



## Öğretmenlerin Liderlik Özyeterliği ile Okul Müdürü Olma İstekleri Arasındaki İlişkide Liderlik Etme Motivasyonun Aracılık Rolü

Gökhan Arastaman <sup>1</sup>, Tuncer Fidan <sup>2</sup>, Pınar Ayyıldız <sup>3</sup>

### Öz

Okul liderliği için adayların nasıl ortaya çıktıkları ve hangi etkenlerin doğrudan ve dolaylı etkiye sahip olduğunun ortaya konması önemlidir. Bu çalışma liderlik özyeterliği ve okul müdürü olma istekliliği arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide liderlik etme motivasyonunun aracılık etkisini incelemektedir. Ayrıca bireysel ve çevresel değişkenler de kontrol değişkenleri olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada, kesitsel desen kullanılmıştır. Ankara'daki 386 lise öğretmeninden toplanan verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Sonuçlar, cinsiyet ve yöneticilik deneyiminin müdür olma isteği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kısıtlayıcı kurumsal çevrenin müdür olma isteği üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur, ancak rol belirsizliğinin olumsuz, liderlik prototiplerinin ise olumlu bir etkisi vardır. Çalışmanın ana bulgusuna göre liderlik özyeterliği müdür olma isteğini liderlik etme motivasyonu aracılığıyla etkilemektedir. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak okul müdürlüğü konusunda cesaretlendirmek için kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık uygulanması, okul müdürlerinin görev tanımlarında yer alan faaliyetlerin öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına dahil edilmesi, öğretmenlerin yönetim görevlerine katılabilecekleri mekanizmaların geliştirilmesi, okul müdürlüğünün öğretmenlikten bağımsız ayrı bir statüye kavuşturulması, eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü mezuniyetinin okul müdürü seçme ölçütlerinden birine dönüştürülmesi ve eğitim yönetimi sertifika program içeriklerinin ağırlığın liderlik konularına verilecek şekilde tasarlanması önerilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okul müdürü olma isteği  
Liderlik özyeterliği  
Liderlik etme motivasyonu  
Kurumsal çevre  
Rol belirsizliği  
Liderlik prototipleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.10.2022  
Kabul Tarihi: 29.06.2023  
Elektronik Yayın Tarihi: 20.10.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.12225

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [gokhanarastaman@gmail.com](mailto:gokhanarastaman@gmail.com)

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rektörlük, Türkiye, [tuncerfidan@gmail.com](mailto:tuncerfidan@gmail.com)

<sup>3</sup> Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Beslenme ve Diyetetik Bölümü, Türkiye, [pinarayyildiz@yahoo.com](mailto:pinarayyildiz@yahoo.com)

## Giriş

Okul müdürünün okul başarısı üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır ve “her başarılı okulun arkasında başarılı bir müdür vardır” düşüncesinin de bu yönde alanda kendine yer edindiği izlenilmektedir (Dolph, 2017; Dutta ve Sahney, 2022). Nitekim alanyazında okul müdürlerinin, okullarının gelişimi için temel unsurlar arasında yer aldığı konusunda fikir birliği bulunmaktadır (Myung, Loeb ve Horng, 2011; Sun ve Leithwood, 2012); zira okul müdürleri okul geliştirme girişimlerini başlatmak, desteklemek ve liderlik etmek için ideal bir konuma sahiptirler (Dolph, 2017). Örneğin Böse ve Brauckmann-Sajkiewicz (2021) okul geliştirme girişimlerinin her bir okula özgü ihtiyaçlara odaklandığını, bu nedenle bu girişimlerin yoğunlaşacağı alanları ve ulaşılacak hedefleri belirlemede okul müdürlerinin önemli roller oynadıklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Carrington, Spina, Kimber, Spooner-Lane ve Williams (2022) okul müdürlerinin liderlik becerileri ve okul geliştirme girişimleri arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Farklılıklara değer veren, öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği sunabilen, onların mesleki gelişimine önem veren ve liderlik kapasitelerini geliştirebilmeleri için onlara alan açan okul müdürleri okul geliştirme girişimleri için uygun koşulları oluşturabilmektedir. Bu bağlamda, okul müdürü olma isteği öğretmenlerin gelecekte okul geliştirme girişimlerine liderlik etme motivasyonlarını yansıtmaktadır. Bu istek güçlendikçe öğretmenlerin okul müdürlüğünü yalnızca okulun günlük işleyişinden sorumlu bir yöneticilik görevi olarak değil, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını ön planda tutan ve okul geliştirme girişimlerini destekleyen bir liderlik pozisyonu olarak görme olasılıkları yükselmektedir (Blau ve Tobin, 2019).

Bununla birlikte, dünya genelinde okul müdürü olmak isteyen öğretmenlerin sayısı her geçen yıl azalmaktadır (Anderson, Brien, McNamara, O'Hara ve McIsaac, 2011). Sürekli artan sorumluluklar, önemli kararların verilmesi bağlamında sınırlı yetkiye sahip olma ve düşük ücret gibi etkenler okul müdürlüğü pozisyonunu öğretmenler açısından daha az talep edilen bir görev haline getirmektedir (Heffernan, 2021; Ning, Liu ve Cui, 2022). Okulların nitelikli liderlere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyduğu bir zamanda, işin yorucu doğası öğretmenlerin müdür olma isteğini olumsuz yönde etkilemektedir (Doyle ve Locke, 2014). Hem örgütsel hem bireysel düzeyde okul müdürlüğünün yapısı gereği barındırdığı güçlükler, potansiyel açıdan liderliğe uygun birçok öğretmenin okul müdürü olmak istememesine yol açmaktadır (Oplatka, 2017). Etkili müdürlere duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artarken öğretmenlerin okul müdürü olma isteğini şekillendiren etkenlerin ne olduğu konusunda ilgili alanyazında halen bilgi eksikliği mevcuttur ve kuram geliştirme çalışmaları henüz tamamlanmamıştır (Hancock, Hary ve Müller, 2012; Ning vd., 2022).

Öğretmenler karmaşık bir süreç sonunda okul müdürü olma kararını vermektedir (Hancock vd., 2012). Lider olma isteğine ilişkin çalışmalar okul müdürlüğü gibi atanmış liderlik rollerini üstlenme isteğini/isteksizliğini betimlemek için çıkış noktası olarak kullanılabilir (Ziegert ve Dust, 2021). Alanyazında özellikle cinsiyet ve yöneticilik deneyimi liderlerin ortaya çıkışı sürecinde etkili olduğu sıklıkla ileri sürülen bireysel etkenlerdir (ör.: Jiang, Snyder, Li ve Manz, 2021; Kalish ve Luria, 2021). Bunun yanında lider olma isteğinin kısıtlayıcı kurumsal baskılar, rol belirsizliği ve liderlik prototipleri gibi çevresel etkenlerin etkisiyle şekillendiğini ileri süren araştırmacılar bulunmaktadır (Acton, Foti, Lord ve Gladfelter, 2019; Oc, 2018; Ziegert ve Dust, 2021). Öte yandan, lider olma isteğinin ağırlıklı olarak liderlik özyeterliği ve liderlik etme motivasyonu gibi bilişsel etkenler tarafından yönlendirildiğini savunan araştırmacılara da rastlanmaktadır (ör.: Chan ve Drasgow, 2001; Fairman ve Mackenzie, 2012; Paglis ve Green, 2002; Shenhav, Geffon, Salomon ve Glanz, 2021). Görüldüğü üzere bireysel, çevresel ve bilişsel etkenlerin öğretmenlerin okul müdürü olma isteğini şekillendirme olasılığı bulunmaktadır, ancak bunların okul müdürü olma isteği üzerindeki etkileri aynı kavramsal model içinde henüz sınanmış değildir. Bu doğrultuda okul müdürü olma isteğine etki eden bireysel, çevresel ve bilişsel etkenler bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda liderlik özyeterliği ile okul müdürü olma isteği arasındaki ilişkide liderlik etme motivasyonunun aracılık etkisini sınanmıştır. Ayrıca öne çıkan bireysel ve çevresel etkenler kontrol değişkenleri olarak çalışmaya eklenmiştir.

Bu çalışmada ulaşılabilecek bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin okul müdürlüğü görevi için nasıl hazırlanmaları gerektiğine ilişkin öneriler geliştirilebilir. Ayrıca okul yöneticisi yetiştirme ve atama politikalarının geliştirilmesine katkı sunulabilir. Zira Türkiye’de son yıllarda okul müdürü seçme politikaları önemli ölçüde değişmiştir. Türkiye’de okul yöneticisi olarak atanabilmek için öğretmen olarak çalışıyor olmak koşulu vardır. Müdür olmak isteyen öğretmenler öncelikle eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmalı, ayrıca yazılı ve sözlü yöneticilik sınavlarında başarılı olmalıdır. Bu aşamaları geçen öğretmenler müdür yardımcısı olarak atanmaktadır. Müdür yardımcılığında geçen bir yılın ardından boş bulunan müdürlük kadrolarına başvuru hakkı elde edilmektedir. Bu önkoşullara rağmen Millî Eğitim Bakanlığı okul müdürlüğünü bir ihtisas alanı olarak görmemekte ve öğretmenliğe ek bir görev olarak görmektedir. Bunun yanında okul müdürlüğü görevine talip olanlar her zaman bu pozisyonlar için en uygun kişiler değildir. Bu nedenle okul müdürü olmak isteyen öğretmen sayısının artması ve doğru bir şekilde göreve hazırlanmaları eğitim sistemi ve okullar için önem taşımaktadır (Hogan ve Kaiser, 2005).

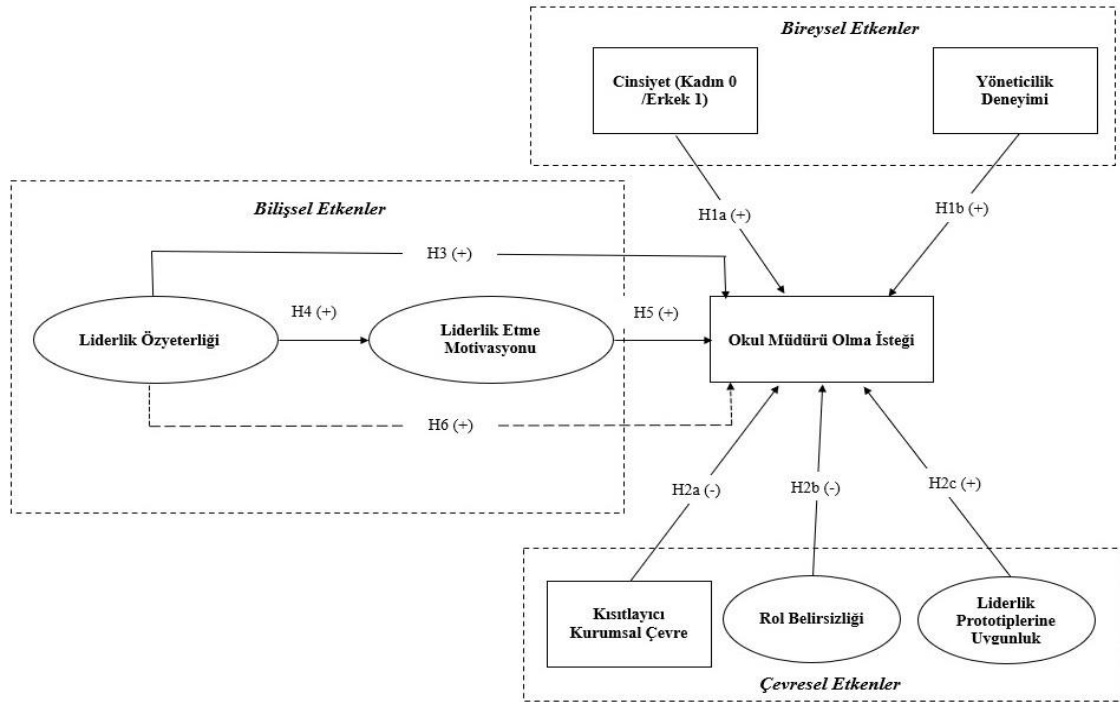
### ***Kavramsal Çerçeve***

Çalışmanın ilk kuramsal dayanağını lider belirme kuramı oluşturmaktadır. Bu kurama göre liderler, lider adayları, takipçiler ve çevre arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkmaktadır. Belirleme, ağırlıklı olarak bilişsel ve algısal bir süreçtir. Hangi örgüt üyesinin liderlik rolü için uygun olduğuna ilişkin karar bireysel, çevresel ve bilişsel etkenlerin etkileşimi sonucunda oluşan kanılar ile ortaya çıkmaktadır. Bu kanılar öncelikle cinsiyet ve yöneticilik deneyimi gibi bireysel etkenlerin etkisine açıktır, zira bunlar örgüt/grup üyelerinin liderlerde görmek istedikleri özelliklerle ilgili ipuçları sunmaktadır (Lord ve Dinh, 2012). Bunun yanında kurumsal çevre kaynaklı yasal ve bürokratik kısıtlamalar, liderlik rolünün barındırdığı belirsizlikler ve bir liderin hangi özelliklere sahip olması ve nasıl davranması gerektiğine ilişkin örgüt/grup üyelerinin beklentileri (başka bir ifadeyle liderlik prototipleri) gibi çevresel etkenler de liderlerin ortaya çıkışında etkilidir. Son olarak liderlik konusundaki özyeterlik inançları ve liderlik etme motivasyonu gibi bilişsel etkenler adayların liderlik rolünü üstlenme kararlarını yönlendirebilmektedir (Acton vd., 2019; Paglis ve Green, 2002).

Araştırmanın ikinci kuramsal dayanağını örtük liderlik kuramı oluşturmaktadır. Bu kurama göre bireyler, zihinlerinde çevrelerinin temsilcilerini oluşturmakta ve dış dünyayı bu temsiller yardımıyla yorumlamaktadır. Buna göre bireyler iş çevrelerine, ulaşılabilmek istenen hedeflere ve örgüte/gruba liderlik edebilecek çalışanların kişisel özellikleri ve davranışlarına ilişkin örtük beklentilere ve varsayımlara sahiptirler. Bir liderden beklenen özelliklere sahip olan ve ilgili davranışları sergileyen bireyler lider adayları olarak algılanırken diğerleri lider olamayacaklar veya takipçiler kategorisinde değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle ilgili birey için “lider olur veya olmaz” şeklinde bir karara varılmaktadır. Bireyler kendi özellik ve davranışlarının liderlik rolü için uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yaparken de aynı yolu izlemekte ve liderlik kategorisine uygun olup olmadıklarına ilişkin öz çıkarımlarda bulunmaktadır (Medvedeff ve Lord, 2007).

Araştırmanın üçüncü kuramsal dayanağını liderlik etme motivasyonu kuramı oluşturmaktadır. Bu kurama göre liderlik rolünü üstlenmek bir seçimdir. Bireylerin liderlik konusundaki özyeterlik inançları onların liderlik rollerini seçme olasılıklarını güçlendirmektedir. Kendisini duygusal açıdan liderlik rolüne hazır hisseden, rolün getireceği zorluklarla çekinmeden yüzleşmeye istekli ve liderliğin getirdiği toplumsal ve ahlaki yükümlülükleri yerine getirmeye motive olmuş kişiler okul müdürlüğünü pozisyonunda görev almaya eğilimlidirler. Başka bir ifadeyle bireylerin motivasyon düzeyleri yükseldikçe lider olma istekleri de artmaktadır (Chan ve Drasgow, 2001).

Bu kuramlara dayalı olarak öğretmenlerin müdür olma isteklerini şekillendirebilecek bireysel, çevresel ve bilişsel etkenlerden oluşan kavramsal bir model ortaya koymak mümkündür. Bu modele göre bilişsel etkenlerin yön verdiği okul müdürü olma isteği bireysel ve çevresel etkenlerden oluşan bir bağlamda ortaya çıkmaktadır (Fairman ve Mackenzie, 2012; Pounder ve Merrill, 2001). Okul Müdürü olma isteğini şekillendiren etkenlere ilişkin kavramsal model ve araştırma hipotezleri Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Okul Müdürü olma isteğini şekillendiren etkenlere ilişkin kavramsal model ve araştırma hipotezleri (Kesikli ok dolaylı etkiyi göstermektedir)

### *Okul Müdürü Olma İsteği*

Okul müdürü olma isteği öğretmenlerin kariyer planlarına okul müdürlüğü yapma hedefini dahil etme ve bu hedef doğrultusunda çaba göstermelerini kapsamaktadır (Elton-Chalcraft, Kendrick ve Chapman, 2018). Okul müdürleri, evrak işleri, toplantılar, okul aile birliği, okul güvenliği, bilgi-işlem sistemlerine veri girişi, satın alma, maaş ve ek ders ödemeleri gibi okulun günlük işleyişiyle ilgili yönetsel süreçlerin yürütülmesinden sorumlu yöneticilerdir (Spillane ve Hunt, 2010). Bunun yanında, okullarının öğretimsel liderleri rolünü de üstlenmektedirler. Okulun lideri olarak müdürler, tüm paydaşların gözetilmesini, dikkate alınmasını ve kendilerine başarılı olma fırsatı verilmesini sağlama sorumluluğunu da taşımaktadır (Sergiovanni, 2005). Dolayısıyla müdürlerin eylemleri, okulların hem yönetsel süreçlerini hem öğretimsel süreçlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (Marzano, Waters ve McNulty, 2005).

Yönetsel ve öğretimsel faaliyetleri kapsayan geniş sorumluluk alanları okul müdürlerinin görev tanımlarının birbirinden farklı süreçleri kapsamasına ve karmaşıklaşmasına yol açmaktadır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2003). Buna ek olarak düşük ücret, yoğun iş yükü ve aileler ile bürokratik üst kademelerden gelen yoğun hesap verebilirlik baskıları okul müdürlerinin durumlarını ağırlaştırmıştır (Beach, 2010; Pounder ve Merrill, 2001). Okul müdürlüğü bireyler açısından giderek daha fazla enerji, zaman, esneklik ve yılmazlık gerektiren zorlayıcı bir göreve dönüşmüştür (Oplatka, 2017).

Okul müdürlüğü görevinin zorlayıcı nitelikleri cinsiyet ve geçmiş yöneticilik deneyimi gibi bireysel etkenlerin etkisiyle öğretmenler tarafından farklı algılanabilmektedir. Özellikle üst bürokratik kademelerde yer alan yöneticiler tarafından okul müdürlüğü, daha çok erkek egemen bir görev olarak görülmektedir (Brooking, Collins, Court ve O'Neill, 2003). Kadın öğretmenlerin görevin zorluklarıyla baş edemeyecekleri yönündeki ön yargı nedeniyle erkek adaylar okul müdürlüğü görevi için daha fazla tercih edilmektedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin eşit oranda okul müdürlüğü görevine talip oldukları durumlarda dahi kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına nazaran çevrelerinden daha az destek görmelerine ve özgüvenlerinin azalmasına yol açmaktadır (Martínez, Molina-López ve de Cabo, 2021). Bununla birlikte ev ve iş arasında bir seçim yapma zorunluluğu algısı ve aile bireylerini ihmal etme olasılığı gibi nedenler de kadınların okul müdürlüğü konusunda isteksiz olmalarına yol

açabilmektedir (Çelikten, 2004). Kadınların liderlik pozisyonlarındaki temsil oranları giderek artmaktadır, ancak ne yazık ki aradaki fark henüz kapanmamıştır ve erkek çalışanlar hala bu tür pozisyonlar için daha fazla tercih edilmektedir (Badura, Grijalva, Newman, Yan ve Jeon, 2018). Bu çıkarımlara dayalı olarak aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

*H1a: Erkek öğretmenlerin okul müdürü olma isteği kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.*

Benzer şekilde geçmiş yöneticilik deneyimi olan öğretmenler okul müdürü olmanın ne tür zorlukları beraberinde getirdiğinin ve bu zorlukları aşmak için neler yapılması gerektiğinin farkındadır (Jiang vd., 2021; Kalish ve Luria, 2021). Örneğin Shore ve Walshaw (2018) müdür yardımcılığı gibi bir yöneticilik deneyiminin öğretmenlere okulların günlük işleyişlerinin nasıl olduğu, bu işleyiş aksatabilecek engellerin neler olduğu ve bu engellerin nasıl aşıldığı konularında bilgi ve beceriler kazandırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca okul müdürlerinin hesap verme sorumluluğunu üstlenmeden öğrenci başarısıyla ilgili zorlayıcı sorunları deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Öğretmenlerin bu deneyim sayesinde bir yöneticinin lidere dönüşmek için nasıl davranması gerektiğini öğrenebilmektedir (Shore ve Walshaw, 2018). Bu durumun, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre okul müdürü olma isteklerini artırabileceğini ifade etmek mümkündür. Bu çıkarımların ışığında, aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

*H1b: Geçmiş yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul müdürü olma isteği deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir.*

Bunlara ek olarak Türkiye’de okullar, merkezinde Millî Eğitim Bakanlığının bulunduğu merkezi bir eğitim sisteminin parçasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, merkez örgütü ve taşra örgütü birimleri aracılığıyla okulların işleyişini düzenlemektedir. Ayrıca siyasi partiler, sendikalar, üniversiteler ve eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri gibi aktörler de okulların işleyişinde etki sahibi olabilmektedir. Başka bir ifadeyle okullar, Millî Eğitim Bakanlığı ve anılan aktörlerden oluşan bir kurumsal çevrenin parçasıdır. Bu kurumsal çevre kanunlar, yönetmelikler, yönergeler, genelgeler ve öğretim programları gibi düzenlemeler yoluyla öğrenci kabul ve mezuniyet koşulları, yönetici ve öğretmenlerin atanma ve çalışma koşulları ile okul paydaşları arasındaki ilişkiler üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Fidan ve Balcı, 2018). Okul müdürleri görevlerini yerine getirirken kurumsal çevrenin kısıtlayıcı etkilerini göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Hatta okul müdürleri kendilerine bu çevre tarafından dikte edilen politikaları her zaman gönüllü bir şekilde uygulamamaktadır. Okul müdürlerinin kendilerinin dahi benimsemediği emirleri yerine getirmek zorunda kaldıkları durumlarla karşılaşmaları olağandır (Mizrahi-Shtelman, 2021). Bu bakımdan, kurumsal çevrenin öğretmenler tarafından algılanma şekli onların okul müdürü olma isteklerini şekillendirebilmektedir. Bu çevre ne kadar kısıtlayıcı bir şekilde algılanırsa, öğretmenlerin okul müdürü olma isteği de o denli azalabilmektedir (Fidan ve Kurt, 2022). Bu çıkarımlara dayalı olarak aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

*H2a: Kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı okul müdürü olma isteğini olumsuz yönde yordamaktadır.*

Kurumsal aktörler okulların öngörülebilir bir çevrede etkinlik göstermesini sağlamaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin eğitim dışı diğer sektörlerde çalışan yöneticilere göre daha az belirsizlikle karşılaştıkları biçiminde savlar bulunmaktadır. Öte yandan sıklıkla yaşanan mevzuat ve program değişiklikleri okulların kurumsal çevresinin düşünüldüğü kadar öngörülebilir olmayabileceğine işaret etmektedir. Bakanlık, üniversiteler, sendikalar ve eğitim alanı ile ilgili sivil toplum örgütleri gibi kurumsal aktörlerin özellikle özlük hakları ve öğretim programları konularında farklı beklentilere sahip olmaları okul müdürleri için karmaşık ve politik bir kurumsal çevre inşa etmektedir (Fidan ve Kurt, 2022). Bunun yanında öğrenci geçmişleri ve ihtiyaçları, ailelerin sosyoekonomik durumları ve kültürleri ile örgüt tarihi ve kültürü gibi okulların yakın çevrelerine ilişkin etkenler okul müdürleri için belirsizlik kaynağı olabilmektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürleri, sürekli değişen ve karmaşık bir kurumsal çevre içinde farklı çeşitlilikteki ihtiyaçları ve çelişkili beklentileri olan bir kitleye hizmet vermekle yükümlüdür. Bu husus okul müdürlüğünü durağan bir görev olmaktan çıkarmakta, belirsizliklerle



karşılığının olağan olduğu dinamik bir göreve dönüştürmektedir (Wang, Pollock ve Hauseman, 2023). Okul müdürlerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları bu tür belirsizlikler öğretmenlerin okul müdürü olma isteğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okul müdürlüğü, öğretmenler tarafından belirsizliklerle ne denli yüklü bir rol olarak algılanırsa, okul müdürü olma istekleri de o kadar azalmaktadır (Hameiri, Nir ve Inbar, 2014; Oc, 2018). Bu çıkarımlara dayalı olarak aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

*H2b: Rol belirsizliği öğretmenlerin okul müdürü olma isteğini olumsuz yönde yordamaktadır.*

Okul müdürü olma isteğine etki eden diğer bir çevresel etken liderlik prototipleridir. Lider prototipleri, takipçilerin liderlerde görmek istedikleri kişisel özellik ve davranışlarla ilgili sahip oldukları örtük beklenti ve varsayımlardır. Bu beklenti ve varsayımlar takipçilerin zihinlerinde lider ve lider olmayan kategorileri oluşturmalarını sağlamaktadır. Buna göre bir kişi ne derecede lider kategorisinde yer alan özellik ve davranışları sergiliyorsa, lider olarak kabul görme olasılığı da o ölçüde artmaktadır (Fidan ve Ayyıldız, 2022). Öğretmenlerin zihinlerindeki lider kategorisine uygun okul müdürlerinin hataları daha az göze batmakta ve bu kişiler ilgili şemalara uygun olmayan okul müdürlerine göre daha etkili liderler olarak görülmektedir. Takipçilerin liderlik prototiplerine dayalı yaptıkları değerlendirmeler “ya hep ya hiç” şeklinde değil çoğunlukla derecelidir. Başka bir ifadeyle, görevdeki okul müdürlerinin kişisel özellik ve davranışları ile öğretmenlerin zihinlerindeki okul lideri özellik ve davranışlarının örtüşme düzeyi yükseldikçe müdürlerin lider olarak görülme olasılıkları da yükselmektedir (Acton vd., 2019).

Bu husus aynı zamanda öğretmenlerin okul müdürlüğü görevine ilişkin tutumlarını da şekillendirmektedir. Bu noktada, Daniëls, Honddeghem ve Heystek (2020) öğretmenler ve okul müdürleri arasında ideal bir okul liderinin özellikleri ve davranışlarıyla ilgili genellikle algı farklılıkları bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, okul müdürlerinin iddia ettiklerinden daha az destekleyici ve cesaretlendirici tutum sergiledikleri ve yöneticilik rutinlerine iddia ettiklerinden daha fazla önem verdikleri görüşündedir (Daniëls vd., 2020). Başka bir ifadeyle öğretmenler, görevdeki okul müdürlerinin liderliğini idealin altında bir düzeyde betimleme eğilimindedir (Fidan ve Balcı, 2018). Okul müdürlerinin özellik ve davranışlarına ilişkin bu türden bir değerlendirme, öğretmenlerin okul müdürlüğünü üstesinden gelinebilir bir görev olarak algılamalarına yol açmaktadır (Rechsteiner vd., 2022). Bu değerlendirmeler sonucunda kişisel özellik ve davranışlarının okul liderliği prototiplerine uygun olduğu sonucuna varan öğretmenlerin okul müdürü olma isteği de artabilmektedir (Fidan ve Ayyıldız, 2022). Bu çıkarımların ışığında şu hipotez geliştirilmiştir:

*H2c: Öğretmenlerin görevdeki okul müdürlerine ilişkin okul liderliği prototipleri okul müdürü olma isteğini olumlu yönde yordamaktadır.*

Öte yandan bireysel ve çevresel etkenlerin olumsuz etkilerinin en çok hissedildiği durumlarda dahi lider rolünü üstlenmek isteyen öğretmenlere rastlamak mümkündür. Yüksek özyeterlik ve motivasyon düzeyi gibi bilişsel etkenler bireysel ve çevresel engellere rağmen öğretmenlerin okul müdürlüğü görevine talip olmalarına yol açabilmektedir (Fairman ve Mackenzie, 2012).

### ***Liderlik Özyeterliği ile Okul Müdürü Olma İsteği Arasındaki İlişki***

Özyeterlik, bireyin belirli bir iş çerçevesinde istedik sonuçlara ulaşmak için gerekli olan davranışlar bütününe başarılı bir şekilde sergileyebileceğine ilişkin duyduğu inancı ifade etmektedir (Paglis ve Green, 2002). Arzu edilen davranışın başlatılmasında, sergilenme sıklığında ve kalıcılığında özyeterlik kavramı merkezi bir rol oynamaktadır. Özyeterliği yüksek bireylerin zorlayıcı görevlere girişmede, bu görevleri tamamlamak için gerekli çabayı sarf etmede ve karşılaştıkları güçlükleri aşmada daha inatçı olduklarını söylemek mümkündür (Bandura, 2002). Bu kapsamda liderlik özyeterliği, liderlik rolünün parçası olan davranışları sergileme konusunda bireyin kendisine duyduğu güven şeklinde tanımlanabilir. Liderlik, toplumsal grupların gelecekte içinde yer almaları gereken durumların belirlenmesini ve grup üyelerinin bu değişime yönelik desteklerinin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle liderlik özyeterliği, bireyin diğer insanlar için yön belirleme, onların değişim hedeflerine adanmalarını sağlamak için onlarla nitelikli ilişkiler kurma ve değişimin önündeki engelleri aşmak için yine onlarla birlikte çalışma konularındaki yeterliliklerini kapsamaktadır (Paglis ve Green, 2002).

Liderlik özyeterliği alanyazındaki kuramsal tartışmalarda eyleme geçme isteğinin öncülü olarak tanımlanmıştır (ör.: Bandura, 2002; Chan ve Drasgow, 2001). Alanyazındaki ampirik çalışmalar da liderlik özyeterliğinin eyleme geçme yönündeki isteği güçlendirdiğini doğrulamaktadır. Örneğin Chan ve Drasgow (2001) liderlik özyeterliğinin bireylerin liderliği kimliklerinin bir parçası olarak görmelerini sağlayarak liderlik rollerini üstlenme olasılığını güçlendirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Justus, Arghode ve Barker (2022) liderlik özyeterliği ile liderlik performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir. Liderlik özyeterliği yüksek yönetici ve öğretmenlerin öğretimsel sorunlara müdahale etme istekliliği de yükselmektedir (Justus vd., 2022).

Liderlik özyeterliğinin söz konusu yöndeki etkisini alt boyutları özelinde tartışmak mümkündür. Örneğin yön belirleme eylemi, okulun hedeflerinin okul paydaşlarına aktarılmasını kapsamaktadır. Okul müdürleri, okulun misyonunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine odaklanmalarını sağlanması süreçlerinde yön belirleme becerilerinden faydalanmak durumundadırlar. Bu uğraşı, okul müdürlerinin öğretmenlerle ve diğer okul paydaşlarıyla nitelikli ilişkiler kurmalarını ve onları okulun hedeflerine adanmaları yönünde ikna etmesini de gerektirmektedir (Sun ve Leithwood, 2015). Bununla birlikte ne okullar ne de okulların hizmet verdiği kitle homojendir. Okullar arasında ve okul içinde öğrenciler arasındaki sosyoekonomik, kültürel ve bilişsel farklar, eğitim öğretim sürecinde, öğrenenler ve diğer paydaşlar açısından farklı tiplerde engellerin ortaya çıkmasını olağan kılmaktadır. Bu tür engellerin aşılması için gerekli becerilere sahip olmak ve bu konuda farklı çevrelerle birlikte ve uyumlu çalışmak hem okul müdürlerinin hem öğretmenlerin görev tanımlarının temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Hallinger ve Bridges, 2017). Bu nedenle yön belirleme, insanların değişime adanmalarını sağlama ve engelleri aşma becerilerine sahip öğretmenlerin kendilerini okul müdürlüğü görevi için daha hazırlıklı hissettiklerini ileri sürmek mümkündür (Li, Hallinger ve Ko, 2016). Bu çıkarımların ışığında aşağıda yer alan hipotez geliştirilmiştir:

*H3: Liderlik özyeterliği okul müdürü olma isteğini olumlu yönde yordamaktadır.*

#### ***Liderlik Etme Motivasyonunun Aracılık Etkisi***

Liderlik rolü üstlenmenin her şeyden önce bireysel seçimlerle ilgili olduğunu ileri sürmek mümkündür. Lider olma veya olmama seçiminin gerisinde yatan en güçlü etken bireyin motivasyon düzeyidir (Öztürk, 2021). Bireylerin sahip oldukları toplumsal beceriler liderlik için ihtiyaç duyulan bilgi ve zekâ kapasitesi gibi genel bilişsel yetkinliklerle birleştiğinde kendilerinin liderlik rolünü seçme olasılıkları yükselmektedir. Bu bakımdan liderlik etme motivasyonu, liderin veya lider adayının liderlik eğitimi alma planını, rolünü ve sorumluluklarını üstlenme kararını ve liderliğini sürdürmek için harcadığı çabanın bütününe etkileyen bireysel özellikler olarak tanımlanabilir (Chan ve Drasgow, 2001). Chan ve Drasgow (2001) bu bireysel özelliklerin “duygusal-kimlik”, “sosyal-normatif” ve “hesapçı olmayan” şeklinde üç temel boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Duygusal-kimlik boyutu, bireylerin salt liderlik etmeyi sevdiği için öne çıkmalarına yol açan güdüleyicileri içermektedir. Sosyal-normatif boyutu ise görev veya sorumluluk duygusu gibi güdüleyiciler nedeniyle bireylerin liderlik rolüne talip olmalarını kapsamaktadır. Hesapçı olmayan boyutu liderliğin maliyetiyle ilgilidir. Liderliğin kendilerine yükleyeceği maliyeti veya kazandıracığı faydayı dikkate almadan bireylerin öne çıkmalarını kapsamaktadır (Guillén, Mayo ve Korotov, 2015).

Liderlik özyeterliğinin liderlik etme motivasyonunun öncülü olduğu ileri sürülmektedir (Paglis ve Green, 2002). Bu husus ampirik çalışmalar tarafından da desteklenmiştir. Örneğin Chan ve Drasgow (2001) liderlik özyeterliğinin liderlik etme motivasyonunun duygusal-kimlik ve sosyal-normatif boyutlarını olumlu yönde yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Polatcan (2023) liderlik özyeterliğinin liderlik etme motivasyonunu olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur. Liderlik etme motivasyonunun alt boyutları incelendiğinde liderliğin gerektirdiği yeterlilikler ve deneyimlerle yakından ilişkili oldukları görülmektedir. Diğer insanlar için yön belirleme, onların değişime adanmalarını sağlama ve değişimin önündeki engelleri aşmak için birlikte çalışma konularında yeterli olduklarına inanan öğretmenler liderlik rolü için görece daha uygun olduklarını düşünmektedir (Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi ve Kouhsari, 2018). Bu kişiler liderliğin olumsuz yönlerini geri

plana atarken olumlu ve eğlenceli yönlerini öne çıkarma eğilimindedirler. Ayrıca özyeterlik inançları bu öğretmenlerin liderlik rolünün gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine ilişkin özgüvene sahip olmalarını da desteklemektedir (Li vd., 2016). Bu durum aynı zamanda bireylerin toplum odaklı toplumsal sorumluluk içeren eylemlere girişmelerini de kolaylaştırmaktadır. Zira yeterlilik hissi sayesinde, bu bireyler, liderliğin yükleyebileceği maliyetleri nasıl dengeleyebileceklerini tahmin edebilmektedirler. Herhangi bir ek fayda sağlamasalar da liderlik rolünü benimsemeleri ve bu rol sayesinde görev ve sorumluluk duygusunu tatmin edebilmeleri onlar için yeterli olmaktadır (Brandmo, Tiplic ve Elstad, 2021). Bu çıkarımların ışığında aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

*H4: Liderlik özyeterliği liderlik etme motivasyonunu olumlu yönde yordamaktadır.*

Liderlik özyeterliğine benzer şekilde liderlik etme motivasyonu, öğretmenlerin okul müdürlüğü gibi liderlik rollerini üstlenmelerini teşvik etmektedir. Liderlik etme motivasyonu yüksek öğretmenlerin okul müdürlüğünü gelecekteki kariyer planlarına dahil etme olasılıklarının yüksek olduğunu ortaya koyan ampirik çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Fisher (2017) liderlik etme motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğretimsel sorunlara karşı daha duyarlı olduklarını ve okul müdürlüğü gibi görevleri üstlenmek için daha istekli oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Öyle ki Tian ve Virtanen (2021) öğretmenlerin iş yüklerinin artmasının dahi liderlik etme motivasyonunun bu etkisini zayıflatmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi okul müdürlüğünün okul paydaşlarının üzerinde bir hiyerarşik konumda yer alması ve okulun genel işleyişiyle ilgili yetki kullanımını gerektirmesidir. Okul müdürlüğü görevi liderlik etmeyi seven öğretmenler için bu duygularını tatmin etmelerini sağlayacak fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca görev bilinci yüksek öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçınmamları onları müdürlük görevi için daha güçlü adaylara dönüştürmektedir (Weiner ve Holder, 2019). Okul müdürlüğü görevi yönetsel ve mali riskler ile ailenin ihmal edilmesi gibi bireysel maliyetlere yol açabilmektedir. Bu husus sahip oldukları yetkinlikler sayesinde bu riskleri ve maliyetleri önemsemeyen veya kolaylıkla üstesinden gelebileceğine inanan öğretmenlerin okul müdürlüğü yapma isteklerini güçlendirebilmektedir (Guillén vd., 2015; Margolis ve Deuel, 2009). Bu çıkarımların ışığında şu hipotezler geliştirilmiştir:

*H5: Liderlik etme motivasyonu okul müdürü olma isteğini olumlu yönde yordamaktadır.*

*H6: Liderlik özyeterliğinin okul müdürü olma isteğini yordamasında liderlik etme motivasyonunun aracılık etkisi bulunmaktadır.*

## Yöntem

Öğretmenlerin okul müdürü olma isteklerini şekillendiren etkenleri belirli bir yer ve zamanda incelemeyi amaçlayan bu çalışmada kesitsel desen kullanılmıştır. Kesitsel çalışmalar belirli bir yer ve zamanda veri toplanan, boylamsal olmayan araştırmalardır. Kesitsel yordama desenleri ise bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında neden sonuç ilişkisinin bulunduğu çalışmaları ifade etmektedir (Lewis-Beck, Bryman ve Liao, 2003). Öğretmenlerin okul müdürü olma isteğini betimlemek için kullanılacak kuramların halihazırda liderlik alanyazınında geliştirilmiş olması bu desenin seçilmesindeki ana etkidir. Ayrıca okul müdürü seçme ve atama usullerinin mevzuat tarafından düzenlenmesi nedeniyle okul müdürü olma isteğini şekillendiren çevresel etkenlerin görece istikrarlı bir yapıya sahip olmaları da bu desenin kullanımını kolaylaştırmaktadır.

### Örneklem ve Veri Toplama Süreci

Çalışmanın evrenini 2020-2021 yılında Ankara İlinde faaliyet gösteren 485 devlet lisesinde görev yapan 20.739 öğretmen oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Ankara İlindeki ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinin Türkiye ortalamasına yakın olmasından dolayı çalışma bu ilde yapılmıştır (Acar vd., 2022). Küresel salgının gerektirdiği sosyal mesafe önlemleri nedeniyle rastgele örnekleme stratejisi kullanılmıştır. İlk aşamada her bir ilçede rastgele belirlenen okulların yöneticileriyle iletişime geçilmiştir. Öğretmenlerin basılı ölçek formlarını veya online ölçek formlarını doldurarak çalışmaya katılabilecekleri belirtilmiştir. Küresel salgın nedeniyle online ölçek kullanımı seçeneği tercih edilmiştir. Online ölçekler önce farklı çevrim içi anlık mesajlaşma uygulamaları veya



eposta yoluyla okul yöneticilerine iletilmiş ve öğretmenlerle paylaşımları sağlanmıştır. Ölçeklerle birlikte öğretmenlere çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, arzu ettikleri anda neden belirtmeksizin çalışmadan ayrılacakları ve kişisel bilgilerinin kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı hususlarıyla ilgili güvence beyanları da gönderilmiştir. Ayrıca bilgilendirilmiş onam formları ölçeklerle aynı şekilde öğretmenlere iletilmiş ve toplanmıştır.

Ortak yöntem yanlılığı riskini azaltmak için Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff (2003) tarafından tanımlanan risk kaynakları dikkate alınarak önlem alınmıştır. Bu kapsamda ölçek ifadelerinin karışık olarak yazılmaması, değişkenlerin hem iki kategorili hem Likert tipi ölçekler kullanılarak ölçülmesi, demografik değişkenlere ilişkin soruların ölçekler arasına yerleştirilmesi ve her bir ölçeğin ayrı sayfalarda katılımcılara sunulması suretiyle ölçeklerin yanıtlanma zamanları arasında boşluk oluşturulması stratejileri kullanılmıştır (Podsakoff vd., 2003).

Araştırmaya 386 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada kullanılan uyum iyiliği testleri için benimsenen sınır değerler ve yordayıcı değişken sayısı göz önünde bulundurulduğunda, bu örneklem büyüklüğünün .99 düzeyinde istatistiksel güç üretmek için yeterli olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle ulaşılan örneklem büyüklüğünün yapısal eşitlik modelini kullanmak için yeterli olduğunu ileri sürmek mümkündür (Kim, 2005). Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Katılımcılara ait demografik veriler

<b>Değişken</b>	<b>Alt Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	252	65.3
	Erkek	134	34.7
	Toplam	386	100
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	266	68.9
	Lisansüstü	120	31.1
	Toplam	386	100
<b>Mesleki Deneyim</b>	0-5 yıl	95	24.6
	6-10 yıl	74	19.2
	11-15 yıl	67	17.4
	16-20 yıl	50	13
	21-25 yıl	60	15.5
	26 yıl ve üzeri	40	10.4
	Toplam	386	100
<b>Yöneticilik Deneyimi</b>	Var	126	32.6
	Yok	260	67.4
	Toplam	386	100
<b>Okul Müdürü olma</b>	Evet	167	43.3
<b>İsteği</b>	Hayır	219	56.7
	Toplam	386	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca lisans mezunları çoğunluktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu 20 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Büyük çoğunluğu geçmişte yöneticilik yapmamıştır ve gelecekte okul müdürü olmak isteyenlerin sayısı olmak istemeyenlerden daha azdır. Kadın öğretmenlerin evrendeki %64’lük temsil oranları dikkate alındığında katılımcıların demografik özelliklerinin evrene yakın bir dağılımda gerçekleştiğini söylemek mümkündür (MEB, 2021).

### **Ölçme Araçları**

Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan ölçme araçları her bir değişken için ayrı ayrı açıklanmıştır. Okul müdürü olma isteği, cinsiyet ve geçmiş yöneticilik deneyimi için iki kategorili nominal ölçme yoluna başvurulmuştur. Diğer değişkenler için Likert tipi ölçekler kullanılmıştır.

**Okul Müdürü Olma İsteği (Bağımlı Değişken).** Katılımcılara “Okul müdürü olmayı istiyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Hayır yanıtları (0), evet yanıtları ise (1) şeklinde kodlanmıştır.

**Cinsiyet ve Yöneticilik Deneyimi (Kontrol Değişkeni).** Cinsiyet ve yöneticilik deneyimi çalışmaya dahil edilen bireysel etkenlerdir. İki değerli değişkenler olarak kodlanmışlardır. Kadın (0) ve erkek (1), yöneticilik deneyimi yok (0) ve yöneticilik deneyimi var (1) olarak kodlanmıştır.

**Kısıtlayıcı Kurumsal Çevre (Kontrol Değişkeni).** Tek soru ile ölçülmüştür. Katılımcılara “Okullar siyasi partiler, bakanlık merkez teşkilatı, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, sendikalar ve eğitimle ilgili sivil toplum örgütlerinden (dernek, vakıf, vb.) oluşan, mevzuat ve bürokratik süreçler yoluyla yönetici ve öğretmenlerin çalışmalarını yönlendiren bir çevrede faaliyet göstermektedir. Sizce bu çevre okul müdürlerinin çalışmalarını ne düzeyde kısıtlamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıt seçenekleri tamamen kolaylaştırıcıdır (1) ve tamamen kısıtlayıcıdır (7) arasında değer almaktadır.

**Rol Belirsizliği (Kontrol Değişkeni).** Hameiri ve diğerlerinden (2014) uyarlanan yedi maddelik rol belirsizliği ölçeği ile ölçülmüştür. Katılımcılara “Siz bir okul müdürü olsanız aşağıdaki konular sizin için ne düzeyde belirsizlik kaynağı olur?” sorusu yöneltilmiştir. Ölçek hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında değer alan beşli Likert tipindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %70.15’tir. Ölçeğin Cronbach’s alfa katsayısı .93’tür. Ölçek için örnek madde “Yeterli bilgiye zamanında ulaşamadığı durumlarda doğru kararlar almak”tır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tek faktörlü ölçeğin iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ( $X^2=40.438$ ;  $sd=13$ ;  $X^2/sd=3.11$ ;  $p>.05$ ;  $RMSEA=.07$ ;  $SRMR=.02$ ;  $TLI=.98$ ;  $CFI=.99$ ).

**Liderlik Prototipleri (Kontrol Değişkeni).** Aycan, Schyns, Sun, Felfe ve Saher (2013)’den uyarlanan beş madde ile ölçülmüştür. Aycan ve diğerleri (2013) liderlik prototiplerinin babacan/anaç, otoriter, dönüşümcü, destekleyici ve katılımcı liderlik biçimleri yardımıyla incelenebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle katılımcılara bu liderlik biçimlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere “Okul müdürünüz aşağıdaki liderlik biçimlerini ne düzeyde sergilemektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Ölçek hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında değer alan beşli Likert tipindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %69.44’tir. Ölçeğin Cronbach’s alfa katsayısı .70’tir. Ölçek için örnek madde “Dönüşümcü liderlik: Çalışanları üzerinde etkisi olan, ikna yeteneği kuvvetli”dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tek faktörlü ölçeğin iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ( $X^2=12.758$ ;  $sd=5$ ;  $X^2/sd=2.55$ ;  $p<.05$ ;  $RMSEA=.06$ ;  $SRMR=.02$ ;  $TLI=.99$ ;  $CFI=.99$ ).

**Liderlik Özyeterliliği (Bağımsız Değişken).** Paglis ve Green (2002) tarafından geliştirilen 12 maddelik Liderlik Özyeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki madde sayısı uyarlama çalışmaları sonucunda 11’e inmiştir. Öğretmenlere liderlikle ilgili belirtilen konularda kendilerine ne kadar güvendikleri sorulmuştur. Ölçek hiç güvenmiyorum (1) ve tamamen güveniyorum (5) arasında değer alan beşli Likert tipindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %73.65’tir. Ölçek yön belirleme, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma ve engelleri aşma boyutlarından oluşmaktadır. Yön belirleme boyutunda dört madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde “Okulunuzu daha iyi noktalara taşıyacak değişimleri planlama”dır. Bu boyutun Cronbach’s alfa katsayısı .89’dur. Takipçilerin adanmışlıklarını kazanma boyutunda dört madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde “Okulumuzda değişim başlatmak için diğer öğretmenlerin tam desteğini kazanma”dır. Bu boyutun Cronbach’s alfa katsayısı .88’dir. Engelleri aşma boyutunda üç madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde “Değişimin önünde engel oluşturan mevzuat kaynaklı sorunları çözmenin yollarını bulma”dır. Bu boyutun Cronbach’s alfa katsayısı .75’tir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üç faktörlü ölçeğin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ( $X^2=53.639$ ;  $sd=39$ ;  $X^2/sd=1.38$ ;  $p>.05$ ;  $RMSEA=.03$ ;  $SRMR=.03$ ;  $TLI=.99$ ;  $CFI=.99$ ).

**Liderlik Etme Motivasyonu (Aracı Değişken).** Chan ve Drasgow (2001) tarafından geliştirilen 27 maddelik Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki madde sayısı uyarlama çalışmaları sonucunda 18'e inmiştir. Öğretmenlere kendileriyle ilgili belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldıkları sorulmuştur. Ölçek hiç katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) arasında değer alan beşli Likert tipindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %61.31'tir. Ölçek duygusal-kimlik, sosyal-normatif ve hesapçı olmayan boyutlarından oluşmaktadır. Duygusal-kimlik boyutunda altı madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Genelde çalıştığım gruplarda lider olmak isterim"dir. Bu boyutun Cronbach's alfa katsayısı .84'tür. Sosyal-normatif boyutunda altı madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "İnsanlar talep ettiğinde liderlik rol veya pozisyonlarını kabul etmek uygundur"dur. Bu boyutun Cronbach's alfa katsayısı .82'dir. Hesapçı olmayan boyutunda altı madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Özel bir ödül veya fayda sağlamasa bile başkalarına liderlik etmeyi kabul ederim"dir. Bu boyutun Cronbach's alfa katsayısı .73'tür. Doğrulamalı faktör analizi sonuçları üç faktörlü ölçeğin iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ( $X^2=277.405$ ;  $sd=130$ ;  $X^2/sd=2.13$ ;  $p<.05$ ;  $RMSEA=.05$ ;  $SRMR=.06$ ;  $TLI=.94$ ;  $CFI=.95$ ).

Rol belirsizliği ölçeği, liderlik prototipleri ölçeği, liderlik özyeterliliği ölçeği ve liderlik etme motivasyonu ölçeğinin uyarlama çalışmaları bu çalışma kapsamında yapılmıştır. İlk aşamada ölçek maddeleri dil uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen ölçekler alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçekler tekrar İngilizceye çevrilmiş ve özgün halleriyle karşılaştırılması amacıyla yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Çeviri aşamasından sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulamalı faktör analizi bu çalışmanın evreni dışındaki iki ilden toplanan iki ayrı örneklem kullanılarak yapılmıştır.

#### **Verilerin Çözümlemesi**

İlk aşamada verilerin çok değişkenli çözümlemelere uygunluğunun saptanması amacıyla normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı sınımlanmıştır. Bu amaçla grafiksel ve betimsel yöntemler kullanılmıştır. Q-Q grafikleri, kutu-bıyık grafikleri ve çoklu saçılma grafikleri kullanılan grafiksel yöntemler arasında yer almaktadır. Q-Q grafikleri beklenen değerler ile gerçekleşen değerlerin örtüşmesi neticesinde 45 derecelik bir açı yapan bir doğrunun ortaya çıktığını göstermiştir. Kutu-bıyık grafikleri verilerin ortanca etrafında simetrik bir şekilde dağıldığını göstermiştir. Çoklu saçılma grafikleri verilerin elips şeklinde dağıldığını göstermiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları betimsel yöntem olarak incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -0.61 ile +0.25 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre verilerin normallik varsayımını karşıladığını ileri sürmek mümkündür (Garson, 2012). Normallik testleri sonucunda uç değerler nedeniyle çıkarılması gereken ölçek formunun bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca online araçlar kullanılarak veriler toplandığı için eksik doldurulan ölçek formu bulunmamaktadır.

İkinci aşamada çoklu bağlantı sorununa ilişkin sınamalar yapılmıştır. Bu amaçla korelasyon katsayı değerleri ve varyans artırıcı faktör (VIF) değerleri kullanılmıştır. Bağımlı, kontrol, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki en yüksek korelasyon katsayısının .33 olması çoklu bağlantı sorununun bulunmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca varyans artırıcı faktör değerlerinin 1.036 ve 1.182 arasında bulunması bu durumu desteklemektedir.

Üçüncü aşamada ortak yöntem yanlılığının çalışmanın sonucunu etkileyebilecek düzeyde olup olmadığını belirlemek için işaret değişkeni tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ölçüm modelindeki değişkenlerle kuramsal açıdan ilgisi olmayan bir değişkenin kullanılmasını kapsamaktadır. Bu değişkenin diğer değişkenlerle arasındaki korelasyon düzeyi ortak yöntem yanlılığının düzeyini göstermektedir (Lindell ve Whitney, 2001). Bu çalışmada öğretmenlerin iş-yaşam dengesiyle ilgili "Yaptığım iş nedeniyle aileme yeterince zaman ayıramamaktan endişe ediyorum" ifadesi işaret değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu değişken ile diğer değişkenler arasında -.002 ile -.08 arasında değişen anlamlı olmayan korelasyonlar bulunmaktadır. Bu husus ortak yöntem yanlılığı riskinin çalışmanın sonucunu etkileyecek düzeyde olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Dördüncü aşamada veriler çözümlenmiştir. Toplanan veriler ilk olarak aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yardımıyla çözümlenmiştir. Değişkenler arası ilişki düzeyi, yönü ve anlamlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmanın hipotezleri AMOS 25 programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli (YEM) ile sınanmıştır. YEM analizindeki ki kare uyum testi ( $X^2/df$ ), Tucker Lewis indeksi (TLI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standardize edilmiş kök ortalama kare artık değeri (SRMR) ve hata kareleri ortalamalarının karekökü değeri (RMSEA) uyum iyiliği indeksleri olarak kullanılmıştır. Gözlemlenen değişken sayısı ( $v=45$ ) ve gözlem sayısı ( $n=386$ ) nedeniyle  $X^2/df$  oranının 3.0'dan küçük, RMSEA'nın .07'den küçük veya eşit, SRMR'nin .08'den küçük veya eşit ve TLI ile CFI'nin .92'den büyük veya eşit olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014, s. 584; Hu ve Bentler, 1999). YEM modeli ölçek maddeleri kullanılarak sınanmıştır. Ölçeklerdeki her bir madde gözlemlenen değişken, alt ölçekler ile ana değişkenler gizil değişken olarak incelenmiştir. Bunun yanında, modeldeki değişkenler arasındaki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri sınamak amacıyla özyükleme (bootstrapping) analizi kullanılmıştır. Özyükleme analizi Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerildiği gibi 5,000'lik türetilmiş örneklem ile yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde birinci aşamada modeldeki değişkenlere ait betimsel istatistiklerle değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

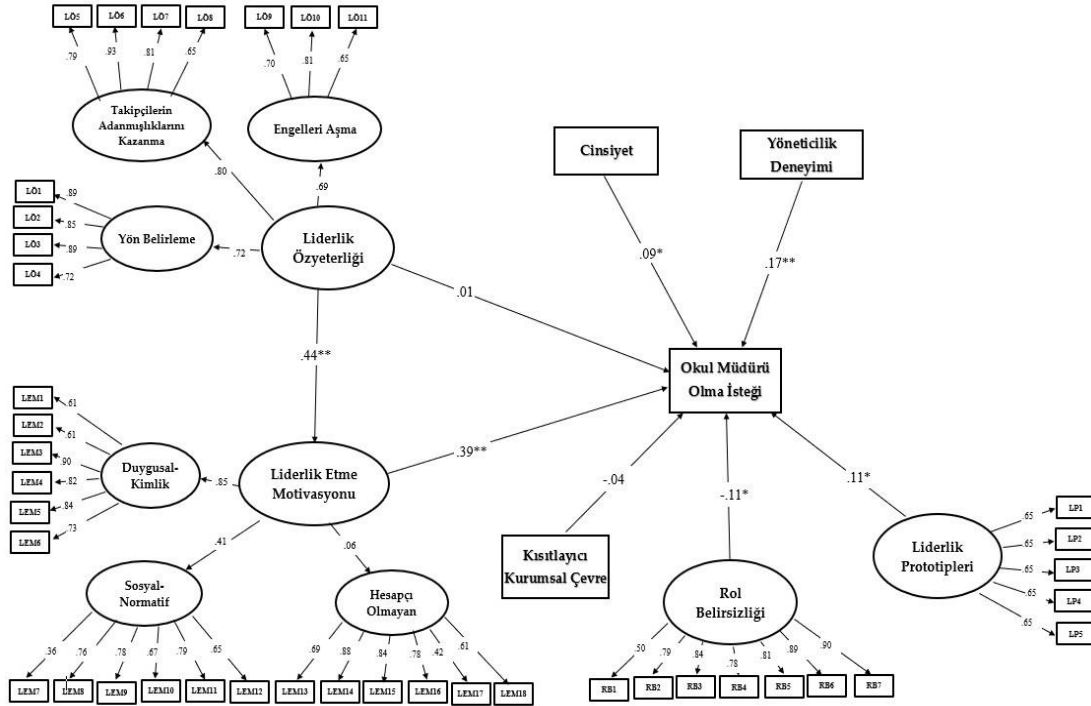
**Tablo 2.** Betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Değişkenler	Ort.	SS	OMOİ	CNS	YD	KKK	RB	LP	LÖ	YB	TAK	EA	LEM	DK	SN
OMOİ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CİNS	-	-	.19**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
YD	-	-	.28**	.33**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
KKK	4.65	1.09	-.08	-.01	.02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RB	3.16	.83	-.04	-.03	.06	.04	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LP	3.23	.85	.10*	-.01	.08	-.26**	.15*	-	-	-	-	-	-	-	-
LÖ	3.67	.53	.18**	.02	.09	.15**	.07	.18**	-	-	-	-	-	-	-
YB	3.92	.58	.17**	.01	.11*	.02	.04	.10*	.79**	-	-	-	-	-	-
TAK	3.73	.64	.16**	.05	.09	-.10*	.08	.12*	.88**	.55**	-	-	-	-	-
EA	3.25	.76	.12*	-.01	.01	-.24**	.05	.22**	.76**	.41**	.49**	-	-	-	-
LEM	3.38	.53	.29**	.16**	.24**	.02	.04	.05	.30**	.34**	.23**	.18*	-	-	-
DK	3.38	.75	.37**	.11*	.26**	.01	.04	-.02	.31**	.37**	.23**	.17*	.77**	-	-
SN	3.00	.79	.24**	.18**	.20**	-.08	.09	.16**	.15**	.12*	.12*	.11*	.71**	.37**	-
HO	3.83	.83	-.07	.03	.02	.04	-.07	-.04	.14**	.17**	.11*	.08	.53**	.11*	.04

Not:  $n=386$ ; \*\* $p>.01$ ; \* $p>.05$ ; Ort.=Ortalama; SS=Standart Sapma; OMOİ=Okul Müdürü Olma İsteği; CNS=Cinsiyet; YD=Yöneticilik Deneyimi; KKK= Kısıtlayıcı Kurumsal Çevre; RB=Rol Belirsizliği; LP=Liderlik Prototipleri; LÖ=Liderlik Özyeterliği; YB=Yön Belirleme; TAK= Takipçilerin Adanmışlıklarını Kazanma; EA=Engelleri Aşma; LEM=Liderlik Etme Motivasyonu; DK=Duygusal Kimlik; SN=Sosyal Normatif; HO=Hesapçı Olmayan

Tablo 2 incelendiğinde, değişkenlere ilişkin ortalamaların görece orta düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Ana değişkenler ile alt boyutları arasında çoğunlukla yüksek düzeyde korelasyon bulunmaktadır. Diğer değişkenler arasında ise çoğunlukla düşük veya orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır. Ana değişkenler arasındaki en yüksek korelasyon düzeyi cinsiyet ile yöneticilik deneyimi arasında gerçekleşmiştir. Onu liderlik özyeterliği ve liderlik etme motivasyonu arasındaki korelasyon takip etmektedir.

İkinci aşamada araştırma hipotezlerini ve kuramsal modeli sınamak için YEM analizi yapılmıştır. Ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bir uyuma işaret etmektedir ( $X^2=1485.981$ ,  $df=928$ ,  $X^2/df=1.60$ ,  $p=.00$ ;  $RMSEA=.04$ ;  $SRMR=.07$ ;  $TLI=.93$ ;  $CFI=.94$ ). YEM analizi sonuçları ölçüm modelinin doğrulandığını göstermektedir. YEM analizi sonuçları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. YEM analizi sonuçları (\*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$ )

Şekil 2’de görüldüğü gibi, cinsiyetin okul müdürü olma isteği üzerinde düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $\beta=.09$ ,  $p<.05$ ). İlişkinin yönü erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre okul müdürü olmayı daha çok istediklerini göstermektedir. Bu sonuca göre Hipotez 1a desteklenmiştir. Benzer şekilde yöneticilik deneyimi okul müdürü olma isteği üzerinde düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir etkiye sahiptir ( $\beta=.17$ ,  $p<.01$ ). İlişkinin yönü yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre okul müdürü olma konusunda daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Buna göre Hipotez 1b desteklenmiştir.

Şekil 2’deki çevresel değişkenler incelendiğinde kısıtlayıcı kurumsal çevrenin okul müdürü olma isteği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ( $\beta=-.04$ ,  $p>.05$ ). Bu husus Hipotez 2a’nın desteklenmediğini göstermektedir. Öte yandan rol belirsizliğinin okul müdürü olma isteği üzerinde olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $\beta=-.11$ ,  $p<.05$ ). Liderlik prototiplerinin ise olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $\beta=.11$ ,  $p<.05$ ). Buna göre Hipotez 2b ve 2c desteklenmiştir.

Şekil 2’de liderlik özyeterliğinin okul müdürü olma isteği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ( $\beta=.01$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu sonuç Hipotez 3’ün desteklenmediğini göstermektedir. Öte yandan sonuçlar Hipotez 4 ve 5’i destekler şekilde liderlik özyeterliğinin liderlik etme motivasyonu üzerinde ( $\beta=.44$ ,  $p<.01$ ) ve liderlik etme motivasyonunun okul müdürü olma isteği üzerinde ( $\beta=.39$ ,  $p<.01$ ) olumlu yönde orta düzeyde anlamlı etkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken bir husus da liderlik etme motivasyonunun hesapçı olmayan boyutunun kovaryansa anlamlı bir katkısının olmadığıdır ( $\beta=.06$ ,  $p>.05$ ). Bu durum okul müdürlüğü gibi atanmış liderlik görevlerine ilişkin kararların klasik liderlik rollerine ilişkin kararlardan farklı olduğuna işaret etmektedir. YEM sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bilişsel etkenlerin bireysel ve çevresel etkenlere göre okul müdürü olma isteği üzerinde daha büyük etkileri olduğu görülmektedir.



Tablo 2'deki korelasyon katsayıları liderlik özyeterliği ile okul müdür olma isteği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) bulunduğunu göstermektedir. Bu durum liderlik etme motivasyonunun liderlik özyeterliği ve okul müdürü olma isteği ilişkisinde aracılık etkisi olabileceğini göstermektedir. Modeldeki bağımsız, bağımlı ve aracı değişkenler arasındaki toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler özyükleme analizi ile yeniden sınanmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Özyükleme analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Özyükleme analizi sonuçları

Yollar	Katsayılar		95% Özyükleme Güven Aralığı		P
	$\beta$	SH	Alt	Üst	
Standardize Toplam Etkiler					
LÖ→OMOİ	.19	.05	.08	.30	.00
Standardize Doğrudan Etkiler					
LÖ→OMOİ	.02	.09	-.22	.16	.89
Standardize Dolaylı Etkiler					
LÖ→LEM→OMOİ	.17	.08	.07	.40	.00

Not: 5000'lik türetilmiş örneklem kullanılmıştır. LÖ=Liderlik Özyeterliği, OMOİ=Okul Müdürü Olma İsteği; LEM=Liderlik Etme Motivasyonu

Tablo 3'teki özyükleme analizi sonuçları YEM analizinden farklı olarak Hipotez 3'ün desteklendiğini göstermektedir. Toplam etkilere göre liderlik özyeterliğinin okul müdürü olma isteği üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $\beta=.19$ ,  $p<.01$ ). Liderlik etme motivasyonu modele eklendiğinde liderlik özyeterliğinin anlamlı etkisi ortadan kalkmaktadır. Liderlik özyeterliği büyük ölçüde liderlik etme motivasyonu aracılığıyla okul müdürü olma isteğini etkilemektedir ( $\beta=.17$ ,  $p<.01$ ). Buna göre liderlik etme motivasyonu tam bir aracılık etkisine sahiptir ve Hipotez 6 doğrulanmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin liderlik özyeterliği ile okul müdürü olma isteği arasındaki ilişkide liderlik etme motivasyonunun aracılık etkisini sınanmıştır. Ayrıca bireysel ve çevresel etkenler kontrol değişkeni olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin okul müdürü olma isteklerini şekillendiren etkenlerin ve okul müdürü seçiminin öncüllerinin belirlenmesine ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmasına katkı sunulmuştur.

Hipotez 1a erkek öğretmenlerin okul müdürü olma isteğinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu yönündeydi. Araştırma bulguları bu hipotezi doğrulamıştır. Bu kapsamda erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre okul müdürü olma konusunda daha istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu geçmiş araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde uyumludur. Erkek ve kadın liderler arasında çoğunlukla etkililik farkı bulunmadığı yönünde kanıtlar mevcut olsa da (ör.: Lanaj ve Hollenbeck, 2015; Paustian-Underdahl, Walker ve Woehr, 2014), alanyazında erkeklerin kadınlara göre liderlik rollerini daha çok istedikleri yönünde sonuca ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Badura vd., 2018; Erbek ve Çoğaltay, 2022; Hu, Jiang, Huang ve Liu, 2022). Bu noktada Judge, Bono, Ilies ve Gerhardt (2002) bu konunun bireylerin diğerleri tarafından ne denli lider olarak kabul gördükleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet algısı nedeniyle liderlik konularında tüm dünyada kadınlara yönelik bir önyargı mevcuttur. Bu önyargı biyolojik farklılıklardan ziyade toplumun kadın ve erkek olmaya yüklediği anlamlar ve beklentilerden kaynaklanmaktadır. Bu anlamlar ve beklentiler bireyler tarafından içselleştirildiğinde belirli rollere uygun olup olmadıkları konusunda olumsuz özdeğerlendirmelere de yol açabilmektedir (Kray, Howland, Russell ve Jackman, 2017).

Hipotez 1b geçmiş yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul müdürü olma isteğinin deneyimi olmayanlara göre daha yüksek olduğu yönündeydi. Araştırma bulguları bu hipotezi doğrulamıştır. Buna göre yöneticilik deneyimi olan öğretmenler olmayanlara göre okul müdürü olma konusunda daha isteklidirler. Bu bulgu önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Alanyazında yöneticilik deneyimi olan çalışanların liderlik rolleri için daha istekli oldukları yönünde sonuca ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (ör.: Aguinis ve Kraiger, 2009; Shaked ve Schechter, 2016). Aynı şekilde Gezer (2021) okul müdürlerinin geçmiş yöneticilik deneyimini okul müdürlüğü için bir önkoşul olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilik deneyimi adil, liderlik yapabilen ve iletişimi güçlü okul müdürlerinin yetişmesini sağlamaktadır (Gezer, 2021). Bu kapsamda, Cebrián, Moraleda, Galán-Casado ve Andújar-Molina (2022) okul yönetimi konusunda deneyim kazandıkça öğretmenlerin okul müdürlüğü görevinin kapsamı ve içeriği hakkında daha fazla fikir sahibi olduklarını bulmuştur. Yöneticilik deneyimi sayesinde öğretmenlerin okul müdürlerinden oluşan yeni bir toplumsal çevreye dahil olmaları mümkün olmaktadır. Bu çevre onlara karşılaşılabilecekleri engelleri aşmada örnek alabilecekleri rol modeller ve kaynaklar sağlamak ve okul müdürlüğü görevi için daha istekli kılmaktadır (Cebrián vd., 2022).

Hipotez 2a kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığının okul müdürü olma isteğini olumsuz yönde yordadığı yönündeydi. Bu hipotez desteklenmemiştir. Bu kapsamda kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı ile okul müdürü olma istekliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kurumsal çevrenin kısıtlayıcı etkilerine rağmen Türkiye bağlamında öğretmenler okul müdürü olmak istemektedirler. Alanyazında yasal düzenlemeler, kurallar ve prosedürler gibi kısıtlayıcı kurumsal çevre öğelerinin öğretmenlerin tutumlarını, davranışlarını, gelecek planlarını ve isteklerini şekillendirdikleri sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Armstrong, Ko ve Bryant, 2018; Mizrahi-Shtelman, 2021). Öte yandan bu çalışma bulguları farklı bir durum ortaya koymaktadır. Steele (2021) bu durumu kurumsal çevre öğelerinin insanlar tarafından değişmez ve kaçınılmaz varlıklar olarak görülmesine bağlamaktadır. İnsanlar bu öğelerin varlıklarından haberdar olsalar dahi artık yadırgamamakta, onları referans çerçevesi olarak kullanmaktadır. Bunlar çevresel farkındalık oluşturma, içselleştirme, ayırt etme, öngörülebilirlik ve eyleme geçme gibi konularda insanlara kolaylık tanımaktadır. Başka bir ifadeyle bu tür kurumsal öğeler okul müdürlüğü görevini tanımlayan, içeriğini düzenleyen ve öngörülebilir kılan kanıksanmış ve içselleştirilmiş özellikler olarak görülmektedir (Steele, 2021). Bu noktada Konan, Bozanoğlu ve Çetin (2017) çevresel müdahalelerin fazla olmasının ve yoğun mevzuat kısıtlamaları içinde görevin yerine getirilme zorunluluğunun okul müdürlerinin görevlerini tanımlayan nitelikler arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Öğretmenler okul müdürlüğünü gelecek kariyer planlarına eklemek istedikleri takdirde bu nitelikleri göz önünde bulundurarak karara varmak durumundadırlar. Liderlik etme motivasyonunun hesapçı olmayan boyutunun kovaryansına anlamlı bir katkısının olmaması da bu hususu desteklemektedir.

Hipotez 2b rol belirsizliğinin öğretmenlerin okul müdürü olma isteğini olumsuz yönde yordadığı yönündeydi. Bu hipotez doğrulanmıştır. Bu kapsamda rol belirsizliğinin okul müdürü olma isteğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Can (2022) okul müdürlüğün belirsizliklerle yüklü bir görev olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yetkileri yetersiz olduğu halde çok farklı beklentilere yanıt vermek zorunda olmaları onların okul işleyişi üzerindeki etkilerini sınırlandırmaktadır. Bu husus okul müdürlüğünün cazibesini azaltma tehlikesini taşımaktadır (Can, 2022). Benzer şekilde, Gilboa, Shirom, Fried ve Cooper (2008)'ın meta-analiz çalışması sonucunda rol belirsizliğinin çalışanların performanslarına ilişkin öz değerlendirmelerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle rol belirsizliği çalışanların kariyer hedeflerinden vaz geçme eğilimini güçlendirmektedir (De Clercq ve Belausteguigoitia, 2017). Bu noktada "Okul müdürlerinden neler beklenmektedir?", "Okul müdürleri hangi faaliyetleri yerine getirmekle yükümlüdür?" ve "Okul müdürlerinin faaliyetleri kendileri, başkaları ve okullar için ne tür sonuçlara yol açmaktadır?" gibi soruların öğretmenlerin okul müdürlüğü görevine ilişkin tutumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu sorular yanıtız kaldığı derecede öğretmenlerin okul müdürü olma isteği zayıflamaktadır (Lim ve Pollock, 2019).

Hipotez 2c öğretmenlerin görevdeki okul müdürlerine ilişkin okul liderliği prototiplerinin okul müdürü olma isteğini olumlu yönde yordadığı yönündeydi. Bu hipotez doğrulanmıştır. Buna göre liderlik prototiplerinin öğretmenlerin okul müdürü olma isteklerini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler görevdeki okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik biçimlerini ve düzeylerini gözlemleyerek bu görevi kendilerinin de yerine getirebileceklerini düşünmektedir. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Örneğin Giessner, Van Knippenberg, Van Ginkel ve Sleebos (2013) ile Monzani, Knoll, Giessner, van Dick ve Peiró (2019) liderlere özgü özelliklere ve davranışlara sahip olduklarına inandıkça bireylerin liderlik rollerini isteme olasılıklarının yükseldiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Lin ve Sun (2018) özsaygısı yüksek, özyeterlik inançları güçlü, içsel kontrol odağına sahip ve duygusal zekâsının yüksek olduğuna inanan çalışanların bu özellikleri liderlerinde de görmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle, bu kişiler kendilerini ideal lider adayları olarak görmektedirler. Görevdeki okul müdürlerine ilişkin liderlik prototipleri yardımıyla öğretmenlerin hem birlikte çalıştıkları müdürlerin görevlerini yerine getirme potansiyellerini hem de kendi okul müdürü olma potansiyellerini tahmin ettiklerini söylemek mümkündür (Jacquart ve Antonakis, 2015).

Araştırmanın üçüncü hipotezi liderlik özyeterliğinin okul müdürü olma isteğini olumlu yönde yordadığı yönündeydi. Araştırma bulguları bu hipotezi doğrulamamıştır. Öte yandan liderlik özyeterliğinin liderlik etme motivasyonunu olumlu yönde yordadığı yönündeki araştırmanın dördüncü hipotezi ile liderlik etme motivasyonunun okul müdürü olma isteğini olumlu yönde yordadığı yönündeki beşinci hipotezi doğrulanmıştır. Alanyazında da benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Liderlik özyeterliğinin liderlik etme motivasyonunun öncüllerinden biri olduğu hususu ampirik çalışmalarda sıklıkla tekrarlanan bir bulgudur (ör.: Chan ve Drasgow, 2001; Hoyland vd., 2021; Polatcan, 2023; Schyns, Kiefer ve Foti, 2020). Liderlik özyeterliği, yani öğretmenlerin okul müdürlüğü gibi liderlik rollerinin üstesinden gelebileceklerine ilişkin inançları güçlendikçe bu rolleri yerine getirme konusunda daha fazla motive olmaktadır (Schyns vd., 2020). Aynı şekilde, bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak liderlik rollerini üstlenme isteğindeki artışın liderlik etme motivasyonunun en belirgin sonuçlarından biri olduğu ampirik çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (ör.: Brandmo vd., 2021; Hoyland vd., 2021; Polatcan, 2023). Bu araştırmanın altıncı hipotezi liderlik özyeterliğinin okul müdürü olma isteğini liderlik etme motivasyonu aracılığıyla etkilediği yönündeydi. Araştırma bulguları bu hipotezi doğrulamıştır. Buna göre liderlik özyeterliğinin okul müdürü olma isteğini güçlendirdiği, ancak bunu liderlik etme motivasyonu aracılığıyla yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik özyeterliği ile okul müdürü olma isteği arasındaki ilişkide liderlik etme motivasyonunun aracı rolünün bulunduğu yönündeki bulgu alanyazındaki ampirik çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (ör: Badura, Grijalva, Galvin, Owens ve Joseph, 2020; Maurer, Hartnell ve Lippstreu, 2017).

Bu noktada, Weiner ve Holder (2019) liderlik edebileceğine inanan öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme ve çözüm bulma, okul geliştirme projelerine girişme ve eğitim-öğretim etkinliklerini geliştirme konularında güçlü bir motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Hancock ve diğerleri (2012) ile Hancock, Müller, Wang ve Hachen (2019) liderlik edebileceğine inanan öğretmenlerin öğrenciler ve diğer öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bırakma, öğrenme ortamlarının iyileştirme ve okul geliştirme girişimlerine öncülük etme konularındaki motivasyon düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Bu kişiler, çevreleri tarafından etkili okul lideri adayı olarak da görülmektedirler ve okul müdürü olma istekleri yüksektir (Blaum ve Tobin, 2019; Hallinger vd., 2018; Hancock vd., 2019; Weiner ve Holder, 2019). Bandura (1997) bu durumu özyeterliğin geleceğin tasarlanması sürecindeki etkisiyle açıklamaktadır. Liderliğin gerektirdiği yön belirleme, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma ve engelleri aşma becerilerine sahip olduklarına inanan öğretmenler gelecekte içinde bulunacakları durumu tasarlarken bu becerilerine dayanmaktadır. Gelecekle ilgili tasarımlar günümüzdeki davranışları yönlendiren güdüleyiciler olarak işlev göstermektedir. Başka bir ifadeyle liderlik özyeterliği yüksek öğretmenler gelecekte okul müdürü olma düşüncelerini liderlik etme motivasyonu aracılığıyla dışa vurmaktadırlar (Ali, Schalk, Van Engen ve Van Assen, 2018).

### *Kurama ve Uygulamaya Dönük Etkiler*

Bu çalışma bireysel, çevresel ve bilişsel etkenlerin okul müdürü olma isteğini şekillendirebildiğini göstermiştir. Başka bir ifadeyle lider belirme kuramı, örtük liderlik kuramı ve liderlik etme motivasyonu kuramının temel varsayımlarının okul müdürlüğü gibi atanmış liderlik rollerine ilişkin seçimler için de kullanılabilmesi ortaya konmuştur. Bunun yanında bilişsel etkenlerin etkisinin bireysel ve çevresel etkenlerden daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu husus bireysel ve çevresel etkenlerin uygun olmadığı durumlarda dahi özyeterliliği ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmek istedikleri yönündeki nitel araştırma bulgularını (ör.: Barnett ve McCormick, 2003; Fairman ve Mackenzie, 2012) desteklemektedir.

Bununla birlikte liderlik etme motivasyonunun hesapçı olmayan boyutunun kovaryansa anlamlı bir katkısının olmaması okul müdürlüğü rolüne ilişkin seçimlerin grup dinamiklerine dayalı klasik liderlik rollerine ilişkin seçimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Klasik anlamda liderlik, motivasyonu yüksek adayların grup üyeleriyle etkileşime geçerek onların onaylarını kazanmalarıyla elde edilen bir konumdur. Bu da fayda-zarar hesabı yapmadan grup odaklı davranışları sergilemelerini gerektirmektedir (Giessner vd., 2013; Medvedeff ve Lord, 2007; Monzani vd., 2019). Öte yandan okul müdürlüğü atanmış bir liderlik konumudur. Okul müdürlüğüne talip olanlar genellikle görevin eksilerini ve artılarını göz önünde bulundurarak seçim yapmaktadır. Okul müdürleri görevlerine kısmi liderler olarak başlamaktadır. Tam bir lidere dönüşmeleri için öğretmenlerle ve diğer okul paydaşlarıyla nitelikli ilişkiler kurarak onların desteğini kazanmaları gerekmektedir (Barnett ve McCormick, 2003; English, 2007). Bu husus eğitim dışı alanlar için geliştirilmiş liderlik kuramlarının okul çevresinde kullanımını kısıtlamaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak kadınlar için okul müdürlüğünü daha çekici kılabilecek uygun koşulların oluşturulması önerilebilir. Millî Eğitim Bakanlığının kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması ve esnek çalışma saatleri düzenlenmesi gibi özlük haklarına ilişkin politikalar geliştirmesi önerilebilir. Ancak bu önlemlerin çalışan değerini kabul eden ve çalışan bağlılığını destekleyen uygulamalarla desteklendiği takdirde etkili olacaklarını ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda başarılı öğretmenlerin okul müdürü olmaları yönünde teşvik edilmeleri önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle yönetim görevlerine katılan ve okul geliştirme projelerine katkı sunan öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve yönetici atama sürecinde bu başarıların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun yanında yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından liderlik yetkinliklerinin ve okul müdürlerinin görev tanımlarında yer alan faaliyetlerin hizmet içi eğitim programlarına dahil edilmesi ve öğretmenlerin yönetim görevlerine katılabilecekleri yasal mekanizmaların kurulması önerilebilir. Bu şekilde öğretmenlerin okul yönetimi konusunda deneyim kazanmaları sağlanabilir, okul müdürlüğü görevine ilişkin belirsizlikler azaltılabilir ve öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin yükselmesi sağlanabilir.

Yine bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesi politikalarıyla ilgili önerilerde bulunmak mümkündür. İlk olarak, öğretmenler genellikle görevin eksilerini ve artılarını değerlendirerek okul müdürlüğü görevine talip olmaktadır. Yasal açıdan okul müdürlüğü Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir ihtisas alanı olarak değil öğretmenliğe ek bir görev olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle okul müdürleri okulların işleyişinden birinci derecede sorumluluk sahibi oldukları halde öğretmenlerle benzer haklara sahiptirler. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığının okul müdürlüğünü öğretmenliğe ek bir görev olmaktan çıkarıp ayrı bir ihtisas alanı olarak görmesi ve özlük hakları görece daha yüksek ayrı bir görev olarak tanımlaması gerekmektedir. Bu şekilde okul müdürlüğü görevinin statüsünü yükseltmek ve öğretmenler için daha cazip bir kariyer yoluna dönüştürmek mümkün olabilir. İkinci olarak bulgulardan da anlaşılabilmesi üzere, öğretmenlerin okul müdürü olma isteği ağırlıklı olarak liderlik özyeterliliği ve motivasyonu gibi bilişsel etkenler tarafından yönlendirilmektedir. Her ne kadar okul müdürlüğü, ilgili mevzuatta ağırlıklı olarak yönetsel bir görev olarak tanımlansa da okul müdürü olmak isteyen öğretmenler lider olmak istedikleri için bu görevi yapmak istemektedir. Bu husus lisansüstü eğitim programlarının okul müdürü yetiştirme sürecindeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının bu programlara katılmış olmayı eşitlik

durumunda değerlendirilen bir nitelik olmaktan çıkarıp ana ltlerden birine donstrmesi önerilebilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumlarının okul müdürü atama koşulları arasında yer alan eğitim yönetimi sertifika programlarının içeriğini ağırlıklı olarak okullarda liderliğin inşası, uygulanması ve paylaşılması gibi konuları kapsayacak şekilde tasarlamaları önerilebilir.

#### ***Sınırlılıklar ve Araştırma nerileri***

Bu alışma gelecekteki araştırmalarda üzerinde durulması gereken bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Öncelikle bu kesitsel bir çalışmadır. Belirli yerde görev yapan resmi lise öğretmenlerinden oluşan bir örneklemden belirli bir zamanda toplanan verilerle yapılmıştır. Buna göre sonuçlar farklı eğitim kademelerindeki devlet okulları ile özel okullarda çalışan öğretmenlere genellenemeyebilir. Bu nedenle farklı eğitim kademelerindeki kamu ve özel okullarında çalışan öğretmenlerden seçilecek örneklemlerle çalışmalar yapılması ve elde edilen sonuçların sınanması önerilebilir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin manipülasyonuna ve deney ve kontrol gruplarına yer veren yarı deneysel ve deneysel desenlerin kullanılması alternatif hipotez sayısını azaltarak neden-sonuç ilişkilerinin daha net ortaya konmasını sağlayabilir (Podsakoff ve Podsakoff, 2019).

Çalışmanın ikinci sınırlılığı özbildirim ölçekleriyle verilerin toplanmış olması ve uygulamadan önce katılımcılara çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılmasıdır. Gelecekte zbildirim leklerinin yanında üçüncü kişilerden de veri toplanması ve katılımcı görüşlerine dayanmayan değişkenlerin kullanılması önerilebilir. Bu şekilde ortak yöntem yanlılığına karşı ek önlemler alınabilir (Jacquart, Cole, Gabriel Koopman ve Rosen, 2017).

Çalışmanın nc sınırlılığı bu çalışmada etkisi sınanan değişkenlerle ilgilidir. Bağımlı değişken üzerinde etkili olabilecek bütün değişkenlerin modele dhl edilmemesi/edilememesi dışlanmış değişken yanlılığı sorununa yol açabilmektedir. Dışlanmış değişken yanlılığı modelde yer alması gerektiği halde dhl edilmeyen/edilemeyen değişkenlerden kaynaklı etkilerin modeldeki mevcut değişkenlere atfedilmesidir (Jacquart vd., 2017). Gelecekteki çalışmalarda liderlik alanyazınına göre (Acton vd., 2019; Lord ve Dinh, 2012) ğretmenlerin okul müdürü olma isteğini etkileme olasılığı bulunan mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul türü ve kademesi, sosyal sermaye, kişilik ve duygusal zekâ gibi değişkenlerin de etkisi sınanabilir. Bu şekilde dışlanmış değişken yanlılığına karşı ek önlemler alınabilir (Jacquart vd., 2017).



### Kaynakça

- Acar, S., Karagöz, T., Meydan, M. C., Cinoğlu, D. Ş., Kayğısız, G. ve Işık, M. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2022*. Ankara: Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı.
- Acton, B. P., Foti, R. J., Lord, R. G. ve Gladfelter, J. A. (2019). Putting emergence back in leadership emergence: A dynamic, multilevel, process-oriented framework. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 145-164.
- Aguinis, H. ve Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451-474.
- Ali, H. E., Schalk, R., Van Engen, M. ve Van Assen, M. (2018). Leadership self-efficacy and effectiveness: The moderating influence of task complexity. *Journal of Leadership Studies*, 11(4), 21-40.
- Anderson, K., Brien, K., McNamara, G., O'Hara, J. ve McIsaac, D. (2011). Reluctant leaders: Why are some capable leaders not interested in the principalship?. *International Journal of Management in Education*, 5(4), 384-400.
- Armstrong, P. W., Ko, J. ve Bryant, D. A. (2018). Values-driven leadership through institutional structures and practices: How successful schools in England and Hong Kong "absorb" policy. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 360-372.
- Ayca, Z., Schyns, B., Sun, J. M., Felfe, J. ve Saher, N. (2013). Convergence and divergence of paternalistic leadership: A cross-cultural investigation of prototypes. *Journal of International Business Studies*, 44(9), 962-969.
- Badura, K. L., Grijalva, E., Galvin, B. M., Owens, B. P. ve Joseph, D. L. (2020). Motivation to lead: A meta-analysis and distal-proximal model of motivation and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 105(4), 331-354.
- Badura, K. L., Grijalva, E., Newman, D. A., Yan, T. T. ve Jeon, G. (2018). Gender and leadership emergence: A meta-analysis and explanatory model. *Personnel Psychology*, 71(3), 335-367.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: H. W. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Barnett, K. ve McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Beach, G. M. (2010). *Conditions affecting the decision to seek or not seek* (Doktora tezi). University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Blaum, B. ve Tobin, K. (2019). Motivating the motivators: An examination of high school principals' drive to succeed. *NASSP Bulletin*, 103(3), 253-267.
- Böse, S. ve Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). (In) effective leadership? Exploring the interplay of challenges, goals and measures in the context of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 454-471.
- Brandmo, C., Tiplic, D. ve Elstad, E. (2021). Antecedents of department heads' job autonomy, role clarity, and self-efficacy for instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 411-430.
- Brooking, K., Collins, G., Court, M. ve O'Neill, J. (2003). Getting below the surface of the principal recruitment 'crisis' in New Zealand primary schools. *Australian Journal of Education*, 47(2), 146-158.
- Can, E. (2022). Geçmişten günümüze okul müdürlüğü: Okul müdürlerinin metaforik algıları. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 24(3), 861-884.
- Carrington, S., Spina, N., Kimber, M., Spooner-Lane, R. ve Williams, K. E. (2022). Leadership attributes that support school improvement: A realist approach. *School Leadership & Management*, 42(2), 151-169.

- Cebrián, G., Moraleda, Á., Galán-Casado, D. ve Andújar-Molina, O. (2022). A preliminary study comparing pre-service and in-service school principals' self-perception of distributed leadership competencies in relation to teaching and managerial experience. *Frontiers in Psychology, 13*(720459), 1-10.
- Chan, K. Y. ve Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 481-498.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(17), 91-118.
- Daniëls, E., Hondeghem, A. ve Heystek, J. (2020). School leaders' and teachers' leadership perceptions: Differences and similarities. *Journal of Educational Administration, 58*(6), 645-660.
- De Clercq, D. ve Belausteguigoitia, I. (2017). Reducing the harmful effect of role ambiguity on turnover intentions: The roles of innovation propensity, goodwill trust, and procedural justice. *Personnel Review, 46*(6), 1046-1069.
- DiPaola, M. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the conditions and concerns of principals. *NASSP Bulletin, 87*(634), 43-65.
- Dolph, D. (2017). Challenges and opportunities for school improvement: Recommendations for urban school principals. *Education and Urban Society, 49*(4), 363-387.
- Doyle, D. ve Locke, G. (2014). *Lacking leaders: The challenges of principal recruitment, selection, and placement*. Washington, D. C.: Thomas B. Fordham Institute.
- Dutta, V. ve Sahney, S. (2022). Relation of principal instructional leadership, school climate, teacher job performance and student achievement. *Journal of Educational Administration, 60*(2), 148-166.
- Elton-Chalcraft, S., Kendrick, A. ve Chapman, A. (2018). Gender, race, faith and economics: Factors impacting on aspirant school leaders. *Management in Education, 32*(4), 176-184.
- English, F. W. (2007). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. Los Angeles, CA: Sage.
- Erbek, D. ve Çoğaltay, N. (2022). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve kadın yöneticilere karşı tutumları arasındaki ilişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(45), 1257-1283.
- Fairman, J. C. ve Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education, 38*(2), 229-246.
- Fidan, T. ve Ayyıldız, P. (2022). The role of prototypicality in educational leadership. F. English (Ed.), *The Palgrave handbook of educational leadership and management discourse* içinde (s. 1-17). Cham: Palgrave Macmillan.
- Fidan, T. ve Balcı, A. (2018). School Administrators as legitimation agents: Linking perceived organizational legitimacy and legitimation strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice, 18*(2), 253-277.
- Fidan, T. ve Kurt, T. (2022). The dilemmas of leadership in the iron cage. F. English (Ed.), *The Palgrave handbook of educational leadership and management discourse* içinde (s. 1-17). Cham: Palgrave Macmillan.
- Fisher, J. (2017). *Motivating teachers to lead in low-performing schools: A qualitative study of school leaders in three arkansas high schools*. (Doktora tezi). University of Arkansas, Fayetteville, Arkansas.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing.
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 60-73.
- Giessner, S. R., Van Knippenberg, D., Van Ginkel, W. ve Sleebos, E. (2013). Team-oriented leadership: The interactive effects of leader group prototypicality, accountability, and team identification. *Journal of Applied Psychology, 98*(4), 658-667.

- Gilboa, S., Shirom, A., Fried, Y. ve Cooper, C. (2008). A meta-analysis of work demand stressors and job performance: Examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61(2), 227-271.
- Guillén, L., Mayo, M. ve Korotov, K. (2015). Is leadership a part of me? A leader identity approach to understanding the motivation to lead. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 802-820.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. bs.). Harlow: Pearson.
- Hallinger, P. ve Bridges, E. M. (2017). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255-288.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N. ve Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819.
- Hameiri, L., Nir, A. ve Inbar, D. E. (2014). Confronting uncertainty and risk: The contribution of leadership to school outcomes. *Planning and Changing*, 45(1/2), 48-82.
- Hancock, D. R., Hary, C. ve Müller, U. (2012). An investigation of factors impacting the motivation of German and US teachers to become school principals. *Research in Comparative and International Education*, 7(3), 352-363.
- Hancock, D. R., Müller, U., Wang, C. ve Hachen, J. (2019). Factors influencing school principals' motivation to become principals in the USA and Germany. *International Journal of Educational Research*, 95, 90-96.
- Heffernan, A. (2021). Retaining Australia's school leaders in 'challenging' contexts: The importance of personal relationships in principal turnover decisions. *International Journal of Educational Research*, 105(101716), 1-9.
- Hogan, R. ve Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180.
- Hoyland, T., Psychogios, A., Epitropaki, O., Damiani, J., Mukhuty, S. ve Priestnall, C. (2021). A two-nation investigation of leadership self-perceptions and motivation to lead in early adulthood: The moderating role of gender and socio-economic status. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(2), 289-315.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hu, L., Jiang, N., Huang, H. ve Liu, Y. (2022). Perceived competence overrides gender bias: Gender roles, affective trust and leader effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(5), 719-733.
- Jacquart, P. ve Antonakis, J. (2015). When does charisma matter for top-level leaders? Effect of attributional ambiguity. *Academy of Management Journal*, 58(4), 1051-1074.
- Jacquart, P., Cole, M., Gabriel, A. S., Koopman, J. ve Rosen, C. C. (2017). Studying leadership: Research design and methods. J. Antonakis ve D. V. Day (Ed.), *The nature of leadership* içinde (s. 411-437). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Jiang, X., Snyder, K., Li, J. ve Manz, C. C. (2021). How followers create leaders: The impact of effective followership on leader emergence in self-managing teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 25(4), 303.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. ve Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.
- Justus, K., Arghode, V. ve Barker, D. (2022). Principal self-efficacy, mindset and performance outcomes: Exploring the connection. *European Journal of Training and Development*, 47(5-6), 565-585. doi:10.1108/EJTD-07-2021-0092

- Kalish, Y. ve Luria, G. (2021). Traits and time in leadership emergence: A longitudinal study. *The Leadership Quarterly*, 32(2), 101443.
- Kim, K. H. (2005). The relation among fit indexes, power, and sample size in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 12(3), 368-390.
- Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R. B. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin müdür görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(3), 323-349.
- Kray, L. J., Howland, L., Russell, A. G. ve Jackman, L. M. (2017). The effects of implicit gender role theories on gender system justification: Fixed beliefs strengthen masculinity to preserve the status quo. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(1), 98-115.
- Lanaj, K. ve Hollenbeck, J. R. (2015). Leadership over-emergence in self-managing teams: The role of gender and countervailing biases. *Academy of Management Journal*, 58(5), 1476-1494.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. E. ve Liao, T. F. (2003). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Li, L., Hallinger, P. ve Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Lim, L. ve Pollock, K. (2019). Secondary principals' perspectives on the impact of work intensification on the secondary vice-principal role. *Leading and Managing*, 25(2), 80-98.
- Lin, C. H. V. ve Sun, J. M. J. (2018). Chinese employees' leadership preferences and the relationship with power distance orientation and core self-evaluation. *Frontiers of Business Research in China*, 12(1), 1-22.
- Lindell, M. K. ve Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 114-121.
- Lord, R. G. ve Dinh, J. E. (2012). Aggregation processes and levels of analysis as organizing structures for leadership theory. D. V. Day ve J. Antonakis (Ed.), *The nature of leadership* içinde (2. bs., s. 29-65). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Margolis, J. ve Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264-286.
- Martínez, M. M., Molina-López, M. M. ve de Cabo, R. M. (2021). Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 863-882.
- Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2005). *Schools leadership that works. From research to results*. Aurora, CO: McREL.
- Maurer, T. J., Hartnell, C. A. ve Lippstreu, M. (2017). A model of leadership motivations, error management culture, leadership capacity, and career success. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(4), 481-507.
- Medvedeff, M. E. ve Lord, R. G. (2007). Extending the follower-centered perspective on leadership: A social identity analysis of followers' role in leadership effectiveness. B. Shamir, R. Pillai, M. C. Bligh ve M. Uhl-Bien (Ed.), *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl* içinde (s. 19-50). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim-2020/21*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mizrahi-Shtelman, R. (2021). Role identity and sensemaking as institutional mechanisms for policy translation: The case of school principals and education reforms in Israel. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 203-221.
- Monzani, L., Knoll, M., Giessner, S., van Dick, R. ve Peiró, J. M. (2019). Between a rock and hard place: Combined effects of authentic leadership, organizational identification, and team prototypicality on managerial prohibitive voice. *The Spanish Journal of Psychology*, 22(2), 1-20.



- Myung, J., Loeb, S. ve Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695-727.
- Ning, B., Liu, H. ve Cui, Y. (2022). Working conditions influencing junior school principalship as a satisfying profession: A cross-country comparative study. *Frontiers in Psychology*, 13(834349), 1-14.
- Oc, B. (2018). Contextual leadership: A systematic review of how contextual factors shape leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 218-235.
- Oplatka, I. (2017). Principal workload: Components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 552-568.
- Öztürk, H. (2021). Burdur Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü çalışanlarının lider olma endişelerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(31), 752-765.
- Paglis, L. L. ve Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215-235.
- Paustian-Underdahl, S. C., Walker, L. S. ve Woehr, D. J. (2014). Gender and perceptions of leadership effectiveness: A meta-analysis of contextual moderators. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1129-1145.
- Podsakoff, P. M. ve Podsakoff, N. P. (2019). Experimental designs in management and leadership research: Strengths, limitations, and recommendations for improving publishability. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 11-33.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Polatcan, M. (2023). The influence of leadership self-efficacy on college students' leadership practice: The mediating role of motivation to lead. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(2), 1-30. doi:10.17583/ijelm.9551
- Pounder, D. G. ve Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 27-57.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Schäfer, L. M., Rickenbacher, A. ve Merki, K. M. (2022). Teachers involved in school improvement: Analyzing mediating mechanisms of teachers' boundary-crossing activities between leadership perception and teacher involvement. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103774.
- Schyns, B., Kiefer, T. ve Foti, R. J. (2020). Does thinking of myself as leader make me want to lead? The role of congruence in self-theories and implicit leadership theories in motivation to lead. *Journal of Vocational Behavior*, 122, 103477.
- Sergiovanni, T. J. (2005). The virtues of leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 112-123.
- Shaked, H. ve Schechter, C. (2016). Sources of systems thinking in school leadership. *Journal of School Leadership*, 26(3), 468-494.
- Shenhav, S., Geffon, A., Salomon, L. ve Glanz, J. (2021). Encouraging and discouraging factors in the decision to become an Israeli leader in religious schools: Implications for reforming bureaucratic mandates of the Ministry of Education. *International Journal of Educational Reform*, 30(1), 77-97.
- Shore, K. ve Walshaw, M. (2018). Assistant/deputy principals: What are their perceptions of their role?. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 310-326.
- Spillane, J. P. ve Hunt, B. R. (2010). Days of their lives: A mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293-331.



- Steele, C. W. (2021). When things get odd: Exploring the interactional choreography of taken-for-grantedness. *Academy of Management Review*, 46(2), 341-361.
- Sun, J. ve Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Sun, J. ve Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Tian, M. ve Virtanen, T. (2021). Shanghai teachers' perceptions of distributed leadership: Resources and agency. *ECNU Review of Education*, 4(4), 808-829.
- Wang, F., Pollock, K. ve Hauseman, C. (2023). Time demands and emotionally draining situations amid work intensification of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 112-142.
- Weiner, J. M. ve Holder, S. (2019). Why lead?: Using narrative to explore the motivations of those aspiring to be principals in high needs schools. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 555-572.
- Ziegert, J. C. ve Dust, S. B. (2021). Integrating formal and shared leadership: The moderating influence of role ambiguity on innovation. *Journal of Business and Psychology*, 36, 969-984.