahman EKİNCİ, Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI, Yrd. Doç. Dr. Fazlı ERGÜL, Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL, , Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM.

Örneklem sayısının faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için KMO ve Barlett küresellik testi yapılmıştır (Izquierdo, Olea ve Abad, 2013: 396; Akbulut, 2010: 86-87; Bayram, 2009: 206; Büyüköztürk, 2010: 126; Tavşancıl, 2010: 50), toplanan verilerin KMO değeri .955, ve Barlett Küresellik Testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur. Bu değer verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından, ölçeklerin yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi olan temel bileşenler analiz yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin güvenirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'nin (DLÖ) yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin bulguları iki başlık altında verilmiştir.

3.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması ile DLÖ'nin faktör yapısı saptanmaya çalışılmıştır. Faktör analizi, ölçek geliştirme çalışmaları için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Gorsuch, 1997: 532). Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemi olan faktör analizi (Büyüköztürk, 2010: 123; Tavşancıl, 2010: 46) maddeler arasındaki ilişki yapısını inceleyerek, ölçme aracının yapı geçerliğini keşfetmeye çalışır. Açımlayıcı faktör analizi uygulaması ile 41 maddeden oluşan DLÖ'nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, toplanan veriler üzerinde bir faktör analiz tekniği olan temel bileşenler analizi uygulanmış; ayrıca ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Alanyazında, ölçek geliştirmede herhangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olacağı belirtilmektedir (Bayram, 2009: 204; Büyüköztürk, 2010: 124). Diğer taraftan herhangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değeri ölçütünün yanı sıra, bir maddenin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Buna göre çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır (Akbulut, 2009: 96; Tavşancıl, 2010: 50). Bu bağlamda,

çalışmada yapılan ilk analizler sonucunda; 4 madde yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığından ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını görmek amacıyla gerçekleştirilen temel bileşen analizi sonucunda ölçek 37 maddeden oluşan ve üç faktöre sahip bir yapı göstermiştir. Buna göre ölçekte yer alan 37 maddenin faktör yük değerlerinin .50'nin üzerinde olduğu saptanmıştır. Söz konusu maddelerin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör	**Madde**	**Döndürme İşlemi Sonrasında Faktör Yük Değerleri**	**Madde Toplam Korelasyonu**
Açık Liderlik	1	,697	,758
	2	,662	,627
	3	,784	,771
	4	,709	,741
	5	,712	,809
	6	,750	,822
	7	,690	,750
	8	,732	,734
	9	,672	,766
	10	,687	,766
	11	,671	,694
	12	,678	,797
	13	,527	,568
	14	,682	,774
Okul Kültürü	15	,621	,722
	16	,647	,713
	17	,599	,777
	18	,665	,812
	19	,635	,819
	20	,612	,768
	21	,715	,812
	22	,641	,781
	23	,647	,723
	24	,694	,830
	25	,677	,771
	26	,764	,788
	27	,719	,808
	28	,666	,747
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	29	,669	,685
	30	,714	,732
	31	,726	,725
	32	,807	,779
	33	,854	,821
	34	,778	,800
	35	,834	,812
	36	,869	,823
	37	,792	,785

Tablo 3'de görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız üç faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .527 ile .869 arasında değişen yüksek değerlere sahiptir. Analiz sonucunda birinci faktör 14, ikinci faktör 14 ve üçüncü faktör 9 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, Chang (2011) tarafından yapılan çalışmadan da yararlanılarak ve maddelerin içerdiği ifadelere bakılarak isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci faktör "açık liderlik"; ikinci faktör "okul kültürü" ve üçüncü faktör ise "çalışanların katılım ve dinamikliği" olarak isimlendirilmiştir.

Üç faktörlü olarak saptanan DLÖ'nin her bir alt faktörü için güvenirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu çerçevede madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır ve madde toplam korelasyonları .50 ve üzeri olan maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları birinci faktörde .568 ile .822; ikinci faktörde .713 ile .830 ve üçüncü faktörde .685 ile .823 arasında değişmektedir. Elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları değerlendirilmiştir.

Dağıtımcı liderlikle ilgili olarak elde edilen iç tutarlılık (Cronbach alfa) değeri ve her faktörün ayrı ayrı olarak açıkladıkları varyanslar tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları

Faktör	**Özdeğerler**	**Açıkladığı Varyans (%)**	**Cronbach Alfa**
Açık Liderlik	18,652	24,687	,950
Okul Kültürü	4,051	22,267	,959
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	1,560	18,619	,941
Toplam		**65,573**	**,972**

Tablo 4 incelendiğinde, her faktörün açıkladığı varyans oranının, sırasıyla, birinci faktörde % 24,687; ikinci faktörde % 22,267 ve üçüncü faktörde ise % 18,619 olduğu saptanmıştır. Her üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 65,573 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .950 iken, aynı katsayı ikinci faktör için .959, üçüncü faktör için .941 ve toplam ölçek için ise .972 olarak bulunmuştur.

3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi, verinin temelindeki yapıyı değerlendiren açımlayıcı faktör analizinin bir uzantısıdır. Açımlayıcı faktör analizi belirleme işlevini ve hipotez kurmaya yönelik bilgi edinilmesini sağlamayı amaçlarken, doğrulayıcı faktör analizi; belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını, hangi

değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirinden bağımsız olup olmadığını ve faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak amacıyla kullanılır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar, Sanisoğlu, 2013: 211; Gorsuch, 1997: 536). Bu çerçevede, elde edilen ölçme aracındaki faktör yapısının uygunluğu doğrulayıcı faktör analizindeki birtakım ölçütlerle test edilmektedir (Kayri ve Günüç, 2009: 164). Modelin uygunluğunu test etmede; ki kare, sınanan modelin karşılaştırmalı uyum indeksi (Comperative Fit Index-CFI), uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI), modelin açıklanan kovaryans ile gözlenen kovaryansları arasındaki farkların ortalamasını veren standardize edilmiş hataların ortalama karekökü (Standartized Root Mean Square Resudual-SRMR), yaklaşık hataların ortalama kare kökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA), normalleştirilmemiş uyum indeksi (Non-Normed Fit Index/ Tucker-Lewis Index-NNFI) (Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013: 79; Aytaç ve Öngen, 2012: 17) yaygın olarak kullanılmaktadır.

DLÖ'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); CFI, GFI, SRMR, RMSEA ve NNFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablo 5'de verilmiştir.

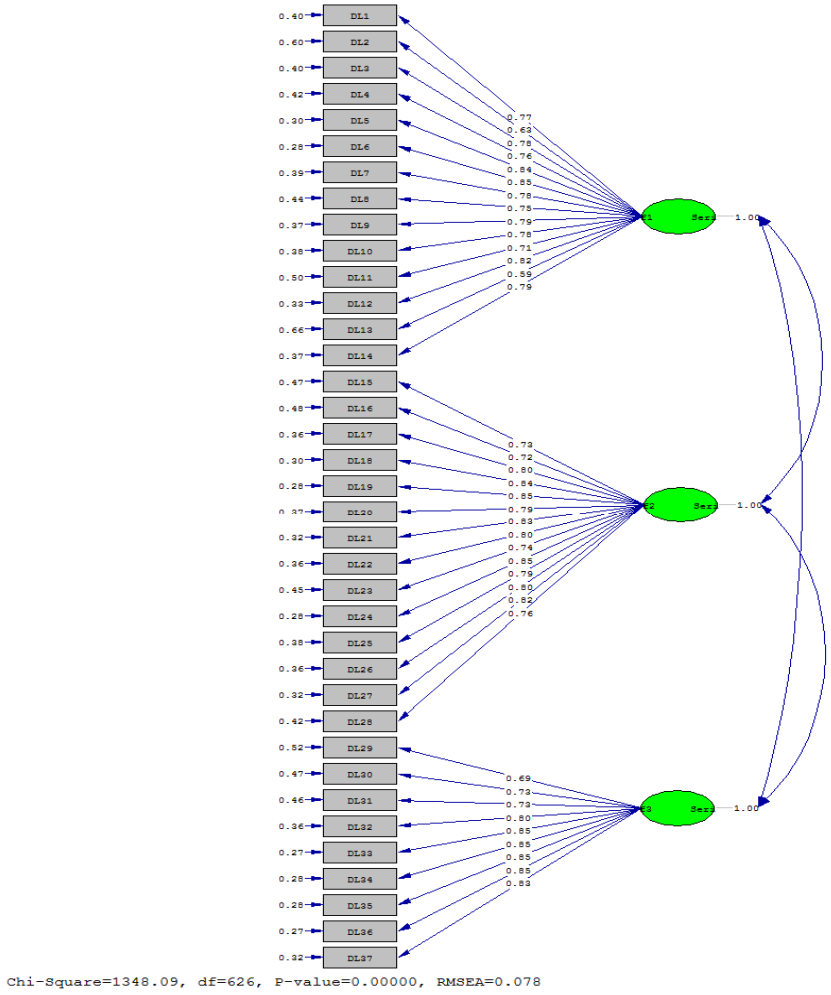
Tablo 5. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	GFI	SRMR	RMSEA	NNFI
1348,09	626	2,153	0,98	0,72	0.059	0.078	0.98

Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri ki-kare/ serbestlik derecesi (χ^2/sd) 2,153; CFI için 0.98; GFI için 0,72; SRMR için 0,059; RMSEA için 0.078 ve NNFI için 0.98 olarak saptanmıştır. Ki kare istatistiği gözlenen değişkenlerin kovaryans yapıları ile modelin uygunluk gösterdiğine ilişkin hipotezi test eden bir tekniktir ve indeks uyum eksikliği olarak belirtilir. Ki-kare istatistiği toplamalı bir istatistik olduğundan değişken sayısı arttıkça yüksek çıkacağından Ki-kare/serbestlik derecesinden yararlanılır. Bu değer 5 değerinden küçük ise modelin uyum iyiliğine sahip olduğu, 3 değerinden daha küçük ise modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğu kabul edilir (Doğan ve Başokçu, 2010: 69). CFI 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir (Jain ve Raj, 2013: 184). CFI değerinin .90'dan büyük olması yeterli bir uyuma işaret etmektedir (Feldt, 2014: 61). GFI değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir (Jain ve Raj, 2014: 184). Ancak .90'ı aşması mükemmel uyumu .70 ise kabul sınırı olarak

düşünülmektedir (Kayri ve Günüç, 2009: 170). SRMR değeri .05'den küçük olursa iyi uyumu, .10'dan küçük olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. RMSEA değerleri .05'den küçük olursa iyi, .05 ile .08'in arasında olursa yeterli, .08 ile .10 arasındaki değeri ise orta düzeyde değerlendirilmektedir (Engel vd., 2003: 38). NNFI değeri .90'nın üzerinde olması iyi uyumu göstermektedir (Jai ve Raj, 2013: 184). Bu ölçütler göz önünde bulundurulduğunda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının kabul edilebilir bir model olduğu savunulabilir.

Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable) üç faktörlü bir yapıda bir bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeler de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. DLÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram

Şekil 11'de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Açık liderlik alt boyutunun maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .59 ile .85 arasında; okul kültürü alt boyutunda .72 ile .85 arasında ve çalışanların katılım ve dinamikliği alt boyutunda .69 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının .59 ile .85 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bulgular ışığında, "Dağıtımcı Liderlik Ölçeği"nin okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2.Öğretmen Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ)

Öğretmen motivasyonu ölçeği için literatür incelemesi doğrultusunda oluşturulan madde havuzundan uygun ifadelerin seçilmesiyle 85 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek taslağının geliştirilmesi aşamasında literatüre dayalı kuramsal bilgilerin ışığında ölçek; "içsel" ve "dışsal" motivasyon boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. İkinci aşamada tez danışmanının görüşleri de alınarak ölçekteki madde sayısı, belirtilen boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi ve benzerlik taşıyan ifadeler arasında eleme yapılması sonucunda 51 maddeye indirgenmiştir. Bu taslak araç, üçüncü aşamada, eğitim bilimleri, istatistik ve araştırma yöntemleri alanlarında uzman 10 öğretim üyesinin[2] görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesinden sonra söz konusu ölçeğin madde sayısı, tekrarların ve benzer ifadelerin çıkarılması ile 35 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" (ÖMÖ) olarak adlandırılmıştır.

Ölçekteki soruların anlaşılırlığı ve cevaplama süresini değerlendirmek amacıyla 10 öğretmen üzerinde pilot uygulama yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Daha sonra ölçeğin geçerlik çalışmasını sürdürmek ve güvenirliğini belirlemek üzere 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli'nde yer alan ilköğretim kurumlarında görev yapan 230 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Geri dönenler içinde eksik doldurulanlar elendikten sonra 205 ölçek formu değerlendirilmiştir. Örneklem grubundan toplanan verilerin öncelikle veri faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO değerine bakılmış, KMO değeri .901 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı

[2] Prof. Dr. Behçet ORAL, Prof. Dr. Refik BALAY, Doç. Dr. Cemalettin İPEK, Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM, Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI, Yrd. Doç. Dr. Fazlı ERGÜL, Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL, Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM.

bulunmuştur. Bu değer verilerin analizler için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi olan temel bileşenler analiz yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin güvenirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin (ÖMÖ) yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin bulguları iki ayrı başlık altında verilmiştir.

3.3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması ile 35 maddeden oluşan "Öğretmen Motivasyon Ölçeği"nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, toplanan veriler üzerinde bir faktör analiz tekniği olan temel bileşenler analizi uygulanmış; ayrıca ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada yapılan ilk analizler sonucunda; 16 madde faktör yük değerlerinin düşük olması ve binişik madde olmasından ötürü ölçekten çıkartılmıştır. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizine göre, ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu faktörlerin, ölçeğin hazırlanmasında kuramsal bilgilere uygun olarak öngörülen temel yapıyı yansıttığı değerlendirilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını görmek amacıyla gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda ölçek 19 maddeden oluşan ve iki faktöre sahip bir yapı göstermiştir. Buna göre ölçekte yer alan 19 maddenin faktör yük değerlerinin .50'nin üzerinde olduğu görülmüştür.

Ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız iki faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .535 ile .811 arasında değişen değerlere sahiptir. Analiz sonucunda birinci faktör 10, ikinci faktör 9 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelere bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör "içsel motivasyon"; ikinci faktör ise "dışsal motivasyon" olarak isimlendirilmiştir.

"Öğretmen Motivasyon Ölçeği"nde yer alan maddelerin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği'nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Döndürme İşlemi Sonrasında Faktör ük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonu
İçsel motivasyon	1	,535	,450
	2	,685	,627
	3	,615	,577
	4	,545	,491
	5	,717	,615
	6	,755	,673
	7	,802	,660
	8	,730	,703
	9	,668	,549
Dışsal motivasyon	10	,774	,746
	11	,811	,756
	12	,683	,625
	13	,696	,647
	14	.707	,590
	15	,690	,611
	16	,743	,717
	17	,674	,634
	18	,804	,771
	19	,743	,678

Tablo 6'da görüldüğü gibi iki faktörlü olarak saptanan "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği"nin her bir alt faktörü için güvenirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu çerçevede madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve madde toplam korelasyonları .45 ve üzeri olan maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi, faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları birinci faktörde .450 ile .703; ikinci faktörde .590 ile .771 arasında değişmektedir.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği'ne ilişkin olarak elde edilen iç tutarlılık (Cronbach alfa) değeri ve her faktörün ayrı ayrı açıkladıkları varyanslar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları

Faktör	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Cronbach Alfa
İçsel Motivasyon	7,085	30,053	,860
Dışsal Motivasyon	3,026	23,162	,909
Toplam		**53,215**	**,895**

Tablo 7 incelendiğinde, her faktörün açıkladığı varyans oranının, sırasıyla, birinci faktörde % 30,053; ikinci faktörde % 23,162 olduğu görülmüştür. Her iki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans ise % 53,215 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı .860 iken, aynı katsayı ikinci faktör için .909 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları ışığında, "Öğretmen Motivasyon Ölçeği"nin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

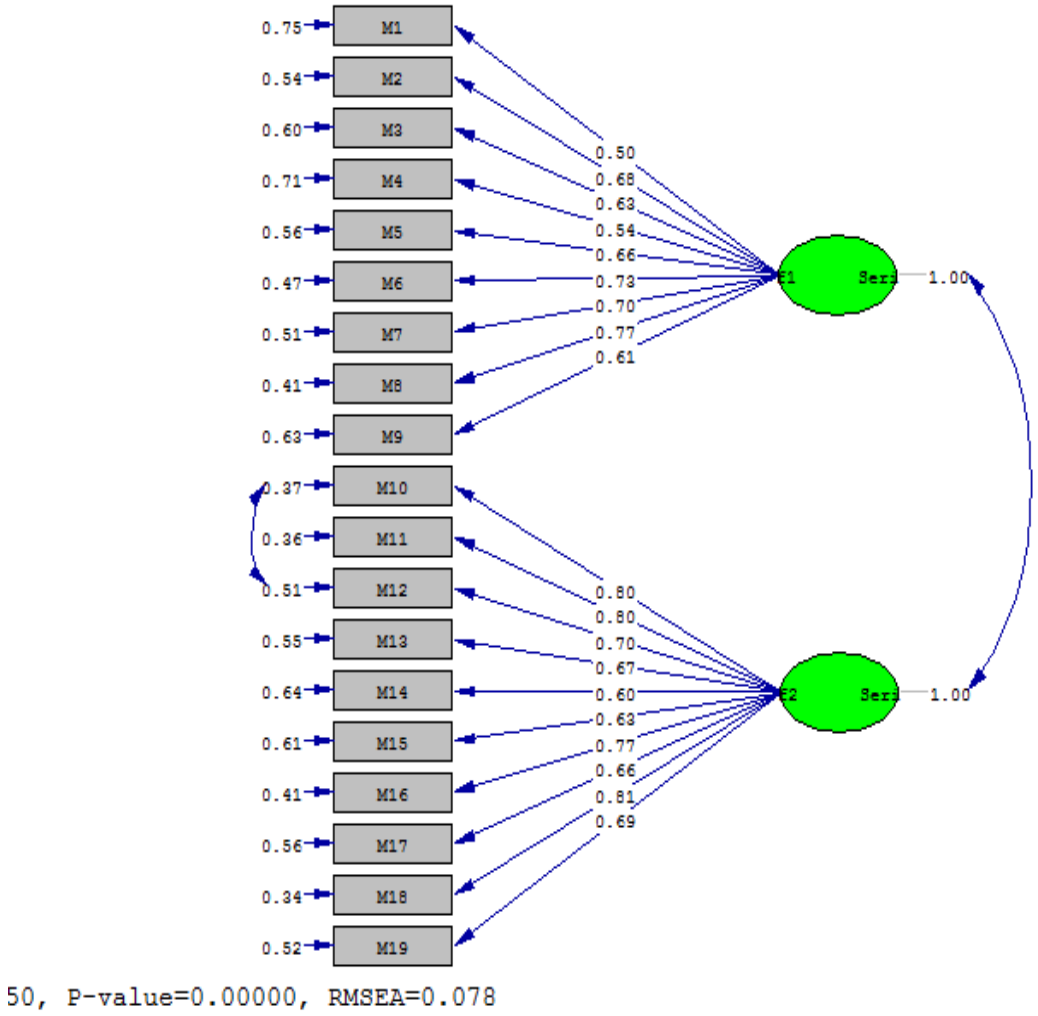
3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); CFI, GFI, SRMR, RMSEA, ve NNFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir. Ancak doğrulayıcı faktör analizi modifikasyon önerileri doğrultusunda 10 ile 12. maddeler arasında modifikasyon yapılması uygun görülmüştür. Yapılan modifikasyonun χ^2/sd değerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri CFI için 0.96; GFI için 0,85; SRMR için 0,069; RMSEA için 0.078 ve NNFI için 0.95 olarak saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	GFI	SRMR	RMSEA	NNFI
335,08	150	2,23	0,96	0,85	0.069	0,078	0.95

Tablo 8'de görüldüğü gibi, tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü yapının iyi bir modele sahip olduğu savunulabilir. Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable) iki faktörlü bir yapıda bir bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeler de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 12'de görülmektedir.



Şekil 12. ÖMÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.

Şekil 12'de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. İçsel motivasyon alt boyutunun maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .50 ile .77 arasında ve dışsal motivasyon alt boyutunda .60 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının .50 ile .80 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bulgular ışığında, "Öğretmen Motivasyonu" ölçeğinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.3. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ)

Öğretmen yaratıcılığı ölçeği için literatür incelemesi doğrultusunda oluşturulan madde havuzundan uygun ifadelerin seçilmesiyle 90 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek taslağının geliştirilmesi aşamasında literatüre dayalı kuramsal

bilgilerin ışığında ölçek; "uzmanlık", "yaratıcı düşünme becerisi" ve "destek" boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçek taslağındaki madde sayısı, ikinci aşamada, tez danışmanının görüşleri de alınarak araştırmada esas alınan boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi ve benzerlik taşıyan ifadeler arasında seçim yapılması sonucunda 71 maddeye indirgenmiştir. Bu taslak araç, üçüncü aşamada, eğitim bilimleri, istatistik ve araştırma yöntemleri alanlarında uzman 10 öğretim üyesinin[3] görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesinden sonra söz konusu ölçeğin madde sayısı, tekrarların ve benzer ifadelerin çıkarılması ile 59 maddeye indirgenerek ön uygulamaya hazır hale getirilmiş ve "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği" (ÖYÖ) olarak adlandırılmıştır.

Son şekli verilen ölçeğin geçerlik çalışmasını sürdürmek ve güvenirliğini belirlemek üzere 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli'nde yer alan ilköğretim kurumlarında görev yapan 250 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Geri dönenler içinde eksik doldurulanlar elendikten sonra 220 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Örneklem grubundan toplanan verilerin öncelikle veri faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO değerine bakılmış, KMO değeri .910 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Bu değer, verilerin analizler için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından ölçeklerin yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi olan temel bileşenler analiz yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin güvenirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri ölçüt olarak alınmıştır. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği'nin (ÖYÖ) yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin bulguları iki başlık altında verilmiştir.

3.3.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması ile 59 maddeden oluşan "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği"nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analiz tekniği olan temel bileşenler analizi uygulanmış; ayrıca ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada yapılan ilk analizler sonucunda; 31 madde faktör yük değerlerinin düşük olması ve binişik madde

[3] Prof. Dr. Behçet ORAL, Prof. Dr. Refik BALAY, Doç. Dr. Cemalettin İPEK, Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL, Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI, Yrd. Doç. Dr. Fazlı ERGÜL, Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL, , Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM.

olmasından ötürü ölçekten çıkartılmıştır. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizine göre, ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu faktörlerin, ölçeğin hazırlanmasında kuramsal bilgilere uygun olarak öngörülen temel yapıyı yansıttığı söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapısını görmek amacıyla gerçekleştirilen temel bileşen analizi sonucunda ölçek 28 maddeden oluşan ve üç faktöre sahip bir yapı göstermiştir. Buna göre ölçekte yer alan 28 maddenin faktör yük değerlerinin .50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Söz konusu maddelerin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği'nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör	**Madde**	**Döndürme İşlemi Sonrasında Faktör Yük Değerleri**	**Madde Toplam Korelasyonu**
Uzmanlık	1	.570	,455
	2	.648	,584
	3	.748	.613
	4	.701	,598
	5	.704	,587
	6	.670	,607
	7	.605	,642
	8	.603	,572
	9	.614	,603
	10	.518	,543
Yaratıcı düşünme becerisi	11	,650	,619
	12	,650	,643
	13	,606	,492
	14	,530	,583
	15	,699	,581
	16	,719	,693
	17	,647	,649
	18	,697	,677
	19	,707	,685
	20	,650	,526
Motivasyon	21	,726	,671
	22	,789	,736
	23	,641	,601
	24	,786	,760
	25	,705	,645
	26	,852	,780,
	27	,857	,821
	28	,831	,774

Tablo 9'da görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 3 faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .518 ile .857 arasında değişen yüksek değerlere sahiptir. Analiz sonucunda birinci faktör 10, ikinci faktör 10 ve üçüncü

faktör 8 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelere bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör "uzmanlık"; ikinci faktör "yaratıcı düşünme becerisi" ve üçüncü faktör ise "destek" olarak isimlendirilmiştir. Üç faktörlü olarak saptanan ÖYÖ'nin her bir alt faktörü için güvenirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu çerçevede madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve madde toplam korelasyonları .45 ve üzeri olan maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları birinci faktörde .455 ile .642; ikinci faktörde .492 ile .693 ve üçüncü faktörde .601 ile .821 arasında değişmektedir. Elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları değerlendirilmiştir.

Öğretmen yaratıcılığına dönük olarak geliştirilen ölçeğe ilişkin olarak elde edilen iç tutarlılık (Cronbach alfa) değeri ve her faktörün ayrı ayrı olarak açıkladıkları varyanslar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları

Faktör	**Özdeğerler**	**Açıkladığı Varyans (%)**	**Cronbach Alfa**
Uzmanlık	2,319	19,268	,866
Yaratıcı Düşünme Becerisi	3,901	17,869	,881
Motivasyon	8,826	16,599	,916
Toplam		**53,735**	**,915**

Tablo 10 incelendiğinde, her faktörün açıkladığı varyans oranının, sırasıyla, birinci faktörde % 19,268; ikinci faktörde % 17,869 ve üçüncü faktörde % 16,599 olduğu görülmüştür. Her üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 53,735 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı .866 iken, aynı katsayı ikinci faktör için .881 ve üçüncü faktör için ise .916 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, "Öğretmen Yaratıcılık Ölçeği"nin öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

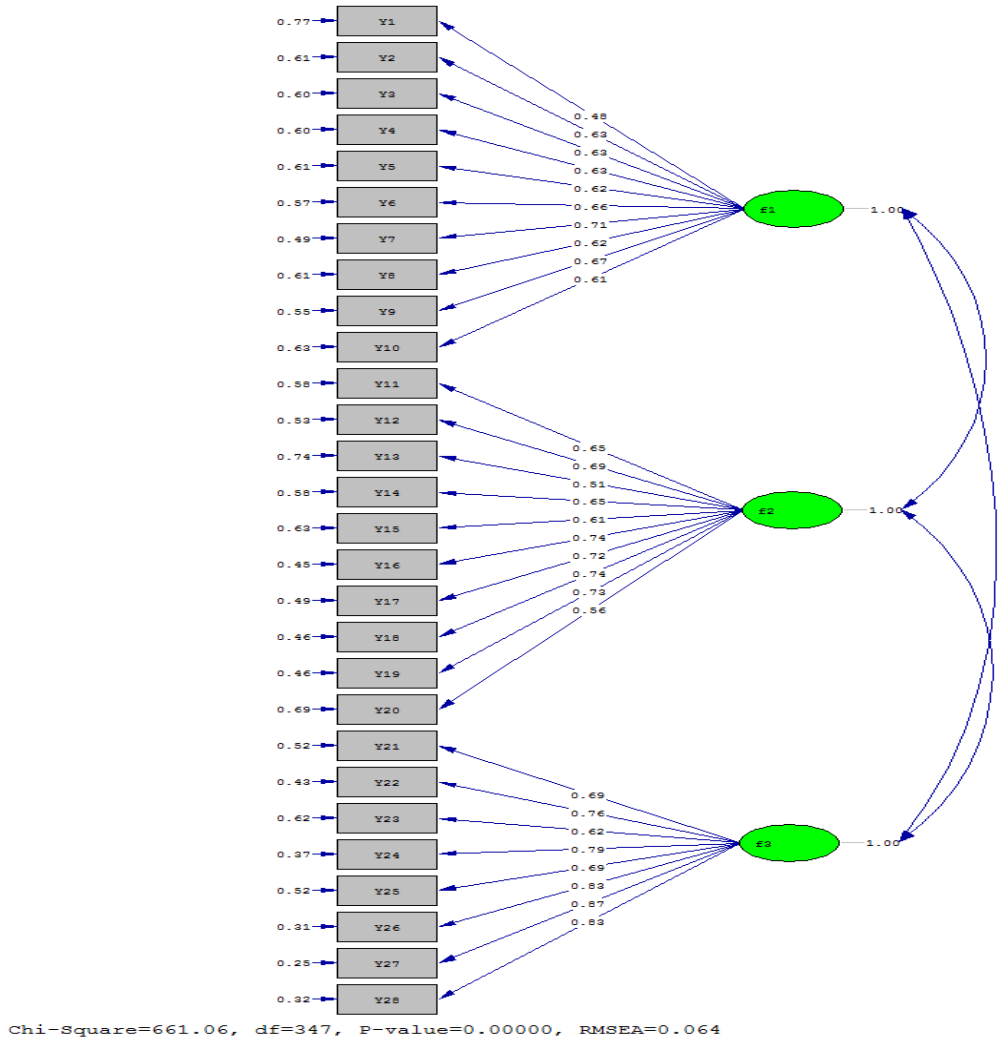
Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); CFI, GFI, SRMR, RMSEA ve NNFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri CFI için 0.97; GFI için 0,88; SRMR için 0,073; RMSEA için 0.064 ve NNFI için ise 0.96

olarak saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	GFI	SRMR	RMSEA	NNFI
661,06	347	1,90	0,97	0,88	0.073	0.064	0.96

Tablo 11'de görüldüğü gibi, 28 maddeden oluşan ölçeğin yapısına ilişkin ki-kare (χ^2) değeri 661,06, serbestlik derecesi (sd) 347 olarak bulunmuştur. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının iyi bir modele sahip olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (Latent variable) tek faktörlü bir yapıda bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeleri de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde modele ilişkin diyagram (Path diagramı) şekil 13'de gösterilmiştir.



Şekil 13. ÖYÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram

Şekil 13'de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Uzmanlık alt boyutunun maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .48 ile .71 arasında; yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda .51 ile .74 arasında ve motivasyon alt boyutunda .62 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının .48 ile .87 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bulgular ışığında, "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği"nin öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri istatistik paket programına aktarılmış ve öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (yüzde, frekans) betimlenerek yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde ise Scheffe testi uygulanmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde α= ,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon uygulanmıştır.

Bir çalışmada verilerin parametrik analiz yöntemleri ile sınanabilmesi için veri setine ilişkin puanların normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen (eşit) olması gibi belli koşullar gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010: 8; Seçer, 2013: 17). Ancak merkezi limit teoremine göre kütleden alınacak belli bir hacmin üstünde (genellikle 30 veya daha fazla) örnekler için örnek ortalaması normal dağılmış bir tesadüfi değişkendir (Korum, 1985: 135). Yeterince büyük örneklem (30 veya 40'dan fazla) grubu için normal yaklaşıma uymaması temel problemlere yol açmamakta (Pallant, 2005: 210) yani normal dağılım olmasa da örneklem grubunun yeterince büyük olması parametrik testleri yapmamıza imkan sağlamaktadır (Ghasemi ve Zahediasl, 2012: 486). Büyük sayilar kanunu ve merkezi limit teoremine dayanarak ömeklem büyüklüğü yeterince yüksek olduğu için dağılımın normal olduğu varsayılarak parametrik testler kullanılmıştır (Aşıcı ve Usluel, 2013: 76).

Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddelere "tamamen katılıyorum" için 5, "çok

katılıyorum" için 4, "orta düzeyde katılıyorum" için 3, "az katılıyorum" için 2 ve "hiç katılmıyorum" için ise 1 puan verilmiştir. Ölçekteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareket edilerek öncelikle seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Buna göre Dağıtımcı Liderlik Ölçeği, Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Öğretmen Yaratıcılık Ölçeği'nde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1.00-1.79 arası "hiç katılmıyorum", 1.80-2.59 arası "az katılıyorum", 2.60-3.39 arası "orta düzeyde katılıyorum", 3.40-4.19 arası "çok katılıyorum" ve 4.20-5.00 arası ise "tamamen katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt amaçlarının verilişindeki sıraya uygun olarak düzenlenmiştir.

4.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında sırasıyla araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Öğretmenlerin algılarına göre, müdürlerin dağıtımcı liderlik davranışlarının "*açık liderlik*", "*okul kültürü*", "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Dağıtımcı Liderlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyut	İfadeler	$\overline{X}$	Ss	Düzey
Açık Liderlik	**Okul müdürüm**; 1. okulla ilgili konularda öğretmenlerle işbirliği halinde hareket eder.	3,48	1,15	Çok Katılıyorum
	2. yetkisini öğretmenlere hissettirmeden çalışır.	3,49	1,16	Çok Katılıyorum
	3. öğretmenleri okulla ilgili konularda sorumluluk almaya isteklendirir.	3,43	1,12	Çok Katılıyorum
	4. öğretmenlerin yetenek ve uzmanlıklarının farkındadır.	3,39	1,14	Orta Düzeyde Katılıyorum
	5. çalışanları, yetenek ve uzmanlıklarını okulun gelişimi için kullanmaya teşvik eder.	3,35	1,12	Orta Düzeyde Katılıyorum
	6. çalışanların okulun amaçları doğrultusunda ortak değerleri paylaşmaları için çaba sarf eder.	3,49	1,09	Çok Katılıyorum
	7. eğitim süreci ile ilgili kararların alınmasında kurul ve komisyonlara inisiyatif verir.	3,44	1,11	Çok Katılıyorum
	8. eğitim sürecinde öğrenci velilerinin rol almasını destekler.	3,46	1,12	Çok Katılıyorum
	9. eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerinin alınmasından yanadır.	3,25	1,14	Orta Düzeyde Katılıyorum
	10. eğitim sürecinde başarı ve başarısızlıkları paylaşmak için çevresiyle iletişim kurar.	3,52	1,12	Çok Katılıyorum
	11. okuldaki öğretmenlerin yeterliliklerine güvenir.	3,59	1,03	Çok Katılıyorum
	12. farklı görevleri yürütmesi için en uygun personeli görevlendirir.	3,56	1,10	Çok Katılıyorum
	13. ihtiyaç duyulduğunda, mesai saatleri dışında da ulaşılabilir.	4,00	1,06	Çok Katılıyorum
	14. öğretmenleri mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirmeye teşvik eder.	3,48	1,10	Çok Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**3,49**	**12,88**	**Çok Katılıyorum**

Tablo 12'nin Devamı

Okul Kültürü	**Bu okulda;** 15. öğretmenlerin fikirlerine değer verilir.	3,44	1,13	Çok Katılıyorum
	16. tüm personele liderlik şansı verilir.	3,08	1,15	Orta Düzeyde Katılıyorum
	17. katılımcı (yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin içinde yer aldığı) bir karar alma süreci vardır.	3,21	1,13	Orta Düzeyde Katılıyorum
	18. yönetim ve öğretmenler arasında sorun çözmeye yönelik her türlü bilgi ve beceri paylaşılır.	3,37	1,12	Orta Düzeyde Katılıyorum
	19. çalışanların okulun sorunları ile ilgili öneri geliştirmelerine olanak verilir.	3,35	1,07	Orta Düzeyde Katılıyorum
	20. farklı türde kurul ve komisyon oluşturulmasına özen gösterilir.	3,33	1,03	Orta Düzeyde Katılıyorum
	21. oluşturulan kurul ve komisyonlara üye seçilirken kişilerin uzmanlık alanları dikkate alınır.	3,25	1,10	Orta Düzeyde Katılıyorum
	22. eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ve geliştirilmesi için öğretmenlerle düzenli toplantılar yapılır.	3,34	1,14	Orta Düzeyde Katılıyorum
	23. öğrenci velilerinin okul aktivitelerine katılımlarına yönelik toplantılar düzenlenir.	3,03	1,15	Orta Düzeyde Katılıyorum
	24. öğretmenlere eğitimsel konularda işbirliği yapmaları için imkan tanınır.	3,25	1,10	Orta Düzeyde Katılıyorum
	25. görev dağılımında liyakat esas alınır.	3,25	1,07	Orta Düzeyde Katılıyorum
	26. herkesin fikir ve önerilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri açık iletişim kanalları mevcuttur.	3,50	1,11	Çok Katılıyorum
	27. okul vizyonu tüm paydaşların katılımıyla belirlenir.	3,25	1,13	Orta Düzeyde Katılıyorum
	28. öğretmenler arasında bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik her deneyim içtenlikle paylaşılır.	3,41	1,14	Çok Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**3,29**	**13,03**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	**Öğretmen arkadaşlarım;** 29. sahip oldukları güç ve yetenekleri doğru yer ve doğru zamanda kullanırlar.	3,50	1,02	Çok Katılıyorum
	30. okulla ilgili özgün bir öneriyi yerine getirme konusunda isteklidirler.	3,43	1,04	Çok Katılıyorum
	31. hangi alanlarda yetkili olduklarını bilirler.	3,59	,973	Çok Katılıyorum
	32. okulun misyon ve vizyonundan haberdardırlar.	3,44	1,03	Çok Katılıyorum
	33. zorluklarla mücadele etme konusunda isteklidirler.	3,39	1,02	Orta Düzeyde Katılıyorum
	34. her yıl biraraya gelerek okulun hedeflerini gözden geçirirler.	3,20	1,12	Orta Düzeyde Katılıyorum
	35. öğrencilerin akademik performansları ile ilgili sorumlulukları paylaşırlar.	3,40	1,04	Çok Katılıyorum
	36. okulun hedeflerine ulaşması için çaba gösterirler.	3,58	1,04	Çok Katılıyorum
	37. kurul ve komisyonlara seçildiklerinde işlerini titizlikle yerine getirirler.	3,36	1,07	Orta Düzeyde Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**3,43**	**7,90**	**Çok Katılıyorum**
Tüm Ölçek Ortalaması		**3,40**	**30,22**	**Çok Katılıyorum**

Tablo 12'de görüldüğü gibi, öğretmenler dağıtımcı liderlik ölçeğinin toplam ortalamasına ($\overline{X}$=3,40) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar en fazla "*açık liderlik"* alt boyutuna ($\overline{X}$=3,49) katılırken, en az ise *"okul kültürü"* alt

boyutuna ($\overline{X}$ =3,29) katılmışlardır.

Öğretmenler, dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutunda en çok; "*okul müdürüm ihtiyaç duyulduğunda, mesai saatleri dışında da ulaşılabilir*" ($\overline{X}$ =4,00) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde, en az ise; "*okul müdürüm eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerinin alınmasından yanadır*" ($\overline{X}$ =3,25) ifadesine "orta düzeyde katılıyorum" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ilgili alt boyuta ($\overline{X}$ =3,49), "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler dağıtımcı liderliğin "*okul kültürü*" alt boyutunda en çok; "*bu okulda herkesin fikir ve önerilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri açık iletişim kanalları mevcuttur*" ($\overline{X}$ =3,50) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde, en az ise "*bu okulda öğrenci velilerinin okul aktivitelerine katılımlarına yönelik toplantılar düzenlenir*" ($\overline{X}$ =3,03) ifadesine "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ($\overline{X}$ =3,29) "orta düzeyde katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılar "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutunda en çok; "*öğretmen arkadaşlarım hangi alanlarda yetkili olduklarını bilirler*" ($\overline{X}$ =3,59) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde, en az ise "*öğretmen arkadaşlarım her yıl bir araya gelerek okulun hedeflerini gözden geçirirler*" ($\overline{X}$ =3,20) ifadesine "orta düzeyde katılıyorum" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, ilgili alt boyuta ise ($\overline{X}$ =3,43) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "öğrenim durumu", "cinsiyet", "medeni durum", "branş veya sınıf öğretmeni olma", "mesleki kıdem", "okul büyüklüğü" ve "yerleşim yeri" değişkenlerine göre ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyut/ Ölçek	**Öğrenim Durumu**	***N***	$\overline{X}$	***ss***
Açık Liderlik	1. Ön Lisans	40	3,39	1,03
	2. Lisans	776	3,51	,916
	3. Yüksek Lisans	26	3,47	,909
	Toplam	842	3,50	,921
Okul Kültürü	1. Ön Lisans	40	3,34	1,03
	2. Lisans	776	3,30	,923
	3. Yüksek Lisans	26	3,21	1,05
	Toplam	842	3,29	,931
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	1. Ön Lisans	40	3,54	,907
	2. Lisans	776	3,44	,875
	3. Yüksek Lisans	26	3,29	,964
	Toplam	842	3,44	,879
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	1. Ön Lisans	40	3,41	,947
	2. Lisans	776	3,41	,809
	3. Yüksek Lisans	26	3,33	,870
	Toplam	842	3,41	,817

Tablo 13 incelendiğinde, dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" boyutunda öğretmen algılarının ortalamaları 3,39 ile 3,51 arasında, "*okul kültürü*" boyutunda 3,21 ile 3,34 arasında, "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" boyutunda 3,29 ile 3,54 arasında, dağıtımcı liderliğin toplam puanında ise 3,33 ile 3,41 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	**Varyansın Kaynağı**	***KT***	***sd***	***KO***	***F***	***p***
Açık Liderlik	Gruplar Arası	,555	2	,278		
	Gruplar İçi	712,061	839	,849	,327	,721
	Toplam	712,617	841			
Okul Kültürü	Gruplar Arası	,284	2	,142		
	Gruplar İçi	729,277	839	,869	,163	,849
	Toplam	729,561	841			
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Gruplar Arası	1,019	2	,510		
	Gruplar İçi	648,603	839	,773	,659	,518
	Toplam	649,622	841			
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	Gruplar Arası	,173	2	,086		
	Gruplar İçi	561,217	839	,669	,129	,879
	Toplam	561,390	841			

Tablo 14'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğrenim değişkenine göre "*açık liderlik*" [$F_{(2\text{-}839)}$ = ,327; p> .05], "*okul kültürü*" [$F_{(2\text{-}839)}$ = ,163; p> .05] ve "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" [$F_{(2\text{-}839)}$ = ,659; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark

saptanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin dağıtımcı liderliğin toplam puanına [$F_{(2\text{-}839)}$ = ,129; p> .05] ilişkin algıları arasında da anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Açık Liderlik	Kadın	400	3,47	,93	840	-,893	,372
	Erkek	442	3,53	,91			
Okul Kültürü	Kadın	400	3,24	,94	840	-1,716	,087
	Erkek	442	3,35	,92			
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Kadın	400	3,38	,90	840	-1,781	,075
	Erkek	442	3,49	,86			
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	Kadın	400	3,36	,83	840	-1,587	,113
	Erkek	442	3,45	,81			

Tablo 15'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" [$t_{(840)}$ = -,893; p> .05], "*okul kültürü*" [$t_{(840)}$ = -1,716; p> .05] ve "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" [$t_{(840)}$ = -1,781; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan dağıtımcı liderliğin toplam puanında [$t_{(840)}$ = -1,587; p> .05] da öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Açık Liderlik	Evli	653	3,50	,916	840	,311	,756
	Bekar	189	3,48	,938			
Okul Kültürü	Evli	653	3,31	,917	840	,719	,472
	Bekar	189	3,25	,980			
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Evli	653	3,44	,879	840	,111	,911
	Bekar	189	3,43	,882			
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	Evli	653	3,41	,809	840	,472	,637
	Bekar	189	3,38	,847			

Tablo 16'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıları arasında medeni durum değişkenine göre dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" [$t_{(840)}$ = ,311; p> .05], "*okul kültürü*" [$t_{(840)}$ = ,719; p> .05] ve "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" [$t_{(840)}$ = ,111; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmen algıları dağıtımcı liderlik toplam puanında da [$t_{(840)}$ = ,472; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.1.2.4. Öğretmenlerin Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Branş veya sınıf öğretmeni olma değişkenine göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	**Sınıf/Branş Öğretmeni**	**N**	$\overline{X}$	***ss***	***sd***	***t***	***p***
Açık Liderlik	Sınıf Öğretmeni	758	3,48	,925	840	-1,833	,067
	Branş Öğretmeni	84	3,67	,865			
Okul Kültürü	Sınıf Öğretmeni	758	3,27	,934	840	-1,877	,061
	Branş Öğretmeni	84	3,48	,896			
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Sınıf Öğretmeni	758	3,42	,883	840	-1,229	,220
	Branş Öğretmeni	84	3,55	,833			
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	Sınıf Öğretmeni	758	3,39	,820	840	-1,913	,056
	Branş Öğretmeni	84	3,57	,773			

Tablo 17'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin algıları branş veya sınıf öğretmenliği değişkenine göre dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" [$t_{(840)}$ = -1,833; p> .05], "*okul kültürü*" [$t_{(840)}$ = -1,877; p> .05] ve "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" [$t_{(840)}$ = -1,229; p> .05] alt boyutlarında algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Dağıtımcı liderliğin toplam puanına ilişkin algıları arasında [$t_{(840)}$ = -1,913; p> .05] da anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.2.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyut/Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss
Açık Liderlik	1. 5 ve daha az	181	3,66	,866
	2. 6-10	192	3,52	,887
	3. 11-15	221	3,43	,953
	4. 16-20	153	3,41	,900
	5. 21 ve üstü	95	3,44	1,02
	Toplam	842	3,50	,921
Okul Kültürü	1. 5 ve daha az	181	3,42	,870
	2. 6-10	192	3,29	,944
	3. 11-15	221	3,24	,960
	4. 16-20	153	3,20	,894
	5. 21 ve üstü	95	3,34	,998
	Toplam	842	3,29	,931
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	1. 5 ve daha az	181	3,56	,857
	2. 6-10	192	3,34	,864
	3. 11-15	221	3,41	,898
	4. 16-20	153	3,39	,866
	5. 21 ve üstü	95	3,54	,908
	Toplam	842	3,44	,879
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	1. 5 ve daha az	181	3,54	,756
	2. 6-10	192	3,39	,811
	3. 11-15	221	3,35	,841
	4. 16-20	153	3,33	,804
	5. 21 ve üstü	95	3,42	,889
	Toplam	842	3,41	,817

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin algıları mesleki kıdem değişkenine göre dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" boyutunda 3,41 ile 3,66 arasında, "*okul kültürü*" boyutunda 3,20 ile 3,42 arasında, "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" boyutunda 3,34 ile 3,56 arasında, dağıtımcı liderliğin toplam puanında ise 3,33 ile 3,54 arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Açık Liderlik	Gruplar Arası	7,222	2	1,806	2,141	0,74
	Gruplar İçi	705,394	839	,843		
	Toplam	712,617	841			
Okul Kültürü	Gruplar Arası	5,062	2	1,265	1,462	,212
	Gruplar İçi	724,499	839	,866		
	Toplam	729,561	841			
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Gruplar Arası	6,005	2	1,501	1,952	,100
	Gruplar İçi	643,617	839	,769		
	Toplam	649,622	841			
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	Gruplar Arası	5,050	2	1,263	1,899	,109
	Gruplar İçi	556,340	839	,665		
	Toplam	561,390	841			

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" [$F_{(4-837)} = 2,141$; p> .05], "*okul kültürü*" [$F_{(4-837)} = 1,462$; p> .05] ve "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" [$F_{(4-837)} = 1,952$; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan öğretmen algıları dağıtımcı liderliğin toplam puanında da [$F_{(4-837)} = 1,899$; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.1.2.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Müdürlerin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyut/Ölçek	Okul Büyüklüğü	N	$\overline{X}$	ss
Açık Liderlik	1. Küçük Okul	246	3,75	,846
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,53	,843
	3. Büyük Okul	493	3,37	,945
	Toplam	842	3,50	,921
Okul Kültürü	1. Küçük Okul	246	3,52	,877
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,26	,917
	3. Büyük Okul	493	3,19	,943
	Toplam	842	3,30	,941
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	1. Küçük Okul	246	3,56	,890
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,32	,983
	3. Büyük Okul	493	3,40	,845
	Toplam	842	3,44	,879
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	1. Küçük Okul	246	3,62	,777
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,38	,797
	3. Büyük Okul	493	3,31	,822
	Toplam	842	3,41	,817

Tablo 20 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ortalaması "*açık liderlik*" boyutunda 3,37 ile 3,75 arasında, "*okul kültürü*" boyutunda 3,19 ile 3,52 arasında, "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" boyutunda 3,32 ile 3,56 arasında, dağıtımcı liderliğin toplam puanında ise 3,31 ile 3,62 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki fakın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Açık Liderlik	Gruplar Arası	24,830	2	12,415	15,144	,000*	**1-3**
	Gruplar İçi	687,787	839	,820			
	Toplam	712,617	841				
Okul Kültürü	Gruplar Arası	17,410	2	8,705	10,255	000*	**1-3**
	Gruplar İçi	712,151	839	,849			
	Toplam	729,561	841				
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Gruplar Arası	6,044	2	3,022	3,939	020*	**1-3**
	Gruplar İçi	643,579	839	,767			
	Toplam	649,622	841				
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	Gruplar Arası	15,773	2	7,886	12,127	000*	**1-2** **1-3**
	Gruplar İçi	645,618	839	,650			
	Toplam	561,390	841				

*: p< .05

Tablo 21'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıları, görev yaptıkları okulların büyüklüğü değişkenine göre dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" [$F_{(2\text{-}839)}$ = 15,144; p< .05], "*okul kültürü*" [$F_{(2\text{-}839)}$ = 10,255; p< .05] ile "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" [$F_{(2\text{-}839)}$ = 3,939; p< .05], alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında [$F_{(2\text{-}839)}$ =12,127; p< .05] anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" boyutunda küçük okullarda ($\overline{X}$ = 3,75) çalışan öğretmenler ile büyük okullarda ($\overline{X}$ = 3,37) çalışan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. "*Okul kültürü*" boyutunda yine küçük okullarda ($\overline{X}$ =3,52) çalışan öğretmenler ile büyük okullarda ($\overline{X}$ =3,19) çalışan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. "*Çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutunda da yine küçük okullarda ($\overline{X}$ =3,56) çalışan öğretmenler ile büyük okullarda ($\overline{X}$ =3,40) çalışan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; küçük okullarda çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

Toplam ölçek puanında ise, küçük okullarda ($\overline{X}$ =3,62) çalışan öğretmenlerin algıları ile hem orta büyüklükteki okullarda ($\overline{X}$ =3,37), hem de büyük okullarda ($\overline{X}$ =3,31) görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre; küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algıları hem orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından hem de büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

4.1.2.7. Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Müdürlerin Dağıtımcı Liderlik Davranışları

Görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Düzey	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Açık Liderlik	Merkez İlçe	503	3,41	,909	840	-3,254	,001*
	İlçe	339	3,62	,925			
Okul Kültürü	Merkez İlçe	503	3,22	,922	840	-2,856	,004*
	İlçe	339	3,41	,936			
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Merkez İlçe	503	3,40	,880	840	-1,611	,108
	İlçe	339	3,50	,875			
Dağıtımcı Liderlik (Toplam)	Merkez İlçe	503	3,34	,814	840	-3,042	,002*
	İlçe	339	3,51	,812			

*: p< .05

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin algıları görev yaptıkları yer değişkenine göre dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" [$t_{(840)}$ = -3,254; p< .05], "*okul kültürü*" [$t_{(840)}$ = -2,856; p< .05] ve toplam ölçek puanında [$t_{(840)}$ = -3,042; p< .05] anlamlı bir farklılık gösterirken, "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" [$t_{(840)}$ = -1,611; p> .05] alt boyutunda ise anlamlı bir fark göstermemiştir. Buna göre; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" ($\overline{X}$ =3,62), "*okul kültürü*" ($\overline{X}$ =3,40) ile toplam ölçek puanına ($\overline{X}$ =3,51) ilişkin algıları merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin "*açık liderlik*" ($\overline{X}$ =3,41), "*okul kültürü*" ($\overline{X}$ =3,21) ile toplam puana ($\overline{X}$ =3,33/123,45) ilişkin algılarına oranla daha olumludur.

4.1.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin "*içsel motivasyon*" ve "*dışsal motivasyon*" alt boyutlarından en fazla ve en az katıldıkları ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyut	İfadeler	$\overline{X}$	ss	Düzey
İçsel Motivasyon	1.Kendimi mesleğimde başarılı buluyorum.	3,95	,838	Çok Katılıyorum
	2.Mesleğim yaşamımdaki doyum kaynaklarımdan biridir.	3,57	1,08	Çok Katılıyorum
	3.Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	4,05	1,07	Çok Katılıyorum
	4.Mesleğimin saygın olduğunu düşünüyorum.	3,38	1,45	Orta Düzeyde Katılıyorum
	5.Mesleğim, sahip olduğum bilgi ve becerilerimi geliştirmeme imkan tanır.	3,36	1,19	Orta Düzeyde Katılıyorum
	6.Mesleğimi daima severek yapacağıma inanıyorum	3,59	1,17	
	7.Mesleğimde yeteneğimi üst düzeyde kullanma imkanı bulurum.	3,23	1,12	Orta Düzeyde Katılıyorum
	8.Kendimi okulumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	3,69	1,02	Çok Katılıyorum
	9.Okul yöneticilerime kararlarıma destek olacakları konusunda güvenirim	3,64	1,11	Çok Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**3,61**	**7,18**	**Çok Katılıyorum**
Dışsal Motivasyon	10.Okulumda kendimi rahatça ifade edebilmem beni motive eder.	3,90	1,00	Çok Katılıyorum
	11.Mesleğimde karşılaştığım problemleri çözmede gerekli desteği görmekten memnuniyet duyarım	4,05	1,01	Çok Katılıyorum
	12.Okulumdaki öğretmenlerin birbirlerini onure eden davranışlar göstermesi beni mutlu eder.	4,22	,923	Tamamen Katılıyorum
	13.Okulumda öğretmenlere verilen ödüllerin adil olması benim için önemlidir.	4,38	,937	Tamamen Katılıyorum
	14.Okulumdaki araç ve gereçlerin yeterli olması beni motive eder.	4,23	1,04	Tamamen Katılıyorum
	15.Çabalarımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bana mutluluk verir.	4,58	,711	Tamamen Katılıyorum
	16.Yaptığım çalışmaların veliler tarafından takdir edilmesinden memnuniyet duyarım.	4,49	,783	Tamamen Katılıyorum
	17.Okul yönetiminin istek ve ihtiyaçlarıma karşı duyarlı olması benim için önemlidir..	4,46	,820	Tamamen Katılıyorum
	18.Okulumda yöneticilerin öğretmenleri onure eden davranışlar sergilemesi beni motive eder.	4,46	,830	Tamamen Katılıyorum
	19.Benimle ilgili konularda okul idaresi tarafından zamanında bilgilendirilmek benim için önemlidir.	4,54	,749	Tamamen Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**4,33**	**6,75**	**Tamamen Katılıyorum**
Tüm Ölçek Ortalaması		**3,99**	**11,81**	**Çok Katılıyorum**

Tablo 23'de görüldüğü gibi, öğretmenler öğretmen motivasyonu ölçeğinin toplam puanına ($\overline{X}$=3,99) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" ($\overline{X}$=4,33) alt boyutuna "*içsel motivasyon*" ($\overline{X}$=3,61) alt boyutundan daha fazla katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler, öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutunda en çok;

"*yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum*" ($\overline{X}$=4,05) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde, en az ise; "*mesleğimde yeteneğimi üst düzeyde kullanma imkanı bulurum*" ($\overline{X}$=3,23) ifadesine "orta düzeyde katılıyorum" derecesinde benimsediklerini belirtmişlerdir. Toplam puanı üzerinden bulgulara bakıldığında ise, öğretmenler, öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutuna ($\overline{X}$=3,61), "çok katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler, öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutunda en çok; "*çabalarımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bana mutluluk verir*" ($\overline{X}$=4,58) ifadesine "tamamen katılıyorum" düzeyinde, en az ise; "*okulumda kendimi rahatça ifade edebilmem beni motive eder*" ($\overline{X}$=3,90) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutuna ($\overline{X}$=4,33) toplam puanda "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

4.1.4. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre Motivasyon Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, "öğrenim durumu", "cinsiyet", "medeni durum", "branş veya sınıf öğretmeni olma", "mesleki kıdem", "okul büyüklüğü" ve "yerleşim yeri" değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi ve ANOVA analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.1.4.1. Öğrenim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut/Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	ss
İçsel Motivasyon	1. Ön Lisans	40	3,76	,917
	2. Lisans	776	3,61	,792
	3. Yüksek Lisans	26	3,56	,799
	Toplam	842	3,61	,798
Dışsal Motivasyon	1. Ön Lisans	40	4,24	,845
	2. Lisans	776	4,33	,673
	3. Yüksek Lisans	26	4,52	,380
	Toplam	842	4,34	,676
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	1. Ön Lisans	40	4,01	,763
	2. Lisans	776	3,99	,620
	3. Yüksek Lisans	26	4,07	,430
	Toplam	842	3,99	,622

Tablo 24 incelendiğinde, öğrenim durumuna göre öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları "*içsel motivasyon*" boyutunda 3,56 ile 3,76 arasında, "*dışsal motivasyon*" boyutunda 4,24 ile 4,52 arasında, öğretmen motivasyonunun toplam puanında ise 3,99 ile 4,07 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25'de yer almaktadır.

Tablo 25. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Düzey	KT	sd	KO	F	p
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	,994	2	,497	,779	,459
	Gruplar İçi	535,136	839	,638		
	Toplam	536,130	841			
Dışsal Motivasyon	Gruplar Arası	1,320	2	,660	1,447	,236
	Gruplar İçi	382,762	839	,456		
	Toplam	384,082	841			
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	Gruplar Arası	,166	2	,083	,214	,807
	Gruplar İçi	325,303	839	,388		
	Toplam	325,469	841			

Tablo 25'de görüldüğü üzere, öğrenim değişkenine göre öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" [$F_{(2-839)}$ = ,779; p> .05], "*dışsal motivasyon*" [$F_{(2-839)}$ = 1,447; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmen algıları öğretmen motivasyonunun toplam puanında da [$F_{(2-839)}$=,214;p>.05] anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Cinsiyet Değikenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Kadın	400	3,69	,753	840	2,593	,010*
	Erkek	442	3,54	,832			
Dışsal Motivasyon	Kadın	400	4,40	,599	840	2,767	,006*
	Erkek	442	4,27	,734			
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	Kadın	400	4,06	,562	840	3,164	,002*
	Erkek	442	3,93	,666			

*: p< .05

Tablo 26'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin algıları cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonun "*içsel motivasyon*" [$t_{(840)}$ = 2,593; p< .05], "*dışsal motivasyon*"

[$t_{(840)}$ = 2,767; p< .05] alt boyutları ile toplam ölçek puanında [$t_{(840)}$ = 3,164; p< .05] istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna göre; kadın katılımcıların öğretmen motivasyonun "*içsel motivasyon*" ($\overline{X}$=3,68), "*dışsal motivasyon*" ($\overline{X}$=4,89) ve toplam ölçek puanındaki ($\overline{X}$=4,06) algıları erkek katılımcıların "*içsel motivasyon*" ($\overline{X}$=3,19), "*dışsal motivasyon*" ($\overline{X}$=4,27) ile toplam ölçek puanındaki ($\overline{X}$=3,93) algılarından daha yüksektir.

4.1.4.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Evli	653	3,62	,804	840	,758	,449
	Bekar	189	3,57	,779			
Dışsal Motivasyon	Evli	653	4,34	,691	840	,289	,773
	Bekar	189	4,32	,621			
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	Evli	653	4,00	,640	840	,626	,531
	Bekar	189	3,97	,558			

Tablo 27'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıları medeni durum değişkenine göre öğretmen motivasyonun "*içsel motivasyon*" [$t_{(840)}$ = ,758; p> .05], "*dışsal motivasyon*" [$t_{(840)}$ = ,289; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Diğer taraftan öğretmen motivasyonu toplam puanında da [$t_{(840)}$ = ,626; p> .05] anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.4.4. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Branş veya sınıf öğretmeni olma değişkenine göre öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	**Branş/Sınıf Öğretmeni**	**N**	$\overline{X}$	***ss***	***sd***	***t***	***p***
İçsel Motivasyon	Sınıf Öğretmeni	758	3,60	,807	840	-1,021	,308
	Branş Öğretmeni	84	3,70	,716			
Dışsal Motivasyon	Sınıf Öğretmeni	758	4,35	,670	840	1,253	,210
	Branş Öğretmeni	84	4,25	,722			
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	Sınıf Öğretmeni	758	3,99	,622	840	,096	,924
	Branş Öğretmeni	84	3,99	,623			

Tablo 28'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıları branş veya sınıf öğretmenliği değişkenine göre öğretmen motivasyonun "*içsel motivasyon*" [$t_{(840)}$ = -1,021; p> .05], "*dışsal motivasyon*" [$t_{(840)}$ = 1,25; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermemiştir. Öğretmen motivasyonu toplam puanında da [$t_{(840)}$ = ,096; p> .05] anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.4.5.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut/Ölçek	**Mesleki Kıdem**	**N**	$\overline{X}$	**ss**
İçsel Motivasyon	1. 5 ve daha az	181	3,65	,726
	2. 6-10	192	3,59	,730
	3. 11-15	221	3,52	,839
	4. 16-20	153	3,54	,879
	5. 21 ve daha çok	95	3,92	,766
	Toplam	842	3,61	,798
Dışsal Motivasyon	1. 5 ve daha az	181	4,34	,653
	2. 6-10	192	4,43	,609
	3. 11-15	221	4,32	,692
	4. 16-20	153	4,29	,723
	5. 21 ve daha çok	95	4,27	,725
	Toplam	842	4,34	,676
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	1. 5 ve daha az	181	4,01	,550
	2. 6-10	192	4,03	,562
	3. 11-15	221	3,94	,651
	4. 16-20	153	3,93	,700
	5. 21 ve daha çok	95	4,10	,654
	Toplam	842	3,99	,622

Tablo 29'da görüldüğü gibi, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" boyutunda 3,52 ile 3,92 arasında, "*dışsal motivasyon*" boyutunda 4,27 ile 4,43

arasında, öğretmen motivasyonunun toplam puanında ise 3,93 ile 4,10 arasında yer almaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Düzey	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	11,954	2	2,988			1-5
	Gruplar İçi	524,176	839	,626	4,772	0,01∗	3-5
	Toplam	536,130	841				4-5
Dışsal Motivasyon	Gruplar Arası	2,439	2	,610			
	Gruplar İçi	381,643	839	,456	1,337	,254	
	Toplam	384,082	841				
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	Gruplar Arası	2,609	2	,652			
	Gruplar İçi	322,860	839	,386	1,691	,150	
	Toplam	325,469	841				

∗: p< .05

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" [$F_{(2-839)}$ = 4,772; p< .05] alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" [$F_{(2-839)}$ = 1,337; p> .05], ile toplam ölçek puanında [$F_{(2-839)}$ = 1,691; p> .05] anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Katılımcıların görüşleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Scheffe testine göre söz konusu farkın, 6-10, 21 ve üzeri, 11-15 ile 21 ve üzeri, 16-20 ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanların algıları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" ($\overline{X}$ =3,91) alt boyutuna ilişkin algıları 6-10 yıl kıdem aralığında bulunanlar ($\overline{X}$ =3,59), 11-15 yıl kıdem aralığında bulunanlar ($\overline{X}$ =3,52) ve 16-20 yıl kıdem aralığında bulunan ($\overline{X}$ =3,54) katılımcı algılarından daha olumludur.

4.1.4.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut/Ölçek	Okul Büyüklüğü	N	$\overline{X}$	ss
İçsel Motivasyon	1. Küçük Okul	246	3,69	,745
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,56	,787
	3. Büyük Okul	493	3,58	,825
	Toplam	842	3,61	,798
Dışsal Motivasyon	1. Küçük Okul	246	4,47	,551
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	4,29	,691
	3. Büyük Okul	493	4,28	,720
	Toplam	842	4,34	,676
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	1. Küçük Okul	246	4,10	,516
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,95	,632
	3. Büyük Okul	493	3,95	,662
	Toplam	842	3,99	,622

Tablo 31 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" boyutunda 3,56 ile 3,69 arasında, "dışsal motivasyon" boyutunda 4,28 ile 4,47 arasında, öğretmen motivasyonunun toplam puanında ise 3,95 ile 4,10 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Düzey	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	2,256	2	1,128			
	Gruplar İçi	533,873	839	,636	1,773	,170	
	Toplam	536,130	841				
Dışsal Motivasyon	Gruplar Arası	6,007	2	3,003			
	Gruplar İçi	378,076	839	,451	6,665	,001*	1-3
	Toplam	384,082	841				
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	Gruplar Arası	3,988	2	1,994			
	Gruplar İçi	321,481	839	,383	5,204	,006*	1-3
	Toplam	325,469	841				

*: p< .05

Tablo 32'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algıları görev yaptıkları okulların büyüklüğü değişkenine göre öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" [$F_{(2-839)}$ = 1,773; p> .05] alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken "*dışsal motivasyon*" [$F_{(2-839)}$ = 6,625; p< .05] alt boyutu ile öğretmen motivasyonu toplam puanında [$F_{(2-839)}$ = 5,204; p< .05] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; "*dışsal motivasyon*" alt boyutunda küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ($\overline{X}$ =4,46), büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden ($\overline{X}$ =4,28) daha

yüksektir. Aynı şekilde öğretmen motivasyonu toplam puanında küçük okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ($\overline{X}$ =4,10) büyük okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden ($\overline{X}$ =3,95) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.1.4.7. Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Görev Yaptığı Yer	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Merkez İlçe	503	3,53	,831	840	-3,651	,000*
	İlçe	339	3,73	,732			
Dışsal Motivasyon	Merkez İlçe	503	4,28	,722	840	-2,982	,003*
	İlçe	339	4,42	,592			
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	Merkez İlçe	503	3,92	,665	840	-3,934	,000*
	İlçe	339	4,09	,537			

*: p< .05

Tablo 33'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları görev yaptıkları yer değişkenine göre öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" [$t_{(840)}$ = -3,651; p< .05], "*dışsal motivasyon*" [$t_{(840)}$ = -2,856; p< .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermektedir. Benzer biçimde öğretmen motivasyonu toplam ölçek puanında da [$t_{(840)}$ = -3,934; p< .05] anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre; ilçelerde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları "*içsel motivasyon*" ($\overline{X}$ =3,73), "*dışsal motivasyon*" ($\overline{X}$ =4,42) ve ölçek toplam puanında ($\overline{X}$ =4,09) merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin "*içsel motivasyon*" ($\overline{X}$ =3,53), "*dışsal motivasyon*" ($\overline{X}$ =4,28) ve ölçek toplam puanına ($\overline{X}$ =3,92) ilişkin algılarından daha olumludur.

4.1.5. Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin "*uzmanlık*", "*yaratıcı düşünme becerisi*" ve "*motivasyon*" alt boyutlarından en fazla ve en az katıldıkları ifadeler aritmetik ortalama ve standart sapmaya ilişkin bulgular Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmen Yaratıcılığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyut	İfadeler	$\overline{X}$	ss	Düzey
Uzmanlık	1.Yeni bilgi edinme ve kullanmaya açık biriyim.	4,41	,747	Tamamen Katılıyorum
	2.Her zaman yeni bir şeyler öğrenmek benim için bir yaşam tarzıdır.	4,23	,807	Tamamen Katılıyorum
	3.Yeni fikirler üretirken deneyimlerimden yararlanırım.	4,35	,692	Tamamen Katılıyorum
	4.Mesleğimi yapmakta yeterliyim.	4,00	,821	Çok Katılıyorum
	5.Mesleğimle ilgili herhangi bir değişiklik olduğunda kolaylıkla uyum sağlarım.	4,07	,829	Çok Katılıyorum
	6.Mesleğimde zihinsel gücümü üst sınırda kullanırım.	4,08	,786	Çok Katılıyorum
	7.Mesleğimde karşılaştığım sorunlara farklı çözüm yolları ararım.	4,23	,749	Tamamen Katılıyorum
	8.Öğrencilerimin derslerdeki konulara ilişkin meraklarını gidermeye çalışırım.	4,36	,703	Tamamen Katılıyorum
	9.Öğrencilerimin alternatif çözümler bulmalarına yönelik ortamlar düzenlerim.	4,07	,795	Çok Katılıyorum
	10.Derslerde kendime özgü yöntemler kullanırım.	4,28	,756	Tamamen Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**4,21**	**5,67**	**Tamamen Katılıyorum**
Yaratıcı Düşünme Becerisi	11.Zor işlerle uğraşmaktan hoşlanırım.	3,99	,918	Çok Katılıyorum
	12.Hızlı düşünebilirim.	4,09	,785	Çok Katılıyorum
	13.Gerektiğinde alışılmışın dışına çıkarım.	4,05	,876	Çok Katılıyorum
	14.İşimle ilgili zor amaçlar belirlerim.	3,65	,871	Çok Katılıyorum
	15.Alışılmamış ya da beklenmedik sorular sorarım.	3,69	,911	Çok Katılıyorum
	16.Sorunların çözümünde başkalarının göremediklerini görürüm.	3,71	,867	Çok Katılıyorum
	17.Önüme çıkan engelleri aşmak için sahip olduğum tüm olanakları kullanırım.	4,09	,805	Çok Katılıyorum
	18.Herhangi bir şeyi başkalarının düşünemeyeceği bir şekilde değiştirerek kullanırım.	3,69	,909	Çok Katılıyorum
	19.Mevcut bir fikri kullanmak yerine yeni bir fikir üretmeyi tercih ederim.	3,80	,839	Çok Katılıyorum
	20.İşimde yeni sorunlar ve mücadele ortamı olmadığı zaman sıkılırım.	3,45	1,11	Çok Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**3,82**	**6,36**	**Çok Katılıyorum**

Tablo 34'ün Devamı

Motivasyon	21.Ürettiğim yeni fikirler çalışma arkadaşlarım tarafından değerli bulunur.	3,66	,854	Çok Katılıyorum
	22.Sınıfımda kullanacağım yöntemlerle ilgili yeni denemeler yapmam yönetim tarafından desteklenir.	3,54	1,00	Çok Katılıyorum
	23.Okulumda, özgün işler üretmek için fırsat bulurum.	3,23	1,06	Orta Düzeyde Katılıyorum
	24.Okulumda, tam olgunlaşmamış düşüncelere de şans verilir.	3,20	1,03	Orta Düzeyde Katılıyorum
	25.Okulumda, yeni fikirler üretme konusunda bütün imkânlar mevcuttur.	2,85	1,16	Orta Düzeyde Katılıyorum
	26.Okulumda sergilediğim yaratıcılık bana yeni imkânlar sunar.	3,10	1,07	Orta Düzeyde Katılıyorum
	27.Okulumda, öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterecekleri projeler hazırlanır.	2,73	1,13	Orta Düzeyde Katılıyorum
	28.Performansım göz önüne alındığında yönetim tarafından hak ettiğim karşılığı alırım.	3,32	1,12	Orta Düzeyde Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	**3,20**	**6,73**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**
Tüm Ölçek Ortalaması		**3,78**	**15,40**	**Çok Katılıyorum**

Tablo 34'de görüldüğü üzere, öğretmenler öğretmen yaratıcılığı ölçeğinin toplam puan ortalamasına ($\overline{X}$=3,78) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar en fazla öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutuna katılırken en az "*motivasyon*" alt boyutuna katılmışlardır.

Öğretmenler, öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutunda en çok; "*yeni bilgi edinme ve kullanmaya açık biriyim*" ($\overline{X}$=4,41) ifadesine "tamamen katılıyorum" düzeyinde, en az ise; "*mesleğimi yapmakta yeterliyim*" ($\overline{X}$=4,00) ifadesini "çok katılıyorum" düzeyinde benimsediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutuna toplamda ($\overline{X}$=4,21) "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler, öğretmen yaratıcılığının "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutunda en çok; "*hızlı düşünebilirim*" ($\overline{X}$=4,09) ile "*önüme çıkan engelleri aşmak için sahip olduğum tüm olanakları kullanırım*" ($\overline{X}$=4,09) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde, en az ise; "*işimde yeni sorunlar ve mücadele ortamı olmadığı zaman sıkılırım*" ($\overline{X}$=3,45) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde katılmışlardır. Katılımcılar, öğretmen yaratıcılığının "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutuna ($\overline{X}$=3,82) "çok katılıyorum" derecesinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılar öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutunda en çok; "*ürettiğim yeni fikirler çalışma arkadaşlarım tarafından değerli bulunur*" ($\overline{X}$=3,66) ifadesine "çok katılıyorum" düzeyinde, en az ise; "*okulumda, öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterecekleri projeler*

hazırlanır" ($\overline{X}$=2,73) ifadesine "orta düzeyde katılıyorum" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutuna toplam puanda ($\overline{X}$=3,20) "orta düzeyde katılıyorum" derecesinde katılmışlardır.

4.1.6. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, "öğrenim durumu", "cinsiyet", "medeni durum", "branş veya sınıf öğretmeni olma", "mesleki kıdem", "okul büyüklüğü" ve "görev yaptıkları yerleşim yeri" değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi ve varyans (ANOVA) analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.1.6.1. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut/Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	ss
Uzmanlık	1. Ön Lisans	40	4,44	,598
	2. Lisans	776	4,20	,565
	3. Yüksek Lisans	26	4,32	,530
	Toplam	842	4,21	,568
Yaratıcı Düşünme Becerisi	1. Ön Lisans	40	3,98	,704
	2. Lisans	776	3,81	,636
	3. Yüksek Lisans	26	4,02	,487
	Toplam	842	3,83	,637
Motivasyon	1. Ön Lisans	40	3,35	,926
	2. Lisans	776	3,19	,835
	3. Yüksek Lisans	26	3,50	,899
	Toplam	842	3,21	,842
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	1. Ön Lisans	40	3,96	,580
	2. Lisans	776	3,77	,549
	3. Yüksek Lisans	26	3,98	,487
	Toplam	842	3,79	,550

Tablo 35 incelendiğinde, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" boyutunda 4,20 ile 4,44 arasında, "*yaratıcı düşünme becerisi*" boyutunda 3,81 ile 4,02 arasında, "*motivasyon*" boyutunda 3,19 ile 3,50 arasında, öğretmen yaratıcılığının toplam

puanında ise 3,77 ile 3,98 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36'da yer almıştır.

Tablo 36. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Uzmanlık	Gruplar Arası	2,473	2	1,237			
	Gruplar İçi	268,572	839	,320	3,863	,021*	1-2
	Toplam	271,046	841				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Gruplar Arası	2,011	2	1,006			
	Gruplar İçi	339,034	839	,404	2,489	,084	
	Toplam	341,045	841				
Motivasyon	Gruplar Arası	3,303	2	1,651			
	Gruplar İçi	593,601	839	,708	2,334	,098	
	Toplam	596,904	841				
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	Gruplar Arası	2,338	2	1,169			
	Gruplar İçi	252,375	839	,301	3,886	,021*	1-2
	Toplam	254,713	841				

*: p< .05

Tablo 36'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*yaratıcı düşünme becerisi*" [$F_{(2-839)}$ = 2,489; p> .05] ve "*motivasyon"* [$F_{(2-839)}$ = 2,334; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemekte, öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" [$F_{(2-839)}$ = 3,863; p< .05] alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının toplam puanında [$F_{(2-839)}$ = 3,886; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutunda önlisans mezunu olan katılımcıların yaratıcılık düzeyleri ($\overline{X}$ =4,43) lisans mezunu olan katılımcıların yaratıcılık düzeylerinden ($\overline{X}$ =4,19) daha yüksektir. Öğretmen yaratıcılığının toplam puanında da önlisans mezunu öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ($\overline{X}$ =3,96), lisans mezunu öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden ($\overline{X}$ = 3,77) daha yüksektir.

4.1.6.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	N	$\overline{X}$		sd	t	P
Uzmanlık	Kadın	400	4,24	,540	840	1,482	,139
	Erkek	442	4,19	,591			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Kadın	400	3,85	,631	840	1,013	,311
	Erkek	442	3,81	,642			
Motivasyon	Kadın	400	3,14	,842	840	-2,118	,034*
	Erkek	442	3,27	,839			
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	Kadın	400	3,79	,542	840	0,40	,968
	Erkek	442	3,79	,558			

*: p< .05

Tablo 37'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" [$t_{(840)}$ = 1,482; p> .05], "*yaratıcı düşünme becerisi*" [$t_{(840)}$ = 1,013; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmen yaratıcılığı toplam puanında da [$t_{(840)}$ = 0,40; p> .05] anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan, "*motivasyon*" alt boyutunda [$t_{(840)}$ = -2,118; p< .05] anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre; erkek katılımcıların öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" ($\overline{X}$ =3,14) alt boyutuna ilişkin yaratıcılık düzeyleri, kadın katılımcıların ($\overline{X}$ =3,27) yaratıcılık düzeylerinden daha yüksektir.

4.1.6.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Evli	653	4,23	,575	840	1,260	,208
	Bekar	189	4,17	,542			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Evli	653	3,83	,646	840	,679	,497
	Bekar	189	3,80	,604			
Motivasyon	Evli	653	3,20	,858	840	-,345	,730
	Bekar	189	3,23	,787			
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	Evli	653	3,79	,562	840	,594	,553
	Bekar	189	3,77	,510			

Tablo 38'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretmen yaratıcılığına ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" [$t_{(840)}$ = 1,260; p> .05], "*yaratıcı düşünme becerisi*" [$t_{(840)}$ = ,679; p> .05] ve "*motivasyon*" [$t_{(840)}$ = -,345; p>

.05] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermemiştir. Öğretmen yaratıcılığı toplam ölçek puanında da [$t_{(840)}$ = ,594; p> .05] anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.6.4. Branş veya Sınıf Öretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Branş veya sınıf öğretmeni olma değişkenine göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Branş/Sınıf Öğretmeni	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Sınıf Öğretmeni	758	4,22	,574	840	,554	,580
	Branş Öğretmeni	84	4,18	,509			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Sınıf Öğretmeni	758	3,84	,635	840	2,080	,038*
	Branş Öğretmeni	84	3,69	,642			
Motivasyon	Sınıf Öğretmeni	758	3,21	,848	840	,126	,900
	Branş Öğretmeni	84	3,20	,798			
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	Sınıf Öğretmeni	758	3,80	,552	840	1,117	,264
	Branş Öğretmeni	84	3,72	,534			

*: p< .05

Tablo 39'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları branş veya sınıf öğretmeni olma değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" [$t_{(840)}$ = ,554; p> .05], "*motivasyon*" [$t_{(840)}$ = ,126; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermemiştir. Öğretmen yaratıcılığı toplam ölçek puanında da [$t_{(840)}$ = -1,117; p> .05] anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan öğretmen yaratıcılığının "*yaratıcı düşünme becerisi*" [$t_{(840)}$ = -1,229; p> .05] alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutunda yaratıcılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,84), branş öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden ($\overline{X}$ = 3,69) daha yüksektir.

4.1.6.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut/Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss
Uzmanlık	1. 5 ve daha az	181	4,17	,517
	2. 6-10	192	4,17	,586
	3. 11-15	221	4,23	,565
	4. 16-20	153	4,22	,594
	5. 21 ve daha çok	95	4,33	,578
	Toplam	842	4,21	,568
Yaratıcı Düşünme Becerisi	1. 5 ve daha az	181	3,84	,602
	2. 6-10	192	3,73	,639
	3. 11-15	221	3,81	,616
	4. 16-20	153	3,88	,666
	5. 21 ve daha çok	95	3,95	,679
	Toplam	842	3,83	,637
Motivasyon	1. 5 ve daha az	181	3,28	,790
	2. 6-10	192	3,19	,801
	3. 11-15	221	3,11	,839
	4. 16-20	153	3,17	,901
	5. 21 ve daha çok	95	3,40	,904
	Toplam	842	3,21	,842
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	1. 5 ve daha az	181	3,80	,505
	2. 6-10	192	3,74	,557
	3. 11-15	221	3,76	,539
	4. 16-20	153	3,80	,576
	5. 21 ve daha çok	95	3,93	,590
	Toplam	842	3,79	,550

Tablo 40'da görüldüğü üzere, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarının öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" boyutunda 4,17 ile 4,33 arasında, "*yaratıcı düşünme becerisi*" boyutunda 3,73 ile 3,95 arasında, "*motivasyon*" boyutunda 3,11 ile 3,40 arasında, öğretmen yaratıcılığının toplam ölçek puanında ise 3,74 ile 3,93 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Uzmanlık	Gruplar Arası	2,009	4	,502			
	Gruplar İçi	269,037	837	,321	1,563	,182	
	Toplam	271,046	841				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Gruplar Arası	3,544	4	,886			
	Gruplar İçi	337,501	837	,403	2,198	,068	
	Toplam	341,045	841				
Motivasyon	Gruplar Arası	6,802	4	1,70			1-3
	Gruplar İçi	590,102	837	1	2,412	,048*	3-5
	Toplam	596,904	841	,705			
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	Gruplar Arası	2,560	4	,640			
	Gruplar İçi	252,153	837	,301	2,124	,076	
	Toplam	254,713	841				

Tablo 41'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" [$F_{(4-837)}$ = 1,563; p> .05] ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" [$F_{(4-837)}$ = 2,198; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermemiştir. Öğretmen yaratıcılığının toplam puanında da [$F_{(4-837)}$ = 2,124; p> .05] anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan "*motivasyon*" [$F_{(4-837)}$ = 2,412; p< .05] alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek için yapılan scheffe testi sonucunda öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutunda 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha olumludur. Ayrıca öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutunda 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

4.1.6.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut/Ölçek	Okul Büyüklüğü	N	$\overline{X}$	ss
Uzmanlık	1. Küçük Okul	246	4,21	,536
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	4,20	,587
	3. Büyük Okul	493	4,22	,580
	Toplam	842	4,21	,568
Yaratıcı Düşünme Becerisi	1. Küçük Okul	246	3,82	,606
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,88	,656
	3. Büyük Okul	493	3,82	,648
	Toplam	842	3,83	,637
Motivasyon	1. Küçük Okul	246	3,31	,746
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,20	,849
	3. Büyük Okul	493	3,16	,882
	Toplam	842	3,21	,842
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	1. Küçük Okul	246	3,82	,499
	2. Orta Büyüklükteki Okul	103	3,80	,565
	3. Büyük Okul	493	3,77	,572
	Toplam	842	3,79	,550

Tablo 42 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının ortalamalarının öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" boyutunda 4,20 ile 4,22 arasında, "*yaratıcı düşünme becerisi*" boyutunda 3,82 ile 3,88 arasında, "*motivasyon*" boyutunda 3,16 ile 3,31 arasında, öğretmen yaratıcılığının toplam puanında ise 3,77 ile 3,82 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki

farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	,010	2	,005	,015	,985
	Gruplar İçi	271,036	839	,323		
	Toplam	271,046	841			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Gruplar Arası	,290	2	,145	,357	,700
	Gruplar İçi	340,755	839	,406		
	Toplam	341,045	841			
Motivasyon	Gruplar Arası	4,011	2	2,006	2,838	,059
	Gruplar İçi	592,893	839	,707		
	Toplam	596,904	841			
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	Gruplar Arası	,343	2	,172	,566	,568
	Gruplar İçi	254,370	839	,303		
	Toplam	254,713	841			

Tablo 43'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları görev yaptıkları okulların büyüklüğü değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" [$F_{(2-839)}$ = ,015; p> .05], "*yaratıcı düşünme becerisi*" [$F_{(2-839)}$ = ,622; p> .05] ile "*motivasyon*" [$F_{(2-839)}$ = 2,838; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermemiştir. Öğretmen yaratıcılığının toplam ölçek puanında da [$F_{(2-839)}$ =,566; p> .05] anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.6.7. Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri

Görev yaptıkları yer değişkenine göre öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44. Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Düzey	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Merkez İlçe	503	4,20	,591	840	-,645	,519
	İlçe	339	4,23	,532			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Merkez İlçe	503	3,81	,662	840	-1,053	,293
	İlçe	339	3,85	,597			
Motivasyon	Merkez İlçe	503	3,12	,861	840	-3,831	,000*
	İlçe	339	3,34	,797			
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	Merkez İlçe	503	3,75	,566	840	-2,341	,019*
	İlçe	339	3,84	,523			

*: p< .05

Tablo 44'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları görev yaptıkları yer değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" [$t_{(840)}$ = -,645; p> .05] ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" [$t_{(840)}$ = -1,053; p> .05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, öğretmen yaratıcılığının motivasyon [$t_{(840)}$ = -3,831; p< .05] alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının toplam ölçek puanında [$t_{(840)}$ = -2,341; p< .05] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; ilçede görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri *"motivasyon*" ($\overline{X}$ =3,34) alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığı toplam ölçek puanında ($\overline{X}$ =3,84) merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden motivasyon ($\overline{X}$ =3,12) ve öğretmen yaratıcılığı toplam puanında ($\overline{X}$ =3,75) daha yüksektir. Dolayısıyla ilçede çalışan öğretmenler yaratıcılık düzeylerini "*motivasyon*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığı toplam ölçek puanında merkez ilçede çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha olumlu değerlendirmişlerdir.

4.1.7. İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kendi motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlemdir (Can, 2014: 347). Korelasyon katsayısı çoğunlukla Pearson moment çarpımı ya da r katsayısı olarak adlandırılmaktadır. Korelasyon katsayısı hem bir anlam ifade etmekte hem de yönünün pozitif veya negatif olmasıyla ilgili bilgi vermektedir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Korelasyon katsayısının 0 olması ölçülen veriler arasında ilişki olmadığını (Taylor, 1990: 36), +1'e yaklaştıkça ilişkinin pozitif yönde, -1'e yaklaştıkça da ilişkinin negatif yönde güçlendiğini göstermektedir (Baykul ve Güzeller, 2014: 578). Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 070. ile 0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010: 32).

4.1.7.1.İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45. Katılımcı Algılarının Dağıtımcı Liderlik Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları

Boyut/Ölçek		Açık Liderlik	Okul Kültürü	Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Dağıtımcı Liderlik (Toplam)
İçsel Motivasyon	r	,370**	,402**	,381**	,431**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	842	842	842	842
Dışsal motivasyon	r	,294**	,278**	,270**	,316**
	p	000	,000	,000	,000
	n	842	842	842	842
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	r	,393**	,404**	,386**	,443**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	842	842	842	842

Tablo 45'de görüldüğü gibi, dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında (r=0,370; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. "*Açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında (r=0,294; p<0,01) pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. "*Açık liderlik*" alt boyutu ile "*öğretmen motivasyonu*" arasında (r=0,393; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Dağıtımcı liderliğin "*okul kültürü*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında (r=0,402; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. "*Okul kültürü*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında (r=0,278; p<0,01) pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. "*Okul kültürü*" alt boyutu ile "*öğretmen motivasyonu*" arasında (r=0,404; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Dağıtımcı liderliğin "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında (r=0,381; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. "*Çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında (r=0,270; p<0,01) pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. "*Çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile "*öğretmen motivasyonu*" arasında (r=0,386; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin dağıtımcı liderliğin geneline yönelik algıları ile öğretmen motivasyonu ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; "*dağıtımcı liderlik*" ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında(r=0,431; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. "*Dağıtımcı liderlik*" ile öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında

(r=0,316; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. "*Dağıtımcı liderlik*" ile "*öğretmen motivasyonu*" arasında (r=0,443; p<0,01) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.1.7.2. İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Katılımcı Görüşlerinin Dağıtımcı Liderlik Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları

Boyut/Ölçek		Açık Liderlik	Okul Kültürü	Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	Dağıtımcı Liderlik (Toplam)
Uzmanlık	r	,200**	,194**	,253**	,235**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	842	842	842	842
Yaratıcı Düşünme Becerisi	r	,162**	,159**	,184**	,186**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	842	842	842	842
Motivasyon	r	,541**	,601**	,469**	,613**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	842	842	842	842
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	r	,378**	,400**	,375**	,432**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	842	842	842	842

Tablo 46'da görüldüğü üzere dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu (r=0,200; p<0,01) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu (r=0,162; p<0,01) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkarken, "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutu (r=0,541; p<0,01) ve "*öğretmen yaratıcılığı*" (r=0,378; p<0,01) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Dağıtımcı liderliğin "*okul kültürü*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu (r=0,194; p<0,01) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu (r=0,159; p<0,01) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutu (r=0,601; p<0,01) ve öğretmen yaratıcılığı toplam puanı (r=0,400; p<0,01) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Dağıtımcı liderliğin "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu (r=0,253; p<0,01) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu (r=0,184; p<0,01) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının

"*motivasyon*" alt boyutu (r=0,469; p<0,01) ve öğretmen yaratıcılığı (r=0,375; p<0,01) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin dağıtımcı liderliğin geneline yönelik algıları ile öğretmen yaratıcılığının alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, dağıtımcı liderlik ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu arasında (r=0,235; p<0,01) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu (r=0,186; p<0,01) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken, dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutu (r=0,613; p<0,01) ve öğretmen yaratıcılığı (r=0,432; p<0,01) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonuçları yorumlanmış ve araştırma konuları ile ilgili alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Araştırmada, "ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki" incelenmiştir. Örgütte bulunan insan ve madde kaynaklarının örgütsel amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde kullanılmasında yöneticinin yönetsel bilgi ve becerisinin yanında, liderlik özelliğinin de önemi büyüktür (Yalçınkaya-Akyüz, 2002: 110). Liderler, çalışanların motivasyonlarını sağlamada (Buble, vd., 2014: 162) ve yaratıcı uygulamalar sergilemelerinde önemli bir etkiye sahip olup, çalışanların motivasyonlarını sağlayarak yaratıcı uygulamaları kolaylaştırabilirler (Reiter-Palmon ve Illies, 2004: 56-57). Çalışanların motivasyonunu sağlama, performanslarının yüksek olmasında önemli bir unsurdur (Thahier vd., 2014: 116) öte yandan çalışanların yenilik ve yaratıcılıkları örgütlerin can damarıdır (Klemm, 2001: 449). Örgüt çalışanlarının motivasyon ve yaratıcılıklarının oldukça önemli olduğu günümüzde, eğitim sisteminde önemli bir görev ve sorumluluk üstlenen öğretmenlerin yaratıcılık ve motivasyonları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak, bu araştırmaların hiçbirinde ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını; dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" ve "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutları ile ölçeğin toplamında "çok katılıyorum" düzeyinde; "*okul kültürü*" alt boyutunda ise "orta düzeyde katılıyorum" derecesinde değerlendirmişlerdir. Bu sonuç, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını "çok" düzeyinde sergilediklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Chang (2011: 502) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu bulgu ile bir paralellik göstermektedir. Silva (2009: 310) tarafından yapılan araştırma da çoğu okulda dağıtımcı liderlik uygulamalarının mevcut olduğu yönündedir. Eğitim sisteminin artan karmaşasında hiç kimse liderlik fonksiyonlarını yerine getirmede bilgi, beceri ve yeteneklerin tümüne sahip olamamakta ve bu durum da liderlik fonksiyonlarının dağıtımını gerektirmektedir (Hulpia ve Devos, 2009: 565). Bu bağlamda dağıtımcı, paylaşımcı veya işbirlikli liderliğe

ilişkin gelişmelere yönelme, özellikle okullarda ve yüksek idare hizmetlerinde başlatılan yeni politika ve programlarda belirgin hale gelmektedir (Hallinger ve Heck, 2009: 101). Bununla birlikte araştırmada "*okul kültürü*" boyutuna diğer boyutlardan daha düşük düzeyde katılımın olması, dağıtımcı liderliğin anlam kazandığı bir okul kültürünün yeteri kadar sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları; *öğrenim durumu*, *cinsiyet*, *medeni durum*, *branş veya sınıf öğretmeni olma*, *mesleki kıdem* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, söz konusu kişisel değişkenlerin öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarını değiştirmediği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin, müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları, *okul büyüklüğü* ve *görev yaptıkları yer* değişkenlerine göre anlamlı bir farlılık göstermiştir. Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*", "*okul kültürü*", "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutlarında küçük okullarda görev yapan öğretmenler ile büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Dağıtımcı liderlik ölçeğinin toplam puanında küçük okullarda görev yapan öğretmenler ile orta büyüklükte ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*", "*okul kültürü*", "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutlarında büyük okullarda görev yapan öğretmen algılarından daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca tüm ölçekte küçük okullarda görev yapan öğretmen algılarının hem orta büyüklükteki okullarda hem de büyük okullarda görev yapan öğretmen algılarından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum küçük okullarda görev yapan öğretmen ve müdürler arasında iletişimin daha samimi olması, işbirliğinin kolay sağlanabilir olması, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere inisiyatif verilebilmesine bağlanabilir. Nitekim Fletcher (2005: 49) tarafından yapılan araştırmada, liderliğin istişare ve işbirliğini benimsediği bir kültürde oluşmasının ilkokullar için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri bakımından, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin algıları dağıtımcı liderliğin; "*açık liderlik*", "*okul kültürü*", "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutları ile tüm ölçekte merkez ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha olumludur. Dağıtımcı liderlik, okuldaki liderlik rollerinin formal yönetici görevlerinin ötesinde genişletilmesidir (Harris,

2010: 55). Bu durum ilçelerin daha küçük yerleşim yerleri olmaları nedeni ile bu yerleşim yerlerinde ilişkilerin daha informal olabilmesine, liderliğin, formal ilişkilerden öteye taşınabilmesine ve böylece dağıtımcı liderlik davranışlarına daha çok yer verilebilmesine bağlanabilinir.

Öğretmen motivasyonuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenler motivasyonun toplam ölçek puanı ile "*içsel motivasyon*" alt boyutunu "çok katılıyorum" derecesinde değerlendirirken, "*dışsal motivasyon*" alt boyutunu "tamamen katılıyorum" düzeyinde değerlendirmişlerdir. Özdoğru ve Aydın (2012: 365) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler genel motivasyon düzeylerini oldukça (çok) düzeyinde değerlendirmişlerdir. Motivasyon birey ve çevrenin etkileşiminden ortaya çıkan psikolojik bir süreçtir (Latham ve Pinder, 2005: 486) ve öğretmen motivasyonu öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi için önemli bir etkendir. Motive olmamış bir öğretmenin öğrencilerini motive etmesi zordur (Jesus ve Lens, 2005: 120; Atkinson, 2000: 46). Motive olan öğretmen, öğrencileri için uygun olan öğrenme modellerini araştırır, öğrencilerin kendi üretim süreçlerini planlamaları için teşvik eder, her öğrencinin gereksinimini bulmaya çalışır ve ona göre davranır. Okulda öğrencilerle çalışmaya heveslidir, öğrencilerinin gösterdiği performanstan gurur duyar (Atkinson, 2000: 54). Dolayısıyla, eğitim sisteminin başarıya ulaşması bir anlamda motive olan öğretmenlere bağlıdır denilebilir. Araştırma sonucunda da öğretmenler motivasyon düzeylerini "çok katılıyorum" düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bu durum, eğitimin temel öğesi olan öğretmenlerin mesleklerini sevdikleri, mesleklerini doyum kaynaklarından biri olarak gördükleri, yaptıkları işin öğrenciler üzerindeki olumlu sonuçlarından mutluluk duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları *öğrenim durumları*, *medeni durum*, *branş veya sınıf öğretmeni olma* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, öğretmenlerin medeni durumları, branş ve sınıf öğretmeni olmalarının motivasyon düzeyleri ile ilgili görüş ayrılığına yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları *cinsiyet, mesleki kıdem*, *okul büyüklüğü* ve *görev yaptıkları yerleşim yeri* değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin, öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*", "*dışsal motivasyon*" ve genel motivasyon ölçeğine ilişkin algıları erkek öğretmenlerden daha olumludur. Araştırma bulguları; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014:

27) tarafından beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum, kadınların öğretmenlik mesleğini çalışma şartları bakımından kendilerine daha uygun gördükleri, bu nedenle motivasyon düzeylerinin de daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından "*dışsal motivasyon*" ve motivasyonun toplam ölçek puanında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken "*içsel motivasyon*" alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. 1-5 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin algıları içsel motivasyon alt boyutunda 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha olumludur. Araştırma bulguları Recepoğlu (2012: 583) tarafından yapılan araştırma sonuçları ve Güzel (2011: 1039) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Bu durum, 1-5 yıl kıdem aralığında görev yapan öğretmenlerin görevlerine yeni başlamaları, üniversitede öğrendiklerini uygulama heyecanı içinde oldukları, dolayısıyla mesleklerine içten motive oldukları, bu nedenle içsel motivasyon düzeylerinin diğer kıdem aralığında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul büyüklüğü değişkeni bakımından "*içsel motivasyon*" alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken "*dışsal motivasyon*" alt boyutunda ve motivasyonun ölçeğinin toplam puanında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durum küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin; hem yönetici hem öğretmen arkadaşları, hem veliler hem de öğrencilerle etkileşimlerinin, paylaşımlarının, birbirlerine verdikleri desteğin daha fazla olması, sorunların üstesinden daha kolay gelmeleri, dolayısı ile motivasyon düzeylerinin bu nedenlerden ötürü daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim, Cobbold (2011: 8) tarafından yapılan araştırma sonucu da, küçük okullarda yönetici, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin daha olumlu olduğu yönündedir. Araştırmalarda okul büyüdükçe bürokratikleşmenin ve formal ilişkilerin arttığı belirtilmektedir. Çünkü okullar büyüdükçe, idari kadro da artmaktadır (Lee ve Loeb, 2000: 5). Ancak, küçük okulların daha güvenli ve güçlü okul toplulukları yarattığına inanılmaktadır (Nguyen, 2004: 3).

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri bakımından motivasyon düzeyleri incelendiğinde, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin; "*içsel motivasyon*", "*dışsal motivasyon*" alt boyutları ile toplam ölçek puanında merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin motivasyon

düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilçede görev yapan öğretmenlerin bulundukları yerleşim yeri itibariyle motivasyonlarını etkileyecek uyaranların çok fazla bulunmadığı ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu il merkezinde ise sosyo-kültürel faaliyetlerin, farklı aktivitelerle ilgili olanakların mevcut olduğu, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin bu gibi durumlardan etkilenebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen yaratıcılığına ilişkin yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgularda, ilkokullarda görev yapan öğretmenler kendi yaratıcılık düzeylerini öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutuna "tamamen katılıyorum", "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutuna "çok katılıyorum", "*motivasyon*" alt boyutuna "orta düzeyde katılıyorum" şeklinde katılım gösterirken, öğretmen yaratıcılığının toplam ölçek puanına "çok düzeyde katılıyorum" biçiminde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin "*uzmanlık*" boyutuna tamamen katılım göstermeleri, deneyimleri, sürekli çevrelerindeki herkes ile iletişim içinde olmaları sonucunda, kendilerini uzman olarak görebildikleri şeklinde yorumlanabilinir. Motivasyon alt boyutuna orta düzeyde katılım göstermeleri, okulda yaratıcılıklarını gösterecekleri imkanların sağlanması açısından sıkıntı yaşayabildikleri şeklinde düşünülebilir. "*Yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu ve "*öğretmen yaratıcılığı*" toplam puanına çok düzeyde katılım göstermeleri kendi yaratıcılık düzeylerini yüksek olarak değerlendirdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Lapeniene ve Bruneckiene (2010: 647) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler kendi yaratıcılıklarını değerlendirmişlerdir. Yapılan nitel araştırmada öğretmenler kendilerinin yaratıcılık potansiyeline sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları; *öğrenim durumu*, *cinsiyet, branş veya sınıf öğretmeni olma*, *mesleki kıdem*, *görev yaptığı yer* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, *medeni durum* ve *okul büyüklüğü* değişkenlerine ilişkin ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından algıları öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu ile "*öğretmen yaratıcılığı*" ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılık gösterirken, "*yaratıcı düşünme becerisi*" ve "*motivasyon*" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığı ölçek bazında önlisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla katılım göstermişlerdir. Eğitim sisteminde önemli bir yeri olan öğretmenler; öğrencilerini tanımalı, onların

ilgilerine, gelişim özelliklerine ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programlar düzenleyip uygulayabilmeli ve sınıflarındaki öğrenci sayısı kadar çeşitlilikte etkinlik planlayabilecek bir yaratıcılığa sahip olmalıdır (Senemoğlu, 1996). Bu açıdan değerlendirildiğinde, önlisans mezunu öğretmenlerin deneyim birikimlerinin lisans mezunu öğretmenlerin deneyimlerinin daha fazla olmasının yanında bilgi ve becerilerinin her geçen gün eskidiği değişen ve gelişen çağa uyum sağlamak açısından öğretmenlerin yaratıcılığa yöneldiği şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen yaratıcılığı değerlendirildiğinde öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*", "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutları ile öğretmen yaratıcılığı ölçeğinin toplam puanında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken "*motivasyon*" alt boyutunda anlamlı bir farlılık görülmüştür. Öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutuna erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla katılım göstermişlerdir. Bu durum, kadın öğretmenlerin özel yaşamlarında sahip oldukları birçok sorumluluk sebebiyle zihinlerinin farklı konularla meşgul olabileceği, öte yandan erkek öğretmenlerin daha çok işlerine odaklanabildikleri ve yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri ortamlar bulabildikleri şeklinde açıklanabilir.

Branş veya sınıf öğretmeni olma değişkenine göre öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*", "*motivasyon*" alt boyutları ile öğretmen yaratıcılığı toplam ölçek puanında anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmen yaratıcılığının "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. "*Yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutuna sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden daha fazla katılım göstermişlerdir. Sınıf öğretmenleri ilkokulda öğrencilerle daha fazla zaman geçirme, öğrencileri birçok alanda geliştirme imkanı bulma, öğrencilerin çevrelerini tanıma döneminde olmaları sebebiyle onların meraklarını giderme, sorularına yanıtlar bulmaya çalışma, birçok kazanımı sağlamak için soyut olan her şeyi somutlaştırmak zorunda kalma gibi durumlarla karşılaştıklarından yaratıcı düşünme becerisi alt boyutuna branş öğretmenlerinden daha çok katılım göstermiş olabilirler.

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmen yaratıcılığı değerlendirildiğinde, "*uzmanlık*", "*yaratıcı düşünme becerisi"* ve öğretmen yaratıcılığı toplam ölçek puanında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. "*Motivasyon*" alt boyutunda ise 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ile 11-15 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmen algıları arasında, 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmen algıları ile 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 5 yıl ve

daha az kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerden daha yüksek bir katılım göstermişlerdir. Aynı zamanda 21 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler de 11-15 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, 11-15 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin ortasında olmalarından dolayı meslekleri ile ilgili kaygılar taşıdıkları dolayısıyla öğretmen yaratıcılığı açısından motivasyon sağlayamadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından ilkokul öğretmenlerinin algıları arasında "*uzmanlık*", "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutları ile öğretmen yaratıcılığı toplam puanında bir farklılık görülmezken "*motivasyon*" alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlçede çalışan öğretmenlerin algıları, il merkezinde çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumludur. İlçelerde öğretmenlerin birbirleriyle ve müdürleriyle ilişkilerinin daha sıcak olması, bu nedenle de birbirlerine her konuda daha fazla destek olmalarından ötürü bu farklılık ortaya çıkmış olabilir.

Araştırma sonucuna göre, dağıtımcı liderlik ile öğretmen motivasyonu ve öğretmen yaratıcılığını oluşturan tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Dağıtımcı liderliğin uygulanması için öğretmen motivasyonu ve katılımı önemli bir unsurdur (Chang, 2011: 502). Çünkü öğretmenler istekli olurlarsa, kendi uzmanlık alanlarında yapacakları liderlikte daha başarılı olacaklardır. Dağıtımcı liderlik, uygulamalarda öğretmenlerin de insiyatif alabildikleri bir liderlik uygulaması olmasından ötürü öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisi ortaya çıkmış olabilir. Nitekim Mayrowetz vd (2009: 191) çalışmalarında liderliğin dağıtımının öğrenciler için nasıl ve niçin olumlu bir sonuca yol açabildiğini araştırmışlardır. Onlar liderlik performansının çok yönlü olmasının sonucunda, okullarına yönelik daha kapsamlı bir bakış açısıyla daha donanımlı ve motive edilmiş eğitimcilerin ortaya çıkabileceğini ve bu eğitimcilerin de yenilik çabalarını hem derinleştirme hem de yayma ile ilgili liderlik davranışlarını sırayla gösterebileceklerini savunmaktadırlar. Day (2007: 19) tarafından yapılan çalışmada da dağıtımcı liderliğin çalışanların moralini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmada ulaşılan dağıtımcı liderlik ve motivasyon ilişkisi bu bakımdan anlaşılabilir bir nitelik taşımaktadır.

Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında "orta" düzeyde (r=370) olumlu bir ilişki saptanmıştır. Liderin öğretmenlerle işbirliği halinde çalışması, öğretmenlerin yetenek ve uzmanlıklarının

farkında olması, onlarla iyi iletişim kurabilmesi, öğretmenlere değer vermesi, öğretmenlerle arasında karşılıklı güven oluşturmasının öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=294) bir ilişki görülmüştür. Liderin, öğretmenleri sorumluluk almaya isteklendirmesi, onların okulun amaçlarını paylaşmaları için çaba sarf etmesi gibi davranışlarının daha çok öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleriyle ilişkili olduğu, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleriyle ilişkisinin ise daha düşük olduğu söylenebilir.

Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun toplam puanı arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=393) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Açık liderlik; çalışanların gücünü kabul etmeyi, paylaşmayı, alçakgönüllülüğü, merakı, hesap verebilirliği ve anlayışı gerektirir (Li, 2011: 34-35). Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik boyutu*" da ulaşılabilirliği, güveni, işbirliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarıyla ilişkisi olması doğal karşılanabilir. Çünkü, yöneticilerin öğretmenlere güven vermesi, ihtiyaçları olduğunda onları desteklemeleri, olumlu davranış sergilediklerinde onları takdir etmeleri öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 163).

Dağıtımcı liderliğin "*okul kültürü*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=402), öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu ile pozitif yönde "düşük" düzeyde (r=278), öğretmen motivasyonunun toplam puanı ile pozitif yönde "orta" düzeyde (r=404) bir ilişki olduğu görülmüştür. Paylaşılan ortak değerler etkili okul kültürü için belirlenen özelliklerden biridir (Hoy ve Miskel, 2010: 172). Paylaşılan değerler güçlü bir örgüt kimliği sağlar, toplu katılımı mümkün kılar, kalıcı bir toplumsal sistem sağlar ve bürokratik kontrollere duyulan gereksinimi azaltır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 56). Bu açıdan bakıldığında kültürün çalışan motivasyonu üzerinde büyük bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir (Owoyemi ve Ekwoaba, 2014: 169). Dolayısıyla, dağıtımcı liderliğin okul kültürü boyutu ile öğretmen motivasyonunun içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam ölçek puanı arasındaki ilişki olması doğaldır. Ancak okul kültürünün paylaşımcı, işbirlikçi, demokratik bir yapı oluşturması öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ve öğretmen motivasyonun toplam ölçek puanı ile orta düzey bir ilişki ortaya çıkarken, dışsal

motivasyon düzeyleri ile düşük düzey bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin kararlara katılım göstermesi, fikirlerini açıkça ifade etmeleri, uzmanlık alanlarına göre liyakat esas alınarak kurul ve komisyonların oluşturulması gibi etmenler daha çok içsel motivasyonla ilgilidir denilebilir.

Dağıtımcı liderliğin "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu (r=381) ve öğretmen motivasyonunun toplam ölçek puanı (r=386) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde bir ilişki varken, öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu (r=270) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde bir ilişki görülmüştür. Çalışanlar katılım ve dinamik bir çalışma ortamında çalıştıklarında motivasyon düzeyleri bu durumdan etkilenebilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile ilgili algıları açısından dağıtımcı liderliğin toplam puanı ile öğretmen motivasyonu ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; dağıtımcı liderlik ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=431) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dağıtımcı liderlik ile öğretmen motivasyonunun "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=316) anlamlı bir ilişki görülmüştür. "*Dağıtımcı liderlik*" ile "*öğretmen motivasyonu*" arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=443) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak dağıtımcı liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında genel anlamda orta düzey bir ilişki ortaya çıktığı söylenebilir.

Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" (r=200) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" (r=162) alt boyutları arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde bir ilişki ortaya çıkarken dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutu (r=541) ve öğretmen yaratıcılığının toplam ölçek puanı (r=378) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Dağıtımcı liderlikte açık liderlik; öğretmen, yönetici arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır ancak uzmanlık ve yaratıcı düşünme becerisi bireysel bir boyuttur ve dolayısıyla bu boyutlarla açık liderlik boyutu arasındaki ilişkinin düşük çıkması normal görülebilir diğer yandan öğretmen yaratıcılığının motivasyon alt boyutu bireyi çalışmaya iten güçle ilgilidir ve okul müdürünün öğretmenlerle iletişimi, işbirliği halinde çalışması, aralarındaki güven ve öğretmenleri gelişmeleri yönünde teşvik etmesi öğretmenlerin yaratıcılıklarını göstermeleri ile ilgili motivasyonlarıyla ilişkili görünmektedir.

Dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığı arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=378) bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticisi demokratik bir yönetim havası oluşturmak, herkesin fikir ve önerilerine açık olmak, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan hataları hoş görmek, yaratıcılığı teşvik edecek takımları oluşturmak ve etkin kılmak, okulda imkan ve fırsatları arttırmak, öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak, onların ilgilerini belirleyerek ilgilerinin programa yansımasını sağlamak, yenilikler yapmak ve yeniliklere açık olmak, ihtiyaç duyulan kaynakları temin etmek, yaratıcılığın önündeki yapısal ve psikolojik engelleri kaldırmak ve yaratıcılık özellikleriyle örnek teşkil etmek gibi bir takım sorumluluklara sahiptir (Töremen, 2003: 234). Dağıtımcı liderlik; uygulamaların örgüt üyeleri arasında paylaştırıldığı yatay bir liderlik biçimidir. Burada örgütsel etki ve kararlar bireyin yönetimiyle değil bireylerin etkileşimi tarafından yaratılır (Harris, 2008: 175). Dolayısıyla dağıtımcı liderlik, çalışanlar arasında etkileşim ve işbirliğine yol açmaktadır. Bu durum yaratıcılığın uzmanlık boyutunun gelişmesi için de önemlidir. Bu nedenle ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları açık liderlik alt boyutu ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Dağıtımcı liderliğin "*okul kültürü*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu (r=194) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu (r=159) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutu (r=661) ve "*öğretmen yaratıcılığı*" (r=400) toplam puanı arasında pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcılık yeteneği her insanda bulunan bir yetenektir. Ancak dışarıdan gelen etkilerle bu yaratıcı yetenek başka birtakım yeteneklerin altında örtülü kalmaya zorlanabilmektedir (Rawlinson, 1995, 13). Dolayısıyla öğretmen yaratıcılığının ortaya çıkmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kültürü önemli bir etkiye sahiptir denilebilir. Bu açıdan bakıldığında, okulun tüm bileşenlerini yönetim uygulamalarına katmayı hedefleyen dağıtımcı liderlik davranışları, öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki anlaşılabilir. Ancak bu ilişki, dağıtımcı liderliğin okul kültürü alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının uzmanlık ve yaratıcı düşünme becerisi alt boyutları arasında "düşük"; motivasyon alt boyutu ve öğretmen yaratıcılığı toplam puanı arasında "orta" düzeydedir. Bu ilişki, öğretmenlerin dağıtımcı liderliğin hakim olduğu bir okul kültüründe yaratıcılıklarını gösterebilecekleri imkan ve ortamlarla daha çok karşılaşabildiklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Dağıtımcı liderliğin "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu (r=253) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu (r=184) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken, dağıtımcı liderliğin "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutu ve öğretmen yaratıcılığı arasında pozitif yönde "orta" düzeyde (r=469) bir ilişki bulunmuştur. Lider ve çalışma grubu arasındaki iyi iletişim yaratıcılığı desteklemektedir. Yaratıcılığı destekleyen bir yönetim; becerilerin çeşitliliğini temsil eden ve birbirleri ile iletişime geçen, birbirlerine güven duyan, yapıcı yollarla birbirlerinin fikirlerine meydan okuyan, birbirlerini destekleyen ve yaptıkları işe bağlılık duyan etkili çalışma grupları oluşturma gibi davranışları içermektedir (Amabile, 1997: 57). Dağıtımcı liderliğin de temelinde etkileşim ve iletişim yatmaktadır. Dağıtımcı liderliğin çalışanların katılım ve dinamikliği alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişki bu açıdan değerlendirilebilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin dağıtımcı liderliğin toplam puanına yönelik görüşleri ile öğretmen yaratıcılığının alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, dağıtımcı liderlik ile öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutu arasında (r=235) ve "*yaratıcı düşünme becerisi*" alt boyutu (r=186) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutu (r=613) ve "öğretmen yaratıcılığı" (r=432) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda bireylere açık talimatlarla ya da duruma göre yetki verildiğinde bireylerin daha çok alışılmadık veya yararlı fikirler üretme eğilimi gösterdikleri sonucu elde edilmiştir (Amabile vd., 1996: 1159-1160). Dağıtımcı liderlik bu yönüyle liderlik uygulamasının lider, izleyen ve okul koşulları arasında dağıtılan (Harris, 2007: 317) bir liderlik biçimi olmasından ötürü, öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterecekleri olanaklar sağlama konusunda ortamlar oluşturmaktadır. Nitekim bu araştırmada da, ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile ilgili algıları ölçek bazında "çok katılıyorum" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile ilgili alt boyutlardaki algılarının ortalamaları *açık liderlik* ve *çalışanların katılım ve dinamikliği* için "çok katılıyorum", *okul kültürü* için ise "orta düzeyde katılıyorum" olarak saptanmıştır.

2. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları ölçek bazında "çok katılıyorum" düzeyindedir. Motivasyon düzeylerine ilişkin algıları *içsel motivasyon* alt boyutunda, "çok katılıyorum", *dışsal motivasyon* alt boyutunda ise "tamamen katılıyorum" düzeyindedir.

3. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları ölçek bazında "çok katılıyorum" düzeyindedir. Yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları *uzmanlık* alt boyutunda "tamamen katılıyorum", *yaratıcı düşünme becerisi* alt boyutunda "çok katılıyorum" ve *motivasyon* alt boyutunda ise"orta düzeyde katılıyorum" olarak saptanmıştır.

4. Öğretmenlerin müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ölçek bazında hem orta büyüklükte hem de büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

5. Küçük okullarda çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*", "*okul kültürü*" ve "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutlarında büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

6. Öğretmenlerin müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında "görev yaptıkları yer" değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İlçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ölçek bazında merkez ilçelerde çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

7. İlçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ilkokul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları dağıtımcı liderliğin "*açık liderlik*" ve "*okul kültürü*" alt boyutlarında merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

8. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ölçek bazında erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

9. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" ve "*dışsal motivasyon*" alt boyutlarında erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha yüksektir.

10. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında "mesleki kıdem" değişkenine ilişkin anlamlı bir fark saptanmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutundaki algıları 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerden daha yüksektir.

11. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine ilişkin anlamlı bir fark saptanmıştır. Küçük okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, büyük okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha yüksektir.

12. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları arasında "görev yaptıkları yer" değişkenine ilişkin anlamlı bir fark saptanmıştır. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin "*içsel motivasyon*" ve "*dışsal motivasyon*" boyutlarına ilişkin algıları merkez ilçede görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

13. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine ilişkin anlamlı bir fark saptanmıştır. Önlisans mezunu öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, lisans mezunu öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksektir.

14. Öğretmen yaratıcılığının "*uzmanlık*" alt boyutunda önlisans mezunu olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, lisans mezunu olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksektir.

15. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine ilişkin anlamlı bir fark saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" boyutunda kadın öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksektir.

16. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında "branş veya sınıf öğretmeni olma" değişkenine ilişkin anlamlı bir fark saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri, öğretmen yaratıcılığının "*yaratıcı düşünme becerisi*" boyutunda, branş öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksektir.

17. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında "mesleki kıdem" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" boyutunda 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir.

18. Öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" alt boyutunda 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

19. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında "görev yaptıkları yer" değişkenine ilişkin anlamlı bir fark saptanmıştır. İlçelerde çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri öğretmen yaratıcılığının "*motivasyon*" boyutunda ve tüm ölçek bazında merkez ilçede çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksektir.

20. İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde ve "orta düzeyde" (r=0.443) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

21. İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında yine pozitif yönde ve "orta düzeyde" (r=0.432) bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Aşağıda "uygulamacılara" ve "araştırmacılara" yönelik öneriler yer almıştır.

6.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin yeterli düzeyde eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerinin alınmasından yana tavır göstermedikleri saptanmıştır. Bu nedenle, okul müdürleri eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerinin alınmasından yana davranışlar göstermelidir.

2. Araştırmada, okullarda öğrenci velilerinin okul aktivitelerine katılımlarına yönelik yeteri kadar etkinlik yapılmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, öğrenci velilerinin

okul aktivitelerine (sergi, kermes, yarışmalar vb.) katılımlarına yönelik etkinlikler/toplantılar düzenlenmelidir.

3. Çalışmada, öğretmenlerin yeterli derecede biraraya gelerek okulun hedeflerini gözden geçirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, okullarda öğretmenlerin biraraya gelerek okul hedeflerini gözden geçirecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

4. Araştırmada, öğretmenlerin meslekte yeteneklerini üst düzeyde kullanamadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlere yeteneklerini üst düzeyde gösterebilecekleri fırsatlar (okulla ilgili kararlara katılma, sorumluluk almalarına imkân verme vb) verilmelidir.

5. Çalışmada, öğretmenlerin okullarında yeterli düzeyde kendilerini ifade edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okullarında kendilerini rahatça ifade edebilmelerine imkân verilmelidir.

6. Araştırmada, öğretmenlerin kendilerini tam anlamıyla mesleklerini yapmada yeterli görmedikleri saptanmıştır. Bu kapsamda MEB ve üniversiteler işbirliğine giderek, öğretmenlerin meslekte kendilerini geliştirmelerini sağlayacak hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlemelidir.

7. Çalışmada, okullarda öğretmenlerin sahip oldukları yaratıcılık becerilerini gösterecekleri projelerin tümüyle sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterecekleri etkinlik ve projelere yer verilmelidir.

8. Araştırmada, büyük okullarda çalışan öğretmenlerin müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda, büyük okullarda; yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci etkileşimi ve işbirliği sağlanarak öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları yükseltilmelidir.

9. Çalışmada, ilçelerde çalışan öğretmenlerin müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda il merkezlerindeki okullarda; yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci etkileşimi ve işbirliği sağlanarak öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları yükseltilmelidir.

10. Çalışmada kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okullarda erkek

öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin arttırılmasına yönelik çalışma koşulları yaratılmalıdır.

11. Araştırmada, kıdemi az olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerine ilişkin alglarının kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, meslekteki kıdem süresi az olan öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak imkânlar (yeteneklerini geliştirebilecekleri ve farklı aktiviteler yapabilecekleri ortamlar vb) oluşturulmalıdır.

12. Araştırmada, büyük okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, büyük okullarda çalışan öğretmenlerin istekli olarak çalışmalarını sağlayacak fırsatlar (ulaşım kolaylığı, gerekli araç gerece ulaşabilme vb) sağlanmalıdır.

13. Çalışmada, ilçelerde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, il merkezlerinde çalışan öğretmenlerin biraraya gelip birbirlerine destek sunabilecekleri ortamlar (toplantılar, sergiler, sosyal etkinlikler vb) oluşturulmalıdır.

14. Araştırmada, önlisans mezunu olan öğrtemenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, lisans mezunu olan öğretmenlerin beklentileri karşılanarak yaratıcılıklarını gösterecekleri koşullar sağlanmalıdır.

15. Araştırmada, kadın öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının motivasyon alt boyutumda erkek öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu amaçla kadın öğretmenlerin yaratıcılıklarının bir ürünü olarak sundukları etkinlikler, yaratıcılıklarını gösterdikleri faaliyetlerin çalışma arkadaşları tarafından desteklenmesi sağlanmalıdır.

16. Çalışma sonucunda, branş öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin algılarının sınıf öğretmenlerinin algılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşlmıştır. Bu nedenle, branş öğretmenlerine yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici seminer veya kurslar verilmedir.

17. Araştırma sonucunda, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, kıdemi fazla olan öğretmenlerin de görüşlerine yer verilmeli ve onları yaratıcı fikirler üretmeye özendirilmelidir.

18. Araştırma sonucunda, İl merkezinde çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, ilçelerde çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinden daha düşük olduğu

sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, İl merkezinde çalışan öğretmenlerin yaratıcılıklarını göstermeleri için okul ortamında fırsatlar verilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dağıtımcı liderlik davranışları ile ilgili araştırmalar ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde de yapılabilir.

2. Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğrencilerin başarı düzeyleri, öğretmenlerin iş doyumu, öğretmen bağlılığı vb. konularda araştırmalar yapılabilir.

3. Benzer çalışma, örneklem sayısı arttırılarak bölge/bölgeler bazında yapılabilir.

4. Aynı çalışma nitel yöntemlerle araştırılabilir.

5. Çalışma kamu ve özel okullar karşılaştırılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Achakul, C. ve Yolles, M. (2013). İntrinsic and extrinsic motivation in personality: assessing knowledge profiling and the work preference ınventory in a thai population. Journal *of Organizational Transformation & Social Change*, 10(3), 196–217.

Acun, N., Kapıkıran, Ş. ve Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları,* 16(31), 74-85.

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17 (3), 151-166.

Adair, J. (2008). *Yenilikçi Liderlik.* (Çev. S. Uyan), İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13,343- 361.

Akbolat, M., Işık, O, ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi,* 6(11), 35-50.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Akçakaya, M. (2010). *Yeni Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.

Aksel, İ. (2010). Liderlik Teorileri, C.Serinkan (Ed), *Liderlik ve Motivasyon içinde* (s.33-62). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aksu, G. (2012). Takım liderinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Çağrı merkezi incelemesi. *Akademik Bakış Dergisi,* 32, 1-21.

Alder, H. (2004). *Yaratıcı Zeka.* (Çev. M. Zaman ve C. Avşar), İstanbul: Hayat Yayınları.

Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik özyeterlikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.

Amabile, T.M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.

Amabile, T.M. (1998). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*, September-October, 77-87.

Amabile, T.M., Conti, R. Coon, H. Lazenby, J. ve Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal,* 39(5), 1154-1184.

Ameijde, J.D.J., Nelson, P.C., Billsberry, J. ve Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: a distributed perspective. *High Educ*, 58, 763-779.

An, S. (2011). On college English teacher's training and creativity. *Asian Social Science*, 7(6), 199-202.

Anderson, S.E., Moore, S. ve Sun, J. (2009).Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. K.Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed). *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 111-136). Newyork: Routledge.

Andreasen, A. (2013). *Yaratıcı Beyin*. (Çev. K. Güney), Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ardoin, N.M., Gould, R.K., Kelsey, E. ve Fielding-Singh, P. (2015). Collaborative and transformational leadership in the environmental realm. *Journal of Environmental Policy &Planning*, 17(3), 360-380.

Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 19(2), 159-179.

Argon, T., İsmetoğlu, M. ve İşeri, B. (2014). İlkokullarda sanatsal denetim ve öğretmen motivasyonu üzerine öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 286-296.

Argun, Y. (2012). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemler.* Ankara: Anı Yayınları.

Aschenbrener, M.S. (2008). *Analysis of creative and effective teaching behaviors of university instructors.* Doktora Tezi, Missouri University, Columbia.

Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,* 7(2), 147-162.

Atkinson, E.S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology,* 20(1), 45-57.

Baykul, Y. ve Güzeller, C.O. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Bilgel Aşıcı, T. ve Koçak Usluel, Y. (2013). Sayısal uçurumun üníversíte ogrencílerínín demografík ozellíkleríne göre íncelenmesí. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 44, 73-84.

Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,* 7(2), 147-162.

Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatisçiler Dergisi*, 5, 14-22.

Baird, L. (2012). *Liderlik.* (Çev. A. Kardam). İstanbul: Optimist Yayınları.

Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki, *KMU İİBF Dergisi,* 10(14).

Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 43(1), 41-78.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.

Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.

Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(4), 163-181.

Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(2), 167-1379.

Baltaş, A. (2012). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin Simyası*. (Çev. A. Kardam ve Z. Dicleli), İstanbul: MESS Yayınları.

Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bastian, M. (2008). *Emergency Response: Creatıvıty and Traınıng*. Doktora Tezi, Texas A&M University, Texas.

Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. İstanbul: Yargıcı Matbaası.

Başaran, İ.E. (1999). *Eğitime Giriş.* Ankara: Umut Yayım Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Başaran, İ E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: BRC Basım.

Bayrakçı, E. (2010). Lider davranışlarının çalışan motivasyonu üzerine etkisi: İpliksan A.Ş. bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2(2), 15-32.

Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Benedek, M. ve Neubauer, A.C. (2013). Revisiting Mednick's model on creativity related differences in associative hierarchies. Evidence for a common path to uncommon thought. *The Journal of Creative Behavior*, 47(4), 273–289.

Bennis, W. (2003). *Bir Lider Olabilmek*. (Çev. U. Teksöz) , İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Benson, A.M. ve Blackman, D. (2011). To distribute leadership or not? A lesson from the islands. *Tourism Management*, 32, 1141-1149.

Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık*. (Çev: O. Yıldırım), İstanbul: Hayat Yayınları.

Bevevino, M.M, Dengel, J. ve Adams, K. (1999). Constructivist theory in the classroom internalizing concepts through inquiry learning. The Clearing House, 72(5), 275-278.

Birch, P. ve Clegg, B. (1997). *İş Hayatında Yaratıcılık.* (Çev. T. Savaşer), İstanbul: Rota Yayınları.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews,* 13,251-269.

Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2009). Distributed Leadership in Higher Education. Educational Management Administration & Leadership, 37(2), 257–277.

Broedling, L.A. (1977). The uses of the ıntrinsic-extrinsic distinction in explaining motivation and organizational behavior. *Academy of Management Rev/ew,* 267-276.

Buble, M., Juras, A. ve Matic, A. (2014). The relatıonshıp between managers' leadershıp styles and motıvatıon. *Management,* 19(1), 161-193.

Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bush,T ve Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 21-36.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegam Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel. F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegam Akademi Yayınları.

Camburn, E.M. ve Han, S.W. (2009). İnvestigating connectios between distributed leadership and instructional chnge. A. Harris (Ed). *Distributed Leadership* içinde (s. 25-46). London: Springer.

Cameron, J ve Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.

Can, N. (2013). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Carey, K. (2004). The real value of teachers. *The Education Trust*, 3-43.

Carson, R.S. ve Chase, M.A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 14(4), 335–353.

Casanova, A.E.D. (2008). The relatıonshıp between creatıvıty and psychosocial development among college honors students and non-honors students. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University Submitted to the Office of Graduate Studies, Texas.

Casavant, M.D. ve Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: Bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85, 71-81.

Catania, G. ve Randall, R. (2013). The relatıonshıp between age and intrinsic and extrinsic motivation in workers in a Maltese cultural context. *International Journal of Arts & Sciences,* 6(2), 31-45.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cengiz, E. Acuner, T. ve Baki, B. (2007). Örgütsel yaratıcılığı belirleyen faktörler arası yapısal ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 98-121.

Certo, S.C. ve Certo, S. T. (2006). *Modern Management*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ceylan, A. ve Savi, F. Z. (2003). Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 29, 151-175.

Chamberland, L. (2009). *Distributed Leadership: Developing a New Practice an Action Reseach Study,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of California.

Chandan, J.S. (2009). *Organizational Behaviour.* New Delhi: Vikas Publishing House.

Chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management,* 31(5), 491-515.

Chaudhry, A. Q. ve Javed, H. (2012). Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation. *İnternational Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.

Cheung, R.H.P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood,* 37(3), 43-51.

Chung, K.H. (1969). Toward a general theory of motivation and performance. *California Management Review,* 11(3), 81-88.

Chişiu, C.M. (2013). The role of motivation in schol evaluation. teachers and students - partners in the asesment process. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimesnionala,* 5(2), 119-129.

Christy, K. M. (2008). *A Comparıson of Dıstrıbuted Leadershıp Readıness in Elementary and Mıddle Schools,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Missouri.

Cobbold, T. (2006). The interaction of school size and socio-economic status on student performance. *A Review of the Research Evidence*, 1-12.

Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(4), 375–395.

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies,* 51(2),1113-127.

Currie, G. ve Lockett, A. (2011). Distributing leadership in health and social care: concertive, conjoint or collective?. *International Journal of Management Reviews,* 13, 286–300.

Currie, G. Lockett, A. ve Suhomlinova, O. (2009). The institutionalization of distributed leadership: A 'Catch-22' in English public services. *Human Relations*, 62(11). 1735- 1761.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, M. (2010). Eğitim sitemlerinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünmenin yönlendirilmesi kapsamında yeniden yapılandırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 179-188.

Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi (Kocaeli İli Gölcük İlçesi Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çankaya, İ. H. ve Çanakçı, H. (2011). Sosyal Sermeye ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 191, 127-134.

Çekmecelioğlu, H. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 6(2). 23-39.

Çekmecelioğlu, H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Yönetim*, 57, 13-25.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, Z. (2012). Yaratıcılığın gelişimi. E.Ç. Öncü (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde (s. 81-96). Ankara: Pegem Akademi.

Daft, R.(1991). *Management.* United States of America: Dryden Press.

Dağlıoğlu, H.E. (2012). Yaratıcılık, hayal gücü ve zeka ilişkisi. E.Ç. Öncü (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi içinde*. (s.47-79). Ankara: Pegem Akademi.

Darvish, H., ve Farzane-dokht, N. (2011). Studying the effect of leader-member exchange in creating energy and creativity at workplace: A case study at Alzahara University. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 1252-1259.

Day, C. (2009). Capacity building Through layered leadership: Sustaining the turnaround. A. Harris (Ed). *Distributed Leadership* içinde (s. 121-138). London: Springer.

Diamond, J.B. (2007). Cultivating high expectations in an Urban Elemantary School: The case of Kelly School. J.P. Spillane ve J. B. Diamond (Ed), *Distributed Leadership in Practice içinde, (s.*63-84), New York: Teacher College Press.

Dinham, S. (2009). The relationship between distributed leadership and action learning in schools: A case study. A. Harris (Ed). *Distributed Leadership* içinde (s. 139-156). London: Springer.

Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers. *Education 3–13*, 37(2), 95–104.

Doğan, N. (2010). Yaratıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 167-192), Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, N. ve Başokçu, T.O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,*1(2), 65-71.

Durna, U. (2002). *Yenilik Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.

Eason, R., Giannangelo, D.M. ve FranceschiniIII, L.A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 130–137.

Eckhoff, A. (2011). Creativity in the early childhood classroom: Perspectives of preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 240–255.

Edizler, G. (2010). Karizmatik Liderlikte Duygusal Zeka Boyutuyla Cinsiyet Faktörüne İlişkin Literatürsel Bir Çalışma.*Selçuk İletişim*, 6(2), 137-150.

Elibol, F. (2012). Okul öncesinde yaratıcılık eğitiminde ailenin rolü. E.Ç. Öncü (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde. (s.175-190). Ankara: Pegem Akademi.

Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure For School Leadership*, The Albert Shanker İnstitute.

Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve İnsan*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Eriç, M. (1998). *Kültür ve Yaratıcılık.* İstanbul: Kazancı Kitap.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktor analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J MED Sci*, 33(1), 210-223.

Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16 (1), 81-101.

Eysenck, M.W. ve Keane, M.T. (2000). *Cognitive Psychology*. USA: Psychology Press.

Feldt, R.C. (2014). Gender invariance of item-cluster subcomponents of the neo-FFI: A multigroup confirmatory factor analysis. *Individual Differences Research,*12(2), 59-68.

Fernet, C. (2013). The role of work motivation in psychological health. *Canadian Psychological Association.* 54(1), 72-74.

Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Firestone, W.A. ve Martinez, M.C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: changing ınstructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 3–35.

Fisher, C.D. ve Yuan, A.X. (1998). What motivates employees? A comparison of US and Chinese responses. *The International Journal of Human Resource Management,* 9(3), 516-528.

Fitzsimons, D., James, K.T. ve Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews,*13, 313–328.

Fleith, D.S. (2000). Creativity in the classroom. *Roeper Review,* 22(3), 148-153.

Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal Of Educatıon*, 84, 331–349

Fletcher, L.H. (2004). Subject leadership in primary schools towards distributed practice. Education 3-13, 26-30.

Fletcher, L.H. (2005). Distributing leadership in primary schools. Education 3-13, 46-50.

Foster, J. (2008). *Yaratıcılık Fabrikası*. İstanbul: Optimist Yayınları.

Frossard, F., Barajas, M. ve Trifonova, A. (2012). A learner-centred game-design approach: İmpacts on teachers' creativity. *Digital Education Review*, 21, 13-22.

Fu, F.Q., Richards, K.A. ve Jones, E. (2009). The motivation hub: effects of goal setting and self-efficacy on effort and new product sales. *Journal of Personal Selling & Sales management,* 29(3), 277–292.

Gardner, H. (2007). *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin*. (Çev. F. Şar ve A. Hekimoğlu Gül), İstanbul: Optimist Yayım Dağıtım.

Geist, E. ve Hohn, J. (2009). Encouraging creativity in the face of administrative convenience: How our schools discourage divergent thinking. *Education*, 130(1), 141-150.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon.* Ankara: Seçkin.

Ghasemi, A. ve Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *İnternational Journal of Endocrinology Metabolism*, 10(2), 486-489.

Goertz, J. (2000). Creativity: An essential component for effective leadership in today's schools. *Roeper Review*, 22(3), 158-162.

Gordon, Z. V. (2005). *The Effect of Distributed Leadership on Student Achievement,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Central Connecticut State University: New Britain.

Gorozidis, G. ve Papaioannou, A.G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education,* 39, 1-11.

Gorsuch, R.L. (1997). Exploratory factor analysis: İts role in item analysis. *Journal of personality assessment*, 68(3), 532-560.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.

Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99-127.

Gressick, J. Derry, S.J. (2010). Distributed leadership in online groups. *Computer-Supported Collaborative Learning,* 5, 211–236.

Griffin, R.W. ve Moorhead, G. (2010). *Organizational Behavior Managing People and Organization.* Canada: Cengage Learning.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.

Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it?. *School Leadership & Management*, 23(3), 267–290.

Gronn, P. (2008). The Future of Distributed Leadership. *Journal of Educational Administration,* 46(2), 141-158.

Gronn, P. (2009). From distributed to Hybrid Leadership Practice. A. Harris (Ed). *Distributed Leadership* içinde (s. 197-218). Londan: Springer.

Grubb, W.N. ve Flessa, J. (2009). "A job too big for one": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership." K. Leithwood, B.M. Mascall ve T. Strauss (Ed), *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s.137-164). Newyork: Routledge.

Gülererli, N. (2014). *Öğretmenlerinevlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisanas Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güney, S. (2012). *Liderlik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Günlü, E. (2010). Stratejik Yönetimde Liderlik ve Motivasyon. C. Serinkan(Ed), *Liderlik*

ve Motivasyon içinde (s.179-206). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güzel, H. (2011). Fizik öğretmenlerinin demografik özellikleri ve motivasyon faktörlerinin araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(2), 1031-1054.

Hajilou, Y., Yazdani, H. ve Shokrpour, N. (2012). The relationship between Iranian EFL learners' creativity and their lexical reception and production knowledge. *English Language Teaching*, 5(3), 131-146.

Hallinger, P. ve Heck, R.H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? A. Harris (Ed), *Distributed Leadership içinde* (s. 101-117). London: Springer Science Business Media.

Hamstra, M.R.W., Sassenberg, K., Yperen, N.W. ve Wisse, B. (2014). Followers feel valued when leaders' regulatory focus makes leaders exhibit behavior that fits followers' regulatory focus, *Journal of Experimental Social Psychology*, 51,34-40.

Harding, T. (2010). Fostering creativity for leadership and leading change. *Arts Education Policy Review*, 111,51-53.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management,*23(3), 313–324.

Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.

Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: taking a distributed leadership perspective. *Leadership and Management,* 34(2), 37-45.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education,* 10(3), 315-325.

Harris, A. (2008). Distributed Leadership:According to The Evidence. *Journal of Educational Administration,* 46(2),172-188.

Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 22(1), 31–34.

Harris, A. (2009a). Distributed leadership: What we know?. A. Harris (Ed), *Distributed Leadership içinde* (s. 11-21). London: Springer Science Business Media.

Harris, A. (2009b). Distributed leadership and knowledge creation. K. Leithwood, B.M. Mascall ve T. Strauss (Ed), *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s.253-266). Newyork: Routledge.

Harris, A. (2009c). Distributed School Leadership Evidence, Issues And Future Directions. *ACEL İnspiring Educational Leaders*, 44, 1-23.

Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: from distributed leadership to collaborative community, *Journal of Educational Administration and History,* 42(4), 345-361

Hattie, J. (2013). Teachers make a difference what is the research evidence?. *Professional Learning and Leadership Development*, 1-17.

Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *The Education Trust,*1-31.

Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing The Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal September,* 46(3), 659–689.

Herzberg, F. (2004). Bir kere daha: Çalışanları nasıl motive edersiniz? (Çev: L. Aslan), *Motivasyon* içinde (s.51-74), İstanbul: MESS Yayınları.

Hong, M. ve Kang, N.H. (2010). South Korean and the us secondary school scıence teachers' conceptıons of creatıvıty and teachıng for creatıvıty. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 821-843.

House, R. J. ve Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of Management*, 23(3), 409-473.

Hosseini, A.S. (2014). The effect of creativity model for creativity development in teachers. *International Journal of Information and Education Technology,* 4(2), 138-142.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Huang, C.H. (2013). Shared leadership and team learning: Roles of knowledge sharing and team characteristics. *The Journal of İnternational Management Studies*, 8(1), 124-133.

Hulpia, H ve Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies,* 35(2), 153–171.

Hulpia, H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.

Hulpıa, H., Devos, G. ve Keer, H.V. (2010). The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: a Multilevel Approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40–52.

Hulpia, H., Devos, G. ve Keer, H.V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.

Humphreys, J.H. (2001). Transformational and transactional leader behavior. *Journal of Management Research,* 1(3), 149-159.

Humphreys, E. (2010). *Distributed leadership and its impact on teaching and learning.* NUI Maynooth University Faculty of Social Sciences: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.

Izquierdo, I., Olea, J. ve Abad, F.J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400.

İndurkhya, B. (2006). Emergent representations, interaction theory and the cognitive force of metaphor. *New Ideas in Psychology*, 24, 133–162.

İpek, C. (2010). Yönetim Teorileri, H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetim içinde* (s.101-146). Ankara: Pegem Akademi.

İraz, R. (2010). *Yaratıcılık ve Yenilik Bağlamında Girişimcilik ve Kobiler*. Konya: Çizgi Kitapevi.

İşler A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*15 (1), 133-152.

İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.

Jain, V. ve Raj, T. (2013). Evaluating the variables affecting flexibility in FMS by exploratory and confirmatory factor analysis. *Global Journal of Flexible Systems Management,* 14(4), 181–193.

Jaiswal, P., Singhal, A.K., Gadpayle, A.K., Sachdeva, S. ve Padaria, R. (2014). Level of motivation amongst health personnel working in a tertiary care government hospital of New Delhi, India. *Indian Journal of Community Medicine*, 39(4), 235-240.

Jappinen, A.K. (2012). Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools*, 15(1) 23–36.

Jesus, S.N. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applıed Psychology: An İnternatıonal Revıew*, 54(1), 119–134.

Jones, R.E. (1997). Teacher participation in decisionmaking-ıts relationship to staff morale and students achievement. *Education*,118(1), 76-83.

Kader, S.A. (2008). Enhancing creatıve behavioral expressions in school systems: The need for educational reform and a center for creativity. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Pennsylvania State UniversityThe Graduate School Graduate Program in Curriculum and Instruction, Pennsylvania.

Kampylis, P., Berki E. ve Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 15–29.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karesneh, S.A. ve Jubran, A. (2013). Classroom leadership and creativity: a study of social studies and ıslamic education teachers in Jordan. *Creative Education,* 4(10), 651-662.

Kasenga, F. ve Hurtig, A.K. (2014). Staff motivation and welfare in Adventist health facilities in Malawi: A qualitative study. *BMC Health Services Research,* 14(486).

Katz, D. ve Kahn, R. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi.* (Çev. H. Can ve Y. Bayar), Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi, Enstitüsü Yayınları.

Kaya, F.Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi,* 39, 1-18.

Kayri, M. ve Günüç, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniverstesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42,(1), 157-175.

Kellerman, B. (2008). *Kötü Liderlik*. (Çev. F. Kahya), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon.* Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Klemm, W.R. (2001). Leadership: Creativity and innovation. R. I. Lester ve A. G. Morton (Ed.), *Concepts For Air Force Leadership* içinde (s. 449–462). Montgomery, AL: Air University Press.

Kocolowski, M.D. (2010). Shared leadership: İs it time for a change?. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.

Koç, G. (2003). Edimsel Koşullanma. A. Ulusoy (Ed). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 167-206), Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçak, R.D. ve Özüdoğru, H. (2012). Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkileri: Kamu ve özel hastanelerinde bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 76-88.

Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.

Korum, U. (1985). *Matematiksel İstatistiğe Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Köprülü, T. S. (2011). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle Motivasyonları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükaslan, A. (2005). Organizasyonlarda yaratıcılık ve yenilik sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(24), 89-96

Kurtzberg, T.R. ve Amabile, T.M. (2001). From Guilford to creative synergy: Opening the black box of team-level creativity. *Creativity Research Journal,* 13(3 & 4), 285–294.

Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Lapeniene, D. ve Bruneckiene, J. (2010). Teachers‘ creativity in the domain of professional activity analysis of individual factors. *Economics and Management,* 15, 642-649.

Latham, G.P. ve Pinder, C.C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.

Leal, E.A., Miranda, G.J. ve Carmo, C.R.S. (2013). Self-determination theory: An analysis of student motivation in an accounting degree program. *R. Cont. Fin. – USP, São Paulo*, 24(62), 162-173.

Lee, I. ve Yuan, R. (2014). Motivation change of pre-service English teachers: A Hong Kong study. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 89–106

Lee, M., Hallinger, P. ve Walker, A. (2012). A distributed perspective on ınstructional leadership in International Baccalaureate (IB) schools. *Educational Administration Quarterly,*48(4), 664-698.

Lee, V.E. ve Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. ve Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. ve Yashkina, A. (2009). Distributed leadership to make schools smarter. K.Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed). *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 223-251). Newyork: Routledge.

Leithwood, K., Mascall, B. ve Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea. K.Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed). *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 1-14). Newyork: Routledge.

Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1), 27-42.

Levinson, H. (2011). *Liderlik Psikolojisi*. (Çev. D. Tayanç), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Li, C. (2011). *Açık Liderlik*. (Çev. G. Aksoy), İstanbul: Optimist Yayınları.

Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management,* 28(2), 159-187.

Liu, S. ve Onwuegbuzie, A.J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: a cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environ Res,* 17, 75–94

Locke, E.A. (1978). The ubiquity of the technique of goal setting in theories of and approaches to employee motivation. *Academy of Management Review,* 594-601.

Locke, E.A. ve Latham, G.P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Association for Psychological Science*, 15(5), 265-268.

Lombardi, J. (2011). Got motivation? Six great resources for ınstructors at every level. *College Teachıng*, 59, 150–153.

Lord, R.L. (2002). Traditional motivation theories and older engineers. *Engineering Management Journal,* 14(3), 3-7.

Lord, R.L. (2004). *Empırıcal evaluatıon of classıcal behavıoral theorıes wıth respect to the motıvatıon of older knowledge workers.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, The University of Alabama in Huntsville, The Department of Industrial & Systems Engineering and Engineering Management, Alabama.

Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M. ve Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. A. Harris (Ed). *Distributed Leadership* içinde (s. 157-180). London: Springer.

Lucia, R.T. (2004). *Distributed Leadership: An Exploratory Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida Atlantic University, The College of Education, Florida.

Luecke, R. (2011). *İş dünyasında yenilik ve yaratıcılık*. (Çev. T. Parlak), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi.* (Çev. G. Arastaman), Ankara: Nobel Yayıncılık.

MachBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy and paradox. K. Leithwood, B.Mascall ve T. Strauss (Ed). Distributed Leadership According to the Evidence içinde (s. 41-58). Newyork: Routledge.

Maktabi, S.H., Hanifi, F. ve Feizabadi, M. (2014). Studying on the Relation between Teachers' Creativity of Gorgan High School with their Idealistic Realistic Attitude in Year 2010-2011. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 4(4), 74-85.

Mansfield, C.F. ve Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research,* 65, 54–64.

Mascall, B., Leithwood, K. Strauss, T. ve Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academik optimism. A Harris (Ed). *Distributed Leadership* içinde (s. 81-100). London: Springer.

May, R. (2010). *Yaratma Cesareti.* İstanbul: Metis Yayıncılık.

Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field, *Educational Administration Quarterly,* 44(3), 424-435.

Mayrowetz, D, Murphy, J., Louis, K.S. ve Smylie, M.A. (2009). Conceptualizing distributed leadership as a school reform: Revisiting job redesign theory. K. Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss. *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 167-196). Newyork: Routledge.

McClary, R.B. (2009). An investigation into the relationshıp between tolerance of ambiguity and creativity among military officers. Doktora Tezi, Kansas State University, Manhattan-Kansas.

McGuinness, R. (2009). The practice of distributed leadership: A bridge from social deprivation to academic achievement?. *The International Journal of Learning*, 16(5), 67-76.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2014). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim. 2013/14*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mehra, A., Smith, B.R., Dixon, A.L. ve Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *The Leadership Quarterly*, 17, 232–245.

Mehta, R., Dubinsky, A. J. ve Anderson, R.E. (2003). Leadership style, motivaton and performance in international marketing channels. *European Journal of Marketing*, 37(1/2), 50-85.

Memduhoğlu, H.B. (2010). Yönetim Düşüncesinin Evrimi ve Yönetişim. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar içinde* (s.1-29). Ankara: Pegem Akademi.

Mercanlıoğlu, Ç. (2012). *Örgütlerde Performans Yönetimi ile İşgörenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki.* Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 41-52.

Morcom, V. ve MacCallum, J. (2009). Motivation in action' in a collaborative primary classroom: developing and sustaining teacher motivation. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(6), 22-40.

Morgan, G. (1997). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev. G.Bulut), İstanbul: MESS Yayınları.

Mottaz, C.J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *Sociological Quarterly*, 26:3, 365-385.

Mousavi, S. H., Heidary, A., ve Pour F. K. (2011). The relationship between leadership styles and physical education teachers‘ creativity. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 1(3), 82-84.

Mumford, M.D. (2000). Managing creative people: Strategies and tactics for innovation. *Human Resource Management Review*, 10(3), 313-351.

Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., ve Louis, K. S. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management,* 29(2), 181-214.

Newton, L. ve Baverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 165– 176.

Nguyen, T.S.T. (2004). High schools: Size does matter. *Study of High School Restructuring*, 1(1), 1-7.

Northcraft, G.B. ve Neale, M.A. (1990). *Organizational Behavior: Management Challenge*. Chicago: The Dryden.

Nystrom, P.C., Ramamurthy, K. ve Wilson, A.L. (2002). Organizational context, climate and innovativeness: Aadoption of imaging technology. *Journal of Engineering and Technology Management*, 19, 221-247.

Ocker, R.J., Huang, H., Fich, R.B. ve Hiltz, S.R. (2011). Leadership dynamics in partially distributed teams: An exploratory study of the effects of configuration and distance. *Group Decis Negot*, 20, 273–292.

Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış liderlik. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), Y*önetimde Yeni Yaklaşımlar içinde* (s.157-174). Ankara: Pegem Akademi.

Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N. (2010). Liderlik El Kitabı. (Çev. M. Çelik), İstanbul: Optimist yayınları.

Owens, R. G. (1987). *Organizational Behavior İn Education,* New Jersey: Prentice- Hall.

Owoyemi, O.O. ve Ekwoaba, J.O. (2014). Organisational culture: a tool for management to control, motivate and enhance employees' performance. *American Journal of Business and Management*, 3(3), 168-177.

Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışların Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(1), 275-294.

Özdaşlı, K. ve Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: türk telekomünikasyon a.ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi,* 4(7), 73-81.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 575-598.

Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde Motivasyon ve Verimlilik İlişkisi. *Journal of Qafkas Universty*, 24, 146-153.

Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 357-367.

Özer, P.S. ve Topaloğlu, T. (2010). Motivasyonda Kapsam Kuramları. C. Serinkan(Ed), *Liderlik ve Motivasyon* içinde (s. 83-104), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özgan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, F. (2013). Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(1), 70-83.

Özkalp, E., Kırel, Ç. ve Cengiz, A. A. (2006). Kültür ve örgütsel yaratıcılık ilişkisi: örnek bir fabrika uygulaması. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(25), 17-28.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,18, 77-84.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual.* Australia: Allan&Unwin.

Park, S.M. ve Word, J. (2012). Driven to service: İntrinsic and extrinsic motivation for public and nonprofit managers. *Public Personnel Management,* 41(4), 705-734.

Petty, G.(1997). *How to be Better at Creativity.* London: The İndustrial Society.

Polat, M. ve Arabacı, İ.B. (2014). Eğitimde Açık Liderlik ve Sosyal Ağlar, Journal of World of Turks, 6(1), 257-275.

Przybylo, G.K. (2012). Are creative efl teachers born or can they be grown? Some reflections and implications for teacher training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 71-80

Ramlall, S. (2004). A review of emloyee motivation theories and their implications for employee retention within organizations. *Journal of American Academy of Business*, 52-63.

Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası*. (Çev. O. Değirmen), İstanbul: Rota Yayınları.

Real, Y.M. (2008). An assessment of the relatıonshıp between creatıvıty and informatıon and media literacy skills of communıty college students for a selected major. Doktora Tezi, Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, California.

Recepoğlu, E. (2012). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21(2), 575-588.

Ritchie, R. ve Woods, P.A. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management,* 27(4), 363-381.

Reiter-Palmon, R. ve Illies, J.J. (2004). Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The Leadership Quarterly*, 15, 55 – 77.

Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin Esasları*. (Çev: A. Öğüt), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri.* (Çev. S.A. Öztürk), Eskişehir: ETAM Basım Yayın.

Robbins, S. P. ve Judge, T.A. (2010). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

Robbins, S. P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış.* (Çev. İ. Erdem), Ankara: Nobel Yayınları.

Robertson, L. ve Jones, M.G. (2013). Chinese and us middle-school science teachers' autonomy, motivation, and instructional practices. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1454–1489.

Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık, Aklın Sınırları Aşmak.* (Çev. N. G. Koldaş), İstanbul: Kitap Yayınevi.

Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes, *Journal of Educational Administration,* 46(2), 241-256.

Robinson, V.M.J. (2009). Fit for purpose: An educationally relevant account of dsitributed leadership. A. Harris (Ed), *Distributed Leadership* içinde (s. 219-240). London: Springer Science Business Media.

Rosemary, M. (2009). The practice of distributed leadership: a bridge from social deprivation to academic achievement?. *The Internatıonal Journal of Learnıng,* 16(5),67-76.

Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.

Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sak, U. (2004). About creativity, giftedness and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review,* 26(4), 216-222.

Samen, S. (2008). İşletmelerde yaratıcılığın önemi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 363-378.

Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care,* 182(1), 35-44.

Saraçoğlu, M., Duran, C. ve Taşkın, E. (2010). Girişimcilikte yaratıcılığın üç boyutu: birey, süreç ve ürün. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1-14.

Sawyer, R.K. (2003). Emergence in creativity and development. *Creativity and Development* İçinde (s. 12-58). Newyork: Oxford University Press.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve lirsel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Schein, E. H. (1976). *Örgütsel Psikoloji*, (Çev., A. Sağtür ve Ş. Özalp), Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Basımevi.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Schlechty, P.C. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayınları.

Schwartz, D.J. (1997). *Büyük Düşünmenin Büyüsü*, (Çev. T. Türkoğlu), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen Okullar*, (Çev. Ed. M.Çetin). Ankara: Nobel Yayınları.

Serinkan, C. (2010). Liderlik ve Motivasyon İlişkisi. C. Serinkan(Ed), *Liderlik ve Motivasyon* içinde (s.149-178). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Shakir, F.J., Issa, J.H. ve Mustafa, P.O. (2011). Perceptions towards distributed leadership in school ımprovement. *International Journal of Business and Management*, 6(10), 256-264.

Silva, M.R.E. (2009). The Role of Distributed Leadership Quality Educational Organizations. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California State University, Educational Leaderhip, Fresno.

Simplicio, J.S.C. (2000). Teachıng classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education,* 120(4), 675-679.

Sorgo, A., Lamanauskas, V., Sasic, S.S, Kubiatko, M. Prokop, P., Fancovicova, J.vd.(2012). A Cross -Natıonal Study Of Prospectıve Elementary And Scıence Teachers' Creatıvıty Styles. *Journal of Baltic Science Education*, 11(3), 285-292.

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69, 143-150.

Spillane, J.P. ve Orlina, E.C. (2005). Investigating leadership *practice*: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157–176.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership,* United States: Jossey Bass.

Spillane, J. P. ve Healey, K. (2010). Conceptualizingschool Leadership and Management From a Distributed Perspective. *The Elemantary School Journal*, 111(2), 253-281.

Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

Spillane, J.P. ve Diamond, J.B. (2007). A distributed perspective on and in practice. J.P. Spillane ve J.B. Diamond (Ed). Distributed Leadership in Practice içinde. (s. 146-166). Newyork: Teacher College Pess.

Spillane, J.P. Camburn, E.M. ve Pareja, A.S. (2009). School principals at work: a distributed perspectives. K. Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed), *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 87-110). Newyork: Routledge.

Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S. ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective epistemological and methodological tradeoffs in

operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration,* 46(2), 189-213.

Spillane, J.P., Halverson, R. ve Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 23-28.

Steers, R.M., Porter, L.W. ve Bıgley, G.A. (1996). *Motivation and Leadership at Work.* Singapore: McGraww Hill Companies.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Schools,* 24(3), 249-265.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 11, 523-548.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, meslekî tükenmişlik ve yaşam doyumu.* Sakarya Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şimşek, H. (2010). Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s.241-265), Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, B.K. (2012). *Yaratıcılık özgürlüktür*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 103-124.

Tanju, E.H. (2012). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E.Ç. Öncü (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde, (17-46). Ankara: Pegem Akademi.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, R. (1990). İnterpratation of the correlation coefficient: A basic review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography,* 6, 35-39.

Tecer, O. (2011). *İlkögretim Müfettişlerince Yapılan Okul Denetmenlerinin Ögretmenlerin İçsel Motivasyon ve İş Tatmin Düzeylerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Thahier, R., Ridjal, S. ve Risani, F. (2014). The influence of leadership style and motivation upon employee performance in the provincial secretary office of West Sulawesi. *Social Sciences and Humanities*, 6(1), 116-124.

Thorpe, R., Gold, J. ve Lawler, J. (2011). Locating Distributed Leadership, *International Journal of Management Reviews, 13, 239–250.*

Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, *37*(4), 395–420.

Timperley, H.S. (2009). Distributed leadership to improve outcomes for students. K. Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed), *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 197-222). Newyork: Routledge.

Top, S. (2008). *İşletmelerde Yenilik ve Yaratıcılık Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tozkoparan, G. (2010). Motivasyonda Süreç Kuramları. C. Serinkan(Ed). *Liderlik ve Motivasyon* içinde (s. 105-132). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Töremen, F. (2003). Yaratıcı okul ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 227-253.

Turaşlı, N.K. (2012). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E.Ç. Öncü (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde. (s.1-15). Ankara: Pegem Akademi.

Turner, S. (2013). Teachers' and pupils' perceptions of creativity across different key stages. *Research in Education*, 89, 23-39.

Türk Dil Kurumu. (1998). Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uluboy, A. (2003). Gelişim ve Öğrenme. A. Ulusoy (Ed). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s.307- 322). Ankara: Anı Yayıncılık.

Uluköy, M., Kılıç, R. ve Bozkaya, E. (2014). Hiyerarşik yapısı yüksek olan kurumlarda liderlik yaklaşımlarının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 19(1), 191-206.

Ünal, F.T. ve Bursalı, H.(2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ünsar A.S., İnan A., Yürük P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.

Wagner, J.A. ve Hollenbeck, J.R. (1992). *Organizational Behavor*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Wahab, J.A., Hamid, A.H.A., Zainal, S. ve Rafik, M.F.M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. *Asian Social Science,* 9(16), 161-167.

Walters, J.D. (2006). *Destekleyici Liderlik Sanatı*. (Çev. F.N. Öztürk), İstanbul: Ovvo Basım Yayın.

Warfield, C. A. (2009). *A Social Network Analysis of Distributed Leadership in School.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Pennsylvania.

Werner, I. (1993). Liderlik ve Yönetim. (Çev. V. Üner), İstanbul: Rota Yayın.

Wiersma, U. J. (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 65*,* 101-114.

Woods, P.A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinction with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.

Woods, P. A. ve Gronn, P. (2009). Nurturing democracy the contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape. Educational Management Administration & Leadership,37(4), 430-451.

Yalçın, H. ve Korkmaz, M.E. (2013). Okul öncesi ögretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 602-609.

Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.

Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık.* İstanbul: Reklam Yaratıcıları Derneği.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17(1), 33-46.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, H. (2010). *Stratejik Liderlik*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.

Yidong, T. ve Xinxin, L. (2013). How ethical leadership ınfluence employees' ınnovative work behavior: A perspective of ıntrinsic motivation. *J Bus Ethics*, 116, 441–455

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. United States of America: Prentice Hall.

Yurtseven, R. (2001). *Yaratıcı Yönetim*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zeteroğlu, E.Ş., Doğan, Y. ve Derman, M.T. (2012). Determining the opinions of preschool and primary school teacher candidates on creativity and metaphorical perception. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3135-3152.

Zhang, J. ve Faerman, S. R. (2007). Distributed leadership in the development of a knowledge sharing system. *European Journal of Information Systems*, 16, 479-493.

Zhou, J. ve Su, Y. (2010). A missing piece of the puzzle: the organizational context in cultural patterns of creativity. *Management and Organization Review,* 6(3), 391–413

Ek 1: Uygulama İzni

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/1587696
Konu: Rezzan UÇAR

18/04/2014

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Ensitüsü)
DİYARBAKIR

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden Rezzan UÇAR'ın, **"İlkokul Yöneticilerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki"** adlı tez çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Diyarbakır ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere yapılacak anket çalışmalarının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Adnan HURATA
Milli Eğitim Müdür V.

EKİ:
1- Araştırma Değerlendirme Formu
2- Onaylı Anket Formu (4 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
18.04.2014
Şükrü COŞKUN
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9daa-b4c5-37c7-89ce-d437 kodu ile yapılabilir.

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mesut OK VHKİ
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 312) 226 58 28

Ek 2: Kullanılan Ölçekler

DAĞITIMCI LİDERLİK, ÖĞRETMEN MOTİVASYONU VE ÖĞRETMEN YARATICILIĞI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Bu ölçek, ilkokul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek; kişisel bilgi formu ve üç bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda kişisel bilgilerinize ilişkin ifadeler, ölçeğin birinci bölümünde; dağıtımcı liderlik ölçeği, ikinci bölümünde; öğretmen motivasyonu ölçeği, üçüncü bölümünde ise öğretmen yaratıcılığı ölçeği yer almaktadır.

Araştırmanın amaçlarına ulaşması, sizlerin ifadelere dikkatli ve içtenlikle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. Araştırmada toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kurum ile paylaşılmayacaktır. Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirileceğinden ölçek formuna isim yazmanıza gerek yoktur.

İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Rezzan UÇAR
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğrenim durumunuz	:	1 ( ) Önlisans 2 ( ) Lisans 3 ( ) Yüksek Lisans
Cinsiyetiniz	:	1 ( ) Kadın 2 ( ) Erkek
Medeni durumunuz	:	1 ( ) Evli 2 ( ) Bekar
Branş veya sınıf öğretmeni	:	1 ( ) Branş 2 ( ) Sınıf Öğretmeni
Öğretmenlikteki toplam kıdeminiz	:	1 ( )1-5 yıl 2 ( ) 6-10 yıl 3 ( ) 6-10 yıl 4 ( )16-20 yıl 5 ( ) 21 yıl ve üzeri
Okulunuzdaki öğretmen sayısı	:	1 ( ) 28 ve aşağısı 2 ( ) 29-39 arası 3 ( ) 40 ve üzeri
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	:	1 ( ) Merkez 2 ( ) İlçe Merkezi

II. BÖLÜM DAĞITIMCI LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda dağıtımcı liderlik ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	**Hiç Katılmıyorum**	**Az Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Çok Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
Okul müdürüm; 1. okulla ilgili konularda öğretmenlerle işbirliği halinde hareket eder.	( )	( )	( )	( )	( )
2. yetkisini öğretmenlere hissettirmeden çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
3. öğretmenleri okulla ilgili konularda sorumluluk almaya isteklendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
4. öğretmenlerin yetenek ve uzmanlıklarının farkındadır.	( )	( )	( )	( )	( )
5. çalışanları, yetenek ve uzmanlıklarını okulun gelişimi için kullanmaya teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
6. çalışanların okulun amaçları doğrultusunda ortak değerleri paylaşmaları için çaba sarf eder.	( )	( )	( )	( )	( )
7. eğitim süreci ile ilgili kararların alınmasında kurul ve komisyonlara inisiyatif verir.	( )	( )	( )	( )	( )
8. eğitim sürecinde öğrenci velilerinin rol almasını destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
9. eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerinin alınmasından yanadır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. eğitim sürecinde başarı ve başarısızlıkları paylaşmak için çevresiyle iletişim kurar.	( )	( )	( )	( )	( )
11. okuldaki öğretmenlerin yeterliliklerine güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
12. farklı görevleri yürütmesi için en uygun personeli görevlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
13. ihtiyaç duyulduğunda, mesai saatleri dışında da ulaşılabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. öğretmenleri mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirmeye teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
Bu okulda; 15. öğretmenlerin fikirlerine değer verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. tüm personele liderlik şansı verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. katılımcı (yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin içinde yer aldığı) bir karar alma süreci vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
18. yönetim ve öğretmenler arasında sorun çözmeye yönelik her türlü bilgi ve beceri paylaşılır.	( )	( )	( )	( )	( )
19. çalışanların okulun sorunları ile ilgili öneri geliştirmelerine olanak verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
20. farklı türde kurul ve komisyon oluşturulmasına özen gösterilir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. oluşturulan kurul ve komisyonlara üye seçilirken kişilerin uzmanlık alanları dikkate alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
22. eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ve geliştirilmesi için öğretmenlerle düzenli toplantılar yapılır.	( )	( )	( )	( )	( )
23. öğrenci velilerinin okul aktivitelerine katılımlarına yönelik toplantılar düzenlenir.	( )	( )	( )	( )	( )
24. öğretmenlere eğitimsel konularda işbirliği yapmaları için imkan tanınır.	( )	( )	( )	( )	( )
25. görev dağılımında liyakat esas alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
26. herkesin fikir ve önerilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri açık iletişim kanalları mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
27. okul vizyonu tüm paydaşların katılımıyla belirlenir.	( )	( )	( )	( )	( )
28. öğretmenler arasında bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik her deneyim içtenlikle paylaşılır.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğretmen arkadaşlarım; 29. sahip oldukları güç ve yetenekleri doğru yer ve doğru zamanda kullanırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
30. okulla ilgili özgün bir öneriyi yerine getirme konusunda isteklidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
31. hangi alanlarda yetkili olduklarını bilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
32. okulun misyon ve vizyonundan haberdardırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
33. zorluklarla mücadele etme konusunda isteklidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
34. her yıl biraraya gelerek okulun hedeflerini gözden geçirirler.	( )	( )	( )	( )	( )
35. öğrencilerin akademik performansları ile ilgili sorumlulukları paylaşırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
36. okulun hedeflerine ulaşması için çaba gösterirler.	( )	( )	( )	( )	( )
37. kurul ve komisyonlara seçildiklerinde işlerini titizlikle yerine getirirler.	( )	( )	( )	( )	( )

III. BÖLÜM ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmen motivasyonu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	**Hiç Katılmıyorum**	**Az Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Çok Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1. Kendimi mesleğimde başarılı buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Mesleğim yaşamımdaki doyum kaynaklarımdan biridir.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Mesleğimin saygın olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Mesleğim, sahip olduğum bilgi ve becerilerimi geliştirmeme imkan tanır.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Mesleğimi daima severek yapacağıma inanıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
7. Mesleğimde yeteneğimi üst düzeyde kullanma imkanı bulurum.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Kendimi okulumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Okul yöneticilerime kararlarıma destek olacakları konusunda güvenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Okulumda kendimi rahatça ifade edebilmem beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Mesleğimde karşılaştığım problemleri çözmede gerekli desteği görmekten memnuniyet duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Okulumdaki öğretmenlerin birbirlerini onure eden davranışlar göstermesi beni mutlu eder.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Okulumda öğretmenlere verilen ödüllerin adil olması benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Okulumdaki araç ve gereçlerin yeterli olması beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Çabalarımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bana mutluluk verir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Yaptığını çalışmaların veliler tarafından takdir edilmesinden memnuniyet duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Okul yönetiminin istek ve ihtiyaçlarıma karşı duyarlı olması benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Okulumda yöneticilerin öğretmenleri onure eden davranışlar sergilemesi beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Benimle ilgili konularda okul idaresi tarafından zamanında bilgilendirilmek benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )

IV. BÖLÜM ÖĞRETMEN YARATICILIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmen yaratıcılığı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yeni bilgi edinme ve kullanmaya açık biriyim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Her zaman yeni bir şeyler öğrenmek benim için bir yaşam tarzıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Yeni fikirler üretirken deneyimlerimden yararlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Mesleğimi yapmakta yeterliyim.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Mesleğimle ilgili herhangi bir değişiklik olduğunda kolaylıkla uyum sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Mesleğimde zihinsel gücümü üst sınırda kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Mesleğimde karşılaştığım sorunlara farklı çözüm yolları ararım.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğrencilerimin derslerdeki konulara ilişkin meraklarını gidermeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğrencilerimin alternatif çözümler bulmalarına yönelik ortamlar düzenlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Derslerde kendime özgü yöntemler kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Zor işlerle uğraşmaktan hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Hızlı düşünebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Gerektiğinde alışılmışın dışına çıkarım.	( )	( )	( )	( )	( )
14. İşimle ilgili zor amaçlar belirlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Alışılmamış ya da beklenmedik sorular sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Sorunların çözümünde başkalarının göremediklerini görürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öniime çıkan engelleri aşmak için sahip olduğum tüm olanakları kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Herhangi bir şeyi başkalarının düşünemeyeceği bir şekilde değiştirerek kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Mevcut bir fikri kullanmak yerine yeni bir fikir üretmeyi tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
20. İşimde yeni sorunlar ve mücadele ortamı olmadığı zaman sıkılırım.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Ürettiğim yeni fikirler çalışma arkadaşlarım tarafından değerli bulunur.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Sınıfımda kullanacağım yöntemlerle ilgili yeni denemeler yapmam yönetim tarafından desteklenir.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Okulumda, özgün işler üretmek için fırsat bulurum.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Okulumda, tam olgunlaşmamış düşüncelere de şans verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Okulumda, yeni fikirler üretme konusunda bütün imkânlar mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Okulumda sergilediğim yaratıcılık bana yeni imkânlar sunar.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Okulumda, öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterecekleri projeler hazırlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Performansım göz önüne alındığında yönetim tarafından hak ettiğim karşılığı alırım.	( )	( )	( )	( )	( )