



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK İLE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İSTEKLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Kübra GÜNEL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK İLE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İSTEKLİLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TRANSFORMATIONAL
LEADERSHIP AND HIGH SCHOOL TEACHERS' ACADEMIC ASPIRATION

Ayşe Kübra GÜNEL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

AyŒe K¼bra G¼NEL'in hazırladığı "D¼n¼Œ¼mc¼ Liderlik ile Lise ¼đretmenlerinin Akademik İstekliliği Arasındaki İliŒkinin İncelenmesi" baŒlıklı bu alıŒma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiŒtir.

J¼ri BaŒkanı

Prof. Dr. Sait AKBAŒLI

J¼ri Üyesi (DanıŒman)

Prof. Dr. Murat ¼ZDEMİR

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Muhammet İbrahim AKY¼REK

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 26/12/2024 tarihinde uygun g¼r¼lm¼Œ ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiŒtir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin akademik istekliliği üzerindeki etkisi ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim- öğretim yılında Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki 214 kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan 10569 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır buna göre örnekleme 375 öğretmenden oluşmakta olup, öğretmenlerden dönüşümcü liderlikle ilişkili veriler Podsakoff vd. (1990) tarafından geliştirilen İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen akademik istekliliği verileri, Tuti, Özdemir ve Rizeli (2022) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Akademik İsteklilik Ölçeği (ÖAİÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) ile analiz edilmiş, araştırmadan elde edilen verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleriyle ilişkili değişkenler arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde iki alt grubu bulunan değişkenler için bağımsız örneklemler t-testi ve üç veya daha çok alt grubu bulunan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır. Dönüşümcü liderlik ile öğretmen akademik istekliliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve dönüşümcü liderliğin öğretmen akademik istekliliğini yordama düzeyini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve öğretmen akademik istekliliğin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Akademik isteklilik bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Araştırmanın en önemli sonucu ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin akademik isteklilikleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş olmasıdır. Ayrıca dönüşümcü liderlik araştırma sonuçlarına göre öğretmen akademik istekliliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul, dönüşümcü liderlik, öğretmen akademik istekliliği

Abstract

This study aimed to reveal the impact of school principals' transformational leadership characteristics on teachers' academic aspiration based on teachers' perceptions. The research was conducted as a quantitative study using the correlational survey method. The population of the study consisted of 10,569 teachers working in 214 public vocational and technical Anatolian high schools in Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, and Yenimahalle districts of Ankara during the 2023-2024 academic year. Stratified random sampling was employed to form the sample, which included 375 teachers. Data on transformational leadership were collected using the "Transformational Leadership Scale (TLS)" developed by Podsakoff et al. (1990) and adapted into Turkish by İşcan (2002). Data on teachers' academic aspiration were collected using the "Teachers' Academic Aspiration Scale (TAES)" developed by Tuti, Özdemir, and Rizeli (2022). The collected data were analyzed using SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences). Descriptive statistics such as frequency, arithmetic mean, standard deviation, and percentage values were utilized to analyze the data. To determine whether there were differences among variables related to the sub-problems of the study, independent samples t-tests were used for variables with two subgroups, and one-way ANOVA tests were used for variables with three or more subgroups. Pearson correlation coefficients were calculated to examine the significance of the relationship between transformational leadership and teachers' academic aspiration. Additionally, multiple linear regression analysis was conducted to determine the predictive power of transformational leadership on teachers' academic aspiration. The results showed that school principals' transformational leadership characteristics and teachers' academic aspiration were at a moderate level. Academic aspiration differed according to some demographic variables. The most significant finding of the study was that there is a statistically significant positive relationship between school principals' transformational leadership characteristics and teachers' academic aspiration. Furthermore, as a result of the study, transformational leadership was found to be a significant predictor of teachers' academic aspiration.

Keywords: School, transformational leadership, teacher's academic aspiration

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim ve öğrenimim süresince pandemi ve deprem başta olmak üzere birçok kez öğrenciliğimi, mesleğimi ve hatta hayatı sorgulamama rağmen, sahip olduğum heyecan ve isteği kaybetmemem için bana her zaman destek olan ve güvenen, akademik gelişimimde desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli danışman Hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e en samimi teşekkürlerimi sunarım. Sorgulamamı sağlayarak her anlamda gelişimime yol açtığı için öğrencisi olmaktan gurur duyuyor ve emeklerinin karşılığını verebildiğim için kendimi çok mutlu hissediyorum.

Yüksek lisans sürecinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda ders aldığım saygıdeğer Hocalarıma teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan ve tez savunma sınavımda görüş ve önerilerini sunan Sayın Hocalarım; Jüri Başkanı Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve Doç. Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK'e süreçteki destekleri için teşekkür ederim.

Çalışma ortamımda bana her zaman destek olan sevgili ve kıymetli meslektaşlarıma bana gösterdikleri sabır, sevgi ve saygı için teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki onlar gibi öğretmenler ve dostlar hala var.

Bugüne gelmemde bana katkısı olan bana öğrenmeyi sevdiren başta ilkokul öğretmenim Cemile Uğur GÖZÜKARA olmak üzere üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

İlk öğretmenim annem Nebahat ve beni yetiştiren babam Mahmut KURTULAN'a, yanımda olduklarını her zaman hissettiğim kardeşlerim; Mehmet Kürşad ve Muhammed Emin'e teşekkür ederim. Bana her zaman destek olan, güvenen, varlığı ve yanımda olmasıyla bana güç katan, sevgisini her daim hissettiğim hayat arkadaşım, değerli eşim İlkay GÜNEL'e ve son olarak, yuvamıza ve hayatlarımıza anlam katan oğullarım Mehmet Ali ve Ahmet Alp'e teşekkür ederim. Şükürler olsun, iyi ki varsınız.

Ayşe Kübra GÜNEL

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz	ii
Abstract.....	iii
Tablolar Dizini	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Bölüm 1	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
Problem Cümlesi	9
Sayıtlar.....	9
Kapsam	9
Tanımlar	10
Bölüm 2.....	11
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	11
Dönüşümcü Liderlik	11
Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar.....	26
Öğretmen Akademik İstekliliği	30
Öğretmen Akademik İstekliliği ile İlgili Araştırmalar	37
Dönüşümcü Liderlik ve Öğretmen Akademik İstekliliği Arasındaki İlişki.....	42
Bölüm 3	44
Yöntem.....	44
Araştırma Yöntemi	44
Evren/Örnekleme.....	44
Veri Toplama Süreci	48
Veri Toplama Araçları	48
Verilerin Analizi	59
Bölüm 4	61
Bulgular ve Yorum.....	61
Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Bulgular ve Yorum	61
Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Ait Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	66
Dönüşümcü Liderlik ile Akademik İsteklilik Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	70
Bölüm 5.....	75
Sonuç ve Öneriler.....	75
Sonuçlar	75
Öneriler.....	76

Kaynakça	79
EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri.....	88
EK-B: Veri Toplama Araçları.....	90
EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi	94
EK-Ç: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	95
EK-D: Etik Beyanı.....	97
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	98
EK-F: Dissertation Originality Report	99
EK-G: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı	100

Tablolar Dizini

Tablo 1 Mesleki ve Teknik Lise (Resmi) Kurum, Öğretmen Sayıları ve Oransal Değerleri....	45
Tablo 2 Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeleri.....	46
Tablo 3 Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları	47
Tablo 4 Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinde Yer Alan Boyutların Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek- En Düşük Puanlar	50
Tablo 5 Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeğinde Yer Alan Boyutların Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek- En Düşük Puanlar.....	51
Tablo 6 Güvenirlik Katsayılarının Kabul Sınırları	52
Tablo 7 Araştırma Ölçeklerine Ait Güvenirlik Katsayı Değerleri	52
Tablo 8 DLÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Bulguları.....	55
Tablo 9 Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ait Geçerlik Analizi Bulguları	56
Tablo 10 AİÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Bulguları	58
Tablo 11 Akademik İsteklilik Ölçeğine ait Geçerlik Analizi Bulguları	59
Tablo 12 Araştırma Ölçeklerine Dair Betimleyici İstatistikler.....	60
Tablo 13 Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ile Karşılaştırılması (t-testi)	61
Tablo 14 Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Yaş ile Karşılaştırılması (ANOVA).....	62
Tablo 15 Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Kıdemler ile Karşılaştırılması (ANOVA)	63
Tablo 16 Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması (t-testi).....	64
Tablo 17 Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum ile Karşılaştırılması (t-testi)	65
Tablo 18 Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Dair Görüşlerinin Cinsiyet ile Karşılaştırılması (t-testi)	66
Tablo 19 Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe İlişkin Görüşlerinin Yaş ile Karşılaştırılması (ANOVA)	67
Tablo 20 Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe İlişkin Görüşlerinin Kıdemler ile Karşılaştırılması (ANOVA)	68
Tablo 21 Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Dair Görüşlerinin Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması (t-testi).....	69
Tablo 22 Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Dair Görüşlerinin Medeni Durum ile Karşılaştırılması (t-Testi)	70
Tablo 23 Araştırmada Kullanılan DLÖ ile AİÖ Arasındaki İlişkiler (Korelasyon)	71
Tablo 24 Akademik İsteklilik ile Dönüşümcü Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları	72

Şekiller Dizini

Şekil 1 DLÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Bulguları	54
Şekil 2 AlÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	57

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

% : Yüzde

< : Küçüktür

> : Büyüktür

≤ : Küçük Eşittir

≥ : Büyük Eşittir

α : Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

B: Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü

β : Standartlaştırılmış Faktör Yüğü

p : Anlamlılık Değeri

r : Korelasyon Katsayısı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

χ^2 : Ki-kare

AGFI : Adjusted Goodness of Fit Index

AİÖ : Akademik İsteklilik Ölçeği

ANOVA : Analysis of Variance

CFI : Comparative Fit Index

CI : Confidence Interval

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

DLÖ : Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

GFI : Goodness of Fit Index

IFI : Incremental Fit Index

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NFI : Normed Fit Index

ÖMK : Öğretmenlik Mesleği Kanunu

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

sd : Serbestlik Derecesi

SH : Standart Hata

SH_B: Standartlaştırılmamış Faktör Yükünün Standart Hatası

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

ss : Standart Sapma

vd. : Ve Diğerleri

VIF : Variance Inflation Factor

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, varsayımları, sayıtları, sınırlılıkları ve çalışmada geçen kavramların açıklamaları paylaşılmıştır.

Problem Durumu

Teknolojideki gelişmelerle birlikte sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilen 21. yüzyılda insanlar bilgiye daha çabuk ulaşabilirken bireylerin sahip olmaları gereken beceriler de farklılaşmaktadır. Bireylerin günümüz şartlarına ayak uydurma isteği ve eğitimin sürekliliği hem öğretmen hem de öğrenci için kendini güncelleme gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin günümüz eğitim teknolojilerine hakim olup geleceği inşa etmeleri ülkenin gelişimi ve yetiştirilen nesillerin donanımlı bireyler olması bakımından elzem teşkil etmektedir. Öğretmenlerini destekleyen okul liderlerinin dönüştürücü liderlik özellikleri taşıyarak rol model olması, öğretmenleri gelişime teşvik ederek kurumun hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaları, eğitim sisteminin kalitesi ve devamlılığı için önem arz etmektedir.

Okullarda sunulması beklenen güncel eğitimle öğrencilerin başarılı olabilmeleri okulların en önemli kaynağı olan öğretmenlere bağlıdır (Ada ve Baysal, 2013). Okullardaki başarı düzeyi, nitelikli öğretmenler olmadan önemli ölçüde artırılamaz (Seferoğlu, 2004). Seferoğlu (2004) iyi öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel açılardan devamlı olarak geliştirmesi, kendisini geliştirmek için fırsatları araştırması ve bulduğu fırsatları değerlendirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler, meslekleriyle ilgili olarak üniversitelerde gerekli eğitimi alarak göreve başlamakla birlikte zamanla değişen teknoloji, artan bilgi ve yenilikler yüzünden, sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlar ile çağın gerisinde kalmaya başlayabilmektedirler (Toprak ve Taşğın, 2017). Öğretmenlerin hizmete başladıktan sonra akademik istekliliğe sahip olmaları ve kendilerinin geliştirmeye devam etmeleri, bilgiyi sadece aktarmakla kalmayıp üretmeye ve yaymaya başlamaları, bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesinin artması açısından önemli bir durumdur (Toprak ve Taşğın, 2017).

Öğretmenler günümüzde bilgi işçileri olarak düşünülebilirler (Ergun, 1999, s. 61). Öğretmen, yeni nesillere her alanda insanlığın en son ulaştığı, en yeni ve doğru bilgiler ile toplumun kültürünü aktarmakla sorumludur (Duymaz, 2009). Öğretmenlik, tarihsel süreçte var olan ve gelecekte de var olmaya devam edecek en eski mesleklerden biridir, bununla birlikte öğretmenler, toplumdaki bütün çocuklara emek ve zaman harcamaktadır (Alipaşa, 2009). Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin nitelikleriyle güçlü bir bağlantı içindedir, özellikle eğitimin erken yıllarında, kişiliğin gelişmeye ve şekillenmeye en yatkın olduğu dönemde bu ilişki ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin her alanda toplumda ve iş dünyasında başarılı

olmaları ve genel anlamda yaşama hazırlanmalarında kilit bir rol oynarlar (Aypay, 2011). Şişman (2006) tarafından belirtildiği üzere, eğitim sisteminin en vazgeçilemez ögesi olarak kabul edilen öğretmen, insanın karakterini şekillendiren bir sanatçı ve bireyin inşasında rol oynayan bir mimar olarak değerlendirilebilir (Celep, 2007:47). Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirebilmek için öğretmenlerin dört temel yeterlik alanına; alan bilgisi, öğretmenlik mesleğine özgü formasyon, genel kültür, birikim ve etik değerlere sahip olmaları gerektiği ortaya koyulmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesiyle doğrudan bağlantılıdır ve öğretmenin yeterlikleri, okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde eğitimin kalitesini ve öğrencilerin niteliğini temel olarak belirlemektedir (TED, 2009). Öğretmen profilleri, bilgi birikimi, pedagojik becerileri, çeşitli öğrenci ve iş arkadaşlarıyla etkili bir şekilde çalışma yeteneği, okula ve mesleğe katkı sağlama ve sürekli gelişimini içermektedir (Aypay, 2011).

Öğretmenlerin "İyi Öğretmen" olmak için sahip olunması gerektiğini düşündükleri nitelikler arasında iyi bireyler yetiştirme hedefine sahip olma ve alanında sürekli kendini geliştirme arzu ve çabasına sahip olma özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir (Aypay, 2011). Öğretmenler, bir ülkenin gelişmesinde, nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde, toplumsal huzur ve barışın temininde, bireylerin sosyalleşerek toplumsal hayata uyum sağlamasında ve toplumun kültürel değerlerinin genç nesillere aktarılmasında hayati bir görev üstlenmektedirler (Özden, 1999, s.9). Günümüzde okul geliştirme çabaları, Balcı'nın (2014) belirttiği gibi, öğretmenlerin çok yönlü gelişimini gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin gelişimine ilişkin teknik yeterlilik, iyi öğretim, politik bilinç, duygusal yatırım, ahlaki amaç, ustalık ve keskinlik boyutlarının birlikte değerlendirilmesi önemlidir (Hargreaves, 1994). Bu sayede öğretmenlerin profesyonelliği artacak, toplum yararına katkı sağlamaları (Hoyle, 1975), uzmanlık ve bilgi sahibi olmaları (Freidson, 2001) ve yüksek performans sergilemeleri (Osgood, 2006) beklenmektedir. Bu beklentiler, öğretmenlerin akademik istekliliğe sahip olmasını ve profesyonelliğini desteklemeyi gerektirmektedir.

Öğretmen akademik istekliliğinin bireysel, örgütsel ve eğitim değişkenlerinde farklılık yarattığı düşünülmektedir. Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin kalitesine bağlıdır (Hanushek ve Rivkin 2006). Mesleğinde hevesli öğretmenler canlı, uyarıcı, enerjik ve öğrencileri etkileyen olarak ifade edilmektedir (Cruickshank vd., 1995). Öğretmenin coşkulu ve istekli olması öğrencilerin güdülenmesini ve beklentilerini arttırmaktadır (Eggen ve Kauchok, 2001). Öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği tüm etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu etkilerken, özellikle öğretmenin coşkusu, öğrencilerin öğrenmeye bağlılıkları ve beklentileri, öğretmenin öğrenciyle ve öğrencilerin ebeveynleriyle kurduğu ilişkiler, öğrenci motivasyonu üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Dörnyei, 2001). Smith ve Hoy (2007) tarafından ifade edildiği

üzere, akademik iyimserlik sadece bireysel bir özellik değil, aynı zamanda örgütün bütünü tarafından da benimsenen kolektif bir yöndür. Söz gelimi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisansüstü eğitim sürecinde öğrendikleri teorik bilgileri sınıfta uygulayabildikleri, diğer meslektaşları ile paylaşabildikleri ve tüm öğretmenlere lisansüstü eğitim önerisinde buldukları görülmektedir (Başer, Narlı ve Günhan, 2005).

Akademik isteklilik, öğretmenler arası işbirliğini teşvik etmektedir ve öğretmenler, kendi alanlarında uzmanlaşma ve bilgi, öğretim yöntemleri, materyal ve kaynak paylaşımı yoluyla birbirlerini destekleyebilmektedir. Bir öğretmenin bir konuyu etkili bir şekilde öğretebilmesi için ne kadar bilgiye sahip olması gerektiği tam olarak net olmasa da başarılı öğretmenlerin konularına hakim oldukları ifade edilebilir (Cruickshank ve diğerleri, 1995). Öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle ilgili pedagojik bilgi ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşabilmeleri, öğretim uygulamalarına uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri ve meslektaşlarından destek alabilmeleri için etkili bir diyalog ortamına ihtiyaçları vardır (Tschannen-Moran, 2001). Bu tür bir iş birliği, öğretmenlerin öğretim yöntemleri, öğrettikleri içerikler ve sınıflarındaki öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki yaratır (Putnam ve Borko, 1997).

Akademik isteklilik, öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimlerine odaklanmalarını teşvik etmektedir. Burden (1990), eğitimde vurgulanan hayat boyu olma özelliği, öğretmenler için de sürekli mesleki gelişimi ve kariyerleri süresince devam eden gelişimi işaret eder. Mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretim, müfredat geliştirme, uygulama ve değerlendirme yetkinliklerini artırmayı hedefleyen, aynı zamanda öğretmenlerin ve okulların ilerlemesine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayan çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Phillips, 1991). Öğretmenlerin akademik istekliliği, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine ve yeni öğrenme yöntemleri, teknolojiler ve pedagojik yaklaşımlar keşfetmelerine olanak tanımakta dolayısıyla öğrenci motivasyonunu arttırabilmektedir. Bir öğrenci başarı elde ettiğinde, sonraki süreçlerde tekrar başarı gösterme ihtimali de yükselmektedir (Çelik, 2003: 139).

Akademik isteklilik, öğretmenlerin kendi alanlarında iş doyumuna sahip ve işlerinden memnun olmalarını desteklemekte, yaptıkları çalışmalardan memnun öğretmenler, daha motive edici bir ortamı yaratırken daha üretken ve mutlu bir deneyim ortaya koyabilmektedir. Smith, Kendall ve Hulin'e göre (1969), iş yerinde doyumun sağlanması iki temel nedenle ilişkilidir; ilki yüksek düzeyde iş doyumunun örgütün üretkenliğini ve performansını arttıracığı, ikincisi ise çalışanın iş doyumunun insansal bir değeri olduğudur. Fishbein ve Ajzen'in (1975) nedenli eylem kuramı, davranışın inançlar, tutumlar ve niyetlerin bir sonucu olduğunu savunmaktadır. Bu kuram, öğretmenlerin iş doyumunu algısının performans artışına katkı

sağlaması açısından teşvik edici bir rol oynamaktadır. Organ (1976) ise sosyal etkileşimin önemini vurgulayarak, eşitlik ve karşılıklılık kuramlarına dayalı olarak iş doyumunun performansı artırdığını ifade ettiği hipoteziyle, bireyin iş doyumunun performansa yansıtacağını öne sürmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin akademik istekliliğe sahip olması, öğrenci motivasyonunu artırabilir, öğretim kalitesini yükseltebilir, mesleki gelişimi destekleyip öğretmenlerin memnun olmalarını sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin akademik istekliliklerine neden olan çeşitli etmenlerden söz edilebilir. Öğretmenlerin akademik istekliliğe sahip olmalarının kaynakları dahili, harici motivasyon kaynaklı (Herzberg, 1976) veya altruistik motivasyon (Batson, 2010) şeklinde olabilmektedir. Herzberg'in (1976) içsel ve dışsal motivasyon faktörlerine göre; içsel (motivasyonel) faktörler, başarı, tanınma, sorumluluk alabilme, terfi imkanı, işin kendisi gibi unsurları içermekte ve bireyin kendini motive etme yeteneğine ve iş doyumuna ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bu bakış açısına göre, içsel faktörler olumlu ve yapıcı iş davranışlarına yol açma eğilimindedir, çünkü bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamaktadırlar (Murat ve Çevik, 2008). Başka bir perspektife göre, içsel motivasyon kaynakları, bireyin sorumluluk alma, tanınma, özgüven ve takdir edilme duygularını geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Türkel, 1999). Öğretmenlerin akademik istekliliğini etkileyen dışsal etmenler, işin fizyolojik, güvenlik, sosyal gereksinimleri ve çalışma ortamıyla ilgili faktörlerden oluşmaktadır (Herzberg, 1976). Bu faktörler, şirket politikası ve yönetimi, teknik denetim, kişilerarası ilişkiler, ücret, statü, iş güvenliği, özel yaşam, çalışma şartları gibi temel gereksinimleri karşılamayı ve memnuniyetsizliği önlemeyi hedeflemektedir (Eroğlu, 1995). Bu nedenler, işin kendisinde bulunmayan işle ilgili unsurları kapsayabilmektedir, örneğin uzun tatiller, maaş düzeyi, statü, çalışma ortamında işlerin yapılması ve çalışanın kendini rahat hissetmesi için asgari düzeyde bulunması gereken unsurlar gibi faktörler olabilmektedir. Dışsal motivasyon faktörlerinden kaynaklanan motivasyon düzeyinin artmasıyla içsel motivasyon faktörlerinden kaynaklanan motivasyon düzeyinin de olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013). Altruistik motivasyon etmenleri (Batson, 2010), karşılık beklemeden diğerlerine yardım etme veya onlara fayda sağlama içsel arzusunu ifade edilmekte, özgecilik, empati ve başkalarının refahı konusunda gerçek bir endişeye sahip olma olarak belirtilmektedir. Öğretmenliği toplumsal olarak değerli ve önemli bir görev olarak görmek, öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olma isteği ve toplumun gelişimine katkıda bulunma isteği gibi unsurlar öğretmenleri isteklendirebilmektedir.

Benzer bir bakış açısıyla öğretmenlerin akademik istekliliği üzerinde etkili olan faktörler konusunda McMillan, McConnell ve O'Sullivan (2016) öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim için istekliliklerini uyarıcı ve engelleyen faktörlerin kişisel, okul düzeyi ve sistem düzeyinde olabildiğini, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine katılmak için hem otonom hem de kontrollü

motivasyonlarını artırabildiği veya engelleyebildiğini belirtmektedir. Öğretmenler, kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına yanıt olarak değer verdikleri profesyonel öğrenme etkinliklerine katılarak kişisel düzeydeki motivasyonlarını artırabilirken, okul düzeyinde destekleyici bir okul kültürünü algıladıklarında öğrenme etkinliklerine daha fazla katılmaya eğilimli olabilmektedir, bunların yanı sıra sistem düzeyindeki yan faktörler, öğretmenlerin profesyonel öğrenme etkinliklerine katılmalarının zorunlu olduğu durumlarda ve katılımın cezalandırılma, denetlenme ve değerlendirilme tehditleri ile bağlantılı olarak, öğretmenlerin kontrollü motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (McMillan, McConnell ve O'Sullivan, 2016).

Öğretmenlerin akademik istekliliğini sağlayan okul tabanlı dışsal faktörler göz önüne alındığında okul ortamı veya kurum kültürü, öğretmenler arası ilişkiler ve öğrenciler örgütsel etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul örgütünde öğretmenlerin isteklilikleri, işiyle ve iş arkadaşlarıyla ilişkili olduğu kadar kişiliğine saygı gösterilmesiyle, statüsüyle, aynı zamanda çalışma saatleri, ödeme ve ücret artışları, terfi imkanları, çalışanlar üzerindeki denetim şekli, kuruluşun personel politikası ve diğer çalışma koşulları da motivasyon üzerinde etkili görülmektedir (Bingöl, 1984). Öğretmenlerin birlikte çalışması ve mesleki işbirliği, paylaşılan bilgi ve deneyimler akademik istekliliklerini artırmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçları farklı olabilir, ancak araştırmalar sonucunda motivasyon ve iş doyumunu üzerinde etkili olan bazı ortak faktörler adaletli ve iyi bir ücret, iyi çalışma koşulları, gelişme ve kariyer fırsatları, başarının takdir edilmesi, iş güvencesi, kişisel problemlere anlayışlı yaklaşılması, işin anlamlı olması olarak belirtilmektedir (Ataklı, 1996). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için ek ücret ödemesi, mesleki gelişimlerine önem verilmesi, teşekkür ve takdir gibi ödüllerin verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın dinlenme tesislerinde ücretsiz tatil olanaklarının sunulması ve okullardaki insan ilişkilerine önem verilmesi gibi unsurların büyük öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir (Cemaloğlu, 2002).

Öğretmen akademik istekliliğine katkı sağlayan etmenlerden birinin de okul müdürünün liderlik becerileri olduğu düşünülebilir. Alanyazın taramalarında okul müdürünün sergilediği liderlik davranışının öğretmen akademik istekliliği üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu sağlamada üzerine düşen görevlerin önemi açıkça görülmektedir (Bursalıoğlu, 2011). Günümüzde, öğretmenlerin niteliğini yükseltecek, okullarda etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturacak, örgüt içerisindeki bireylere yeterli fırsatlar sunacak, öğretmen ve öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesini destekleyecek, eğitim ve öğretim kalitesini artıracak ve öğretmenleri motive edecek okul yöneticilerine, yani eğitim önderlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Balcı, 2009). Okul yöneticisi, okulun ihtiyaçlarına uygun olarak hedefler belirleyen ve yönettiği personelin duygusal, düşünsel, değer yargıları, inançları ve davranışlarını etkileyen ve yönlendiren bir lider olmakla birlikte, okul çalışanlarının gelişimini destekleyici bir rol üstlenmektedir (Aydın, 2010). Bu

şekilde, okul yöneticisi bir anlamda örgütün mimarı olarak görev yapmaktadır (Kurt, 2013). Ortaya çıkmasında teknolojideki ilerlemelerin ve çağın beraberinde getirdiği yeniliklerin etkili olduğu dönüşümcü liderler, takipçilerini cesaretlendirerek harekete geçmelerini, kendilerini geliştirmelerini sağlayacak olanakların farkında olmalarını sağlamaktadır (Bass, 1985). Okul yöneticisi, değişen şartlara uyum sağlamada çalışanlarını etkileyebilmeli, onları motive ederek harekete geçirebilmeli ve etkili liderlik becerileriyle öğretmenleri örgütün hedefleri doğrultusunda bir araya getirebilmelidir.

Alanyazında öğretmen akademik istekliliğine gönderme yapan öğretmen motivasyonu veya performansı ile okul müdürlerinin liderlik tarzları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar (Akçakoca ve Bilgin, 2016; Derdebek, 2008; Kahya, 2020; Karataş, 2020; Kurt,2013; Marakçı ve Abdulvehap, 2022; Özerten, 2018; Sucu, 2016; Uygur, 2019) bulunmaktadır. Uygur (2019) okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemekte olduğunu ve okul müdürlerinin, öğretmenleri daha iyi tanıdığı, beklentilerini karşıladığı durumlarda içsel ve dışsal motivasyon araçlarının, eğitim kurumlarında verimliliği artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca okul müdürleri öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırmak için güvene dayalı iletişim ortamı oluşturarak öğretmenleri daha fazla motive edebilmektedir (Uygur, 2019).

İlkokul ve ortaokul kademelerinde yöneticilik yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonun %52 oranında açıkladığı ifade edilebilmektedir (Kurt, 2013). Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlayarak öğretim kalitesindeki düşüşü engellemeye çalışmakta, öğretmenleri motive etmekte ve gerekli koşulları sağlayarak öğretim kalitesini artırmaya çalışmaktadır (Derbedek, 2008: 4). Sucu (2016) öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisini incelemiş ve yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Marakçı ve Abdulvehap (2022) hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna önemli etkileri olduğunu vurgulamakta ve okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını benimsemeleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırarak okulların daha etkili ve kaliteli öğrenme ortamlarına dönüşmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki bağın yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Kahya, 2020). Özerten (2018), okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik düzeyinin öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiş ve öğretmenlerin algıladığı otantik liderlik ile mesleki motivasyonları arasında güçlü ve pozitif bir

ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim stillerinin, öğretmenlerin güdülenme düzeylerini olumsuz yönde etkilemekte, işbirlikçi yönetim tarzının ise öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmekte, bu bağlamda işbirlikçi yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri ile aynı okulda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Karataş, 2020). Akçakoca ve Bilgin (2016), tüm liderlik tarzlarının hedefinin öğretmenlerin performansını artırarak örgütün kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek olduğunu savunmakta, Okul müdürünün, öğretmenlerden yüksek performans almak için sergilemesi gereken davranışlar ve sahip olması gereken niteliklerle ilgili yapılan değerlendirmelerde, güvenilirlik, düzen ve disiplini sağlama becerisi, otoriteye sahip olma ve ahlaki değerlere bağlılık gibi özelliklerin öne çıktığı ifade edilmektedir.

Alanyazın taramalarında liderlik stilleri ile motivasyon ve performans gibi değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bilimsel çalışmalar bulunmaktadır (Açıklar, 2021; Adarkwah ve Zeyuan, 2020; Akçakoca ve Bilgin, 2016; Aksel ve Elma, 2018; Azimli, 2021; Bader, Gielnik, ve Bledow, 2023; Balcı, 2009; Bilir, 2007; Buluç, 2009; Canbaz, 2019; Cemaloğlu, 2002; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Derbedek, 2008; Eres, 2011; Firmansyah, Prasojo, Jaedun, ve Retnawati, 2022; Givens, 2008; Kahraman, 2021; Kahya, 2020; Niğdelioğlu, 2022; Özerten, 2018; Podsakoff, Moorman ve Fetter, 1990; Safia, 2020; Sucu, 2016; Tok ve Bacak, 2013; Uygur, 2019). Öğretmen akademik istekliliği adına yapılan farklı çalışmalar (Ahmed, Matta, Sanyal ve Agarwal, 2021; Brown ve Butty, 1999; Dönmez, 2024; Gazalcı, Dal, Eker, Zengin, İnan ve Kurt, 2024; Karababa, 2023; Özdemir, Gören, Gülcemal, Sağbaş ve Vural, 2021; Toprak ve Taşgın, 2017; Turhanbve Yaraş, 2013; Tuti, Özdemir ve Rizeli, 2022; Watt, Richardson ve Wilkins, 2014) olsa da, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemesinin öğretmenlerin akademik istekliliği üzerindeki etkisinin nasıl olduğu konusunda alanyazında yapılmış araştırmalara az rastlanılmaktadır (Börü ve Bellibaş, 2021; Khalil, 2021; Ahmed, Matta, Sanyal ve Agarwal, 2021). Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin akademik istekliliği ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu sayede öğretmenlerin akademik istekliliğinin nasıl desteklenebileceği konusuna da açıklık getirilmesi hedeflenilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yeni teknolojilerin geniş çapta kullanılabilir hale gelmesi öğretmenleri rutin öğrenmeye, zaman harcamaktan ziyade onları bireysel öğrenmeye, öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmeye ve başarıya odaklanmaya yönlendirmektedir (Drucker, 1993). Değişen koşullar ve artan beklentiler, öğretmenlerin artık sadece bilgi aracı değil aynı zamanda öğrenme danışmanı olmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Geniş kaynaklara sahip öğrenciler öğretmen rollerine katılmakta ve öğretmenler de öğrenciler gibi ömür boyu eğitimle ilgilenmektedir. Öğretmenler, anlayışın bilgiden daha önemli olduğu, kişilik gelişiminin önemli olduğu ve insanın merkezde yer aldığı bir okulda rol modelleri olarak hizmet etmektedir (Day, 1999).

Öğretmenlerin sorunlarla başa çıkabilme ve değişime uyum sağlayabilme yeteneği, profesyonellik sürecinin gelişimini teşvik etmektedir (Dahl, 2021). Bireysel, takım ve kurum gelişimini hedefleyen dönüşümcü liderlerin, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ile öğretmen akademik istekliliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen akademik istekliliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığı sonucuna ulaşmak hedeflenmektedir. Bu çalışmanın önemi okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması, öğretmenlerin akademik istekliliği değişkeni ilişkisi açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda alan yazında dönüşümcü liderlik ve öğretmen akademik istekliliği değişkenlerinin birlikte ele alındığı fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın dönüşümcü liderliğin öğretmen akademik istekliliği üzerine etkilerini ortaya koyarak kurama katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın uygulamaya dönük katkılarının olması da beklenmektedir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemesinin, öğretmen akademik istekliliğini ve dolayısıyla da öğretmen gelişimiyle birlikte öğrencilerde, kurumda ve toplumda olumlu etkiler meydana getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın genel sonucunda dönüşümcü liderliğin, öğretmen akademik istekliliği konusuna dikkat çekilerek bu yönde geliştirilmesi gereken uygulamaların eğitim politikalarına yansıtılması hedeflenmektedir. Dönüşümcü liderliğin öğretmen akademik istekliliği üzerindeki etkilerine odaklanılan bu çalışma sayesinde politika yapıcı, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılara somut deliller oluşturularak çalışmanın alana katkı sunması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

“Dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin akademik istekliliği arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt problemler

- 1- Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderliğine ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Öğrenim durumu
 - d) Kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşleri nasıldır?
- 4- Öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Öğrenim durumu
 - d) Kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark göstermekte midir?
- 5- Dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin akademik istekliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Dönüşümcü liderlik, öğretmen akademik istekliliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlılar

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Kapsam

Bu çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara iline bağlı dokuz ilçedeki kamuya bağlı resmi meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ve kullanılan ölçeklerin kapsamı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dönüşümcü liderlik: Öğretmenlerin, yöneticinin vizyon oluşturma, süreci ilerletme, örnek olma, gelişimi destekleme, ilham verme, duygusal etkileşimde bulunma, harekete geçirme ve değişime açıklık gibi özelliklerine vurgu yaptıkları liderlik tarzıdır.

Öğretmen akademik istekliliği: Bireylerin başarıya dayalı akademik gelişim beklentileri ile öğrenmeye yönelik istekli ve kararlı bir tutum sergileme eğilimleri olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen: Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerine bağlı resmi meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

Okul Müdürü: Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerine bağlı resmi meslek liselerinde görev yapan okul müdürleridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmada öncelikle dönüşümcü liderlik kuramsal olarak açıklanmıştır. Ardından konu ile ilgili yapılmış demografik araştırma ve çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra öğretmen akademik istekliliğine ilişkin kuramsal temel ve konular ile ilgili araştırmalar derlenmiştir.

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramı

Günümüzde insan hayatının tüm yönleri büyük ölçekli organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Bir organizasyon oluşturmadan sosyal işleri yapmak mümkün değildir ve açıkça bu organizasyonların başarısı liderliğin başarısına bağlı görülmektedir. Bu organizasyonların liderleri planlama, organize etme, işe alım ve kontrol etme gibi diğer görevleri başarıyla yerine getirebilmekte, ancak organizasyonların hedefleri, çalışanların faaliyetleri, bağlılığı, sadakati, çabaları ve yetenekleri sayesinde başarılabilir. Personelin en iyi çabalarını sarf etmesi ve bağlılığı sadece liderliğin iyi bir şekilde yerine getirilmesiyle mümkün olabilmektedir (Stewart, 2006). Son elli yıldır yapılan liderlik araştırmaları, modern liderlik yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlardan biri, dönüşümcü liderlik olarak adlandırılmakta ve insanları değiştirme ve dönüştürme sürecini içermektedir (Northouse, 2004). Bu liderlik yaklaşımında lider, takipçilerini cesaretlendirerek, yapabileceklerinden daha fazlasını yapmalarını sağlamaktadır. Ayrıca takipçilerin hedeflerin önemini anlamalarını, kendilerini geliştirmelerini ve takım veya kurum amaçlarıyla kendi çıkarlarını uyumlu hale getirmelerini teşvik etmektedir (Bass, 1985). Dönüşümcü liderlik, takipçilerin daha yüksek seviye hedefleri amaçlamalarını ve liderleriyle iletişim kurarak hedeflere ulaşmak için motivasyonlarını ve doğru davranışlarını artırmalarını sağlamaktadır (Burns, 1978).

Dönüşümcü liderlik; Burns (1978) tarafından ilk olarak siyasi liderlik üzerine kurulmuş bir kavram olarak yaptığı çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Burns, Dönüşümcü Liderliği, liderlerin ve takipçilerin birbirlerini daha yüksek bir etik ve motivasyon seviyesine doğru ittikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır (Burns, 1978). Burns (1978), dönüşümcü liderlerin çalışanlarının ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu dönüşüm sürecinde, bireyler liderlerine güven ve saygı duygusu geliştirmekte ve tipik olarak beklentilerin üzerinde çalışmaya yönelik motivasyon kazanmaktadırlar. Burns'un teorisinden yola çıkarak, Bass (1990) dönüşümcü liderliği, takipçilerini güçlendiren ve onları beklenenden daha yüksek performans sergilemeye teşvik eden, onları kişisel hedefler yerine işbirlikçi hedeflere yönlendiren bir kişi olarak tanımlamaktadır. Bass'ın (1990) önerdiği Dönüşümcü Liderlik

modeli, liderlerin takipçiler üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Dönüşümcü liderler, mevcut sistemlerde çalışmak yerine uzun vadeli hedeflere, iş yeri değerlerine, etiğe, insanları motive etmeye ve organizasyonlarında dönüşüm yaratmak için sistemleri değiştirmeye odaklanmaktadır (Howell ve Avolio, 1993).

Dönüşümcü liderlik, bir dönüşümün başlatılması için önemli olsa da liderler ve takipçilerin dönüşüm sürecinde birbirleriyle güçlü ilişkiler kurabilmesi de önem arz etmektedir (Northouse, 2015). Dönüşümcü liderliğin değerlendirilebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir bu nedenle dönüşümcü liderliğin boyutları ortaya konulmuştur. Burns, dönüşümcü lideri tanımlamak için üç ana özellik önermiştir; idealleştirilmiş etki, bireysel düşünce ve ilham verici motivasyon (Burns, 1978). Öte yandan Bass'ın (1985), Burns'un Dönüşümcü Liderlik teorisini geliştirdiği ve Bass ve Avolio'nun (1990), zihinsel uyarım adı altında başka bir özellik eklediği görülmektedir. Dönüşümcü liderliğin gerçekleştirilmesi için bireysel düşünceye dikkat, zihinsel uyarım, idealleştirilmiş etki ve ilham verici motivasyon maddelerini içeren dört özelliğin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Bass ve Avolio, 1990).

Dönüşümcü liderlik, takipçilerin motivasyon ve hislerinin üzerinde durmaktadır. Takipçilerin motivasyonlarını ve ihtiyaçlarını karşılayarak en yüksek performansı elde etme fırsatını sağlamak, Dönüşümcü Liderliğin ana hedefi olarak kabul edilmektedir. Dönüşümcü liderler, karizma ve ilham verici faktörlerin birleşimini kullanarak takipçilerinin beklentilerinin ve hislerinin karşılanmasına cevap vermektedirler. Mac Gregor Burns Dönüşümcü Liderlik tanımını, liderlerin bu liderlik tarzını kullanarak takipçilerinin beklentilerine ve hislerine cevap vermesi ve onları daha iyi bir performansa ulaşmaları için finansal teşvikler yerine istenilen yönde yönlendirmeleri ve takipçileri potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilmeleri olarak yapmaktadır (Burns, 1978).

Dönüşümcü liderliğin doğuşunda, teknolojideki gelişmeler, çağın getirdiği yeniliklerin yanı sıra, dönüşümcü liderliği ortaya çıkaran faktörler de yer almaktadır. Kriz ortamı, dönüşüm ve çok boyutluluk dönüşümcü liderliği etkileyen etmenler olarak ele alınabilmektedir (Niğdelioğlu, 2022). Küreselleşme, düzenlemelerin kaldırılması, e-ticaret ve hızlı teknolojik değişim şirketleri çalışma şekillerini yeniden değerlendirmeye zorlamaktadır. Sürdürülemezlik ve karmaşıklık nedeniyle çevresel öngörülebilirlik önemli ölçüde azalabilir ve bu parametreler organizasyonda ortaya çıkan liderlik türü üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Kararsız bir ortamda, yeni yönetim tarzı son derece önemlidir, bu tarz somut olmayan varlıkların gelişmesine ve dinamik yeteneklerin işletilmesine olanak tanımaktadır. Organizasyonlar dönüşümcü liderliğe vurgu yapmadan yeniden böyle bir stratejik ittifak oluşturamamaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Dönüşümcü liderlik teorisinin gelişimi.

Politika bilimi üzerine çalışan Burns (1978), dönüşümcü lider kavramıyla dönüşümcü liderlik teorisinin ilk temellerini atmıştır. Yaptığı geniş çaplı araştırmada, ülkelerde, toplumlarda ve gruplarda muazzam dönüşümler yaratan öncü siyasi ve sosyal liderlerin yaşamlarını ve faaliyetlerini incelemiştir. Burns, liderlerin takipçilerini etkilemek için iki tür davranış gösterdiklerini keşfetmiştir: etkileşimci liderlik; ödül ve ceza ile çalışanların performansını yükseltmek, dönüşümcü liderlik; liderin takipçilerini değişim ve gelişim için teşvik ettiği, onların bireysel hedeflerine önem vermesi olarak özetlenebilmektedir.

Burns (1978), takipçilerin mürtefi ideallerini ve ahlaki değerlerini etkileyerek istekliliklerini arttırmaya yönelik ilerleyen liderlik sürecini dönüşümcü liderlik olarak belirtmektedir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımında, liderin vizyon sahibi, değişime açık, kurumda farklılık ortaya koymaya istekli olması ve aynı zamanda liderin takipçilerini destekleyerek, liderlik kapasitelerini artırmaları için onlara fırsat vermesi gerektiği belirtilmektedir. Burns'un çalışmalarına ek olarak, Bass (1985) dönüşümcü liderlik kavramını Maslow'un hiyerarşisinden yola çıkarak genişletmiş ve takipçilerin ihtiyaçlarının karşılanması üzerine yoğunlaşarak lider ve takipçiler arasındaki bir takas süreci olarak tanımlamaktadır. Bass, belirsizlik ve kaos ortamlarında dönüşümcü liderlik özelliklerine ihtiyaç duyulduğunu, değişim ve ilerlemenin ancak takipçilerin katkısıyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle dönüşümcü liderler, belirli hedeflerin önemini vurgulayarak, takipçilerinin var olan düşüncelerini, değerlerini ve ilgi alanlarını değiştirmeye çalışıp, kişisel çıkarlarını organizasyonun çıkarlarına tercih etmeleri için teşvik etmektedirler ve takipçilerinin kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamalarına yardımcı olmaktadır (Bass, 1985).

Dönüşümcü liderlik teorisini test etmek için Bass (1985) uygulamalar yapmış ve sonuç olarak 73 maddelik Çokfaktörlü Liderlik Anketini geliştirmiştir. Geliştirilen anketi askeriye, eğitim ve sağlık organizasyonlarında uygulayarak dönüşümcü liderde olması gereken beş faktör ortaya koymuştur. Liderlerin kişiler farklı olsa da benzer özelliklere sahip olduğu, dönüşümcü liderliğin fazladan çaba, verimlilik ve memnuniyet getirdiği ve dönüşümcü liderin takipçilerin beklentilerin ötesinde performans sergilemesini sağladığı görülmüştür.

Bass ve Avolio (1994) tarafından geliştirilen Bütüncül Liderlik Modeli, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve pasif/kaçınan liderlik tarzlarını içermektedir. Modelin esasını, Çokfaktörlü Liderlik Anketinde (Bass, 1985) ortaya konan özelliklerden, etkili liderlerin hem dönüşümcü liderlik hem de ödül ve ceza kullanan etkileşimci liderlik yaklaşımlarını birleştirerek kullanmaları gerektiği oluşturmaktadır.

Dönüşümcü liderlik modelleri

Dönüşümcü liderlikle ilgili araştırmalar 20. yüzyılın sonlarında artmaya başlamıştır. Dönüşümcü liderlikle ilgili birkaç önemli kuram öne çıkmaktadır (Bass, 1999; Burns, 1978; Kouzes ve Posner, 1989; Leithwood, 1994).

(i) Burns'ün liderlik modeli. James MacGregor Burns (1978), bir tarihçi ve siyaset bilimci, çeşitli siyasi liderleri nitel bir analizle değerlendirerek, liderler ve takipçileri arasındaki ilişkiyi tanımlamak için etkileşimci ve dönüştürücü lider terimlerini kullanmaktadır. Etkileşimci lider, ilişkiye "bir şeyi başka bir şey ile takas etmek amacıyla yaklaşmaktadır" (Burns, 1978, s.4). Etkileşimci liderler, takipçilere bir şeyi diğer bir şey için değiştirmek niyetiyle yaklaşırlar, örneğin, liderler, sıkı çalışan öğretmeni bütçe artışıyla ödüllendirebilirler. Buna karşılık, dönüştürücü liderlik, takipçileri kendi öz çıkarlarından daha büyük bir hedefe, yüksek ahlaki amaçlara bakmaya teşvik eden ilham verici bir yönü olan bir liderliktir. Dönüşümcü Liderlik, liderlerin ve takipçilerin yeterliliği ve ahlaki motivasyonlarının arttığı bir liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır (Burns, 1978).

Etkileşimci Liderlikten farklı olarak, Dönüşümcü Liderlik finansal teşviklerin takipçileri istenen yönde yönlendirdiği bir süreç olmamakta, aynı zamanda takipçilerin beklentilerine ve duygularına yanıt vermekte, potansiyellerinden en üst düzeyde faydalanmalarını ve üstün performans göstermelerini sağlamaktadır. Dönüşümcü Liderlik yaklaşımının liderin ilham verici yönleri ve karizmatikliğine odaklanan yeni liderlik modelinin bir parçası olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Northouse, 2015). Burns (1978)'e göre, liderlik kolektif bir amaçla uyumlu olmalıdır ve etkili liderler toplumsal değişiklikler yapma yetenekleriyle değerlendirilmektedir. Liderin ve takiplerin rollerinin kavramsal olarak birleştirilmesi gerektiğini ve liderlik sürecinin çatışma ve güç etkileşimini içerdiğini ileri sürmektedir. Bu liderliğin sonucunda, takipçileri liderlere dönüştüren, liderleri de ahlaki ajanlara dönüştüren karşılıklı bir ilişkidir. Ahlaki liderlik kavramı, liderlerin liderliklerinden sorumlu olmaları ve takipçilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedeflere sahip olmaları için bir araç olarak önerilmektedir.

Burns'un teorisine dayanarak, B.M. Bass 1985 yılında etkileşimci ve dönüştürücü liderlik davranışları için bir model ve ölçüm faktörleri tanıtmaktadır. Bass (1990), etkileşimci/dönüştürücü liderlik yapısını karşıtlık yerine tamamlayıcı olarak görmektedir. Organizasyonel ortama bağlı olarak, bir tarzın diğerinden daha etkili olabileceğini ve etkileşimci liderliğin belirli durumlarda önemli olabileceğini savunmaktadır.

(ii) Bass dönüşümcü liderlik modeli. Bass (1998) odaklanarak, askeri, işletme ve eğitim organizasyonlarına dönüşümcü liderliğin yeni paradigmasına yoğunlaştığı araştırmasında Burns'ün önceki çalışmalarındaki boşluklardan yararlanmıştır. Araştırma, dönüşümcü liderliğin son derece etkili olduğunu ve takipçileri daha ileriye taşıyan bir temele

sahip olduğunu göstermektedir. Bass, liderlerin belirli davranış biçimleriyle takipçilerden daha yüksek bağlılık seviyeleri elde ettiğine inanmaktadır. Önceki araştırmalar anket araçlarının yoğun kullanımına dayandı ve birçok çalışma aynı hipotezleri test etti. Bu, teorik eksikliklere ve bu sınırlı bulguların pratik uygulamalarının eksikliğine yol açtı (Bass, 1998). Bass'ın amacı, başarılı ve etkili liderleri tanımlamak için yeni yollar geliştirmektir. Araştırması, dönüşümcü ve işlemci liderliği mantıksal olarak desteklenen bir faktör analizi çerçevesi ile empirik olarak doğrulanan bir çerçevede kullanmaktadır. Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Anketi (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ), liderlerin farklı liderlik tarzlarını görmek için tasarlanmış bir anket yöntemidir. MLQ, liderlerin farklı liderlik tarzlarını ölçmek için birçok ülkede ve çeşitli sektörlerde kullanılmaktadır. Anket, liderlerin liderlik tarzlarına ilişkin algılarını değerlendiren 45 sorudan oluşur. Dönüşümcü, etkileşimci ve laissez-faire liderlik davranışlarını ölçen alt ölçeklerde toplanır.

Bass ve Avolio (1990), Tam Kapsamlı Liderlik Anketi (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ), kapsamında ideal liderliğin etkileşimci ve dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olabileceğini ve ikisinin birbirine eklediğini düşünmektedirler. Etkileşimci bileşenler organizasyonun temel ihtiyaçlarıyla ilgilenirken, dönüşümsel uygulamalar bağlılık sağlamayı teşvik etmekte ve değişimi desteklemektedir. Bass ve Avolio'nun (1990) çalışmaları sonucunda dönüşümcü liderlik adı altında dört boyut; idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, ilham verici motivasyon, bireye yönelik ilgi, etkileşimli liderlik altında iki boyut; koşullu ödüllendirme, istisnalarla yönetim (aktif) ve pasif liderlik altında iki boyut; istisnalarla yönetim (pasif), laissez-faire/tam serbestlik olarak ortaya konulmaktadır.

İdealleştirilmiş etki. Dönüşümcü liderler, takipçileri için rol modelleri olarak hizmet etmelerine izin veren davranışlar sergilemektedirler. Bu nedenle, idealize edilmiş etkinin iki boyutu bulunmaktadır: liderin sergilediği davranışlar ve takipçiler ile diğer paydaşların liderle ilişkilendirdiği özellikler (Bass ve Riggio, 2006).

Entelektüel uyarım. Dönüşümcü liderler, takipçilerinin yenilikçi ve yaratıcı olma gayretlerini, varsayımları sorgulayarak, problemleri yeni baştan çerçeveleyerek ve eski durumlara yeni yaklaşımlar getirerek uyarmaktadırlar. Yaratıcılık teşvik edilmekte, üyelerin bireysel hataları halka açık şekilde eleştirilmemektedir. Takipçilerden yeni fikirler ve yaratıcı çözüm önerileri istenerek sorunların ele alınması ve sorunlara çözüm bulunması sürecine takipçiler dahil edilmektedirler. Takipçilerin yeni yaklaşımlar denemeleri teşvik edilmekte ve fikirleri liderin düşüncelerinden farklı bile olsa yadırganmamaktadır (Bass ve Riggio, 2006).

İlham verici motivasyon. Dönüşümcü liderler, takipçilerinin çalışmalarına anlam ve zorluk katarak, onları güdüleyecek ve ilham verecek şekilde davranmaktadırlar. Takım ruhu uyandırılmakta, coşku ve iyimserlik sergilenmektedir. Liderler, gelecekteki durumları hayal

etmeleri için takipçilerini sürece dahil ederler; takipçilerin karşılamak isteyecekleri açıkça iletilmiş beklentiler yaratırlar ve hedeflere ve ortak vizyona bağlılıklarını göstermektedirler. (Bass ve Riggio, 2006).

Bireye yönelik ilgi. Dönüşümcü liderler, bir antrenör veya mentor gibi hareket ederek, her bir takipçinin başarı ve büyüme ihtiyaçlarına özel dikkat göstermektedirler. Takipçiler potansiyellerinin ardından, hedeflenmiş seviyelerine kadar geliştirebilmektedirler. Destekleyici bir ortamla birlikte, yeni öğrenme olanakları oluşturulduğunda bireyselleştirilmiş ilgi uygulanır. İhtiyaçlar ve istekler açısından bireysel farklılıklar kabul edilmektedir. Liderin davranışları, bireysel farklılıkları kabul ettiğini göstermektedir. Takipçilerle etkileşimler kişiselleştirilir, bireysel düşünen lider etkili bir şekilde dinlemekte ve takipçileri geliştirmenin bir yolu olarak görevleri devredebilmektedir (Bass ve Riggio, 2006).

Koşullu Ödüllendirme. Bass ve Avolio (1990), etkileşimli liderliğin en önemli bileşenlerinden biri olarak koşullu ödüllendirme yönetimini öne sürmektedir. Bu tür liderler, takım üyelerinin belirli hedefleri gerçekleştirmeleri durumunda onları ödüllendirmeyi vadetmektedirler. Ödül miktarı ve türü, hedeflerin ne kadar başarılı bir şekilde tamamlandığına bağlı olmakla birlikte, Bass ve Avolio'ya göre, koşullu ödüllendirme, takım üyelerinin motivasyonunu artırmakta ve performanslarını iyileştirmektedir. Ancak, liderlerin ödül verme sıklığı, miktarı ve türü konusunda tutarlı olmaları gerekmektedir. Ayrıca, ödüllerin hedeflere ulaşmak için takım üyeleri tarafından yeterince önemli ve anlamlı olarak algılanması da önem arz etmektedir. Bass ve Avolio, koşullu ödüllendirme yönetiminin bazı dezavantajlarına da işaret etmişlerdir. Örneğin, takım üyeleri yalnızca ödül almak için çalışabilir ve bu da hedefleri gerçekleştirmenin önemine odaklanmalarını engelleyebilmektedir. Ayrıca, liderlerin ödül vermeyi ihmal etmeleri veya ödüllerin yeterince çekici olmaması durumunda takım üyelerinin motivasyonunda düşüş yaşanabilmektedir (Bass ve Avolio, 1990).

İstisnalarla Yönetim (Aktif). Etkileşimli liderlikte İstisnalarla Yönetim (Aktif), (Active Management by Exception), liderin takipçilerine özgünlük ve esneklik tanıdığı bir liderlik stildir. Bu liderlik yaklaşımında, lider, takipçilerinin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alarak onlara özel yaklaşımlar sergilemektedir. İstisnalarla Yönetim (Aktif) yaklaşımı, koşulsuz desteğe dayalı Yönetim (Pasif) yaklaşımının aksine, takipçilerin özelliklerini ve performanslarını değerlendirmeyi ve onlara uygun bir liderlik tarzı uygulamayı içermektedir (Bass ve Avolio, 1990). Bu yaklaşımda lider, takipçilerine ne kadar güvenebileceğine ve ne kadar özgüvene sahip olduklarına göre değişen bir liderlik tarzı sergilemektedir. Örneğin, yüksek özgüvenli bir takipçiye lider, daha az yönlendirici ve daha fazla özgürlük veren bir liderlik tarzı sergileyebilirken, düşük özgüvenli bir takipçiye lider, daha fazla yönlendirme ve destek

sağlayan bir liderlik tarzı sergileyebilmektedir. Bass ve Avolio'ya göre, İstisnalarla Yönetim (Aktif) yaklaşımı, takipçilerin motivasyonunu ve performansını artırır ve liderlerin takipçileriyle daha iyi bir iletişim kurmalarına yardımcı olabilmektedir. Bu yaklaşım, liderlerin takipçilerini özgürleştirmesine ve onların potansiyellerini maksimize etmesine olanak tanımaktadır.

İstisnalarla Yönetim (Pasif). Bass ve Avolio, etkileşimli liderlik modeli kapsamında İstisnalarla Yönetim (Pasif) (Passive Management by Exception) konusunu da ele almaktadır. Bu liderlik tarzı, liderlerin genellikle sadece sorunlar ortaya çıktığında müdahale ettiği ve belirlenmiş kurallara sıkı sıkıya uyulmasını beklediği bir yaklaşımdır. Bass ve Avolio'ya göre, bu liderlik tarzı genellikle düşük performans, düşük motivasyon ve düşük moral ile ilişkilidir. Bu nedenle, liderlerin müdahale etmek yerine, önceden sorunları öngörebilmeleri ve önleyici tedbirler almaları daha etkili bir liderlik yaklaşımı olacaktır. Bass ve Avolio (1990), İstisnalarla Yönetim (Passive Management by Exception) yaklaşımının olumsuz sonuçlarından kaçınmak için liderlerin daha çok dikkat etmeleri gereken alanları belirlemişlerdir. Bu alanlar şunlardır:

Proaktif olmak; liderlerin sorunları öngörmeleri ve önleyici tedbirler almaları, sorunlar ortaya çıktığında müdahale etmekten daha etkili bir yaklaşım olacaktır. İletişim. Liderlerin açık ve etkili bir iletişim kurmaları, çalışanların performanslarını artırmada önemli bir faktördür. Ayrıca, liderlerin çalışanlarla etkileşimlerinde, yargılamadan ve suçlamadan önce dinlemeleri ve anlamaya çalışmaları da önemli görülmektedir. Ödüllendirme; liderlerin çalışanları ödüllendirmeleri, onların motivasyonunu artırmada ve performanslarını yükseltmede önemli bir rol oynamaktadır. Ancak ödüllerin, çalışanların performanslarına uygun ve adil bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Delegasyon; liderlerin görev ve sorumlulukları çalışanlarına devretmeleri, hem liderlerin zamanlarını daha verimli kullanmalarını sağlamakta hem de çalışanların daha fazla sorumluluk alarak gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Bu alanlara dikkat eden liderler, İstisnalarla Yönetim (Passive Management by Exception) yaklaşımının olumsuz sonuçlarından kaçınarak, daha etkili bir liderlik uygulayabilmektedirler. Laissez Faire; Bass ve Avolio, etkileşimli liderlik modelinde Laissez-Faire liderliği olarak bilinen liderlik tarzını da ele almaktadır. Bu liderlik tarzında liderler, takım üyelerine minimal rehberlik sağlamakta ve onları kendi başlarına işlerini yapmaya bırakmaktadırlar. Bu liderler, kararları erteleyebilir, işlerin akışına müdahale etmeyebilir ve takım üyelerine tam bir özgürlük sağlayabilmektedir. Laissez-Faire liderliğinin diğer liderlik tarzlarına kıyasla daha az etkili olduğunu belirtilmektedir. Bu liderlik tarzı, takım performansını düşürebilir ve takım üyelerinin motivasyonunu azaltabilmektedir. Laissez-Faire liderliği genellikle, liderin yetersizliği veya iş yükünün fazlalığı gibi nedenlerle ortaya çıkmakta ve uzun vadede takımın başarısını engelleyebilmektedir (Bass ve Avolio,1990).

(iii) Podsakoff ve Arkadaşlarının dönüşümcü liderlik modeli. Podsakoff vd. (1990), liderlik davranışları ile çalışanların performansları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada, liderlerin takım performansını artırmak için yapabilecekleri altı davranış özelliği tanımlanmıştır:

Bir vizyonu açıklamak. Liderin yeni fırsatları tanımlamaya yönelik davranışları, organizasyonun geleceğiyle ilgili bir vizyon geliştirme, açıklama ve diğerleri ile bu vizyonu benimsetme çabalarını içerir. Liderler takımlarının bir hedefe yönelik olarak neden var olduklarını açıkça ifade etmelidir. Böylece takımın üyeleri, amaçlarını net bir şekilde anlayarak daha etkili bir şekilde çalışabilmektedirler.

Uygun bir model sunmak. Liderler, takımın üyelerine uygun bir davranış modeli sunarak onları yönlendirmelidirler. Bu model, takımın hedefleriyle uyumlu ve pozitif bir davranış biçimi olmalıdır. Liderin davranışı, liderin benimsediği değerlerle tutarlı olan çalışanların takip edeceği bir örnek belirlemeyi içermektedir.

Grup hedeflerinin kabulünü teşvik etmek. Liderin davranışı, çalışanlar arasında işbirliğini teşvik etmeye ve ortak bir hedefe doğru birlikte çalışmaya yöneliktir. Liderler takımın üyelerini, grup hedeflerine katılmaya ve desteklemeye teşvik etmelidir. Bu, takım üyelerinin amaçlarına ve hedeflerine daha bağlı olmalarını sağlamaktadır.

Yüksek performans beklentileri belirlemek. Liderler, takımın üyelerinin yüksek performans beklentilerini belirlemeli ve bu beklentileri karşılamaları için uygun destek ve kaynakları sağlamalıdır.

Bireysel destek sağlamak. Liderin takipçilerine saygı duyduğunu, kişisel duyguları ve ihtiyaçlarıyla ilgilendiğini gösteren davranışlarıdır. Liderler takımın üyelerine bireysel destek ve rehberlik sağlamalıdır. Bu, takım üyelerinin kişisel gelişimlerine ve performanslarının artırılmasına yardımcı olmaktadır.

Entelektüel uyarımlar sunmak. Liderin takipçileri, işleriyle ilgili varsayımlarını yeniden gözden geçirmeye ve nasıl yapabileceklerini yeniden düşünmeye teşvik eden davranışlarıdır. Liderler, takımın üyelerine entelektüel uyarımlar sağlayarak onların yaratıcılıklarını ve yenilikçi fikirlerini teşvik etmektedir.

(iv) Diğer dönüşümcü liderlik modelleri. *Leithwood.* Leithwood (1994), liderliği bir dizi etkileşim süreci olarak görmekte ve liderliğin sadece liderin davranışlarını değil, aynı zamanda takım üyelerinin davranışlarını da etkilediğini belirtmektedir. Leithwood, dönüşümcü liderliğin altı özelliği olarak vizyon ve hedefler oluşturmak, entelektüel uyarımlar sağlamak, bireysel destek sunmak, mesleki uygulamaları ve değerleri kodlamak, yüksek başarımlar beklentilerini göstermek ve karar alma süreçlerine katılımı teşvik etmek için yapılar geliştirmeyi öne sürmektedir.

Leithwood (1994), liderlerin, takım üyeleriyle birlikte bir vizyon ve hedefler belirlemesi gerektiğine inanır. Bu vizyon ve hedefler, takımın ileriye dönük bir yol haritası oluşturmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca liderler, takım üyelerinin entelektüel uyarılarına önem vermelidir. Bu, takım üyelerinin kendilerini geliştirmelerine, öğrenmelerine ve yeni fikirler üretmelerine yardımcı olacaktır. Bireysel destek sunmak da önemlidir çünkü liderler, takım üyelerinin güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini tanımak ve onları geliştirmek için uygun destek sunmak zorundadırlar. Ayrıca, liderlerin mesleki uygulamaları ve değerleri simgelemesi gerektiğine inanır. Liderler, etik davranışlar sergileyerek takım üyelerine örnek olmalı ve takım üyelerinin bu değerleri benimsemelerini sağlamalıdır. Yüksek performans beklentileri göstermek de önemlidir, çünkü liderler, takım üyelerinin potansiyellerini açığa çıkarmalarına yardımcı olmak için onları cesaretlendirmeli ve desteklemelidirler. Son olarak, Leithwood, liderlerin karar alma süreçlerine takım üyelerini dahil etmeleri gerektiğine inanır. Liderler, takım üyelerinin fikirlerini ve görüşlerini dinlemeli ve onları karar alma sürecine dahil etmelidir. Bu, takım üyelerinin istekliliklerini artıracak ve kararların daha iyi kalitede olmasını sağlayacaktır.

Bennis ve Nanus. Bennis ve Nanus (1985), başarılı liderlerin özelliklerini araştırmak için şirketlerde araştırmalar yapmıştır ve dört yöntem ortaya koymuşlardır. Bu yöntemler vizyon yoluyla dikkat, iletişim yoluyla anlam, konumlandırma yoluyla güven ve olumlu özsaygı yoluyla kendini düzeltme başlıkları altında karşımıza çıkmaktadır.

Vizyon yoluyla dikkat; Liderin bir vizyon ya da hedef oluşturarak çalışanların dikkatini bu hedefe çekmesini ifade etmektedir. Bu liderlik yaklaşımında lider, çalışanların gözünde hedefe ulaşmak için yol gösterici bir rol üstlenir ve bu sayede çalışanların motivasyonunu artmaktadır. Lider, vizyonu hakkında tutkulu bir şekilde konuşarak ve takım üyelerini bu vizyonu paylaşmaya teşvik ederek çalışanları bu hedefe yönlendirmektedir (Bennis ve Nanus, 1985).

İletişim yoluyla anlam; iletişimin bireyler veya gruplar arasında anlam yaratma ve iletişim kurma bir yolu olduğu fikrine atıfta bulunmaktadır. Anlamı başkalarıyla etkileşimlerimizden elde ettiğimizi ve dünya görüşümüzün büyük ölçüde diğerleriyle iletişimimiz yoluyla oluşturulduğu öne sürülmektedir. Başka bir deyişle, iletişim sadece bilgi aktarmanın bir yolu değil, aynı zamanda algılarımızı, tutumlarımızı ve inançlarımızı şekillendiren bir yoldur. Etkili iletişim, dolayısıyla, amaçlanan hedef kitleye açık, doğru ve anlamlı bir şekilde fikir ve anlam aktarmak için esastır (Bennis ve Nanus, 1985).

Konumlandırma yoluyla güven; güvenin, yetkinlik, dürüstlük ve güvenilirliği yansıtan bir şekilde stratejik olarak kendini konumlandırarak bireyler veya gruplar arasında kurulabileceği fikrini ifade etmektedir. Başkalarında güven ve güvenilirlik duygusu uyandıran bir algı oluşturmayı içermektedir. Bu, belirli bir alanda uzmanlık göstererek, eylem ve söylemlerinde

tutarlılık göstererek ve olumlu bir itibar sürdürerek vb. gibi çeşitli yollarla elde edilebilmektedir. Güvenilirliği yansıtan etkili bir konumlandırma yoluyla, bireyler veya gruplar, başkalarıyla güçlü ilişkiler kurabilir ve güven inşa edebilmektedirler (Bennis ve Nanus, 1985).

Olumlu özsaygı yoluyla kendini düzeltme; Bennis ve Nanus (1985), liderliği "vizyon sahibi, yenilikçi ve girişimci" olarak tanımlamaktadırlar ve liderlerin "kendilerine güven, tutarlılık ve kararlılık" sergilemelerinin yanı sıra, "kendilerini tanıma ve kendileriyle ilgili gerçekçi bir değerlendirme yapma" yeteneklerini de vurgulamaktadırlar. Bu anlamda, "deployment of self through positive self-regard" kavramı, Bennis ve Nanus'un liderlik modelinde önemli bir rol oynamaktadır. Pozitif özsaygı, liderlerin kendilerine güven duymalarına, kendi yeteneklerine ve başarılarına değer vermelerine yardımcı olur ve liderlerin öz-değerlendirme becerileri, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamalarına, hedeflerini belirlemelerine ve uygun stratejiler üretmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, Bennis ve Nanus, liderlerin kendileri hakkında gerçekçi bir farkındalığa sahip olmalarının, yeteneklerini geliştirmeye çalışmalarının, yapacakları iş için kapasiteye sahip olmalarının liderlikte başarılı olmak için kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedirler.

Bennis ve Nanus (1985), liderler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda liderlerin sahip olması gereken bazı beceriler olduğuna kanaat getirmişlerdir. Liderlik; İnsanları yargılamadan içinde buldukları şartları göz önüne alarak oldukları gibi kabul edebilmektir. Kişilerin benzersiz özelliklerini, karakteristiklerini ve bakış açılarını kabul etme ve onları başka birine dönüştürmeye veya şekillendirmeye çalışmadan benimseme kapasitesini ifade etmektedir. Başkalarının kendi beklenti veya ideallerine uygun olmalarını beklemek yerine bireysel farklılıkları tanımak ve saygı göstermektir. Bu yetenek yüksek bir empati ve açık fikirlilik düzeyi gerektirir, ayrıca çeşitliliğin insan ilişkilerinin doğal ve değerli bir yönü olduğunu anlamayı da içermektedir.

Liderin ilişkiler ve sorunlarla ilgili yaklaşımınızı geçmiş yerine mevcut duruma dayandırma kapasitesi vardır. Geçmiş deneyimlerden veya önyargılardan fazla etkilenmeden, ilişkilerle veya sorunlarla ilgilenirken mevcut duruma ve anın odaklanabilme yeteneğini ifade etmektedir. Geçmişteki haksızlıkları, hataları veya varsayımları bırakarak, mevcut duruma açık ve objektif bir zihinle yaklaşabilmeyi içermektedir. Bu yetenek, zorluklarla başa çıkmada daha büyük dayanıklılık, uyum ve esnekliğe yol açabilmektedir. Liderlik tüm yakın çevrenize, yabancılara ve tanıdıklarınıza gösterdiğiniz nezaketi aynı özenle gösterme yeteneğidir. Yakınızdaki kişilere, özellikle aile ve arkadaşlarınıza karşı nazik ve saygılı davranabilme becerisini, aynı şekilde tanımadığınız insanlara veya tanışıklık düzeyi daha az olanlara da göstermeyi kapsamaktadır. Yakınlarınızı normal kabul edip onları herhangi biri gibi önemsememek yerine, onlara saygı ve nezaketle davranmaya devam etme becerisini ifade etmektedir. Tüm insanlarla pozitif ilişkiler kurmanın önemini fark etmek, yakınızdakilerin

katkılarını tanımak ve onlara, tanımadığınız insanlara veya tanıdık fakat aynı seviyede olmayan insanlara gösterdiğiniz nezaket ve saygı seviyesini aynı şekilde göstermek için bilinçli bir çaba sarf etmektir.

Liderlik büyük riskler barındıran durumlarda bile diğer insanlara güvenebilme yeteneğine sahip olmaktır. Başkalarına güvenmek ve onlara dayanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu yetenek, olumlu sonuç garantisi olmasa bile risk almaya istekli olmak ve iyi niyetli davranacaklarına inanmak anlamına gelmektedir. Diğer insanlara, belirsizlikle karşı karşıya kalmalarına rağmen güvenebilenler, genellikle diğerleriyle derin ve anlamlı bağlar kurabilmekte ve daha büyük fırsatlar ve kişisel gelişimlere sahip olabilmektedirler. Sürekli onay ve tanınma gereksinimi olmadan hareket etme yeteneği olmalıdır. Başkalarından sürekli onay, övgü veya takdir aramadan bir işi yapabilme kapasitesini ifade etmektedir. Dışarıdan gelen onay ve fark edilmeye dayanmayıp, kendi çabalarından ve başarılarından değer ve memnuniyet bulma yeteneğine işaret etmektedir. Diğer bir deyişle başkalarının onay ve tanınmasına bağımlı olmayan bir özgüven ve özsaygı hissini içermektedir. Bu yetenek, karşılaşılan zorluklar ve başarısızlıklar karşısında daha fazla bağımsızlık, özgüven ve direnç sağlayabilmektedir.

Noel M. Tichy ve Mary Anne Devanna. Tichy ve Devanna, "Leadership and Paradox" adlı çalışmalarında, liderliğin içerisinde yer alan paradoksları incelemiştirler. Bu paradokslar; istikrar güçleri ile değişim güçleri arasındaki mücadele, gerçekliğin inkâr edilmesi ve kabul edilmesi arasındaki gerilim, korku ve ümit arasındaki mücadele, yönetici ve lider arasındaki mücadele olarak belirtilmektedir (Tichy ve Devanna, 1990). Liderlerin karşılaştığı zıtlıklar, çelişkiler veya tutarsızlıklar olarak tanımlanabilir ve liderlerin işlevlerini yerine getirirken karşı karşıya kaldıkları zorlukları yansıtmaktadırlar.

İlk olarak, Tichy ve Devanna, liderlerin hem istikrarı hem de değişimi sağlamakla yükümlü olduğu fikrini vurgularlar. Liderlerin, mevcut durumu korumak ve gelecekteki değişimleri yönetmek arasında denge sağlamaları gerekmektedir. İkinci olarak, liderlerin hem bireysel hem de takım odaklı olmaları gerekmektedir. Liderlerin hem bireylerin potansiyelini geliştirmek hem de takımın hedeflerine yönelik çalışmak arasında bir denge kurmaları gerekmektedir. Üçüncü olarak, liderlerin hem katılımcı hem de direktif olmaları gerekmektedir. Liderlerin, takım üyelerinin katılımını teşvik ederken aynı zamanda belirli hedeflere yönelik olarak direktif olmaları gerekmektedir. Dördüncü olarak, liderlerin hem mantıksal hem de duygusal olmaları gerekmektedir. Liderlerin, problemleri analiz etmek ve çözmek için mantıksal düşünürken, insanların duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve onlarla ilişki kurmak için de duygusal olmaları gerekmektedir. Son olarak, liderlerin hem uzun vadeli hem de kısa vadeli hedefleri dikkate almaları gerekmektedir. Liderlerin, mevcut ihtiyaçlara cevap verirken gelecekteki

hedefleri de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Liderler hem kısa vadeli başarıları hem de uzun vadeli sürdürülebilirliği sağlamak için çalışmalıdırlar.

Tichy ve Devanna (1990), liderlerin karşılaştıkları paradoksları vurgulayarak liderliği daha bütüncül bir perspektifle ele almaya yardımcı olmaktadır. Liderler, bu paradoksları yönetebildikleri sürece, takımlarını daha iyi yönlendirebilir ve daha başarılı sonuçlar elde edebilmektedirler. Tichy ve Devanna, dönüşümcü liderliğin üç temel bileşenini "yenilenme ihtiyacını tanımlama", "yeni bir vizyon oluşturma" ve "değişimi kurumsallaştırma" olarak tanımlamıştır.

Yenilenme ihtiyacını tanımlama (Recognizing the need for revitalization). Bu adım, liderin mevcut durumu ve sorunları değerlendirdiği, organizasyonun veya ekibin ihtiyaçlarını anladığı ve yenilenmeye ihtiyacı olduğunu kabul ettiği adımdır. Lider, değişimin gerekliliğini ve önemini vurgulayarak, organizasyon veya ekibin diğer üyelerini yenilenme sürecine dahil etmeye çalışmaktadır.

Yeni bir vizyon oluşturma (Creating a new vision). Liderin yenilenme sürecinde, organizasyon veya ekibin hedeflerini, değerlerini ve gelecekteki yönelimini açıklayan bir vizyon oluşturmaktadır. Bu vizyon, mevcut sorunları çözmek ve gelecekteki başarıları sağlamak için organizasyonun veya ekibin ihtiyaç duyduğu değişiklikleri içermektedir. Lider, vizyonu açıklayarak, organizasyonun veya ekibin diğer üyelerinin değişime katılımını teşvik etmektedir.

Değişimi kurumsallaştırma (Institutionalizing change). Liderin vizyonu gerçekleştirmek için gereken yapıları, sistemleri ve süreçleri oluşturduğu adımdır. Lider, vizyonu uygulamak için gerekli değişiklikleri yapmak, bu değişiklikleri organizasyonun veya ekibin kültürüne entegre etmek ve sürekli bir değişim kültürü oluşturmak için çaba göstermektedir. Bu üç bileşen, liderin organizasyon veya ekibi yenilemek için bir plan geliştirmesine ve değişimi gerçekleştirmesine yardımcı olan önemli adımlardır. Lider, yenilenme ihtiyacını tanımlar, yeni bir vizyon oluşturur ve değişimi kurumsallaştırarak, organizasyonun veya ekibin gelecekteki başarısını sağlamak için gerekli değişiklikleri gerçekleştirebilmektedir.

Carless ve Arkadaşları. Carless vd. (2000), yaptıkları çalışmalarda dönüşümcü liderliğin 7 özelliği kapsadığını belirtmektedir. Bu özellikler; bir vizyon iletilme, personeli geliştirme, destek sağlama, personeli güçlendirme, yenilikçi olma, örnek teşkil etme ve karizmatik olma olarak sıralanmaktadır. Dönüşümcü liderlik teorilerinin ayırt edici bir özelliği etkili liderlerin bir vizyon veya ideal hedef yaratmalarıdır (Yukl, 1994). Dönüşümcü liderler, örgütlerinin geleceği hakkında bir görüntü oluşturmakta ve bu vizyonu sık sık ifade ederek alt kademedekilere iletmektedirler. Bir vizyonun iletilimi süreciyle lider, çalışanları yönlendiren ve motive eden bir dizi değerler aktarmaktadır. Uygulama düzeyinde, bir vizyon, çalışanların birlikte çalışacakları ortak bir amaç sağlamak ve örgüt için liderlerin değerleriyle uyumlu

bireysel davranışları teşvik etmektedir (Bass, 1985; Tichy & Devanna, 1990). Etkili liderler, personelin kişisel gelişimini kolaylaştırmakta ve teşvik etmektedirler (Bass, 1985).

Her bir personelin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini teşhis etmekte, bireysel gelişim konusunda tavsiye verip teşvik etmekte ve genellikle bire bir görüşmeler yapmaktadırlar (Bass, 1985). Bireysel gelişim, takipçilerin yeni beceriler geliştirmelerine ve zorlu fırsatlar sağlamak için görev ve sorumlulukların delegasyonunu içermektedir (Bass & Avolio, 1990).

Destekleyici liderlik, personelin olumlu geri bildirim almasını ve bireysel başarılarını tanıma içermektedir. Destekleyici liderlik kullanarak, liderler personelin etkili performans sergileme ve zorlu hedeflere ulaşmada başarılı olacağına olan güvenlerini ifade etmektedirler. Zorlu hedefler belirlendiğinde liderin personeli desteklemesi özellikle önemlidir (Yukl, 1994). Destekleyici liderlik hem bireysel hem de takım başarısı sağlayabilmektedir. Kouzes ve Posner (1987), bireylere ve gruplara liderlik etmek fark şartlar gerektirmekle birlikte, başarılı liderlerin sadece bireyleri değil, aynı zamanda takım başarılarını da tanıdıklarını belirtirler. Takım çalışmasının açıkça tanınması liderin yürütülen çalışmaya değer verdiğinin kanıtıdır. Bu aynı zamanda liderin vizyonunu gerçekleştirme ve takımla özdeşleşme konusunda bağlılığı arttırmaktadır. Etkili liderler takım üyelerini karar verme sürecine dahil ederler. Bu liderler güç ve bilgiyi personeliyle paylaşırlar ve özerkliği teşvik ederler (Kouzes ve Posner, 1987).

Liderler, takımın karşılaştığı sorunlara çözümler üreten politikalar ve prosedürler oluştururlar. Başarılı bir lider, takım üyelerine bu politikaları uygulama gücü vererek onların kararlarına destek olur ve böylece takımın güçlenmesini sağlamaktadır. Güç verme, güven, saygı, açık iletişim ve işbirliği ortamını oluşturarak işbirliğini kolaylaştırır ve katılımcı bir grup dinamiği yaratılmaktadır. Etkili liderler, hedeflerine ulaşmak için bazen alışılmadık stratejiler kullanır ve risk almaktan çekinmemektedirler (Bass, 1985; Kouzes & Posner, 1987; Tichy & Devanna, 1986). Bu liderler, zorlu fırsatları arayarak vizyonlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Dönüşümcü liderler de benzer şekilde, çalışanlarının yaratıcı düşüncelerini desteklemekte ve onlara zorlu görevler vermektedirler. İnovasyonun teşvik edildiği bu liderlik özelliği, liderin hataları öğrenme fırsatı olarak görmesini de içermektedir.

Dönüşümcü liderler, söyledikleri şeylerle yaptıkları şeyler arasında tutarlılık gösterirler ve değerlerini net bir şekilde çalışanlarına ileterek örnek olmaktadır. Bu liderler, özgüvenli bir şekilde hareket etmekte ve çalışanlarına tutum ve değerlerini modelleyerek bir örnek teşkil etmektedirler (Kouzes & Posner, 1987; Podsakoff, McKenzie, Moorman ve Fetter, 1990). Bu davranış, liderin takipçileri için bir referans noktası ve odak noktası oluşturarak öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Bass, 1985; Bennis & Nanus, 1985; Kouzes & Posner, 1987). Karizmatik liderliğin, dönüşümsel liderliğin ayrı bir davranışı olup olmadığı konusunda önemli tartışmalar bulunmaktadır. Bass (1985), dönüşümsel liderliğin en önemli özelliğinin karizmatik liderlik

olduğunu savunmuştur. Karizmatik liderler, güvenilir, yetenekli ve saygı duyulan kişiler olarak görülmektedir ve takipçileri örgütsel hedefleri desteklemek için daha yüksek seviyelerde motivasyona ve performansa teşvik etmektedirler.

Dönüşümcü liderliğin boyutları

Dönüşümcü liderlik araştırmalarında farklı ölçek ve çalışmalar mevcuttur ancak bu çalışmada Podsakoff vd. (1990)'na ait olan liderlik ölçeğinin kullanılması beklenmektedir. İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte vizyon ilham sağlama ve uygun rol modeli olma faktörleri birleştirilerek dönüşümcü liderlik beş boyutta ele alınmıştır. Uyarlanmış ölçekte: (i) vizyon ilham sağlama ve uygun rol model olma (ii) grup amaçlarının kabulünü sağlama, (iii) entelektüel teşvikte bulunma, (iv) bireysel ilgi gösterme, (v) yüksek başarı beklentisi olmak üzere beş boyut önerilmektedir (İşcan, 2002).

(i) Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma. Bir liderin eylemleri, yeni fırsatları belirlemek için çaba göstermesi, organizasyonun geleceğiyle ilgili bir vizyon oluşturması, bu vizyonu açıklaması ve diğerlerine benimsetme çabalarını içerir. Liderler, takımlarının niçin var olduklarını net bir şekilde ifade etmelidirler. Bu şekilde, takım üyeleri hedeflerini anlayarak daha etkin bir şekilde çalışabilirler. Liderler, takımın üyelerine uygun bir yönlendirme sunarak onların davranışlarını şekillendirmelidir. Bu yönlendirme, takımın hedefleriyle uyumlu ve olumlu bir davranış modelini içermelidir. Liderin davranışı, liderin benimsediği değerlerle uyumlu olan çalışanların izleyeceği bir örneği belirlemeyi içermektedir.

(ii) Grup amaçlarının kabulü. Liderlerin tutumu, çalışanlar arasındaki işbirliğini teşvik etmeye ve ortak bir amaca doğru birlikte çalışmaya yöneliktir. Liderler, takımın üyelerini grup hedeflerine katılmaya ve desteklemeye teşvik etmelidir. Bu, takım üyelerinin kendi amaçlarına ve hedeflerine daha bağlı olmalarını sağlar.

(iii) Entelektüel teşvik. Liderlerin davranışları, takipçilerin işleriyle ilgili varsayımlarını gözden geçirmeleri ve yeniden düşünmeleri için teşvik edici niteliktedir. Liderler, takımın üyelerine zihinsel olarak meydan okuyan uyarıcılar sağlayarak yaratıcılıklarını ve yenilikçi fikirlerini teşvik etmektedir. Bu şekilde liderler, takım üyelerinin düşünce süreçlerini geliştirmelerine ve daha ileriye taşımalarına yardımcı olmaktadır.

(iv) Bireysel ilgi. Liderlerin davranışı, takipçilere saygı gösterdiğini ve onların kişisel duyguları ve ihtiyaçlarıyla ilgilendiğini açıkça ortaya koyar. Liderler, takımın üyelerine bireysel destek ve rehberlik sağlamalıdır. Bu, takım üyelerinin kişisel büyümelerini teşvik etmeye ve performanslarını artırmaya yardımcı olur.

(v) Yüksek başarı beklentisi. Liderler, takımın üyelerinin üstün performans gösterme beklentilerini tanımlamalı ve bu beklentileri yerine getirmeleri için gerekli destek ve kaynakları sağlamakla sorumludur. Liderler, takımın üyelerine gereken desteği sağlamak ve ihtiyaç duydukları kaynakları temin etmek amacıyla çaba göstermelidirler.

Dönüşümcü liderliğin demografik değişkenlerle ilişkisi

Eğitim yönetimi bağlamında, dönüşümcü liderliğin demografik değişkenlerle ilişkisi üzerine yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Bass ve Avolio (1994) dönüşümcü liderliği, takipçileri kişisel olarak geliştirme ve ilişkilerini güçlendirme olarak iki şekilde açıklamıştır. Ayrıca, Carless (1998) dönüşümcü liderliğin, liderin davranışlarıyla takipçilerin kendilerine ilişkin algılarını artırdığını savunmuştur.

Demografik değişkenler arasında cinsiyet de önemli bir faktördür. Eagly vd. (2003), kadın liderlerin daha çok dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Kark, Waismel-Manor ve Shamir (2002) da kadınların daha yüksek dönüşümcü liderlik becerilerine sahip olduğunu bulmuştur. Ancak, Barbara ve Pherwani (2003) bu farkın küçük olduğunu ve kadın liderlerin daha çok etik liderlik özelliklerini sergilediğini belirtmiştir. Mesleki kıdem de bir diğer önemli değişken olarak ele alınmaktadır. Leithwood ve Jantzi (2000), tecrübeli yöneticilerin daha çok dönüşümcü liderlik özellikleri sergilediğini ve daha etkili liderlik performansı gösterdiklerini belirtmiştir.

Dönüşümcü liderlik ile eğitim durumu arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Kahraman (2021), öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği fakat eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir.

Eğitim yönetimi literatüründe dönüşümcü liderlik ile yöneticilerin branşları arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Tok ve Bacak (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada dönüşümcü liderlik ile okul yöneticilerinin branşı arasında bir ilişki olduğunu ve fen bilgisi öğretmeni olan yöneticilerin diğer branşlardan olan yöneticilere göre daha fazla dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini bulmuşlardır. Kavrayıcı (2019) çalışmasında, branş değişkeni dikkate alındığında sadece serbest bırakıcı liderlik bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve branş öğretmenlerinin ortalama puanları, meslek dersleri öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında dönüşümcü liderlik davranışlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve yöneticilik deneyimi gibi diğer değişkenlerle ilişkisi bulunmuştur. Bu çalışmalar dönüşümcü liderlik ile yöneticilerin branşı arasında değişen bir ilişki olduğunu göstermektedir ve okul yöneticilerinin branşlarına göre dönüşümcü liderlik davranışları açısından farklılık gösterdiği düşünülebilir.

Dönüşümcü liderlik ile yöneticilerin tecrübeleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Wong ve Cummings (2009) yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin gösterdikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile iş hayatı deneyimleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Purvanova vd. (2006) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, müdürlerin mesleki deneyimleri ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, Canbaz (2019) araştırmasında, öğretmenlerin deneyimleri kıdem değişkenine göre bazı farklılıklar göstermektedir. Özellikle 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin bireysel destek boyutunda görüşleri değişiklik göstermektedir. Benzer şekilde, 6-10 yıl arası aynı okul müdürü ile mesai yapan öğretmenlerin telkinle güdüleme algıları daha yüksekken, örgütsel bağlılık görüşlerinde fark bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin deneyimlerinin dönüşümcü liderlik algılarına ve örgütsel bağlılıklarına etkisi olabileceğini göstermektedir. Dönüşümcü liderlik davranışlarının okul yöneticilerinin tecrübeleri ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermişlerdir. Bu çalışmalar, eğitim yönetimi alanında dönüşümcü liderliğin, yöneticilerin tecrübeleri ile ilişkili olduğunu göstererek, okul yönetimindeki liderlik uygulamalarının geliştirilmesi açısından önemli bir perspektif sunmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, dönüşümcü liderlik ile alakalı yurt içinde gerçekleştirilmiş olan araştırmalar incelenmektedir. Dönüşümcü liderlik kavramının ilk olarak Burns (1978) tarafından kullanıldığı alanyazında karşımıza çıkmaktadır. Liderlerin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin ölçümleri yapmak için dönüşümcü liderlik ölçeği kullanılmaktadır. Bu ölçek, Burns tarafından geliştirilmiş ve sonrasında Bass (1985) tarafından geliştirilerek genişletilmiştir. Dönüşümcü liderlik ölçeği, liderlerin vizyon ve hedeflere yönelik liderlik davranışlarını, takım üyelerinin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını, takım üyelerinin gelişimlerini desteklemelerini, liderlerin özgüven, cesaret ve yaratıcılık gibi özellikleri teşvik etmelerini ve takım üyelerini dönüştürmelerini ölçmektedir. Ölçek, 5 farklı boyuttan oluşmaktadır: vizyonel liderlik, bireysel etkileme, bireysel teşvik, bireysel hizmet ve entelektüel uyarım. Dönüşümcü liderlik ölçeği, özellikle eğitim alanında liderlik davranışlarının değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu ölçek, liderlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını ölçmek ve bu davranışları artırmak için tasarlanmış bir araçtır.

Çelik (1998), Eğitimde Dönüşümcü Liderlik isimli araştırmasında, dönüşümcü liderliğin eğitim alanındaki etkisini inceleyerek kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Aydın (2011), dönüşümcü liderlik yaklaşımının bir okul yöneticisi üzerindeki etkisini ve bu yaklaşımın uygulanması için öneriler ortaya koymaktadır. Özdemir (2014), örgütsel kültürün eğitim

kurumlarında önemini vurgulamakta ve örgütsel kültürün yönetimdeki etkilerini ele almaktadır. Açıklar (2021) okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü konusundaki algılarının yaş ve kıdeme göre farklılık göstermediğini ancak cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, görev yapılan ilçe, okulundaki öğretmen sayılarına göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin örgüt kültürü ile alakalı düşüncelerinde cinsiyete göre yakından kontrol ve engelleme boyutlarında farklılık olduğu ve kadınların bu alanlarda erkeklere göre daha yüksek düzeyde yakından kontrol edildikleri ve engellendikleri fikrine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında farklılık gösterdiği ile karşılaşılmıştır.

Bu çalışmalarla birlikte dönüşümcü liderliğin farklı açılardan ele alındığı çalışmalar da alanyazında karşımıza çıkmaktadır. Bilir (2007) tarafından ortaya koyulan bir çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Azimli (2021), lise düzeyindeki okullarda görev yapan yöneticilerin uyguladıkları dönüşümcü liderlik tarzları çevreden kaynaklanan bir faktör olarak ele alınmış ve öğretmenlerin iş doyumları ile arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumları ile dönüşümcü liderliğe olan görüşlerinin birçok değişkenden senkronik olarak etkilendiği fark edilmiştir. Benzer olarak öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile dönüşümcü liderliğe bakışları arasında güçlü ve olumlu düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Niğdelioğlu (2022), ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ve psikolojik sözleşme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İnceleme sonucunda dönüşümcü liderlik davranışının öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısı üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilişkisel, dengeli, geçişsel ve işlemsel olmak üzere farklı psikolojik sözleşme algılarına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin dönüşümcü lider olarak tanımladığı yöneticilere sahip olan öğretmenlerin daha olumlu psikolojik sözleşmeler geliştirdikleri belirtilmiştir.

Kahraman (2021), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin bireysel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi gibi değişkenlerine göre farklı görüşleri olmasına rağmen eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri genellikle yüksek seviyelerde bulunmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında olumlu, anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca, müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Aksel ve Cevat (2018) dönüşümcü liderliğin çalışan motivasyonu üzerine yaptıkları araştırmada, dönüşümcü liderlik özelliği gösteren müdürlerle çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek çıktığı sonucuna varmışlardır. Diğer bir deyişle dönüşümcü liderlik ve iş motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Kahya (2020), eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini yüksek lisans tezinde incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş motivasyonu ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri arasında düşük seviyede de olsa anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Safia (2020) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerinin, okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile ilişkisini araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Cemaloğlu (2007) okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarını farklı değişkenlere göre ortaya koymak adına bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, kıdemleri, mezun oldukları okullar ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Dönüşümcü liderlik altında, ekstra güç, etkililik ve doyum arasında pozitif bir ilişki bulunurken, laissez-faire liderlik altında negatif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere karşı daha açık, samimi tavırlar ve dönüşümcü liderlik davranışları gösterdikleri, kadın öğretmenlere ise benzer duyarlılığı göstermedikleri vurgulanmıştır. Dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu seviyelerini artırabileceği söylenmiştir. Okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik altında en fazla telkinle güdülemeyi, işlemci liderlik altında koşullu ödülü, etkilerden ise etkililiği daha fazla gerçekleştirdiği ifade edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel uyarım, bireysel destek; işlemci liderlik alt boyutlarından koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyumunu daha fazla gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin istisnalarla yönetim (aktif), laissez-faire liderlik hariç hem dönüşümcü hem de işlemci liderliğin diğer alt boyutlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Sonuç olarak, dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin daha fazla ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağladığı belirtilmiştir.

Korkmaz (2007) okul müdürünün liderlik tarzının ("dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik") öğretmenlerin iş tatmini ile okulların örgütsel sağlığı üzerindeki etkileri incelemiştir. Araştırmaya göre; dönüşümcü liderler, örgüt içi ilişkileri artırarak öğretmenlerin iş tatminini yükseltirler ve personelin zihinsel olarak uyarılmasını teşvik ederek yaratıcı düşünme süreçlerini benimsemelerine yardımcı olurlar. Ayrıca, dönüşümcü liderlik, örgütsel sağlık ve gelişim üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu liderlik tarzının özellikleri, örgüt içindeki ilişkilerin kalitesini artırarak öğretmenlerin okulu ve öğrencileri sevmelerini sağlar ve personelin ihtiyaçlarının karşılanmasını garanti eder.

Buluç (2009) sınıf öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında olumlu yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın öteki önemli sonuçları ise, etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olmasıdır.

Mete (2018), yüksek lisans tezinden öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile problem çözme yeteneklerini algılamaları incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem, öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamaları daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrenci sayısı değişkenine göre, 301-500 arası öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha düşük buldukları görülmüştür. Problemi çözme becerileri üzerine yapılan analizlerde ise, kadın öğretmenlerin kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım ve aceleci yaklaşım alt boyutlarında erkeklere göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Ancak, problem çözmenin diğer boyutlarına göre medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve kıdemde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre ise farklılık elde edilmiştir. Son olarak, dönüşümcü liderliğin, problem çözmenin tüm alt boyutlarının üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012) okul müdürlerinin liderlik tarzları ve öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik davranışlarına göre daha çok dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini, öğretmenlerin okuldaki güven seviyelerinin düşük olduğunu ve güvenin pasif liderlik alt boyutlarıyla negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütsel güvenin en güçlü yordayıcısı, çalışanlara duyarlılık alt boyutu için dönüşümcü liderliğin telkinle güdüleme,

entelektüel uyarım ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) olduğu belirtilmektedir. Etkilşimci liderlik davranışlarından ise istisnalarla yönetim (pasif), laissez-faire ve koşullu ödülün çalışanlara duyarlılık alt boyutu için olumsuz etki yarattığı ifade edilmektedir.

Givens (2008) dönüşümcü liderliğin örgütsel ve kişisel sonuçlar üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Örgütsel sonuçlar arasında örgütsel vatandaşlık davranışı/performansı, örgütsel kültür ve örgütsel vizyon incelenirken, kişisel sonuçlar arasında güçlendirme, iş tatmini, bağlılık, güven, öz-yeterlik inançları ve motivasyon yer almaktadır. Dönüşümcü liderliğin takipçilerin lider etkililiği algısı ve motivasyon seviyelerini artırdığı ve daha yüksek memnuniyet ve motivasyon sağladığı belirtilmektedir. Bu liderlik tarzının, takipçilerin vizyon ve misyona olan bağlılığını artırabileceği ve çalışan davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir. Liderlik davranışının iş tatmini üzerinde büyük ve sürekli bir etkisi olduğu ve dönüşümcü liderliğin iş tatmini ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna varılmaktadır.

Öğretmen Akademik İstekliliği

Akademik isteklilik kavramı

Dünya genelinde hükümetler ve öğretmen istihdam otoriteleri, öğrenci öğrenme sonuçlarını iyileştirmek amacıyla öğretmenlik gücünün kalitesini artırmaya odaklanmaktadır (OECD,2018). Farklı tipte öğretmenlerin farklı hedefleri, amaçları, hedefleri, değerleri, yetenekleri ve becerileri olduğu ve bu farklılıkların öğretmenlerin kariyer hedefleri, gelişimi ve taahhüdü ile öğrenci öğrenimi açısından önemli olabilmektedir. Bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme konusundaki tercih davranışlarını şekillendirmesi teorik olarak geçmiş deneyimleri, öz algıları, görev algıları ve değerleri tarafından belirlenebilmektedir. Bireyler daha sonra öğretmenlik eğitimleri sırasında deneyimlerinden etkilenecek mesleki katılımlarını ve kariyer gelişim hedeflerini şekillendirmektedirler (Watt vd., 2014).

Günümüzde, kültürün hızlı bir şekilde değiştiği kabul edilmektedir. Dünya çapındaki kültürler sürekli olarak değişmekte ve her toplumda örnek davranışlar, sosyal sistemler, toplumsal yapılar ve kurallar sürekli olarak değişim göstermektedir. Her toplumda, toplumsal değişimlere yön veren, değişimin aracı olan ve değişimin önkoşulu olan toplumsal kurumlar bulunmaktadır. Küreselleşme ve rekabetçi piyasada sürekli değişen koşullar, zamanın etkin yönetimi, tasarım geliştirme ve üretim yapma faaliyetleri için dünya çapında nitelikli bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, birçok lisansüstü yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir (İlter, 2020). Teknoloji çağında bilginin hızlı ve kolay erişilebilir olması, öğretmenlik mesleğinde köklü değişimlere neden olmaktadır. Öğretmenler artık sadece bilginin merkezi olmak yerine, değişime uyum sağlama becerisi, bilgiye erişme

yöntemlerini bilmek ve öğrencilere rehberlik etme gibi becerilere odaklanmaktadır. Hızlı değişim sürecinde, öğretmenlerin dönüşen öğretmenlik rollerine ayak uydurabilmelerini için desteklenmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerinde süreklilik sağlanması gerekmektedir.

Bu amaç doğrultusunda, "Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için düzenli performans değerlendirme sistemlerinin uygulanması" ve "Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması" hedefleri öne çıkmaktadır (MEB, 2017). Araştırmalar, öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmelerinin nedenlerinin bireysel fayda sağlama, sosyal statü elde etme ve ekonomik destek sağlama gibi faktörler olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlara sahip olan Alabaş, Kamer ve Polat (2012) ile Alhas (2006) gibi çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda, katılımcıların lisansüstü eğitim görmelerinin mesleki kolaylık edinme ve akademik bir kariyere sahip olma gibi nedenlerle gerçekleştiği anlaşılmaktadır (Koşar, Er ve Kılınç, 2019).

Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almış olup, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin oranı OECD ortalamasının altındadır. Türkiye'de öğretmenlerin yalnızca %72'si katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlik mesleğinin uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, Türkiye'de öğretmenlerin sadece %26'sı mesleklerinin toplumda kıymetli olduğunu düşünürken, %89'u işinden genel olarak memnun olduğunu ifade etmektedir (Yazıcı ve Cemaloğlu, 2022). Aktan (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi kişisel ve mesleki gelişim sağlama, akademik kariyer yapma ve araştırma becerilerini geliştirme amacıyla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitimin, bilimsel araştırma yapma, kişisel gelişim, bilim okuryazarlığı ve alanında uzmanlaşma konularında öğretmenlerin beklentilerini karşıladığı ortaya konmuştur. Ancak, derslerin farklı günlere yayılması, yeterli zaman ayıramama, ulaşım zorlukları, izin alma güçlükleri ve bilimsel kongrelere katılımında yaşanan problemler öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde lisansüstü eğitimin kariyer gelişimi açısından öğretmenlere sağladığı ekonomik katkıların sınırlı olduğu ve bu eğitimin yeterince değer görmediği ortaya koyulmaktadır.

2024 yılı içinde yasalaşan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK)'na (2024) göre, eğitim öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin seçimi, eğitimi, atanması, hak ve yükümlülükleri, görev ve sorumlulukları, ödüllendirme ve disiplin işlemleri, kariyer aşamalarında ilerlemeleri ile öğretmenlik mesleğine dair diğer konular ve Milli Eğitim Akademisinin kuruluşu, akademinin görevleri, örgüt yapısı ve personeline ilişkin düzenlemeler yapılmaktadır.

Öğretmenlik mesleği beceri ve yeterlikleri kapsamında belirlenmiş teorik ve uygulamalı içeriklerden oluşan hazırlık eğitimi, Milli Eğitim Akademisi tarafından sağlanacaktır. Bakanlık, öğretmenlik mesleğinin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren yeterlikleri belirleyecektir. Hazırlık eğitimi 4 dönem olarak planlanmış olup, öğretmen adayının mezun olduğu yükseköğretim programına bağlı olarak bu süre 3 döneme indirilebilecektir. Hazırlık eğitiminin içeriği, süresi ve diğer detaylar Bakanlık tarafından çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenecektir. Öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağından oluşacaktır: öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen. En az 10 yıl öğretmenlik yapmış, disiplin cezası almamış ve Akademi tarafından düzenlenen uzman öğretmenlik eğitimini tamamlamış öğretmenlere "uzman öğretmen" unvanı verilecektir. Benzer şekilde, en az 10 yıl uzman öğretmen olarak görev yapmış, disiplin cezası almamış ve başöğretmenlik eğitimini tamamlamış uzman öğretmenler "başöğretmen" unvanını alacaktır.

Milli Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak, öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki gelişimini sağlamak, kariyer basamaklarında ilerlemelerini desteklemek ve görevde yükselmeleri için eğitim programları hazırlayıp uygulamak üzere Bakanlığa bağlı olarak kurulması planlanmaktadır. Akademi; personel, araç, gereç ve diğer ihtiyaçlarının karşılanması, ayrıca giderlerinin Bakanlık bütçesinden sağlanması konularında desteklenecektir. Akademi'nin görevleri arasında; öğretmenlik mesleğine hazırlık, yönetici yetiştirme programları hazırlamak ve uygulamak, personelin yeterliliklerini belirlemek ve güncellemek, dijital beceriler kazandırmak, eğitim ihtiyaçlarını analiz etmek ve etkin eğitim programları oluşturmak bulunmaktadır (ÖMK, 2024). Çıkarılan bu yeni kanun ile öğretmenlerin kariyer ve akademik gelişimlerine Bakanlık tarafından destek verileceği ve öğretmenlerin akademik istekliliğinde artış sağlanması beklenmektedir.

Plucker (1998) tarafından ortaya atılan "akademik isteklilik" kavramı, bireylerin başarı odaklı akademik ilerleme beklentisiyle birlikte öğrenmeye istekli ve kararlı davranış eğilimlerini ifade etmektedir. Bu kavram, iki temel motivasyonun birleşiminden oluşmaktadır. İlk olarak, içsel motivasyon arzusu, bireyin öğrenmeye duyduğu içsel bir ilgi ve meraktan kaynaklanmaktadır. Bu motivasyon türü, bireyin bilgi edinme, keşfetme, anlama ve öğrenme sürecine katılma isteğini yansıtmaktadır. İkinci olarak, belirli bir hedef doğrultusunda ilerleyerek başarı elde etme arzusu, bireyin akademik hedeflerine ulaşma ve başarılı olma isteğini ifade etmektedir. Bu motivasyon türü, bireyin öğrenme çabalarını belirli bir amaca yönlendirme, hedeflerine ulaşma ve başarıya odaklanma dürtüsünü içermektedir. Birey, kendini geliştirme, akademik başarı elde etme ve hedeflerine ulaşma konusunda motive olmaktadır. Akademik isteklilik kavramı, bireyin hem içsel motivasyonundan kaynaklanan öğrenmeye olan ilgisini hem de belirli hedeflere yönelik başarı elde etme arzusunu bir araya getirerek bireyin akademik başarısını etkileyebilecek bir motivasyon profili oluşturmaktadır.

Hedefler, bireylerin yeteneklerine yönelik kendi değerlendirmelerinden etkilenmektedir. Algılanan öz yeterlilik ne kadar güçlü ise, insanların benimsedikleri hedefler de bir o kadar yüksek düzeyde olmakta ve bu hedeflere olan bağlılıkları da o kadar sağlam olmaktadır (Bandura, 1996). Akademik hedefler, eğitim hedeflerinin, mesleki ve kariyer çabalarının ve insanların kendi başarılarını sağlamak için önemli gördükleri yaşam tarzı unsurlarıyla ilişkilendirdikleri benlik algılarından oluşan bir kombinasyondan türetilmektedir (Quaglia, 1989. Akt. Carroll vd., 2009). Deneyimlenen zorluklara rağmen öğretmenlerde sürdürülen idealist isteklilik görülebilmektedir. Bu durum, azalan öz-yeterlik, kariyer hedefleri ve memnuniyet gibi faktörlerle kendini gösterir. Öğretmen akademik istekliliği, gelecekteki öğretmenlerin mesleki katılımları ve kariyer gelişim hedefleri açısından merkezi bir role sahip görünmektedir. Gelecekte farklı özelliklere sahip öğretmenler daha iyi anlaşılabilirse, onların erken öğretmenlik kariyerlerinin gerçekleriyle başa çıkmak için en iyi şekilde hazırlanması, etkileşime geçilmesi ve istekliliği sürdürmelerine yardımcı olunması sağlanabilir (Watt vd., 2014).

Öğretmen akademik istekliliği kuramları

Watt vd. (2014) yürüttükleri araştırmada öğretmenliği bir kariyer olarak seçme motivasyonları, meslekle ilgili algıları, kariyer niyetleri ve demografik özellikleri açısından incelemektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan iki üniversiteden 246 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adayı ile yapılan çalışmada üç ayrı grup ortaya çıkmaktadır; yüksek düzeyde katılımcı devam edenler, düşük katılımlı vazgeçenler ve sınıf odaklı kariyeristler. Öğretme motivasyonları ve algıları, 3 farklı tipte karşılaştırıldı ve öğretim yeterliliklerini tamamlamalarının başlangıcından tamamlanmasına kadar olan süreçteki memnuniyet dereceleri değişimi incelenmiştir. Gelecekteki öğretmenlerin üç grup, deneysel ve teorik olarak desteklendi: "yüksek düzeyde katılımcı devam edenler", planlanmış çabaları, mesleki gelişimleri, süreklilikleri ve liderlik hedefleri konusunda yüksek yanıtlar vermiş ve liderlik hedeflerinde istatistiksel olarak anlamlı olarak en yüksek puanları almıştır. Katılımcıların üçte birinden fazlasının kariyeri boyunca öğretmek istediği, yaklaşık olarak beşte birinin kısa vadede öğretmek istediği ortaya çıktı. "Düşük katılımlı vazgeçenler", "yüksek düzeyde katılımcı devam edenler" ile karşılaştırıldığında, tüm mesleki katılım ve kariyer gelişimi hedefleri konusunda anlamlı olarak daha düşük puanlar bildirmişler; fakat liderlik hedefleri benzerlik göstermiştir. Ortalama puanları planlanmış çaba ve mesleki gelişme için oldukça yüksek olsa da diğer kümelerden daha düşük; yine planlanmış süreklilik ve liderlik hedefleri, ölçekle karşılaştırıldığında oldukça düşük görülmüştür. Son küme olan "sınıf odaklı kariyeristler" planlanmış çaba, süreklilik ve mesleki gelişme konularında yüksek puanlar vermişlerdir, ancak liderlik hedefleri anlamlı olarak daha düşük görülmüştür.

Plucker'ın (1998), akademik isteklilik teriminden olan, bireylerin başarı merkezli akademik ilerleme beklentisiyle birlikte öğrenmeye karşı istekli ve kararlı davranış eğilimleri tanımından yola çıkarak, akademik isteklilik kavramında bireyin iki temel motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Bunlar; içsel motivasyon arzusu ve belirli bir hedef doğrultusunda ilerleyerek başarı elde etme arzusudur (Plucker, 1998).

Bu doğrultuda Tuti, Özdemir ve Rizeli öğretmen akademik istekliliği üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü akademik istekliliğini akademik anlamda yükselme beklentisi, öğrenmeye karşı istekli, azimli davranış sergilemeleri açısından ele almışlardır. Öğretmen akademik istekliliği kişisel, akademik, mesleki ve toplumsal durumlar gibi farklı kaynaklara sahip olabilmektedir (Koşar vd., 2020; Toptak ve Taşğın, 2017). Yapılan araştırmada Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği oluşturulmuş ve test edilmiştir.

Öğretmen akademik istekliliğinin boyutları

Bu araştırmada kullanılacak olan Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeğinin dört boyutu; kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve toplumsal çıktılara bu bölümde yer verilmektedir.

(i) Kişisel ilgi. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve potansiyellerine dayalı olarak gösterdikleri davranışları ifade etmektedir. Bu, öğretmenlerin kendi ilgi alanlarına odaklanarak derinlemesine öğrenme çabası göstermelerini ve kişisel olarak gelişmelerini hedeflemelerini içerir. Kişinin mutlu olması, iş doyumunu ve gelişime olan bakış açısı ve inancını içermektedir.

(ii) Akademik tutum. Öğretmenlerin akademik çalışmaları ve bilimsel konuları takibini ele almaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde sergiledikleri akademik ve bilimsel davranışları temsil etmektedir. Bu, öğretmenlerin derse katılım, çalışmalarına zaman ayırma, araştırma yapma, eleştirel düşünme becerilerini kullanma gibi akademik faaliyetlere aktif bir şekilde katılmalarını içermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bilimsel bilgiye açık olmaları, yeni bilgileri sorgulamaları ve öğrenmeye sürekli bir şekilde istekli olmaları da akademik tutumu yansıtmaktadır.

(iii) Mesleki gelişim. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde mesleki yeterliliklerini artırmak için gösterdikleri davranışları kapsamaktadır. Bu, öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmek, yeni öğretim yöntemlerini öğrenmek, sınıf yönetimi stratejilerini güçlendirmek gibi mesleki hedeflerine yönelik çaba sarf etmelerini içermektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili olmak için sürekli öğrenme ve büyüme sürecine katılmalarını teşvik etmektedir.

(iv) Toplumsal çıktı. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde elde ettikleri istek ve başarının toplum değerlerine uygun davranışlarla ifade edilmesini belirtmektedir. Bu, öğretmenlerin eğitim sistemi içinde ve toplumda aktif bir şekilde rol almalarını, toplumdaki statü ve saygınlığı ile akademik çalışmalar konusundaki fikirlerini içermektedir. Bu boyutlar, öğretmenlerin lisansüstü akademik isteklilik konusunda davranışlarını ve hedeflerini anlamak için kullanılan bir çerçeveyi temsil etmektedir.

Öğretmen akademik istekliliğinin demografik değişkenlerle ilişkisi

Öğretmen akademik istekliliğinin demografik değişkenler açısından incelendiği çalışmalara bu bölümde yer verilmektedir. Yazıcı ve Cemaloğlu (2022), araştırmasını Türkiye'nin öğretmen profilini değerlendirerek OECD ülkeleri arasındaki yerini ve gelişimini araştırmak amacıyla yürütmüştür. Araştırma sonucunda, Türkiye'deki öğretmenlerin OECD ortalamasına göre daha genç oldukları bu karşılık yaşlı öğretmen oranının OECD ortalamasından daha düşük olduğu tespit edilmektedir. Türkiye'de kadınların öğretmenlik mesleğine sahip olma oranı yükseköğretim hariç tüm düzeylerde OECD ortalamasının altında kalmaktadır. OECD ortalamasına göre Türkiye'de ortaöğretim düzeyi hariç tüm kademelerde öğretmen başına diğer ülkelerden daha fazla sayıda öğrenci düştüğü anlaşılmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin maaşları tüm kademeler için OECD ortalamasının altındadır üstelik öğretmenlerin deneyimleri arttıkça aldıkları maaşlar OECD ortalamasının daha da altına düştüğü görülmektedir. Türkiye'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olmakla birlikte yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen oranı OECD ortalamasından düşük seviyede seyretmektedir (Yazıcı ve Cemaloğlu, 2022).

Brown ve Butty (1999), azalan sayıdaki azınlık öğretmenler, özellikle Afrika kökenli Amerikan erkek öğretmenler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Banliyö okul bölgesinde çalışan Afrika kökenli Amerikalı erkek öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmada (N= 140), bu öğretmenlerin eğitimsel ve kariyer hedeflerini öngören faktörler belirlenmiş ve literatürde belirlenen faktörlerle karşılaştırılmıştır. İncelenen öngörücü değişkenler arasında öğretmenlerin geçmişleri, lisans programları, nitelikleri ve bilgi aktarmaya olan motivasyonları yer almaktadır. Kriter değişkenleri ise eğitimsel hedefler ve kariyer hedefleridir. Öğretmenlerin bilgi aktarmaya olan motivasyonu ve lisans programları, eğitimsel ve kariyer hedeflerinin anlamlı öngörücüleri olarak bulunmuştur. Ayrıca, bu erkek öğretmenlerin eğitim alanında daha ileri dereceler almasını veya kamu okul sistemlerinde daha fazla sorumluluk sahibi pozisyonlar elde etmesini teşvik etmek için önemli olduğunu işaret etmektedir.

Aktan (2020) araştırmasında, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ve lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler lisansüstü eğitimi kişisel ve mesleki gelişim sağlama, akademik kariyer yapma ve araştırma becerilerini geliştirme amacıyla tercih etmektedir. Lisansüstü eğitimin bilimsel araştırma yapma, kişisel gelişim, bilim okuryazarlığı ve alan uzmanlaşması gibi beklentileri karşıladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, derslerin farklı günlere yayılması, zaman yönetiminde zorluklar, ulaşım problemleri, izin alma güçlükleri ve bilimsel kongrelere katılımda yaşanan sıkıntılar öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlar arasında yer almıştır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde lisansüstü eğitimin kariyer gelişimi açısından öğretmenlere sağladığı ekonomik katkıların sınırlı olduğu ve eğitimin yeterince değer görmediği ifade edilmiştir. Sorunlara çözüm olarak, mevzuatta öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyici bir dilin benimsenmesi, bilimsel çalışmaların teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, lisansüstü eğitimle ilgili mevzuatın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde güncellenmesi, lisansüstü eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla teşviklerin artırılması ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek için bir performans ve kariyer sistemi oluşturulması önerilmektedir (Aktan, 2020).

Tahmaz (2019), öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amacıyla lisansüstü eğitim almalarının, yöneticilerin bu öğretmenlere yönelik bakış açılarıyla bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Araştırma, yöneticilerin lisansüstü eğitim gören veya görmekte olan öğretmenlere karşı tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezinde görev yapan 229 okul müdürü ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen, 20 soruluk ve iki boyuttan oluşan Lisansüstü Tutum Ölçeği (LTÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının genel olarak yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yöneticilerin, bu öğretmenlere yönelik Destekleyici Tutum düzeylerinin %76,85, Çekimser Tutum düzeylerinin ise %53,46 olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin mesleki kıdemi, görev pozisyonu ve yaşı gibi değişkenlerin, bu öğretmenlere yönelik tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Ancak, lisans mezunu yöneticilerin yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere daha çekimser yaklaştığı, buna karşın destekleyici tutum puanlarında anlamlı bir fark görülmediği ortaya çıkarılmıştır.

Kadın ve erkek yöneticiler arasında tutum puanları açısından istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere kıyasla daha yüksek destekleyici tutum puanlarına sahip olduğu ve daha az çekimser bir tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanlara göre yapılan değerlendirmede, sınıf öğretmenliği alanından gelen yöneticilerin, fen

bilimleri alanındaki yöneticilere göre daha destekleyici olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, fen bilimleri alanındaki yöneticilerin, diğer branşlardaki yöneticilere kıyasla yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere karşı daha destekleyici bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Tahmaz, 2019).

İlter (2020), araştırmasının amacını, lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını cinsiyet ve lisansüstü öğrenim durumu değişkenleri üzerinden değerlendirmek olarak belirtmektedir. Verilerin toplanmasında Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılanlar, öğretmen yetiştirme alanlarında bir yükseköğretim kurumunda yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim gören (162 kadın ve 188 erkek) toplam 350 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, bağımsız gruplar t-testi, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının pozitif ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre, kadın öğretmenlerin aksine erkek öğretmenler lisansüstü eğitimin kariyer gelişimi, akademik özerklik ve profesyonel yetkinlik kazanma konularına daha fazla katkı sağladığını düşünmektedir. Öte yandan, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre lisansüstü öğrenimlerini iş, çalışma ve sosyal yaşamlarıyla dengelemekte daha çok zorlandığı görülmüştür. Doktora eğitimi alan öğretmenler, yüksek lisans düzeyindeki meslektaşlarına göre lisans derecesinde kazanılan deneyimlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak veya uzmanlık yeterliliklerini güçlendirmek açısından yeterli olmadığına ve dolayısıyla alanında profesyonel tanınırlığı artırmak için lisansüstü yeterliliklere daha fazla ihtiyaç duyduğuna inanmaktadır (İlter, 2020).

Öğretmen Akademik İstekliliği ile İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen akademik istekliliği ile ilgili yapılmış olan araştırmalar incelenmektedir. Alanyazın tarandığında yapılan çalışmaların öğrenci akademik istekliliği ile başladığı görülmektedir. Plucker'ın (1998) araştırmasına göre, araştırmacılar sıkça, öğrenci hedeflerinin akademik performans, duygusal iyilik, okulu bırakma oranı ve liderlik becerileri gibi birçok eğitimsel sonuçlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ancak, hedeflerle ilişkili olabilecek okul iklimi özellikleri hakkında yapılan araştırmalar sınırlıdır. Öğrenci hedeflerini artırmak için okul ortamında manipüle edilebilecek koşullar hakkında daha fazla bilgi sağlamak amacıyla, New England'daki iki lisedeki 1,170 öğrenciye Ortaokul Hedefleri Anketi uygulamıştır. Çok değişkenli varyans analizi ve sonrasında yapılan ayrımcı analizlerin sonuçları, yüksek hedeflere (ilham ve hırs) sahip olan öğrencilerin, düşük hedeflere sahip öğrencilere kıyasla, özellikle mentorluk, özgüven ve heyecanla ilişkili koşulları daha destekleyici bir okul iklimi olarak algıladığını göstermiştir (Plucker, 1998).

Özdemir vd. (2021) araştırmasında, Türk lise okullarında sosyal adalet liderliği, okul iklimi, kültürel sermaye ve akademik hedef arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma aynı zamanda cinsiyet ve aile geliri gibi bağlamsal etkilerin akademik hedef üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcıları, Türkiye'nin on iki farklı bölgesinde bulunan 210 okuldan toplam 22.802 öğrenciyi içermektedir. Çalışmanın bulguları, sosyal adalet liderliği, okul iklimi ve kültürel sermayenin akademik hedefi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öngördüğünü ortaya koymaktadır. Sonuçlar ayrıca kültürel sermaye ve cinsiyet arasındaki etkileşimin akademik hedef üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğunu, okul iklimi ve aile geliri arasındaki etkileşimin ise akademik hedef üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Abu-Hilal (2000), çalışmasında, okul konularına yönelik tutumların yapısını test etmek ve tutumlar, hedef seviyesi (amaç) ve başarı arasındaki nedensel ilişkiyi test etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya toplamda 280 lise öğrencisi katılmıştır. Her bir konuya yönelik tutumu ölçen maddeler, her bir okul konusunun diğer konularla ilişkili olsa da benzersiz olduğunu gösteren bir faktör etrafında kümelenmiştir. Bu benzersiz, ancak ilişkili faktörler, "okula yönelik tutumlar" olarak adlandırılan bir üst düzey yapı tarafından vurgulanmaktadır. Yapısal analiz, "okula yönelik tutumların" başarıyı dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Hedef seviyesi, başarı üzerinde anlamlı bir doğrudan etkiye sahip olup, "tutumlar" ile başarı arasında arabuluculuk yapmaktadır.

Shariqua vd. 2021 yılında yayınladıkları çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ve öğrencilerin okula katılımı ile hedef belirleme konusunda özel ve devlet okulları arasındaki farkları belirlemeye çalışmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin akademik katılımı ve hedefleri etkileme becerilerini, uygun bir öğrenme ortamı sağlayarak göstermeyi hedeflemektedir. Sonuçlar, özel ve devlet okullarındaki öğrenciler arasında katılım ve eğitim hedefleri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi, akademik iyimserliğin okula katılımın belirli yönleri üzerindeki etkisini araştırmakta ve öğrenciler arasında katılım ile hedefler arasında bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin akademik iyimserliklerini, etkili sınıf yönetimi ve çeşitli akademik destek ağlarıyla birlikte kullanmanın, öğrenci hedeflerini en iyi şekilde optimize etmek için gerekliliğini göstermektedir (Shariqua vd., 2021).

Bandura (1996), araştırmasında, etkililik inançlarını akademik başarıya etki eden psikososyal etkileşim ağıyla analiz etmektedir. Anne babaların akademik etkililik algısı ve çocukları için hedefler, algılanan akademik yetenekleri ve hedefleri aracılığıyla çocukların akademik başarısına bağlanmaktadır. Çocukların kendi öğrenme ve akademik başarılarını düzenleme konusundaki etkililik inançları da ayrıca akademik başarıya katkıda bulunmakta ve yüksek akademik hedeflerin ve prososyal davranışların teşvik edilmesine, umutsuzluk ve

depresyon hislerine karşı savunmasızlığın azaltılmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların algılanan sosyal etkililikleri ve zararlı davranışlar için akran baskısını yönetme etkililikleri de akademik başarıya katkıda bulunmakta, ancak duygusal ve öz-düzenleyici etkileşim yollarıyla kısmen farklılık göstermektedir. Algılanan sosyal yetkinlik etkisi, akademik hedefler ve düşük düzeyde depresyon üzerinden aracılık etmektedir. Algılanan öz-düzenleyici yetkinlik, doğrudan akademik başarıyla ilişkilidir ve ahlaki yaptırımlara uyumu ve akademik çabaları engelleyebilecek sorunlu davranışları içermektedir.

Ailelerin sosyoekonomik durumu, çocukların akademik başarısıyla sadece dolaylı olarak ilişkilidir ve bu etki, ebeveynlerin hedefleri ve çocukların prososyal davranışları üzerinden gerçekleşmektedir. Öz-yeterlik, hedefler ve psikososyal faktörlerin tamamını, akademik başarıdaki değişkenliğin önemli bir kısmını açıklamaktadır.

Carroll vd. (2009), araştırmasında öz-yeterlik, hedef koyma ve diğer psikososyal etkilerin akademik başarıdaki değişkenliğini bir dizi aracı yoluyla açıkladığını belirtmektedir. Çalışmada Avustralya'daki iki şehirde bulunan on okuldan 935 11-18 yaş arası öğrencinin akademik başarısına yönelik öz-yeterlik, akademik hedefler ve suçluluk arasındaki yapısal ilişkileri incelenmektedir. Çocukların Öz-Yeterlik Ölçeği, Uyarlanmış Öz-Bildirim Suçluluk Ölçeği ve Çocukların Akademik Hedefler Ölçeği, katılımcılara akademik başarılarının orta okul notlarıyla değerlendirilmesinden önce uygulanmıştır. Akademik, sosyal ve öz-düzenleyici etkililikten akademik başarıya olan ilişkiler için modeller test edilmiştir. Sonuç olarak akademik ve öz-düzenleyici etkililik, suçluluk üzerinden dolaylı olarak olumsuz bir etkiye sahiptir ve akademik başarı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahiptir. Akademik ve sosyal öz-yeterlik, sırasıyla akademik hedefler ve akademik başarı ile pozitif ve negatif ilişkilere sahiptir.

Öğretmenlerin istekliliğine yönelik Watt vd. (2014) öğretmen adayları ile bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmen adayları kariyerlerinin başlangıcından itibaren farklı profesyonel katılım ve kariyer gelişimi hedefleri sergileme eğilimindedirler. Öğretmenlik kariyerini seçme motivasyonları, meslekle ilgili algıları, kariyer niyetleri ve demografik özellikleri açısından farklılık gösterirler. Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nden bir örnekleme dayanarak bu araştırma alanına katkıda bulunmayı ve genişletmeyi amaçlamaktadır. Orta batıdaki 2 üniversiteden 246 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adayı arasında; yüksek düzeyde katılımlı devam edenler, düşük düzeyde katılımlı vazgeçenler ve sınıf odaklı kariyeristler olarak 3 farklı grup belirlenmiştir. Üç grup arasındaki öğretme motivasyonları ve algıları karşılaştırılmış, öğretmenlik yeterliliklerini tamamlamaya başladıkları andan tamamlama noktasına kadar olan memnuniyet değerlendirmeleri incelenmiştir (Watt vd., 2014).

Khalil ve Hussain'e göre (2021), okul müdürlerinin ideal liderlik davranışı, okulların genel ilerlemesi için son derece önemli hale gelmiştir. Ortaöğretim okullarında müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmalarında, örneklem, 2017-18 yılında Pencap Eğitim Sektör Reform Programı (PESRP) tarafından sunulan il performans sıralamalarına dayanarak çok aşamalı rasgele örnekleme tekniği ile seçilen 900 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma, müdürlerin dönüşümcü liderlikleri ile okullardaki akademik iyimserlik arasında mühim ve güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Khalil ve Hussain, 2021).

Börü ve Bellibaş (2021) araştırmasında okul müdürleri tarafından sergilenen üç liderlik türü (eğitsel, dağıtılmış ve dönüşümcü liderlik) ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu liderlik modellerinin öğretmenlerin algılanan akademik iyimserliği üzerindeki farklı etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin iki ilinde bulunan 20 okulda çalışan 225 ilkökul öğretmenini içermektedir. Sonuçlar, üç liderlik türünün de öğretmenlerin akademik iyimserliğiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir, ancak dağıtılmış liderlik toplam varyasyonun en büyük kısmını açıklamıştır. Diğer liderlik türleri kontrol edildiğinde, sadece dağıtılmış liderlik öğretmenlerin akademik iyimserliğinin anlamlı bir öngörücüsü olarak ortaya çıkmıştır (Börü ve Bellibaş, 2021).

Lisansüstü eğitim gören öğretmenler üzerine araştırmalar (Koşar vd., 2020; Aktan, 2020; Tahmaz, 2019; Teyfur ve Çakır, 2018; İlder, 2020; Turhan ve Yaraş, 2013) alanyazında bulunmaktadır. Koşar vd. (2020), araştırmasında öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenim görme sebeplerini incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde kurgulanan bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler lisansüstü eğitime yenilik, kariyer ve sosyal olanaklar nedeniyle başvurmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir bölümü iş yükünün fazla olması, bireysel sorumluluklar ve ekonomik teşviklerin azlığı gibi nedenler ile programa devam edemediklerini ifade etmektedir.

Teyfur ve Çakır (2018), yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğretmenlerin bu sürece devam etme nedenlerini, karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini araştırmıştır. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında farklı illerde görev yapan ve çeşitli üniversitelerde lisansüstü eğitim gören 36 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler lisansüstü eğitimi prestijli bir yaşam, toplumda kabul görme, alanında uzmanlaşma ve akademisyen olma hedefleriyle tercih etmektedir. Ancak, öğretmenler, üniversitelerde personel ilgisizliği, danışman desteği eksikliği ve derslerin tekrara dayalı işlenmesi; çalıştıkları kurumlarda ise izin alma güçlüğü ve velilerden kaynaklanan şikâyetler gibi sorunlar

yaşamaktadır. Yakın çevrelerinden ise lisansüstü eğitimin anlamsız görülmesi ve işe girmede akranlarla kıyaslanma gibi olumsuz tepkilerle karşılaştıkları belirlenmiştir (Teyfur ve Çakır, 2018).

Turhan ve Yaraş (2013), Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanındaki lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını incelemiştir. Araştırmaya, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde bu alanda yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans ve doktora yapan 25 kişi katılmıştır. Bulgular, katılımcıların EYTPE programlarını tercih etme nedenlerinin uzmanlaşma ve akademik kariyer hedefleri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, alınan eğitimin liderlik becerilerini geliştirdiği ve uygulamadaki sorunlara çözüm sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, mesleki gelişim üzerindeki olumlu etkilerin, katılımcıların çalıştığı kurumların değişime kapalı kültürlerinden dolayı sınırlandığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin akademik isteklilikleri konusunda öğretmen performansı veya motivasyonu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar (Adarkwah ve Zeyuan, 2020; Firmansyah vd., 2022; Teyfur ve Çakır, 2018; Bader vd., 2023; Eres, 2011; Vasilaki, 2011) alanyazında yer bulmaktadır. Eres (2011), araştırmasının amacını, ilkokulda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik niteliklerini öğretmenlerin algılarına dayalı olarak belirlemek; ardından öğretmen motivasyonu ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik nitelikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak olarak belirtmektedir. Örnekleme, Ankara'nın merkezi ilçelerinde rastgele seçilen 397 sınıf öğretmeni ve ders öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyi "kısmen tatmin edici" olarak belirlenirken, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik nitelikleri "nadiren" olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik nitelikleri ile öğretmen motivasyonu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Eres, 2011).

Adarkwah ve Zeyuan (2020), liderlik ve motivasyonun birbirinden ayrılamaz olduğunu vurgulamaktadır. Müdürlerin dönüşümcü liderlikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını etkilemedeki önemli rolü nedeniyle eğitimde önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Daha çok dönüşümcü olan müdürlere yönelik bir talep bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen müdürlerin öğretmenleri motive ederek öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde etmelerini sağlayabileceğini göstermektedir. Okul yöneticileri, müdürlere daha fazla liderlik eğitimi programı düzenlemeleri ve öğretmenleri akademik performansı iyileştirmek için yeterli şekilde motive etmeleri konusunda teşvik edilmektedir (Adarkwah ve Zeyuan, 2020).

Firmansyah vd.ne göre (2022), dönüşümcü liderlik, 21. yüzyılda gerekli olan kurumsal hedeflere ulaşmak için taahhüt değerlerini, kalıplarını ve performansı önceliklendiren bir liderlik

tarzıdır. Bu liderlik tarzı, Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi dünyadaki en iyi eğitim durumuna sahip ülkelerde olduğu gibi, gelişmekte olan ülkelerde yaygın olarak uygulanmaktadır. Araştırmacılar, dönüşümcü liderliğin öğretmen performansının önemli bir yönü olduğunu önermişlerdir; ancak etkinin ilgili çalışmalarda farklılık gösterip göstermediği ve genel etki büyüklüğünün sağlamlığı belirsizdir. Bir meta-analiz tekniği, 65 bağımsız çalışmanın sonuçlarını sentezlemek ve dönüşümcü okul liderliği ile öğretmen performansının üç ölçütü arasındaki genel ilişkiyi araştırmak için kullanılmıştır. Bu çalışma, ortalama etki ölçüsü açısından, dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen iş tatmini, bağlılık ve öz yeterlilik üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur (Firmansyah vd., 2022).

Bader vd. (2023), dönüşümcü liderlik şeklinin takipçileri nasıl dönüştürdüğü konusunda bir araştırma modeli geliştirmeye çalışmıştır. Duygusal olaylar ve duygusal düzenleme teorilerinden yola çıkarak dönüşümcü liderlik teorisinde öngörülen dönüşüm sürecinin mekanizmasını açıklamışlardır. Bu araştırma dönüşümcü liderlik olaylarını deneyimlemenin takipçilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak takipçilerin olumlu duygularını ve nihayetinde çalışma bağlılıklarını nasıl dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Dönüşümcü liderlik olaylarını deneyimlemenin temel ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkili olduğu ve olumlu duygu değişikliğine yol açtığı, bu da çalışma bağlılığında değişikliğe neden olduğu bulgularına ulaşılmaktadır. Bulgular, liderlik teorilerinde duygusal dinamiklere odaklanmanın teorileri ilerletebileceğini göstermektedir (Bader vd., 2023).

Vasilaki (2011), ampirik çalışmasında, dönüşümcü liderlik ile örgütsel performans arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu çalışma, literatüre dönüşümcü liderlik teorisini dahil ederek, dönüşümcü liderlik özelliklerini edinim sonrası performansı artırabilen liderlik özelliklerine ilişkin literatürdeki boşluğu ele almaktadır. Bulgular, entelektüel uyarım özelliklerinin dönüşümcü liderlik özellikleri edinmenin performansı artırabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, liderliğin entegrasyon sürecinde derecesine bakılmaksızın önemli olduğu gösterilmektedir (Vasilaki, 2011).

Dönüşümcü Liderlik ve Öğretmen Akademik İstekliliği Arasındaki İlişki

Day (1999) öğretmenleri; kişilikleri, mesleki topluluğun bir parçası olmaları, sınıf uygulayıcıları ve kurumsal oyuncular olarak tanımlamaktadır. Bu rollerdeki öğretmenlerin ihtiyaçlarının ele alınması durumunda doğrudan ve dolaylı faydalar sağlayabileceğini önerilmektedir. Profesyonel gelişimin sınıf uygulamasının ötesinde olması gerektiğini ve yalnızca deneyimden öğrenmenin yeterli olmadığını varsayılmaktadır. Uzun vadeli gelişim okul ve öğretmenin sorumluluğunda olmakla birlikte gelişimin sağlanması için okul liderleri okul kültürünü, doğrudan ve dolaylı faydaların gerçekleşme derecesini etkileyebilmektedir (Day, 1999).

Bass (1999) dönüşümcü bir lideri, takipçileri kişisel çıkarların ötesine bakmaya teşvik edebilen, astların olgunluk seviyesini yükselten, başarı duygusunu artıran, insanlar, organizasyon ve topluluk için iyi olma duygusunu yükselten bir kişi olarak tanımlar. Dönüşümcü liderlikle ilişkilendirilen özellikler, idealize edici etki sergileme, örgüt üyelerine güven, saygı ve güven aşılama, rol modelleri olma ve örgüt üyelerine inanç ifade etme şeklindedir (Adarkwah ve Zeyuan, 2020). Dönüşümcü liderliğin boyutlarıyla uyum sağlayan okulu iyileştirme süreci sayesinde öğretmenlerin akademik istekliliğini arttıracak ortama ulaşmaları sağlanabilmektedir.

Okulun vizyonu, okul topluluğunun tüm üyelerini hem öğrenenler hem de katkıda bulunanlar olarak kucaklayan bir vizyon olmalıdır. Okul, dış baskıları iç önceliklerle uyumlu hale getirme fırsatı olarak görür ve işbirliğini teşvik eden yapıları geliştirir, bireylerin ve grupların güçlenmesine yol açan koşullar yaratır. Okul lideri, kalitenin izlenmesi ve değerlendirmesinin tüm personelin paylaştığı bir sorumluluk olduğu konusunda personelinin teşvik edebilmelidir (Hopkins ve ark., 1997).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik hakkında ayrıntılar sunulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Ankara ilinin dokuz ilçesinde bulunan kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev alan öğretmenlerin görüşlerine dayalı yürütülmüştür. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin lisansüstü akademik istekliliğine ilişkin durumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımıyla desenlenecek ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Günümüzde veya geçmişteki bir durumun ortaya konması tarama kavramı ile açıklanabilmektedir (Karasar, 1999). Bu modelde, değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını, herhangi bir etki olmadan belirlemeye çalışılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2000). Bu bakımdan dönüşümcü liderlik ve öğretmen akademik istekliliği değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ilişkisel tarama yönteminin amacıyla uyumaktadır.

Büyüköztürk'e (2014) göre, ilişkisel çözümlenme iki ana yöntemle gerçekleştirilir: korelasyon ve karşılaştırma. Korelasyon yöntemi, araştırma değişkenlerinin birlikte değişip değişmediğini ve bu değişimlerin nasıl gerçekleştiğini incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk, 2014). Diğer yandan, karşılaştırma yönteminde bağımsız değişkenlere dayalı gruplar oluşturulmakta ve bu gruplar arasında bağımlı değişken açısından fark olup olmadığına bakılmaktadır. Ayrıca, karşılaştırma yöntemi, korelasyon yönteminde olduğu gibi belirli bir düzeyde sonuç elde edilmesini sağlamaz (örneğin, .80 gibi).

Evren/Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Mamak, Keçiören, Gölbaşı, Sincan, Pursaklar, Yenimahalle) bulunan 214 kamuya bağlı resmi Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan 10569 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2021/2022). %5 tolerans seviyesi ve .05 anlamlılık düzeyinde yapılan hesaplamalara göre evreni temsil etmek için 375 katılımcının yeterli olduğu görülmektedir (Neuman, 2010). Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, analizin gücü arttıkça ve standart hata riski azaldıkça örneklem büyüklüğü artmaktadır. Bu nedenle, evren büyüklüğünü yaklaştırmak için daha fazla katılımcıdan veri toplamayı amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme seçilirken tabakalı seçkisiz örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde, her bölgeden okullar ve öğretmenler, evrendeki oranlarına göre rastgele seçilmiştir. Sonuç olarak, mevcut çalışmada gönüllü şekilde ölçekleri dolduran katılımcılardan veriler

toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 1, katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir. Tablo 1'de hedeflenen evren örneklem ilişkisi görselleştirilmektedir.

Tablo 1

Kamuya Bağlı Mesleki ve Teknik Lise (Resmi) Kurum, Öğretmen Sayıları ve Oransal Değerleri

İlçe	Kurum Sayısı	Kurumda Görev Alan Öğretmen		İlçelere Göre Öğretmen Sayısındaki Oranlar (%)	Örneklem Alınacak Öğretmen Sayısı	
		Kadın	Erkek			
Altındağ	33	829	572	1401	13	50
Çankaya	31	928	354	1282	12	45
Etimesgut	18	666	309	975	9	35
Gölbaşı	11	271	101	372	4	13
Keçiören	25	878	575	1453	14	52
Mamak	29	784	529	1313	12	46
Pursaklar	8	226	171	397	4	14
Sincan	29	851	556	1407	13	50
Yenimahalle	30	1200	769	1969	19	70
Toplam	214	6633	3936	10569	100	375

Kaynak. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2021-2022

Evrende yer alan tüm öğretmenlere ulaşmanın zamansal ve ekonomik güçlükleri nedeniyle örneklem üzerinden veri toplanmasına karar verilmiştir. Ankara iline bağlı dokuz ilçede yer alan 214 meslek lisesinde görev yapan 10569 öğretmenden oluşan hedef evrenini belirlemek için örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın 10569 öğretmenden oluşan hedef evreninin $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 375 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2005, s.95). Örneklem seçiminde “tabakalı seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle evrendeki alt grupların bu evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmelerini amaçlanmıştır. Toplam örnekleme her bir tabaka için ilçelerden katılım oranını bulmak için tabaka ağırlığı belirlenmekte ve her bir ilçenin kaç öğretmen ile temsil edileceği aşağıdaki gibi hesaplanmıştır. Örneğin;

$$\text{Tabaka ağırlığı: } 375 / 10569 = .0354$$

$$\text{Altındağ ilçesi: } 1401 \times .0354 = 49,59$$

$$\text{Çankaya ilçesi: } 1282 \times .0354 = 45,38$$

Bu hesaplama göre, Altındağ ilçesinin örnekleme 50 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu hesaplama tüm ilçeler için ayrı ayrı yapılmıştır ve ilçelerin örneklem sayıları Tablo 1'de belirtildiği gibi tespit edilmiştir. Veri toplama araçları, belirlenen örneklem gruplarına dağıtılarak gönüllülerden doldurmaları istenmiştir. Bu işlem tüm ilçeler için gerçekleştirilmiş ve elde edilen değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeleri

	Hedef Evren		Örneklem		Uygulanan		Kullanılabilir olan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Altındağ	1401	13	50	13	55	13	49	13
Çankaya	1282	12	45	12	50	11	45	12
Etimesgut	975	9	35	9	40	10	39	10
Gölbaşı	372	4	13	4	18	4	15	4
Keçiören	1453	14	52	14	55	13	53	14
Mamak	1313	12	46	12	55	13	49	13
Pursaklar	397	4	14	4	20	5	16	4
Sincan	1407	13	50	13	53	13	49	13
Yenimahalle	1969	19	70	19	75	18	72	19
Toplam	10569	100	375	100	421	100	380	100

Tablo 2'den takip edilebileceği üzere hedef evreni temsil edeceği varsayılan 375 öğretmenden oluşan örneklem grubu, .0253 tabaka ağırlığı ile alt tabakalara bölünmüştür. Bu kapsamda Altındağ ilçesi 13, Çankaya ilçesi 12, Etimesgut ilçesi 35, Gölbaşı ilçesi 13, Keçiören ilçesi 52, Mamak ilçesi 46, Pursaklar ilçesi 14, Sincan ilçesi 50 ve Yenimahalle ilçesi 70 öğretmenden oluşmak üzere örneklem oluşturulması hedeflenmiştir. Uygulama süresi uzun tutulmuş ve yaşanabilecek veri kayıpları da düşünülerek ölçek formları daha fazla kişiye uygulanmış, Tablo 2'de uygulama yapılan katılımcı sayısı verilmiştir. Kişisel bilgi formundaki kontrol sorularına tutarsız yanıtlar verme, eksik veriler ve tüm formun aynı likert seçeneği ile işaretlenmesi gibi nedenlerden dolayı uygulanan ölçeklerden bir kısmı araştırmaya dâhil edilememiştir. Gerekli çıkarmalar yapıldıktan sonra araştırmanın örneklemini kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan 380 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın örnekleminde bulunan katılımcıların görev yaptıkları ilçe, okul türü, cinsiyet, eğitim derecesi, alan, öğretmenlik mesleği kıdemi ve okuldaki kıdem değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

Cinsiyet		
	Sıklık	%
Kadın	259	68,2
Erkek	121	31,8
Toplam	380	100,0
Yaş		
	Sıklık	%
20-30	18	4,7
31-40	125	32,8
41-50	155	40,7
51+	82	21,5
Toplam	380	100,0
Kıdem		
	Sıklık	%
1-5	32	8,4
6-10	55	14,5
11-15	81	21,3
16-20	61	16
21+	151	39,8
Toplam	380	100,0
Eğitim Durumu		
	Sıklık	%
Lisans	258	68,0
Lisansüstü	122	32,0
Toplam	380	100,0
Medeni Durum		
	Sıklık	%
Bekar	71	18,7
Evli	309	81,3
Toplam	380	100,0

Tablo 3'ten görülebileceği üzere örneklem grubunda yer alan katılımcılar Ankara ilinin dokuz merkezi ilçesinden, Altındağ (n=49), Çankaya (n=45), Etimesgut (n=39), Gölbaşı (n=15), Keçiören (n=53), Mamak (n=49), Pursaklar (n=16), Sincan (n=49) ve Yenimahalle (n=72) olmak üzere toplamda 380 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerinin incelendiği Tablo 3 sonuçlarına göre; katılımcıların 259'ı kadın (%68,2), 121'i erkektir (%31,8). 20-30 yaş aralığında 18 kişi (%4,7), 31-40 aralığında 125 kişi (%32,8), 41-50 aralığında 155 kişi (%40,7), 51+ yaş grubunda ise 82 kişi (%21,5) bulunmaktadır. 1-5 yıl arasında çalışmakta olan 32 kişi (%8,4), 6-10 yıl arasında çalışmakta olan 55 kişi (%14,5), 11-15 yıl arasında çalışmakta olan 81 kişi (%21,3), 16-20 yıl arasında çalışmakta olan 61 kişi (%16), 21 yıl ve daha fazla yıldır çalışan 151 kişi (%39,8) bulunmaktadır. Lisans mezunu 258 kişi (%68,0), lisansüstü mezunu 122 kişi (%32,0) bulunmaktadır. Medeni durumu bekar olan 71 (%18,7), evli olan 309 katılımcı (%81,4) vardır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemeden veri toplamak amacıyla, daha önce geliştirilmiş veya uyarlanmış ölçekler kullanılmıştır. Bu kapsamda, kullanılacak ölçekler için ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli kullanım izinleri alınmış ve bu izinler Ek-A ve Ek-B'de sunulmuştur. Ölçek kullanım izinlerinin alınmasının ardından, veri toplama aracına, araştırma değişkenleri ve örneklemedeki katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler içeren "Kişisel Bilgiler Formu" araştırmacı tarafından eklenmiştir. Veri toplama aracı (Ek-C), üç bölümden oluşmaktadır: "Kişisel Bilgiler Formu", "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)" ve "Öğretmenlerin Akademik İsteklilik Ölçeği (ÖAİÖ)".

Bilimsel araştırmalarda veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için gerekli yasal izinlerin alınması zorunludur. Bu doğrultuda, öncelikle araştırma önerisinin etik uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmış ve komisyondan uygulama için izin onayı alınmıştır (Ek-Ç). İkinci aşamada, araştırmanın gerçekleştirileceği bölgedeki il millî eğitim müdürlüğünden izin alınması süreci başlatılmıştır. Araştırma önerisi, etik onay belgesi ve uygulama yapılması planlanan okullara ait bilgileri içeren dosya, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne iletilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, izin talebi olumlu karşılanmış, araştırma izni onayı (Ek-D) Hacettepe Üniversitesi'ne gönderilmiş ve veri toplama araçlarının uygulanması için gereken yasal izinler tamamlanmıştır.

Alınan yasal izinler düzenli bir şekilde dosyalanmış, ardından uygulamanın yapıldığı okullarda görevli öğretmenler onaylı formları doldurmuştur. 2024 yılının Şubat ayında başlatılan veri toplama süreci, Haziran ayında tamamlanarak toplamda dört ay içinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, Ankara iline bağlı dokuz merkez ilçede bulunan kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerine veri toplama formları ulaştırılmış ve katılımcılar formları elden doldurmuştur. Verilerin toplanması sırasında katılımcılara araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, elde edilen verilerin gizli tutulacağı, anket formlarına isim yazılmasının gerekmediği ve araştırmadan çekilmek istemeleri durumunda formları doldurmadan teslim edebilecekleri bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Dönüşümcü liderlik ile öğretmen akademik istekliliği arasındaki ilişkinin belirlenmesinin hedeflendiği bu araştırmada veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlere dair kişisel bilgilerin yer aldığı form bulunmaktadır. İkinci bölümde Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ), üçüncü bölümde Öğretmen Akademik İstekliliği Ölçeği (ÖAİÖ) yer almaktadır. Birinci bölüm olan kişisel bilgi formunda beş madde bulunmaktadır. İkinci bölümde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) tarafından geliştirilen, İşcan (2002) tarafından Türkçeye adapte edilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise Tuti, Özdemir ve Rizeli (2022) tarafından 2021 yılında öğretmenlerin akademik isteklilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen Öğretmen Akademik İstekliliği Ölçeği (ÖAİÖ) yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Örnekleme ait demografik bilgileri içeren bu form katılımcıların cinsiyet, yaş, öğretmenlikteki kıdem, öğrenim durumu ve medeni durumlarını içermektedir. Form veri analizinde kategoriler olarak ele alınmıştır.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)

Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990), dönüşümcü liderlik davranışlarını değerlendirmek için veri toplama aracını geliştirmişlerdir. 2002 yılında İşcan, ölçeği Türkçeye uyarlamak için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda KMO değeri 0.888, Bartlett test değeri 6395.755 ve $p=.000$ elde edilmiştir. Podsakoff vd. orijinal ölçekte altı boyut belirlerken, İşcan'ın çalışması beş boyut elde etmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach alfa katsayısı .9302 olarak belirlenmiştir, bu da yüksek güvenirlik göstermektedir. Alt boyutlar için alfa katsayıları .8198 ile .9282 arasında değişmektedir. Bu hesaplamalar sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir (İşcan, 2002).

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği, beş faktörden oluşmaktadır. İlk faktör, "vizyon ilhamı sağlama ve uygun rol model olma" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör, "grup amaçlarının kabulünü sağlama" olarak tanımlanmıştır. Üçüncü faktör, "entelektüel teşvikte bulunma" olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktör, "bireysel ilgi gösterme" olarak belirlenmiştir. Beşinci faktör ise "yüksek başarı beklentisine sahip olma" olarak adlandırılmıştır.

Dönüşümcü liderliğin ölçülmesi için beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte her madde için "1 = Hiç katılmıyorum", "2 = Katılmıyorum", "3 = Kararsızım", "4 = Katılıyorum", "5 = Tamamen katılıyorum" seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekte ters maddeler bulunmamaktadır. Tablo 4'te DLÖ'nde yer alan boyutların madde sayıları ve alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar görülebilmektedir.

Tablo 4

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinde Yer Alan Boyutların Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek- En Düşük Puanlar

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Alınabilecek En Yüksek Puan	Alınabilecek En düşük Puan
Vizyon İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma	8	40	8
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	5	25	5
Entelektüel Teşvikte Bulunma	4	20	4
Bireysel İlgı Gösterme	3	15	3
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	3	15	3
Toplam Puan	23	115	23

Tablo 4'te görüldüğü üzere DLÖ (Dönüşümcü Liderlik Ölçeği), farklı boyutlarda toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Kişisel gelişim boyutunda beş madde bulunmakta ve en düşük puan beş, en yüksek puan ise 25 alınabilmektedir. Mesleki duyarlılık boyutunda beş madde bulunmakta ve elde edilebilecek en düşük puan beş, en yüksek puan ise 25'tir. Kuruma katkı boyutunda sekiz madde yer almakta ve en düşük puan sekiz, en yüksek puan ise 40'tır. Duygusal emek boyutunda altı madde bulunmakta ve en düşük puan altı, en yüksek puan ise 30'dur. Toplamda 24 maddedeki puanlar toplanarak toplam 115 puan elde edilebilmektedir.

Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği (ÖAiÖ)

Öğretmen akademik isteklilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla 2021 yılında Tuti, Özdemir ve Rizeli (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmancın çalışma grubu 2021 yılında Trabzon il merkezindeki kamu okullarında görev yapmakta olan 313 öğretmenden oluşmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilmesi sürecinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve Temel Bileşenler Analizinden (TBA) yararlanılmıştır. AFA sonucunda "Kişisel İlgı", "Akademik Tutum", "Mesleki Gelişim" ve "Toplumsal Çıktılar" olmak üzere 4 faktör ortaya çıkmıştır. Dört faktörün birlikte açıkladığı

varyans oranı ise %69.34 olarak belirlenmiştir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ÖAİÖ'ye ait uyum iyiliği değerlerinden χ^2/df (2.82), RMSEA (.70), AGFI (.89), NFI (.90) ve GFI (.90) değerleri ile kabul edilebilir uyum gösterirken CFI (.96) ve IFI (.97) değerleri ile yüksek uyum gösterdiği tespit edilmiştir. KMO değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonucu ise $[\chi^2=8616.30]$ olarak bulunmuştur. Güvenirlilik çalışmalarına göre, ÖAİÖ'Ne ilişkin Cronbach alfa değeri (α) .96 olarak tespit edilmiştir. İç tutarlılık kat sayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (.70 üstü). Bu değerlere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 5'te AİÖ'nde yer alan boyutların madde sayıları ve alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar görülebilmektedir.

Tablo 5

Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeğinde Yer Alan Boyutların Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek- En Düşük Puanlar

Ölçeğin alt boyutları	Madde sayısı	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
Kişisel ilgi	4	20	4
Akademik tutum	5	25	5
Mesleki gelişim	7	35	7
Toplumsal çıktılar	8	40	8
Toplam Puan	24	120	24

Tablo 5'ten izlenebileceği üzere Öğretmen Akademik İstekliliği Ölçeğinde, birinci faktör "kişisel ilgi", ikinci faktör "akademik tutum", üçüncü faktör "mesleki gelişim", dördüncü faktör "toplumsal çıktılar" olarak belirlenmiştir. Öğretmen profesyonelliğinin ölçülmesine yönelik maddelerde beşli likert ölçeği kullanılmıştır. ÖAİÖ'de yer alan her madde, "1 = Kesinlikle katılmıyorum", "2 = Katılmıyorum", "3= Orta derecede katılıyorum", "4 = Katılıyorum", "5 = Kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi ÖAİÖ'de kişisel gelişim boyutunda dört madde yer almakta olup alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan 20'dir. Akademik tutum boyutunda beş madde yer almakta olup alınabilecek en düşük puan beş, en yüksek puan 25'tir. Mesleki gelişim boyutunda yedi madde yer almakta olup alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 35'tir. Toplumsal çıktılar boyutunda sekiz madde yer almakta olup alınabilecek en düşük puan sekiz, en yüksek puan 40'tir. 24 maddeden toplam 120 puan elde edilmektedir.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlilik sonuçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının güvenilir bir araç olup olmadığının belirlenmesi için Cronbach alfa (α) güvenirlilik katsayılarından faydalanılmıştır. Tablo 6 Cronbach's alpha (α) güvenirlilik katsayılarının kabul sınırlarını göstermektedir (Terzi, 2017).

Tablo 6

Güvenirlilik Katsayılarının Kabul Sınırları

Cronbach's alpha (α)	Güvenirlilik
$\alpha \geq .90$	Yüksek
$.90 \geq \alpha \geq .80$	Çok iyi derecede yeterli
$.80 \geq \alpha \geq .70$	İyi derecede yeterli
$.70 \geq \alpha \geq .60$	Kabul edilebilir
$.60 \geq \alpha \geq .50$	Düşük
$.50 \geq \alpha$	Kuşkulu-kabul edilemez

Tablo 6'de görüldüğü gibi Cronbach alfa (α) güvenirlilik katsayısının .70 ve üzerinde değer alması ölçeğin maddeleri arasında yüksek düzeyde iç tutarlığın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020; Özdamar, 2002). Araştırma kapsamında kullanılan DLÖ ve AİÖ'ne ait madde sayıları, her bir alt ölçek ve toplam ölçek için hesaplanmış ve Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları değerleri Tablo 7'te sunulmuştur.

Tablo 7

Araştırma Ölçeklerine Ait Güvenirlilik Katsayı Değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa
Dönüşümcü Liderlik	-.721	.406	.968
Uygun rol model olma	-.784	.329	.937
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	-.794	.400	.926
Entelektüel teşvik	-.417	-.119	.834

Bireysel ilgi	-.665	-.102	.906
Yüksek başarı beklentisi	-.530	.653	.790
Ölçek	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa
Akademik İsteklilik	-.623	1.082	.965
Kişisel ilgi	-.543	.677	.841
Akademik tutum	-.438	.604	.714
Mesleki gelişim	-.942	1.511	.928
Toplumsal çıktılar	-.764	.735	.939

Tablo 7’de araştırma ölçeklerine dair çarpıklık-basıklık ve Cronbach Alfa (α) değerleri gösterilmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olmasından yola çıkılarak normallik varsayımı kabul edilip parametrik testler uygulanmıştır (Tabachnich ve Fidell, 2013).

Dönüşümcü Liderlik ölçeğine ait katılımcıların toplam ortalama puanı 83.81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalama puanlar uygun rol model alma alt boyutundan, en düşük ortalama puanlar bireysel ilgi alt boyutundan alınmıştır. Ölçeğin kendisinde ve alt boyutlarında normallik varsayımı sağlanmaktadır. Ölçeğin kendisine ait Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .968 olarak hesaplanmıştır.

Akademik İsteklilik ölçeğine ait katılımcıların toplam ortalama puanı 94,56 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalama puanlar mesleki gelişim alt boyutundan, en düşük ortalama puanlar kişisel ilgi alt boyutundan alınmıştır. Ölçeğin kendisinde ve alt boyutlarında normallik varsayımı sağlanmaktadır. Ölçeğin kendisine ait Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .965 olarak hesaplanmıştır.

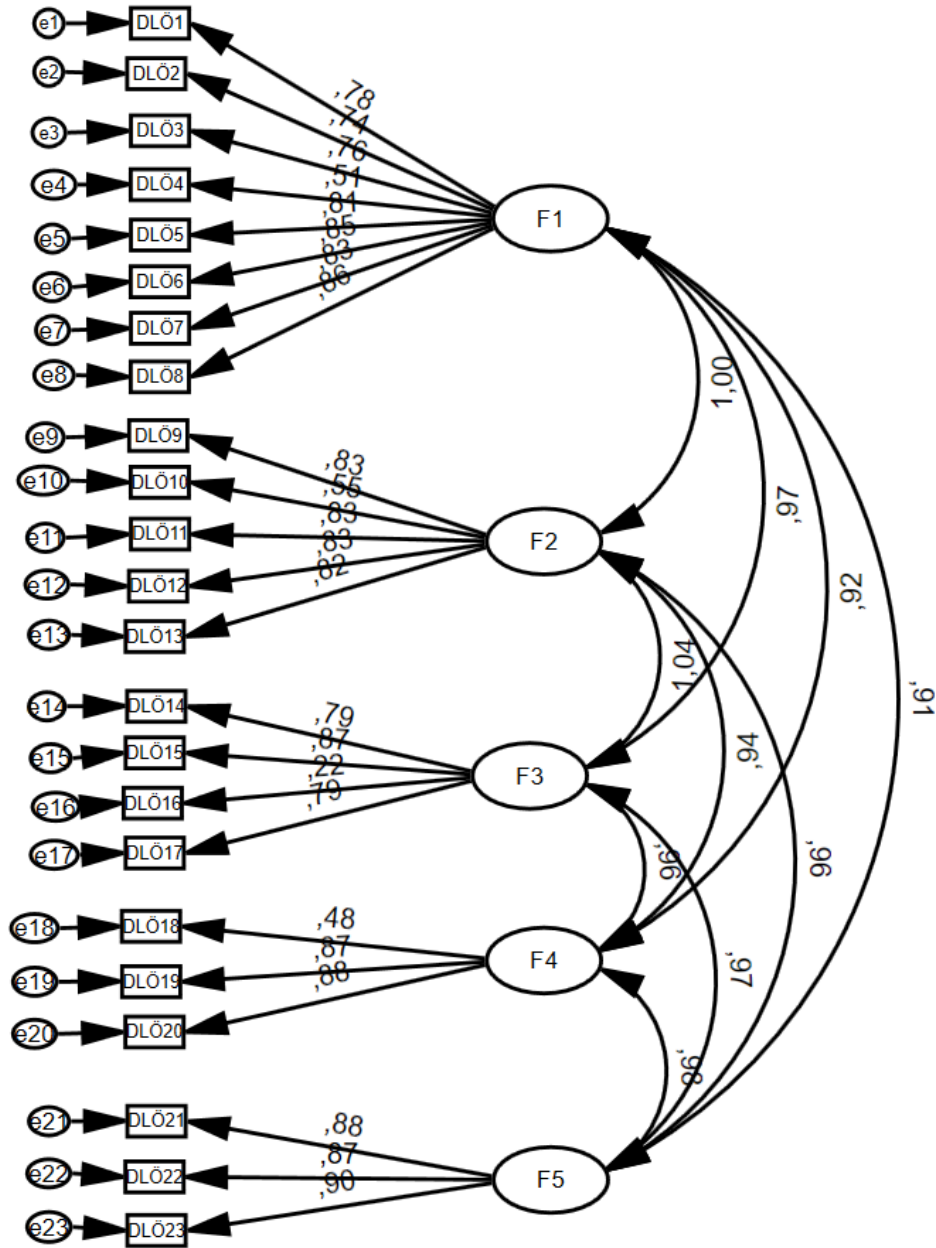
Veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik sonuçları

Geçerlik, bir ölçme aracının, tasarlandığı amaç doğrultusunda, ölçmek istediği kavram veya özelliği ne derece doğru ve uygun bir şekilde ölçebildiğini ifade eder (Karasar, 2014). Başka bir deyişle, geçerlik, bir ölçümün, hedef alınan konuya ya da özelliğe ne kadar isabetli bir şekilde odaklandığını ve bu doğrultuda güvenilir sonuçlar sunduğunu belirleyen önemli bir ölçüt olarak tanımlanır. Veri analizi sürecinde araştırmada kullanılan ölçekler üzerinde geçerlik çalışması yapılmıştır.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model Şekil 1'de olduğu gibidir.

Şekil 1

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği DFA Modeli



Şekil 1 incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarını tahlil etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi kapsamında modelde iyileştirme yapılmasına gerek kalmamış, bu bağlamda; herhangi bir boyuttan herhangi bir madde çıkartılmamıştır.

Bu bağlamda elde edilen yapılan analizlerde görülmekte olan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ortaya çıkan uyum indeksi bilgileri Tablo 8’de olduğu gibidir.

Tablo 8

DLÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Bulguları

Uyum Ölçütleri	Kriterler	Değerler	Sonuç
Anlamlılık Değeri (p)	$\leq 0,05$	0,000	Anlamlı
Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı (CMIN/DF, X^2/df)	≤ 5	3,624	Yüksek
İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI)	$< 0,85$	0,820	Yüksek
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI)	$< 0,80$	0,774	Yüksek
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)	$< 0,90$,927	Yüksek
Artan Uyum İndeksi (Increasing Fit Index-IFI)	$< 0,90$,927	Yüksek
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)	$> 0,80$,083	Yüksek

Mevcut örneklem için hesaplanan uyum değerlerinin incelendiği Tablo 8’e göre; doğrulayıcı faktör analizinin istatistiki olarak anlamlı sonuçlar ($p=.000$) verdiği ($p<.05$), Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı ($X^2/df=3.624$) değeri 5’in altında olduğu (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) için kabul edilebilir düzeyde olduğu, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0.927) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Şimşek, 2007), Artan Uyum İndeksi (IFI=0.927) değerinin yüksek düzeyde olduğu (n), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0.083) değerinin de yüksek düzeyde olduğu (Hoe, 2008), İyilik Uyum İndeksi (GFI=0.820) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI=0.774) değerlerinin de yüksek olması, diğer uyum değerlerinin de yüksek düzeyde olmasından dolayı modelin yeterli temsiliyeti sağladığı değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında uygulanan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'ne ait yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerlik analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ait Geçerlik Analizi Bulguları

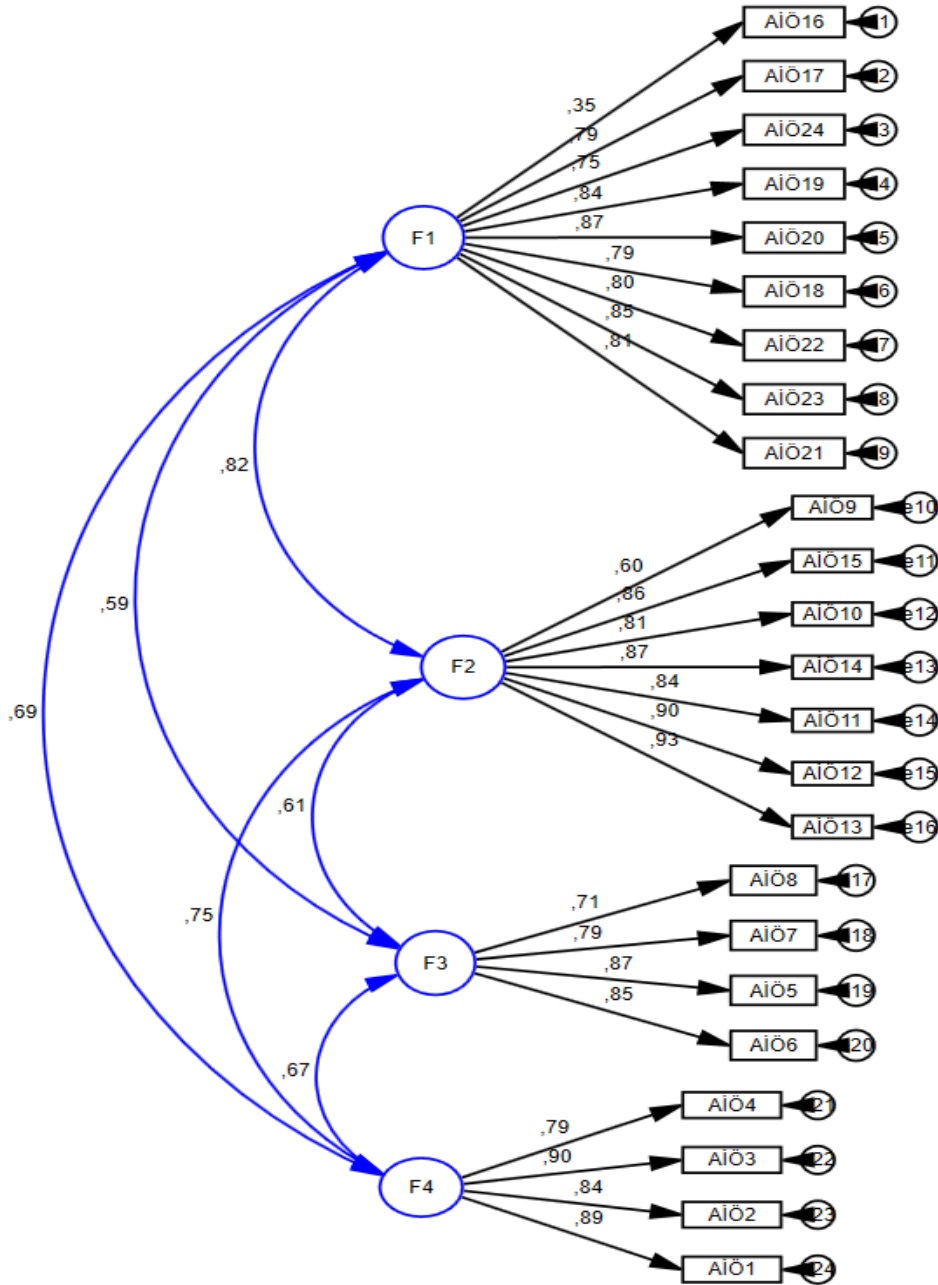
KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.972
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	7934.484
	df	253
	Anlamlılık	.000

Tablo 9'a göre; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin (0.972) yüksek ve 1'e yakın bir değer olması, Bartlett Küresellik Testi p değerinin (.000) olması sonucunda toplanan verilerin istatistiki olarak anlamlı ($p \leq .05$) ve normal dağılım göstermesi, örneklemin temsiliyet gücünün yeterli olduğunu ve bu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Akademik İsteklilik Ölçeğine ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). Araştırmada uygulanan Akademik İsteklilik Ölçeği 'ne dair yapılan analizlerde ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model Şekil 2'de olduğu gibidir.

Şekil 2

Akademik İsteklilik Ölçeği DFA Sonuçları



Şekil 2'de ortaya çıkan model doğrultusunda, ölçeğin alt boyutlarını test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi kapsamında modelde iyileştirme yapılmasına gerek kalmamış, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmamıştır. Bu bağlamda; herhangi bir boyuttan herhangi bir madde çıkartılmamıştır.

Bu bağlamda AİÖ analizinde elde edilen uyum indeksi bilgileri Tablo 10'de olduğu gibidir.

Tablo 10

AİÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Bulguları

Uyum Ölçütleri	Kriterler	Değerler	Sonuç
Anlamlılık Değeri (p)	≤ 0.05	0,000	Anlamlı
Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı (CMIN/DF, X^2/df)	≤ 5	3.290	Yüksek
İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI)	< 0.85	0.861	Yüksek
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI)	< 0.80	0.819	Yüksek
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)	< 0.90	.928	Yüksek
Artan Uyum İndeksi (Increasing Fit Index-IFI)	< 0.90	.929	Yüksek
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)	> 0.80	.078	Yüksek

Tablo 10'da mevcut örneklem için hesaplanan uyum değerlerinin incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizinin istatistiki olarak anlamlı sonuçlar ($p=.000$) verdiği ($p \leq .05$), Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı ($X^2/df=3.290$) değeri 5'in altında olduğu (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) için kabul edilebilir düzeyde olduğu, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0.928) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Şimşek, 2007), Artan Uyum İndeksi (IFI=0.929) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Bentler ve Bonett, 1980), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0.078) değerinin de yüksek düzeyde olduğu (Hoe, 2008), İyilik Uyum İndeksi (GFI=0.861) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI=0.819) değerlerinin de yüksek olması, diğer uyum değerlerinin de yüksek düzeyde olmasından dolayı modelin yeterli temsiliyeti sağladığı değerlendirilmiştir. AİÖ'ne ait yapılan geçerlilik analizi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11*Akademik İsteklilik Ölçeğine ait Geçerlik Analizi Bulguları*

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.958
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	8240.226
	df	276
	Anlamlılık	.000

Tablo 11'e göre; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin (0.958) yüksek ve 1'e yakın bir değer olması, Bartlett Küresellik Testi p değerinin (.000) olması sonucunda toplanan verilerin istatistiki olarak anlamlı ($p \leq .05$) ve normal dağılım göstermesi, örneklemin temsiliyet gücünün yeterli olduğunu ve bu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde, toplanan verilerin ön kontrolleri yapılacak ve eksik ya da çelişkili olan ölçekler ayıklanmıştır. Doldurulmuş ölçekler numaralandırılarak, verilerin dijital ortama aktarılması sırasında ve ilerleyen süreçte olası sorunlar tespit edilebilmiştir. Veri setinde kayıp veri ve uç değer kontrolleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde, öncelikle veri kümesinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla, veri kümesi üzerinde normallik, eş varyanslılık ve çoklu bağlantı problemleri analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, verilerin parametrik ya da parametrik olmayan analiz yöntemleriyle analiz edilmesi belirlenmiştir. SPSS (versiyon 25) programı kullanılarak, veri seti üzerinde ölçeklerin toplam puanları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımlarını incelemek için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, yaş ve eğitim bölgesine göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için toplam puan analizleri, bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. Anlamlılık testleri .05 düzeyinde sınanmıştır. Ayrıca anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için ise Pearson momentler korelasyon (r) analiz tekniği ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve Akademik İsteklilik Ölçeği'ne dair betimleyici analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12*Araştırma Ölçeklerine Dair Betimleyici İstatistikler*

Ölçek	Min.	Maks.	\bar{X}	s	Çarpıklık	Basıklık
Dönüşümcü Liderlik	23.00	115.00	83.8158	18.64182	-.721	.406
Uygun rol model olma	8.00	40.00	29.5026	7.11515	-.784	.329
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	5.00	25.00	18.5658	4.53755	-.794	.400
Entelektüel teşvik	4.00	20.00	13.8184	3.48478	-.417	-.119
Bireysel ilgi	3.00	15.00	10.7289	3.08588	-.665	-.102
Yüksek başarı beklentisi	3.00	15.00	10.8211	2.18403	-.530	.653
Akademik İsteklilik	24.00	136.00	94,5684	16,47427	-.623	1.082
Kişisel ilgi	4.00	20.00	15,2079	2,97065	-.543	.677
Akademik tutum	5.00	25.00	19,4526	3,44200	-.438	.604
Mesleki gelişim	7.00	35.00	28,3474	5,10320	-.942	1.511
Toplumsal çıktılar	8.00	40.00	31,7316	6,38117	-.764	.735

Araştırma ölçekleri hakkında minimum-maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık-basıklık ve Cronbach Alfa değerleri Tablo 12’de gösterilmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması durumunda normallik varsayımı kabul edilip parametrik testler uygulanmıştır (Tabachnich ve Fidell, 2013).

Dönüşümcü Liderlik ölçeğine ait katılımcıların toplam ortalama puanı 83.81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalama puanlar uygun rol model alma alt boyutundan, en düşük ortalama puanlar bireysel ilgi alt boyutundan alınmıştır. Ölçeğin kendisinde ve alt boyutlarında normallik varsayımı sağlanmaktadır.

Akademik İsteklilik ölçeğine ait katılımcıların toplam ortalama puanı 94.56 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalama puanlar mesleki gelişim alt boyutundan, en düşük ortalama puanlar kişisel ilgi alt boyutundan alınmıştır. Ölçeğin kendisinde ve alt boyutlarında normallik varsayımı sağlanmaktadır. Ölçeğin kendisine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .965 olarak hesaplanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada, Ankara ilindeki dokuz merkez ilçede kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin akademik istekliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, IBM SPSS Statistics 25.0 yazılım programı kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ile yorumlara bu bölümde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmının alt problemlerine uygun olarak “öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderliklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (I), öğretmenlerin akademik istekliliğe ait görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (II), dönüşümcü liderlik ile akademik isteklilik arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorum (III) üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ankara ili dokuz merkez ilçesinde bulunan kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları düzeylerine ilişkin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ile Karşılaştırılması (t-testi)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	Sd.	p																																																								
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	259	83.4595	18.29033	-.545	378	.586																																																								
	Erkek	121	84.5785	19.42840				Uygun rol model olma	Kadın	259	29.4440	6.93825	-.235	378	.815	Erkek	121	29.6281	7.50792	Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Kadın	259	18.4865	4.48196	-.498	378	.619	Erkek	121	18.7355	4.66863	Entelektüel teşvik	Kadın	259	13.6950	3.45452	-	378	.313	Erkek	121	14.0826	3.54868	Bireysel ilgi	Kadın	259	10.6641	2.99080	-.599	378	.550	Erkek	121	10.8678	3.28872	Yüksek başarı beklentisi	Kadın	259	10.7529	2.20129	-.890	378	.374
Uygun rol model olma	Kadın	259	29.4440	6.93825	-.235	378	.815																																																								
	Erkek	121	29.6281	7.50792				Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Kadın	259	18.4865	4.48196	-.498	378	.619	Erkek	121	18.7355	4.66863	Entelektüel teşvik	Kadın	259	13.6950	3.45452	-	378	.313	Erkek	121	14.0826	3.54868	Bireysel ilgi	Kadın	259	10.6641	2.99080	-.599	378	.550	Erkek	121	10.8678	3.28872	Yüksek başarı beklentisi	Kadın	259	10.7529	2.20129	-.890	378	.374	Erkek	121	10.9669	2.14839								
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Kadın	259	18.4865	4.48196	-.498	378	.619																																																								
	Erkek	121	18.7355	4.66863				Entelektüel teşvik	Kadın	259	13.6950	3.45452	-	378	.313	Erkek	121	14.0826	3.54868	Bireysel ilgi	Kadın	259	10.6641	2.99080	-.599	378	.550	Erkek	121	10.8678	3.28872	Yüksek başarı beklentisi	Kadın	259	10.7529	2.20129	-.890	378	.374	Erkek	121	10.9669	2.14839																				
Entelektüel teşvik	Kadın	259	13.6950	3.45452	-	378	.313																																																								
	Erkek	121	14.0826	3.54868				Bireysel ilgi	Kadın	259	10.6641	2.99080	-.599	378	.550	Erkek	121	10.8678	3.28872	Yüksek başarı beklentisi	Kadın	259	10.7529	2.20129	-.890	378	.374	Erkek	121	10.9669	2.14839																																
Bireysel ilgi	Kadın	259	10.6641	2.99080	-.599	378	.550																																																								
	Erkek	121	10.8678	3.28872				Yüksek başarı beklentisi	Kadın	259	10.7529	2.20129	-.890	378	.374	Erkek	121	10.9669	2.14839																																												
Yüksek başarı beklentisi	Kadın	259	10.7529	2.20129	-.890	378	.374																																																								
	Erkek	121	10.9669	2.14839																																																											

($p \leq .05$)

Tablo 13'te öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan t-testlerine göre; entelektüel teşvik ve yüksek başarı beklentisi daha yüksek olmakla birlikte alt boyutlarda veya genel olarak bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p>.05$). Kadın öğretmenlerin (\bar{X} :83.4) ve erkek öğretmenlerin (\bar{X} :84.5) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin ortalama verilerine bakıldığında aradaki farkın çok az olduğu, dönüşümcü liderlik özelliklerinin kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda, Mete'nin (2018) araştırmasında yukarıdaki bulgulara benzer doğrultuda öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği fakat Cemaloğlu'nun (2007) ve Kahraman, (2021) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının anlamlı fark gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Yaş ile Karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	\bar{X}	s	F	p
Dönüşümcü Liderlik	20-30	18	85.0000	20.58555	.917	.433
	30-40	125	83.4880	17.44328		
	40-50	155	85.3290	17.98957		
	+50	82	81.1951	21.07625		
Uygun rol model olma	20-30	18	29.8333	7.31035	.699	.553
	30-40	125	29.5120	6.75924		
	40-50	155	29.9548	7.07505		
	+50	82	28.5610	7.69656		
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	20-30	18	19.1111	4.25495	.904	.439
	30-40	125	18.4320	4.40735		
	40-50	155	18.9226	4.40120		
	+50	82	17.9756	5.02826		
Entelektüel teşvik	20-30	18	13.6111	3.85226	.311	.817
	30-40	125	13.8320	3.30136		
	40-50	155	13.9806	3.36998		
	+50	82	13.5366	3.91009		
Bireysel ilgi	20-30	18	10.8333	3.77686	.827	.480
	30-40	125	10.6480	2.75990		
	40-50	155	10.9871	3.05148		
	+50	82	10.3415	3.45060		
Yüksek başarı beklentisi	20-30	18	11.0556	2.68924	1.315	.269
	30-40	125	10.7040	2.14033		

40-50	155	11.0516	2.05696
+50	82	10.5122	2.34781

($p \leq .05$)

Tablo 14'te öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA analizlerine göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p > .05$). Dönüşümcü liderlik alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin okul müdürlerinin yüksek başarı beklentisi içinde olduklarını düşündükleri algısına sahip oldukları söylenebilir.

Literatür incelendiğinde yapılan benzer çalışmalarda, bu araştırmanın aksine öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiğini belirten çalışmalarla (Cemaloğlu, 2007; Mete, 2018; Kahraman, 2021) karşılaşılmaktadır. Ortaya çıkan farklılığın öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin meslekteki kıdem değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Kıdemler ile Karşılaştırılması (ANOVA)

	Kıdem	N	\bar{X}	s	F	p
Dönüşümcü Liderlik	1-5	32	86.0938	18.97598	.523	.719
	6-10	55	83.3636	16.40953		
	11-15	81	81.5679	18.87786		
	16-20	61	85.2787	18.24932		
	+20	151	84.1126	19.45646		
Uygun rol model olma	1-5	32	30.4688	6.90481	.694	.597
	6-10	55	29.5273	6.56831		
	11-15	81	28.4568	7.39941		
	16-20	61	30.0820	7.22564		
	+20	151	29.6159	7.17669		
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	1-5	32	19.2188	4.06983	.367	.832
	6-10	55	18.4364	4.15337		
	11-15	81	18.1605	4.66759		
	16-20	61	18.7541	4.74572		
	+20	151	18.6159	4.64308		
Entelektüel teşvik	1-5	32	14.1875	3.65829	.796	.528
	6-10	55	13.8000	3.13522		
	11-15	81	13.2346	3.55764		
	16-20	61	14.0656	3.22423		
Bireysel ilgi	+20	151	13.9603	3.63480	.162	.957
	1-5	32	10.7813	3.56266		

	6-10	55	10.5455	2.85980		
	11-15	81	10.5679	2.90662		
	16-20	61	10.8197	3.03045		
	+20	151	10.8344	3.20506		
	1-5	32	10.8438	2.66530		
Yüksek başarı beklentisi	6-10	55	10.6727	1.85647		
	11-15	81	10.7531	2.17676	.302	.876
	16-20	61	11.0820	2.00246		
	+20	151	10.8013	2.27455		

($p \leq .05$)

Tablo 15'te, öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA analizlerine göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p > .05$).

Alanyazın taramasında yapılan benzer çalışmalarda, Mete (2018) bu araştırmayla benzer olarak öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin öğretmen kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna ulaşırken Cemaloğlu (2007), Canbaz (2019) ve Kahraman (2021)'a göre öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin öğretmenin kıdemine değiştiği ve anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 16'te sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması (t-testi)

	Eğitim	N	\bar{X}	s	t	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	258	83.6783	18.11295	-.209	378	.835
	Lisansüstü	122	84.1066	19.78764			
Uygun rol model olma	Lisans	258	29.4729	6.80247	-.118	378	.906
	Lisansüstü	122	29.5656	7.76407			
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Lisans	258	18.5465	4.40902	-.120	378	.904
	Lisansüstü	122	18.6066	4.81656			
Entelektüel teşvik	Lisans	258	13.8837	3.38256	.531	378	.596
	Lisansüstü	122	13.6803	3.70228			
Bireysel ilgi	Lisans	258	10.7364	2.98379	.069	378	.945
	Lisansüstü	122	10.7131	3.30409			
Yüksek başarı beklentisi	Lisans	258	10.7016	2.16266	-	378	.121
	Lisansüstü	122	11.0738	2.21627			

($p \leq .05$)

Tablo 16'da öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan t-testlerine göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p>.05$).

Literatür incelendiğinde yapılan benzer çalışmalarda, öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiğini belirten Cemaloğlu'na (2007) karşın, bu araştırmayla uyumlu olarak eğitim durumunun öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarla (Kahraman, 2021; Mete, 2018) da karşılaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 17'te sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum ile Karşılaştırılması (t-testi)

	Durum	N	\bar{X}	s	t	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Bekar	71	86.1268	19.54550	1.159	378	.247
	Evli	309	83.2848	18.41979			
Uygun rol model olma	Bekar	71	30.2254	7.29226	.949	378	.343
	Evli	309	29.3366	7.07543			
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Bekar	71	18.9577	4.57458	.807	378	.420
	Evli	309	18.4757	4.53166			
Entelektüel teşvik	Bekar	71	14.3662	3.59062	1.471	378	.142
	Evli	309	13.6926	3.45368			
Bireysel ilgi	Bekar	71	10.8451	3.29349	.351	378	.726
	Evli	309	10.7023	3.04117			
Yüksek başarı beklentisi	Bekar	71	11.1972	2.35808	1.613	378	.108
	Evli	309	10.7346	2.13675			

($p\leq.05$)

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan t-testlerine göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p>.05$).

Literatür araştırmasında yapılan benzer çalışmalarda, bu araştırmayla uyumlu sonuçlara ulaşan araştırmalar (Mete, 2018; Kahraman, 2021) bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiğini belirten bir araştırmaya (Cemaloğlu, 2007) rastlanılmıştır.

Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Ait Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ankara ili dokuz merkez ilçesinde bulunan kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin akademik istekliliğine ilişkin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Öğretmenlerin akademik istekliliğine dair görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Dair Görüşlerinin Cinsiyet ile Karşılaştırılması (t-testi)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	T	sd	p
Akademik İsteklilik	Kadın	259	93.8571	16.48134	-	378	.219
	Erkek	121	96.0909	16.42356	1.232		
Kişisel İlgî	Kadın	259	14.9537	2.90111	-	378	.014*
	Erkek	121	15.7521	3.05582	2.457		
Akademik Tutum	Kadın	259	19.2317	3.32718	-	378	.067
	Erkek	121	19.9256	3.64501	1.837		
Mesleki Gelişim	Kadın	259	28.1467	5.11739	-	378	.263
	Erkek	121	28.7769	5.06703	1.122		
Toplumsal Çıktılar	Kadın	259	31.6795	6.41413	-	378	.816
	Erkek	121	31.8430	6.33510	-0.232		

*($p \leq .05$)

Tablo 18’de, öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan t-testlerine göre; ölçeğin kişisel ilgi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmaktadır ($p \leq .05$). Anlamlı farklılaşmalar erkek öğretmenlerin kişisel ilgi alt boyutundan aldıkları yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır. Diğer üç boyutta ise anlamlı fark bulunmamaktadır. Kadınlara göre erkeklerin kişisel ilgi alt boyutunda daha yüksek ortalamalara ve dolayısıyla daha yüksek akademik istekliliğe sahip oldukları görülmektedir.

Alanyazın taramasında yapılan benzer çalışmalarda, öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiğini belirten çalışmalarla (İlter, 2020; Karababa,2023; Gazalcı, Dal, Eker, Zengin, İnan ve Kurt,2024) karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha çok akademik istekliliğe sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin akademik istekliliğine dair görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 19’te sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe İlişkin Görüşlerinin Yaş ile Karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	\bar{X}	s	F	p
Akademik İsteklilik	20-30	18	94.2222	22.63666	.192	.902
	31-40	125	93.7120	14.25110		
	41-50	155	94.9032	17.58755		
	+51	82	95.3171	16.16801		
Kişisel İlgisi	20-30	18	15.7778	4.10961	.881	.451
	31-40	125	14.8960	2.58352		
	41-50	155	15.2645	3.02817		
	+51	82	15.4512	3.13149		
Akademik Tutum	20-30	18	19.3889	4.50018	.466	.706
	31-40	125	19.2080	2.97922		
	41-50	155	19.6903	3.65841		
	+51	82	19.3902	3.45610		
Mesleki Gelişim	20-30	18	27.3889	7.37355	.386	.763
	31-40	125	28.2880	4.50057		
	41-50	155	28.2968	5.38658		
	+51	82	28.7439	4.88841		
Toplumsal Çıktılar	20-30	18	31.7778	7.88562	.034	.992
	31-40	125	31.7600	5.58858		
	41-50	155	31.6194	6.83599		
	+51	82	31.8902	6.38479		

($p \leq .05$)

Tablo 19’da öğretmenlerin akademik istekliliğine ilişkin görüşlerinin yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA analizlerine göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p > .05$).

Alanyazın taramasında yapılan benzer çalışmalarda (Tahmaz, 2019; Karababa, 2023), öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Diğer taraftan Gazalcı vd., (2024) ile Dönmez (2024) öğretmenlerin akademik istekliliğinin yaşa göre değiştiğini araştırmalarında belirtmektedir.

Öğretmenlerin akademik istekliliğine dair görüşlerinin kıdem değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe İlişkin Görüşlerinin Kıdemler ile Karşılaştırılması (ANOVA)

	Kıdem	N	\bar{X}	s	F	p
Akademik İsteklilik	1-5	32	96.4375	18.39519	.595	.667
	6-10	55	95.1455	11.20585		
	11-15	81	92.2222	14.64326		
	16-20	61	94.4754	19.67706		
	+20	151	95.2583	17.23503		
Kişisel İlgisi	1-5	32	16.0313	3.35515	1.047	.383
	6-10	55	14.9091	2.31159		
	11-15	81	14.8889	2.67862		
	16-20	61	15.1803	3.30912		
	+20	151	15.3245	3.09742		
Akademik Tutum	1-5	32	19.8750	3.75671	.606	.658
	6-10	55	19.4000	2.51367		
	11-15	81	18.9877	3.22682		
	16-20	61	19.4262	4.08843		
	+20	151	19.6424	3.50874		
Mesleki Gelişim	1-5	32	28.8125	6.10361	.500	.736
	6-10	55	28.7636	3.61562		
	11-15	81	27.7160	4.43067		
	16-20	61	28.2295	6.07013		
	+20	151	28.4834	5.27618		
Toplumsal Çıktılar	1-5	32	32.1563	6.45135	.507	.731
	6-10	55	32.4364	4.90564		
	11-15	81	30.9753	5.70959		
	16-20	61	31.9672	7.40713		
	+20	151	31.6954	6.76264		

($p \leq .05$)

Tablo 20'de öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA analizlerine göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p > .05$).

Alanyazın taramasında yapılan benzer çalışmalarda, öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirten çalışmalarla (Tahmaz, 2019; Karababa, 2023) karşılaşılmaktadır. İlaveten Gazalcı vd., (2024) ile Dönmez (2024) öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiğini içeren araştırmalar yaptığı görülmüştür.

Öğretmenlerin akademik istekliliğine dair görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Dair Görüşlerinin Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması (t-testi)

	Eğitim	N	\bar{X}	s	t	sd	p
Akademik İsteklilik	Lisans	258	93.2946	16.70220	-	378	.028*
	Lisansüstü	122	97.2623	15.71008	2.203		
Kişisel İlgı	Lisans	258	14.9922	2.98243	-	378	.038*
	Lisansüstü	122	15.6639	2.90514	2.067		
Akademik Tutum	Lisans	258	19.2171	3.46289	-	378	.050*
	Lisansüstü	122	19.9508	3.35713	1.969		
Mesleki Gelişim	Lisans	258	28.0814	5.30593	-	378	.140
	Lisansüstü	122	28.9098	4.61583	1.480		
Toplumsal Çıktılar	Lisans	258	31.4341	6.58597	-	378	.187
	Lisansüstü	122	32.3607	5.90149	1.323		

*($p \leq .05$)

Tablo 21’de öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan t-testlerine göre; ölçeğin kendisinde ve kişisel ilgi ve akademik tutum alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmaktadır ($p \leq .05$). Anlamlı farklılaşmalar lisansüstü mezunu öğretmenlerin aldıkları yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

Alanyazın taramasında yapılan benzer çalışmalarda, öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiğini belirten çalışmalarla (Karababa, 2023; Gazalcı vd., 2024) karşılaşılmaktadır. Öte yandan eğitim durumunun öğretmen akademik istekliliği üzerinde etkili olduğunu anlatan araştırmalar da bulunmaktadır. Yüksek lisans veya doktora mezunu öğretmenlerin akademik istekliliklerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Dönmez, 2024).

Öğretmenlerin akademik istekliliğine dair görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Akademik İstekliliğe Dair Görüşlerinin Medeni Durum ile Karşılaştırılması (t-Testi)

	Durum	N	\bar{X}	s	t	sd	p
Akademik İsteklilik	Bekar	71	96.4507	18.30674	1.068	378	.286
	Evli	309	94.1359	16.02477			
Kişisel İlgil	Bekar	71	15.6197	3.34820	1.297	378	.196
	Evli	309	15.1133	2.87456			
Akademik Tutum	Bekar	71	19.8592	3.53471	1.104	378	.270
	Evli	309	19.3592	3.41935			
Mesleki Gelişim	Bekar	71	28.8028	5.62550	.834	378	.405
	Evli	309	28.2427	4.97944			
Toplumsal Çıktılar	Bekar	71	32.3803	7.00890	.950	378	.343
	Evli	309	31.5825	6.23072			

($p \leq .05$)

Tablo 22’de öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan t-testlerine göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p > .05$).

Öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği alanyazında yapılan benzer çalışmalarda (Karababa, 2023) görülmektedir. Diğer taraftan Gazalcı vd., (2024) ve Dönmez (2024) çalışmalarında bekar öğretmenlerin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerinin evli öğretmenlere daha yüksek olduğu diğer bir deyişle medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik ile Akademik İsteklilik Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Ankara ili dokuz merkez ilçesinde bulunan kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmen akademik istekliliği arasındaki ilişkinin analiz sonuçlarına ait bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri ile akademik istekliliği arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Araştırmada Kullanılan DLÖ ile AİÖ Arasındaki İlişkiler (Korelasyon)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Dönüşümcü Liderlik	1										
2.Uygun Rol Model	.977*	1									
3.Grup Amaçlarının Kabulü	.950*	.921*	1								
4.Entelektüel Teşvik	.932*	.887*	.850*	1							
5.Bireysel İlgi	.850*	.838*	.802*	.802*	1						
6.Yüksek Başarı Beklentisi	.768*	.701*	.709*	.685*	.55*	1					
7.Akademik İsteklilik	.331*	.304*	.299*	.350*	.291*	.291*	1				
8.Kişisel İlgi	.259*	.228*	.241*	.283*	.234*	.233*	.835*	1			
9.Akademik Tutum	.319*	.289*	.299*	.337*	.277*	.278*	.890*	.829*	1		
10.Mesleki Gelişim	.308*	.284*	.266*	.327*	.276*	.277*	.942*	.736*	.829*	1	
11.Toplumsal Çıkarlar	.327*	.307*	.290*	.342*	.287*	.278*	.905*	.625*	.713*	.872*	1

($p \leq .05$)

Tablo 23'te okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin akademik isteklilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucuna göre; akademik isteklilik ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü ($r = .331$, $p \leq .05$) ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Katılımcıların akademik isteklilik ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça dönüşümcü liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Araştırma sonuçlarına benzer olarak Aksel ve Cevat (2018), dönüşümcü liderlik sergileyen müdürlerin, öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve dönüşümcü liderlik ile iş motivasyonu arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Khalil ve Hussain (2021), müdürlerin dönüşümcü liderliklerinin okullardaki akademik iyimserlikle güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Day (1999), öğretmenleri kişilikleri, mesleki topluluğun bir parçası olmaları, sınıf uygulayıcıları ve kurumsal oyuncular olarak tanımlayarak, bu rollerin ihtiyaçlarının karşılanmasının öğretmenlere hem doğrudan hem de dolaylı faydalar sağlayacağını ve profesyonel gelişimin yalnızca deneyimle sınırlı olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının aksine Börü ve Bellibaş (2021), farklı liderlik türlerinin öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada, dönüşümcü liderlik için anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Eres (2011), öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik nitelikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri ile akademik istekliliği arasındaki ilişkiye yönelik regresyon sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Akademik İsteklilik ile Dönüşümcü Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	68.337	4.091	-	16.705	.000*
Uygun rol model olma	-.266	.350	-.115	-.760	.447
Grup amaçlarının kabulü	-.032	.471	-.009	-.067	.947
Entelektüel teşvik	1.516	.524	.321	2.894	.004*
Yüksek başarı beklentisi	.886	.537	.117	1.650	.100
Bireysel ilgi	.385	.494	.072	.779	.436

a. Bağımlı Değişken: Öğretmen Akademik İstekliliği

R= .360 R² =.118 F=11.151 *p≤.000

Tablo 24'te ele alındığında akademik isteklilik değişkeni ile dönüşümcü liderlik ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (R=.360, R²=.118, p≤.000). Özellikle dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel teşvik ile akademik isteklilik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Tablo 24'ten anlaşılacağı üzere dönüşümcü liderlik, öğretmen akademik istekliliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır (F=11.151, p≤.05). Bununla birlikte dönüşümcü liderliği öğretmen akademik istekliliğindeki değişkenliğin yaklaşık %12'ini açıklamaktadır. Diğer yandan standardize regresyon katsayılarına bakıldığında dönüşümcü liderliğin sadece entelektüel teşvik boyutunun öğretmen akademik istekliliğindeki değişkenlik üzerinde etki gösterdiği görülmektedir (β =.32, p≤.05). Bun karşın dönüşümcü liderliğin uygun rol model olma, grup amaçlarının kabulü, yüksek başarı beklentisi ile bireysel ilgi boyutları, öğretmen akademik istekliliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir (p>.05)."

Alanyazında araştırma sonuçlarıyla benzer doğrultuda olan araştırmalar bulunmaktadır. Yazıcı ve Cemaloğlu (2022), Türkiye'de öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğunu ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen oranının OECD ortalamasının altında olduğunu, ayrıca öğretmenlerin yalnızca %72'sinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Aktan (2020), öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar, çözüm önerileri ve eğitimlerinin kariyer gelişimlerine etkisini inceleyerek, lisansüstü eğitimin kişisel ve mesleki gelişimi desteklediğini ancak ders zamanları, ulaşım, izin ve kongre katılımı gibi sorunlarla karşılaşıldığını ve çözüm olarak mevzuatın güncellenmesi, bilimsel çalışmaların teşvik edilmesi ve kariyer sistemi kurulması gerektiğini belirtmektedir. Kahya (2020) yüksek lisans tezinde, eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini araştırarak, öğretmenlerin iş motivasyonu ile okul yöneticilerinin

dönüşümcü liderlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur. Firmansyah ve arkadaşları (2022), dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş tatmini, bağlılık ve öz yeterlilik üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Atar'ın (2014) çalışması, öğretmen niteliği ile akademik isteklilik ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmen ve okul yöneticilerinin akademik istekliliklerinin en yüksek düzeyde bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanç konusunda olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilimsel çalışmaların yeni perspektifler kazandırdığı ve akademik gelişimin dış paydaşlarla iletişimi güçlendirdiği görüşüne de çok yüksek düzeyde katılım sağlanmıştır.

Türkiye'de akademik istekliliğin bir göstergesi olan lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin oranı %11 iken, bu oran Avrupa ülkelerinde %60'ın üzerindedir (MEB, 2021). Bu durum, ülkemizde lisansüstü eğitim almış öğretmen sayısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarını tercih sebepleri arasında en önemlilerinin uzmanlaşma ve akademik kariyer yapma olduğu, alınan eğitimin uygulama sorunlarını çözme konusunda katkı sağladığı ve liderlik davranışlarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşıırken, lisansüstü eğitimin mesleki gelişim üzerindeki pozitif etkisini sınırlandıran en önemli hususun, görev yapılan kurumun değişime kapalı bir kültüre sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Turhan ve Yaraş, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olarak desteklenmesi ve sürdürülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2019). Lisansüstü eğitim mezunu öğretmen sayısındaki artış sürdürülmesi ve öncelikli hedeflerin gerçekleşmesi için öğretmenlik kariyer sisteminin gerçekleştirilmesi beklenmiştir (Can, 2019). Türkiye'de okul müdürlüğü, "Meslekte asıl olan öğretmenliktir" anlayışıyla bir unvandan ziyade görev alanı olarak tanımlanmakta, bu nedenle formal bir liderlik veya yöneticilik eğitimi gerekmemektedir. Okul müdürü seçme süreçleri zamanla değişiklik gösterse de müdürlük, öğretmenliğin bir alt görev alanı olarak görülmeye devam etmektedir. Bu durum, Türkiye'de okul yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesine yönelik politika değişikliklerini gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre (2024), eğitim kurumu müdürü veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilecek adaylar, Milli Eğitim Akademisi'nin yönetici yetiştirme programına alınacaktır. Programa katılacak adaylar, 60 ve üzeri puan alanlar arasından yazılı ve/veya sözlü sınav sonuçlarına göre belirlenecektir. Yetiştirme programını tamamlayan ve son yazılı sınavda 60 ve üzeri puan alanlar, tercih ve başarı sırasına göre vali onayı ile yönetici olarak görevlendirilecektir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2024) kapsamında, öğretmenlerin kariyer basamakları ve uzmanlık süreçlerinin tanımlanmasıyla liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çerçeve oluşturulması beklenmektedir. Bu çerçevede, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak ele alınması ve müdürlerin liderlik becerilerini geliştirecek sertifika programlarının uygulanması, Türkiye'nin eğitim sistemine olumlu katkılar sunabilir. Eğitim yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi, okul müdürlerinin liderlik rollerine daha etkin şekilde hazırlanmasını sağlarken, öğretmenlik mesleğinin kalitesini ve eğitim yönetiminin niteliğini artırabilir. Eğer bu süreçle uygulanırsa, Türkiye'nin eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve nitelikli insan kaynağının geliştirilmesine önemli bir destek sunacağı değerlendirilmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular detaylı bir şekilde ele alınarak değerlendirilmiş, bu bulgular ışığında yapılan yorumlar çerçevesinde ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmanın amaçlarına ve kapsamına uygun şekilde geliştirilen öneriler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu öneriler, hem araştırma konusu ile ilgili mevcut durumu geliştirmek hem de gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermek amacı taşımaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmada, Ankara ilinde bulunan dokuz merkezi ilçede yer alan kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin akademik istekliliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre kamuya bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde algılanan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri orta düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan uygun rol model olma ve grup amaçlarının kabulünü sağlamaya ilişkin öğretmen algıları benzer şekilde yüksektir. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarında öğretmenler tarafından en düşük düzeyde algılanan boyut entelektüel teşvik olmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterme algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın diğer değişkeni olan öğretmen akademik istekliliğine dair öğretmen algılarının dönüşümcü liderliğe benzer şekilde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerce en yüksek düzeyde algılanan akademik isteklilik alt boyutu mesleki gelişim alt boyutudur. Akademik isteklilik alt boyutlarının diğerleri olan kişisel ilgi, akademik tutum ve toplumsal çıktılar öğretmenler tarafından orta düzeyde algılanan boyutlar olmuştur. Öğretmenlerin akademik istekliliği cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından incelendiğinde; yaş, kıdem ve medeni durum açısından anlamlı fark bulunmazken; cinsiyet ve eğitim durumu bulgularında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Anlamlı farklılaşmalar erkek öğretmenlerin kişisel ilgi alt boyutundan aldıkları yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmıştır. Diğer üç boyutta ise anlamlı fark bulunmamaktadır. Kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin kişisel ilgi alt boyutunda daha yüksek ortalamalara ve dolayısıyla daha yüksek akademik istekliliğe sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin kendisinde

kişisel ilgi ve akademik tutum alt boyutlarından kaynaklanan istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin bu alt boyutlarda aldıkları yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik istekliliklerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ve akademik istekliliğe ait görüşlerinden elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında her iki değişkene yönelik öğretmen algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların akademik isteklilik ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça dönüşümcü liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin akademik istekliliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik isteklilik değişkeni ile dönüşümcü liderlik ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Özellikle dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel teşvik ile akademik isteklilik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ele alındığında, entelektüel teşviğin akademik isteklilik üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer önemli bir sonuç ise, öğretmen akademik istekliliğini ve dolayısıyla da öğretmen gelişimiyle birlikte, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini fark etmesi de kurumda ve toplumda olumlu etkiler meydana getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın genel sonucunda dönüşümcü liderliğin, öğretmen akademik istekliliği konusuna dikkat çekilerek bu yönde geliştirilmesi gereken uygulamaların eğitim politikalarına yansıtılması hedeflenmektedir. Dönüşümcü liderliğin öğretmen akademik istekliliği üzerindeki etkilerine odaklanılan bu çalışma sayesinde politika yapıcı, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılara somut deliller oluşturularak çalışmanın alana katkı sunması beklenmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sırasıyla sunulmuştur. Bu öneriler, öğretmenlerin akademik istekliliğini ve gelişimini artırmaya yönelik stratejilerin uygulanması ve dönüşümcü liderliğin eğitim sisteminde etkin bir şekilde yer bulması için araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar tarafından dikkate alınabilir.

Araştırmacılar için Öneriler

Dönüşümcü liderliğin öğretmen akademik istekliliği üzerindeki etkilerini daha geniş ve farklı okullarda incelemek, bu ilişkilerin farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda nasıl işlediği konusunda daha fazla veri sağlayabilir. Dönüşümcü liderlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılabilir. Özellikle dönüşümcü

liderliğin alt boyutlarının öğretmen performansı ve öğrenci başarıları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Öğretmen akademik istekliliği ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi araştırırken, bu faktörlerin öğrenci başarılarıyla bağlantısını ele alan çalışmalar yapılması önemlidir. Bu sayede eğitim uygulamaları ile öğrenci başarısı arasındaki etkileşim daha iyi anlaşılabilir.

Mevcut araştırma kamuya bağlı resmi ortaöğretim kurumları olan mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Dolayısıyla gelecek araştırmalar farklı kademelerde ve okul türlerinde çalışan öğretmenlere dönük kapsamlı bir çalışma yürütülebilir. Benzer şekilde, araştırmanın değişkenleri doğrultusunda farklı bir grup üzerinde çalışmak amacıyla yükseköğretim kademesinde görev yapan akademisyenler de araştırma kapsamına dahil edilebilir. Bununla birlikte, mevcut araştırma konusuyla ilgili olarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, ücretli öğretmenlerin ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerine de başvurulması faydalı olabilir. Bu tür bir genişletilmiş katılımcı grubu, araştırmanın bulgularını daha derinlemesine inceleme fırsatı sunacak ve farklı öğretim koşulları altındaki öğretmenlerin deneyimlerini ve perspektiflerini ortaya koyarak daha kapsamlı ve karşılaştırmalı sonuçların elde edilmesine olanak sağlayacaktır.

Uygulayıcılar için Öneriler

Okul müdürleri ve yöneticileri, öğretmenlerin akademik istekliliğini ve gelişimini desteklemek için dönüşümcü liderlik özelliklerini daha fazla sergileyerek okul ortamını iyileştirebilirler. Özellikle entelektüel teşvik gibi alt boyutlar, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerine olanak tanıyan stratejilerle pekiştirilebilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin kişisel ilgi ve akademik tutum gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak liderlik yaklaşımlarını şekillendirmeli ve her öğretmene uygun destek ve rehberlik sunabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak için düzenli olarak geri bildirim ve destek sağlayarak akademik istekliliği ve öğretmen bağlılığını güçlendirebilir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin akademik istekliliklerini artırmak için, bilimsel etkinliklere katılımlarını desteklemek amacıyla eğitim ve mentörlük sağlanabilir, akademik tutumu geliştirmek için lisansüstü eğitim teşvik edilebilir. 51 yaş ve üzerindeki ile kadın öğretmenlerin akademik istekliliklerini artırmaya yönelik özel çalışmalar ve motivasyonlar sunulabilir.

Politika Yapıcılar için Öneriler

Okul yöneticilerine yönelik dönüşümcü liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu programlar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve akademik istekliliğini artıracak şekilde tasarlanmalıdır. Eğitim politikalarında dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin akademik istekliliği

üzerindeki etkilerine daha fazla yer verilmesi, bu liderlik tarzının yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmalıdır. Lisansüstü eğitim gibi öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek teşviklerin artırılması, öğretmenlerin akademik istekliliğini ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Özellikle lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik istekliliklerinin yüksek olduğu göz önünde bulundurularak, daha fazla öğretmenin bu tür programlara katılımını teşvik etmek gereklidir.

Mevcut araştırmada öğretmen akademik istekliliğinin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla doğrusal olarak bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak politikalar, öğretmenlerin olumlu mesleki tutum ve davranışları sergilemelerine ve kendilerini geliştirmelerine katkı sunabilir.

Kaynakça

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84.
- Açıklar, N. (2021). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul kültürü ilişkisine yönelik öğretmen algıları*. [Yüksek lisans tezi Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://qcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/38542/1/Naime%20AC%CC%A7IKLAR%20Proje.pdf>
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Pegem.
- Adarkwah, M. A., & Zeyuan, Y. (2020). The Paradoxical Relationship between Principals' Transformational Leadership Styles and Teachers' Motivation. *Online Submission*, 6(2), 15-46.
- Ahmed, S., Matta, R., Sanyal, N., & Agarwal, S. (2021). Academic optimism of teachers, school engagement and educational aspirations of students from private and government schools. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(2).
- Akarsu, C. K. (2022). *Okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://www.openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/25941?locale-attribute=en>
- Akçakoca, A., ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1252-1268. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471112>
- Aktan O., (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10 (3), 596-607. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419>
- Alabaş, R., Kamer, S., ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 89-107. <http://www.e-ijer.com/tr/issue/8020/105368>.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alipaşa, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 1-12.
- Ataklı, A. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 221, 21-28.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 121-137.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler* (9.baskı). Hatipoğlu Yayınevi.

- Aydın, M. (2011). *Dönüşümcü liderlik yaklaşımının ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetim davranışlarına etkisi: nitel bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve "iyi öğretmen" özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10 (2), 620-645.
- Azimli, G. (2021). *Lise yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]
- Bader, B., Gielnik, M. M., & Bledow, R. (2023). How transformational leadership transforms followers' affect and work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(3), 360-372.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi].
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme-kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Barnett, K., McCormick, J., & Conners R. (1999). Transformational leadership in schools – Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. The Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impact*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Sage Publications.
- Bass, B.M., & Riggio, R.E. (2005). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alanlarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı:1, 129-135.
- Batson, C. D. (2010). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). The strategies for taking charge. *Leaders. Row*, 41.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Bingöl, D. (1984). *Çalışma psikolojisi*. Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları.

- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.
- Brown, J. W., & Butty, J. A. M. (1999). Factors that influence African American male teachers' educational and career aspirations: Implications for school district recruitment and retention efforts. *Journal of Negro Education*, 280-292.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57 (57), 5-34. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10340/126685>
- Burden, P.R. (1990). Teacher Development. In Houston, W., R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 311-328). Macmillan.
- Burns, J. M. (1978). *Leaderships*. Harper Torchbooks.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650.
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Carless, S. A. (1998). Gender differences in transformational leadership: An examination of superior, leader, and subordinate perspectives. *Sex Roles: A Journal of Research*, 39(11-12), 887-902. <https://doi.org/10.1023/A:1018880706172>
- Carless, S. A., Wearing, A. J., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14, 389-405.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, 32(4), 797-817.
- Celep, C., (2007). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.) *Eğitim Bilime Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2).
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri ile Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3).
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 132-156.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Eds.). (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L. & Metcalf, K. K. (1995). *The Act of Teaching*. McGraw-Hill Inc.
- Çelik, D. D. V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (16), 423-442. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10380/127018>

- Çelik, S., ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 211-224.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınevi.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Dahl, K. K. (2021). *Becoming somebody in teacher education: Person, profession and organization in a global southern context*. Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203021316>
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Derneği, T. E. (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Özet raporu 1. Baskı*. ISBN 978-9944-5128. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden 24/07/2023 tarihinde indirilmiştir.
- Dönmez, D. (2024). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin akademik isteklilik düzeylerinin incelenmesi*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum* (çev. B. Çorakçı). İnkılap Kitapevi.
- Duymaz, R. (2009). "İdealist öğretmen" in eğitim anlayışı. 84-88. International Burch University.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591.
- Eggen P. D. & Kauchak D. P. (1996). *Strategies for teachers: teaching content and thinking skills* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Eraslan, L. (2002). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1)
- Eres, F. (2011). Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principals. *International Journal of Education*, 3(2), 1.
- Ergun, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ocak Yayınları.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. (2. Baskı). Beta Yayınları.
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Firmansyah, F., Prasojo, L. D., Jaedun, A., & Retnawati, H. (2022). Transformational leadership effect on teacher performance in Asia: A meta-analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 2127-2146.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). McGraw-Hill Companies Inc.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Gazalçı, T., Dal, A., Eker, A., Zengin, M., İnan, M., & Kurt, E. (2024). Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeyleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 191-203.
- Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personal outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Herzberg, F. (1976). *The managerial choice: To be effective or to be human*. Dow Jones-Irwin.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (Vol. 2008, pp. 195-200).
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1997). School improvement—propositions for action, in Harris, A., Bennett, N. and Preedy, M. (Eds) *Organisational Effectiveness and Improvemnet in Education*, Open University Press. 261–270.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891–902. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.891>
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. R. McHugh ve C. Morgan (Ed.), *Management of Organisations and Individuals* içinde (s. 314-320). Open University Press.
- İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292. doi:10.9779/pauefd.488580
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüşümcü liderlik anlayışı*. [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yüksel lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Karababa, Z. (2023). *Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin akademik isteklilik algıları*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri* (9. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, H. (2020). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi].
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Kark, R., Waismel-Manor, R., & Shamir, B. (2012). Does valuing androgyny and femininity lead to a female advantage? The relationship between gender-role, transformational leadership and identification. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 620-640.
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(2), 116-131.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B., ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-18.
- Khalil, A. (2021). Transformational leadership of head teachers and academic optimism: Perspectives of teachers in secondary schools. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 61-74.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49 (49), 57-91.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10348/126742>
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. Jossey- Bass.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Marakçı, D. B., & Abdulvehap, B. O. Z. (2022). Öğretmen Motivasyonunda Hizmetkâr Liderliğin Yordayıcı Rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 21-35.
- McMillan, D. J., B. McConnell, and H. O'Sullivan. (2016). Continuing Professional Development—why Bother? Perceptions and Motivations of Teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42 (1): 150–167. doi:10.1080/19415257.2014.952044.
- Metem, U. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi. 2017-2023. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Yilan-26.07.2017.pdf adresinden erişildi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). MEB 2019-2023 stratejik planı. http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idare faaliyet raporu. Ankara.http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). 2021-2022 öğretim yılı istatistikleri. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden erişildi.
- Mete, U. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Murat, G. ve Çevik, E.İ. (2008). İç paydaş olarak akademik personel memnuniyetini etkileyen faktörlerin analizi: Zonguldak kara elmas örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 1–18.
- Neuman, W. L. (2002). *Social science research methods: Qualitative and quantitative approaches* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Niğdelioğlu T. Ç. (2022). Dönüşümcü liderlik ve psikolojik sözleşme arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://www.openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/26610>
- Northouse P. G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*. Sage publications
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Organ, D. W. (1976). A reappraisal and reinterpretation of the satisfaction-causes-performance hypothesis. *Academy of Management Review*, 2, 46-53.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu. (2024). *T.C. Resmi Gazete* (32696, 10 Ekim 2024).
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, s.9. Pegem.
- Özdemir, M. (2014). Organizational commitment in the context of sub-dimensions: Giresun University sample. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 2 (2), 19-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jimeep/issue/32350/356577>
- Özdemir, M., Gören, S. Ç., Gülcemal, E., Özge Sağbaşı, N., & Vural, G. (2021). Social justice leadership, school climate, cultural capital and academic aspiration in Turkish high schools: contextual influence of gender and family income. *Educational Studies*, 1-23.
- Özerten, K. N. (2018). *Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Philips, H. (1991). *Teachers' Professional Development*. Australian Group

- Plucker, J. A. (1998). The relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 240-246.
- Podsakoff, P. M., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Purvanova, R. K., Bono, J. E., & Dzieweczynski, J. (2006). Transformational leadership, job characteristics, and organizational citizenship performance. *Human Performance*, 19(1), 1-22.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In *International handbook of teachers and teaching*, 1223-1296. Springer Netherlands.
- Safia, M. (2020). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmen iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Smith, P. A. and Hoy, W. K. (2007). Academic Optimism and Student Achievement In Urban Elementary Schools. *Journal of Educational Administration*, 5(45), 556-568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Rand McNally.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54).
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].
- Şimşek, Ömer F. (2007), *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*, Ankara: Ekinoks Yayınları
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Şişman M. ve Acat M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tahmaz, A. S. (2019). *Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin yönetici tutumları*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Terzi, Y. (2017). Güvenirlik analizi ders notları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İstatistik Bölümü. <http://ist.fef.omu.edu.tr/tr/hakimizda/ders-notlari/GA-2017y.pdf>, 10, 2020.
- Teyfur, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Tichy, N. M. & DeVanna, M. A. (1990). *The Transformational Leader* (2nd ed.). Wiley.
- Tok, T. N., & Bacak, E. (2013). The relationship between job satisfaction of teachers and their perception of transformational leadership characteristics for their school administrators. *Journal of Human Sciences*, 1135-1166.

- Toprak, E. ve Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Tuti, G., Özdemir, M. & Rizeli H. (2022). Developing the Teacher Academic Aspiration Scale (TAAS): Validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 621-644. doi: 10.17679/inuefd.1009443
- Türkel, A. (1999). *Globalleşen Dünyanın Lider Yöneticilerine*. (1. Basım). Türkmen Kitabevi.
- Uygar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Vasilaki, A. (2011). The relationship between transformational leadership and postacquisition performance. *International Studies of Management & Organization*, 41(3), 42-58.
- Demirel Yazıcı, S. ve Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (3), 15-40. doi: 10.18026/cbayarsos.1068214
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations* (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.
- Wong, C. A., & Cummings, G. G. (2009). The influence of authentic leadership behaviors on trust and work outcomes of health care staff. *Journal of Leadership Studies*, 3, 6–23.

EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzinleri

Permission Request for Transformational Leadership Scale

Gelen Kutusu x

🔍 🖨️ 📄



Ayşe Kübra Günel

29 Eylül Cum 14:46 (3 gün önce)

★

Dear Professor Moorman, I hope my email finds you well. I am a graduate student in the field of Administration of Education at Hacettepe University in Ankara, T



Robert Moorman

29 Eylül Cum 18:26 (3 gün önce)

★

↩️

⋮

Alıcı: ben

Dear Professor, if you are asking about the scale I included in the 1995 Journal of Organizational Behavior article, I am pleased to offer permission. Since the scale is in the public domain, you are free to use it as you wish.

If you are asking about the 1990 scale in the Leadership Quarterly article, I am just an author on the paper and not the owner of the scale. Nonetheless, the scale is also in the public domain so I am not sure permission is needed.

I wish you the best with your research.

Rob M.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanımı İzin Talebi

Gelen Kutusu x

🔍 🖨️ 📄



Ayşe Kübra Günel

Alıcı: oiscan

25 Eyl 2023 Pzt 11:07

★

😊

↩️

⋮

Merhaba Sayın Hocam,

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Cezeri Yeşil Teknoloji MTAL'de İngilizce öğretmeniyim ve aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. İsmim Ayşe Kübra GÜNEL ve yüksek lisansımın tez aşamasındayım. Dönüşümcü liderlik üzerine çalışıyorum. Eğer izniniz olursa araştırmamda Podsakoff ve arkadaşlarının geliştirdiği, sizin 2002 yılında Türkiye'ye çevirmiş olduğunuz Dönüşümcü Liderlik Ölçeğini kullanmak istiyorum.

İyi günler diliyorum.

Saygılarımla.

Ayşe Kübra GÜNEL



Ömer İşcan

Alıcı: ben

25 Eyl 2023 Pzt 11:32

★

😊

↩️

⋮

Ayşe Kübra Hanım merhaba,

Ölçeği bilimsel atıf gösterme kurallarına uygun bir şekilde elbette kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Prof.Dr. Ömer Faruk İŞCAN

Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

İşleme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı

25240 Erzurum/Türkiye

Öğretmen Akademik İstekliliği Ölçeği Kullanım İzni

Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği Kullanım İzni Hakkında Gelen Kutusu x



Ayşe Kübra Günel

Merhaba Sayın Hocam, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Cezeri Yeşil Teknoloji MTAL'de İngilizce öğretmeniyim ve aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi

13:46 (5 saat önce)



GAMZE TUTİ

Alıcı: ben

16:23 (2 saat önce)



Ayşe Kübra Hocam merhaba,

Tarafımızca geliştirdiğimiz Akademik İsteklilik Ölçeğimizi çalışmanızda kullanabilirsiniz.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2026048>

Ölçeği ekte sunuyorum.

Saygılarımla,

Dr. Gamze TUTİ
Trabzon MEM ARGE

EK-B: Veri Toplama Araçları

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK İLE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İSTEKLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Öğretmen,

Bu veri toplama aracı, Ankara ili merkez ilçelerine bağlı kamu meslek liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ve bu davranışların öğretmenlerin akademik istekliliği düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yürütmekte olduğum yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular, ikinci bölümde dönüşümcü liderliğe ilişkin ifadeler, üçüncü bölümde ise akademik istekliliğe ilişkin ifadeler yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde size en yakın seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Seçenekler arasında doğru ya da yanlış ifadeler yer almamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Verilerin toplu halde çözümlenmesi sebebiyle veri toplama aracında isminizi yazmanız gerekmemektedir. Araştırmanın gerçekleşmesine yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ayşe Kübra GÜNEL

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

I. Cinsiyetiniz:	1 (..) Kadın	2 (..) Erkek			
II. Yaşınız:	1 (..) 20-30	2 (..) 30-40	3 (..) 40-50	4 (..) + 50	
III. Öğretmenlik kıdeminiz (yıl):	1 (..) 1-5	2 (..) 6-10	3 (..) 11-15	4 (..) 16-20	+ 21
IV. Öğrenim Durumunuz:	1(..) Ön Lisans	2 (..) Lisans	3 (..)Yüksek Lisans	4 (..) Doktora	

VI. Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm:

.....

VII. Branşınız:

.....

II. BÖLÜM: DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ENVANTERİ

Sayın Öğretmenler, okulunuzda bağlı bulunduğunuz “okul yöneticinizi” dikkate alarak aşağıdaki ifadelerden en uygun olanını (x) işaretleyiniz.

Okul yöneticiniz;	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.					
2.Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur.					
3. Okulun amaçlarının oluşturulmasına öğretmenlerin katılımını sağlar.					
4. Bizden çok şey beklediğini, bize açıkça söyler ve belli eder.					
5. Benim duygularımı dikkate alarak davranır.					
6. Beni, rutin sorunları yeni bir bakış açısı ile çözmeye teşvik eder.					
7. Okulun gelecekteki durumunu öğretmenlere anlatmaya çalışır.					
8. Benim için izlenecek, örnek alınacak bir liderdir.					
9.Okul içi takım çalışmalarında iş birliğini sürekli hale getirir.					
10. Bizden her zaman en iyisini, daha iyisini yapmamızı bekler.					
11. Benim kişisel duygularıma saygı gösterir.					
12. Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar.					
13. Okul için daima yeni fırsatlar arar.					
14. Başarılarla ve amaçlara ulaşmayı sembolleştirir.					
15. Öğretmenlerin, "takım oyuncusu" olmalarını sağlamaya çalışır.					
16. Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyiyi başarı olarak görmez.					
17. Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır.					

18. İşleri gerçekleştirme biçimimi sürekli gözden geçirmem için beni uyarır.					
19. Öğretmenlere, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır.					
20. Öğretmenleri aynı amaca dönük olarak çalışmaya sevk eder.					
21. İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır.					
22. Öğretmenlerin belirlenen amaçlara bağlılık duymalarına önem verir.					
23. Öğretmenlerde takım düşüncesinin ve ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır.					

III. BÖLÜM: ÖĞRETMEN AKADEMİK İSTEKLİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda bir öğretmen olarak görev yaptığınız okuldaki liderinizin akademik istekliliğinize olan katkısına ilişkin algınızı belirlemeyi amaçlayan ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.

ÖĞRETMEN AKADEMİK İSTEKLİLİK ÖLÇEĞİ (ÖAİÖ)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilimsel çalışmalar yapmak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
2	Bilimsel çalışmalar bana yeni bakış açıları kazandırır.	①	②	③	④	⑤
3	Bilimsel çalışmalar yapmak, iş doyumumu artırır.	①	②	③	④	⑤
4	Akademik yönden geliyeceğime inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
5	Bilimsel/akademik dergileri takip ederim.	①	②	③	④	⑤
6	Bilimsel etkinlikleri (Konferans, sempozyum vs) takip ederim.	①	②	③	④	⑤
7	Bilimsel kitaplar okurum.	①	②	③	④	⑤
8	Mesleki gelişimim için alanımla ilgili akademik çalışmaları takip ederim.	①	②	③	④	⑤
9	Akademik gelişimim amacıyla eğitici kurslara gönüllü olarak katılırım.	①	②	③	④	⑤

10	Mesleğime yönelik motivasyonumda akademik çalışmalar önemlidir.	①	②	③	④	⑤
11	Meslekte daha etkili olabilmenin bir yolu da akademik çalışmalar yapmaktır.	①	②	③	④	⑤
12	Akademik alışmalar yapmak mesleki zindeliğimi tazeler.	①	②	③	④	⑤
13	Akademik alışmalar içerisinde yer almak mesleki gelişimimi destekler.	①	②	③	④	⑤
14	Akademik anlamda gelişmek, mesleğimle ilgili farklı kariyer alanlarını keşfetmeme olanak sağlar.	①	②	③	④	⑤
15	Akademik alışmalar yapmak mesleki vizyonuma katkı sağlar.	①	②	③	④	⑤
16	Lisansüstü eğitim yapmak mesleki yönden beni geliştirir.	①	②	③	④	⑤
17	Akademik gelişimim, dış paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.	①	②	③	④	⑤
18	Akademik gelişim toplumsal statüyü yükseltir.	①	②	③	④	⑤
19	Akademik gelişimim, i paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.	①	②	③	④	⑤
20	Akademik çalışmalarım, yer aldığım sosyal sorumluluk projelerinin etkililiğine katkı sağlar.	①	②	③	④	⑤
21	Akademik yönden yükselmek, toplumun mesleğime karşı duyduğu itibara katkı sağlar.	①	②	③	④	⑤
22	Akademik yönden yükselmek, toplumsal sorumluluklarımı artıran bir unsurdur.	①	②	③	④	⑤
23	Toplumsal sorumlulukların daha etkili yerine getirilmesinde akademik çalışmalar önem taşır.	①	②	③	④	⑤
24	Bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanırım.	①	②	③	④	⑤

EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Tarih: 23/10/2023 15:08
 E sayı: E-66777842-300-00003163404



00003163404

Sayı : E-66777842-300-00003163404
 Konu : Etik Kurul İzni (Ayşe Kübra GÜNEL)

25/10/2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.10.2023 tarihli ve E-51944218-300-00003123080 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşe Kübra GÜNEL, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR sorumluluğunda yürüttüğü "Dönüşümcü Liderlik ile Lise Öğretmenlerinin Akademik İstekliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 24 Ekim 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
 Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5377C337-47BF-42F9-A643-DEAA128A61CD

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres:

Bilgi için: Meryem KÖSE

E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: Faks:

Telefon: 03122977367

Kep:



EK-Ç: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ETİMESGUT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29378010-605.99-92699367
Konu : Araştırma İzni

22.12.2023

TÜM RESMİ-ÖZEL LİSE MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi : Ankara Valiliği(İl MEM)'nin 21.12.2023 tarihli ve E-14588481-605.99-92617318 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Ayşe Kübra GÜNEL'in "**Dönüşümcü Liderlik ile Lise Öğretmenlerinin Akademik İstekliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında ilçemize bağlı liselerde uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı ve eki ilişikte gönderilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Erkan Mehmet AKAR
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: İlgi Yazı ve Eki

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İstasyon Mah. Akasya Cad. No 5/B Kat 3 Hükümet Konağı /
Etimesgut/ANKARA PK 06790
Telefon No : 312 245 16 02 1607
E-Posta:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: H. Can AKMAZ
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks: (312)2445998



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://uzakokul.meb.gov.tr> adresinden **48fa-58a9-388d-9183-8a9f** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-92617318
Konu : Araştırma İzni

21.12.2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 15.11.2023 tarihli ve 00003201781 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Ayşe Kübra GÜNEL'in "**Dönüşümcü Liderlik ile Lise Öğretmenlerinin Akademik İstekliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında merkez ilçelerimize bağlı liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (4 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:

9 Merkez İlçe

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet mah. Alparslan Türkeş cad. no:4 (Ek Hizmet Binası AR-GE)

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Yenimahalle

Bilgi için: Aysun AKDEMİR

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Unvan : Memur

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden **h2da-10da-375h-83c3-5fec** kodu ile teyit edilebilir.



EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Ayşe Kübra GÜNEL

EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/01/2025

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Dönüşümcü Liderlik ile Lise Öğretmenlerinin Akademik İstekliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/01 /2025	111	211053	26/12 /2024	%20	2559354649

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ayşe Kübra GÜNEL

Öğrenci No.: N21134535

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-F: Dissertation Originality Report

03/01/2025

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: An Examination of The Relationship Between Transformational Leadership and High School Teachers' Academic Aspiration

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
02/01 /2025	111	211053	26/12 /2024	%20	2559354649

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ayşe Kübra GÜNEL

Student No.: N21134535

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-G: Yayınlanma ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi/H. O Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)

Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ..., ay ertelenmiştir. (2)

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

Madde 6.2 Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli karar ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.