



Yazarlar/Authors

Gökhan ARASTAMAN* Tuncer FİDAN** Barış ERİÇOK***

Makale Adı/Article Name

Bireysel, Çevresel, Bilişsel ve Kişilikle İlgili Etkenlerin Liderlik Etme Motivasyonu (LEM) Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi****

The Effects of Individual, Environmental, Cognitive, and Personality Factors on Motivation to Lead (MTL)

ÖZ

Bu nicel çalışma bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilik faktörlerinin liderlik motivasyonunu nasıl etkilediğini incelemektedir. Çalışmanın evrenini İstanbul'da görev yapan 43.878 lise öğretmeni; örnekleme ise küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 381 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada bireysel değişkenlerden cinsiyet, medeni durum, yöneticilik deneyimi, eğitim ve mesleki kıdem incelenmiştir. Çevresel değişkenlerden ise kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği ve liderlik prototipleri incelenmiştir. Öğretmenlerin liderlikle ilgili bilişsel kapasitelerini belirlemek için liderlik özyeterliliği ölçeği kullanılmıştır. Liderlik etme motivasyonu (LEM) üzerinde etkili olabilecek kişilik değişkenlerini ölçmek için on maddelik kişilik envanteri kullanılmıştır. Veri analizinde betimleyici istatistikler, korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma ve hiyerarşik çoklu regresyon kullanılmıştır. Bulgulara göre, yöneticilik deneyimi, lisansüstü eğitim, kıdem, yön belirleme konusundaki özgüven, dışadönüklük, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık öğretmenlerin duygusal kimlik LEM'lerini artırmaktadır. Cinsiyet, medeni durum, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, liderlik prototipleri, takipçilerin adanmışlığı kazanma, engelleri aşma, uyumluluk ve sorumluluk, öğretmenlerin duygusal kimlik LEM'ini yordamamaktadır. Çalışma aynı zamanda kurumsal çevrenin, rol belirsizliğinin ve liderlik prototiplerinin, bireylerin kişilikleri ve duygusal-kimlik LEM'yle eşleşen liderlik rollerine ilişkin algılarını değiştirmediklerini bulmuştur. Hesapçı olmayan LEM, lisans derecesine sahip, yönlendirme konusunda kendine güvenen, uyumlu, sorumlu ve duygusal olarak istikrarlı niteliklere sahip öğretmenlerde daha yüksektir. Son olarak, deneyime açık ve birlikte çalıştıkları müdürler liderlik prototipleriyle uyumlu, erkek ve evli öğretmenlerin sosyal-normatif LEM'leri görece daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: LEM, Liderlik, Motivasyon, Bireysel etkenler, Çevresel etkenler.

ABSTRACT

This quantitative study examines how individual, contextual, cognitive, and personality factors affect teacher leadership motivation. The study included 43,878 high school teachers in Istanbul. Cluster sampling generated 381 samples. Individual variables in this study included gender, marital status, administrative experience, education, and professional experience. Environmental variables included institutional restrictiveness, role ambiguity, and leadership prototypes. Leadership self-efficacy assessed teachers' leadership cognition. The ten-item personality questionnaire measured traits that may affect leadership motivation. Data analysis included descriptive statistics, correlation coefficients, mean, standard deviation, and hierarchical multiple regression. Administrative experience, graduate degrees, professional experience, self-confidence in direction setting, extraversion, emotional stability, and openness to experience increased teachers' affective-identity MTL. Gender, marital status, institutional restrictiveness, role ambiguity, leadership prototypes, self-confidence in commitment and overcoming obstacles, agreeableness, and conscientiousness did not predict affective-identity MTL. The study also found that institutional environment, role ambiguity, and leadership prototypes do not change attitudes toward leadership roles that match personalities and affective-identity MTL. Teachers with undergraduate degrees, direction-setting self-confidence, extraversion, conscientiousness, and emotionally stable traits have higher noncalculative MTL. Finally, male, married teachers with open minds and principals who match their leadership models have high social-normative MTL.

Keywords: MTL, Leadership, Motivation, Individual factors, Environmental factors.

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, gokhanarastaman@gmail.com ☎0000-0002-4713-8643

** Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rektörlük/İç Denetim Birimi, tuncerfidan@gmail.com ☎0000-0002-9954-1004

*** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü barisericok@gmail.com ☎0000-0001-9217-9615

**** Bu makalede kullanılan verilerin toplanması ve işlenmesi için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 02.12.2020 tarih ve GO 2020/337 sayılı kararıyla Etik Onay verilmiştir.

Extended Abstract

Organizations require talented executives who can lead effectively. A bulk of empirical studies have highlighted that organizations need leadership (e.g.: Jones & Shideh, 2020; Schein, 2010; Yang vd., 2013). Principals must meet evolving school, student, and parental needs. From the 1980s to the present, studies like Goddard vd. (2019), Hallinger and Heck (1996) and Leithwood vd. (2008) have shown that school principals can create exceptional teaching environments that improve student achievement and teacher motivation and expectations. Educational institutions must identify leaders, assess their motivation, and understand what drives them. However, educational administration literature lacks sufficient information on teachers' motivation to lead and the factors that shape it. This study investigated how teachers' motivation to lead is shaped by individual, environmental, cognitive, and personality factors. Understanding how teachers lead and what drives them is vital because the motivation to lead is needed to plan, coordinate, supervise, and encourage teachers in a complicated educational environment. Motivation to lead may also help explain how teachers aspire to leadership roles in hierarchical organizations like schools.

This study employed the Motivation to Lead (MTL) theory by Chan and Drasgow (2001) to address the research questions. This theory assumes that MTL affects leader or leader candidate behavior through individual, environmental, cognitive, and personality factors. Motivation to lead (MTL) is the construct of individual differences that determines the leader's or candidate's decision to take on leadership training, positions, and responsibilities and his intensity of effort and tenacity as a leader. According to this construct, an individual must be willing to take on the responsibilities and risks of leadership, and research has shown that personality, previous leadership experiences, leadership self-efficacy, and socio-cultural values influence this willingness. MTL is crucial for assessing leadership potential and identifying and developing future leaders. Three dimensions explain why leaders are motivated to lead: affective-identity, noncalculative, and social normative dimensions.

It can be said that the issue of which teacher is more willing to take on leadership roles such as school principalship is closely related to their characteristics.

MTL emerges in a context shaped by environmental factors. It is possible to describe the environmental factors likely to shape teachers' MTL through the institutional environment in which schools operate, the role ambiguity experienced by school administrators, and the overlap between the ideal leadership prototypes of teachers and the leadership exhibited by school principals.

The cognitive capacities of teachers, such as intelligence, emotional intelligence, problem-solving skills, and learning skills, can have a decisive influence on their leadership tendencies. In this respect, self-efficacy can be accepted as an indicator of individuals' cognitive capacities. Because self-efficacy is the ability to exhibit behaviors that can affect the events that shape people's lives, A strong sense of self-efficacy helps people view challenging tasks as obstacles to be overcome rather than threats to be avoided. In this context, leadership self-efficacy can be defined as the individual's self-belief in exhibiting the actions required by the leadership role. These actions are classified as direction setting, gaining followers' commitment, and overcoming obstacles.

Leadership literature often studies personality since it influences leadership attitudes. Personality describes a person's thoughts, feelings, interactions, and conduct. The five-factor personality model explains the main personality features. It includes extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and openness to experience. Extraversion involves being outgoing, forceful, and energetic. Agreeableness is kindness, adaptability, and trust. Conscientiousness involves how an individual acts in a responsible manner in the face of negative incidents. Emotional stability helps you stay cool under duress. However, openness to experience refers to relaxed and independent tendencies that are willing to escape from habits and norms.

This study examines whether individual, environmental, cognitive, and personality-related factors are significant predictors of high school teachers' motivation to lead (MTL) in the affective-identity, noncalculative, and social-normative dimensions. To test the effects of individual, environmental, cognitive, and personality-related factors on motivation to lead, the prediction design, a type of correlational study, was used in this study. The population

of the study consists of 43,878 teachers working in public high schools in Istanbul in the 2022–2023 academic year. Accordingly, a sufficient sample size was determined to be 381 at the 95% confidence level.

This study revealed that the affective-identity MTL levels of teachers who have administrative experience, graduate degree, and 0–15 years of professional experience and who are self-confident in direction setting, extrovert, emotionally stable, and open to new experiences are relatively higher. These results indicated that the leadership motivation of teachers with certain characteristics is higher than that of others. It was concluded that factors such as administrative experience, graduate degree, professional experience, self-efficacy, extraversion, emotional stability, and openness to experience increase teacher's motivation to lead. The results of the study indicated that factors such as gender, marital status, restrictiveness of institutional environment, role ambiguity, leadership prototypes, self-confidence in gaining followers' commitment and overcoming obstacles, agreeableness, and conscientiousness did not significantly predict affective-identity MTL. Overall, the findings of this study suggested that MTL was shaped by the complex interplay of individual, environmental, cognitive, and personality-related factors. Through the research, the complexity of the factors affecting motivation to lead high school teachers has been revealed. The results of the research showed that the leadership motivation of the teachers who have administrative experience, graduate degrees, and self-confidence in direction setting was relatively higher than that of the others. Gender, marital status, restrictiveness of institutional environmental, role ambiguity, and some other characteristics did not have a significant effect on affective-identity MTL. In addition, it was determined that the uncertainties regarding the roles of school principals negatively affected teachers' noncalculative MTL. Furthermore, we found that the social-normative MTL of married male teachers who are open to new experiences and work with principals compatible with their leadership prototypes was relatively higher. The results provided valuable information about the complex interplay between various individual, environmental, cognitive, and personality-related factors that affect high school teachers' motivation to lead. This information can be used to develop targeted interventions and strategies to improve teacher leadership in schools, resulting in improvements in students' educational outcomes.

Giriş

Örgütler, liderlik rollerini üstlenmeye istekli ve bunları etkili bir şekilde yerine getirebilecek yetenekli bireylere ihtiyaç duyar. Liderliğin örgütler için vazgeçilmez bir unsur olduğunu yapılan birçok çalışma ortaya konmuştur (Jones & Shideh, 2020; Schein, 2010; Yang vd., 2013). Liderler ve bunların etkinliği üzerine yapılan araştırmaların çoğu liderlerin özellikleri (Bass, 1990), liderlerden beklenen davranışlar (Kirkpatrick & Locke, 1991; Verawati & Hartono, 2020) ve yeterlilikler (Mumford vd., 2000) açısından incelenmiştir. Etkililik ve etik davranış açısından liderlerin performanslarındaki geniş çeşitlilik göz önüne alındığında, “bireyler neden liderlik etmek istemektedir?” ve “kim liderlik etmelidir?” sorularının temel sorular olduğu görülmektedir (Dobbs, Lindsay & Jackson, 2019; Hogan & Kaiser, 2005).

Okulların, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin sürekli değişen ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak okul müdürlerinin görevleri arasında yer almaktadır. 1980'lerden günümüze kadar yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin okullarda nitelikli öğretim ortamları oluşturmada ve bunun sonucunda öğrenci başarısını arttırmada ve sürdürmede önemli bir rol oynadıklarını, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu ve beklentilerini de etkilediklerini ortaya koymuştur (Goddard vd., 2019; Hallinger & Heck, 1996; Leithwood vd., 2008). Başka bir ifadeyle öğrenciler, öğrenci velileri ve öğretmenler için okul müdürleri okullardaki doğal lider adaylarıdır, zira okul müdürleri karar verme, planlama, koordine etme gibi süreçlerin baş aktörleridir ve bu kriterleri yerine getirebilmek için liderlik göstermeleri gerekmektedir (Yukl & Gardner, 2020). Bunun yanında Beycioğlu ve Aslan (2010) ile Demir (2014) meslektaşlarını okullarına katkı sağlama, değişime öncülük etme ve öğrenci öğrenmesini geliştirme gibi konularda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerini paylaşabileceklerini ifade etmektedir. Öğretmenler kendi alanlarında liderlik sergiledikçe, bir okul lideri olarak okul müdürünün görev ve sorumluluklarıyla ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olmaları mümkün olmaktadır (Demir, 2014). Eğitim kurumları için en temel zorluklardan biri, liderlik edecek adayların belirlenmesinde, bu adayların

liderlik etmek için ne derece motive olduğu ve motivasyonlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Bununla birlikte Hancock vd. (2012) ve Hancock vd.'un (2019) da belirttiği gibi, öğretmenlerin liderlik etme motivasyonunun nasıl olduğu ve bunu şekillendiren etkenlerin neler olduğu konusu eğitim yönetimi alanyazınında yeterince araştırılmamıştır ve bu konularda bilgi eksikliği bulunmaktadır.

Bu noktada bu çalışma alanyazındaki bu eksikliğe değinme amacı taşımaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada öğretmenlerin liderlik etme motivasyonunun nasıl olduğu ve bunu şekillendiren bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili etkenlerin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin liderlik etme motivasyonlarının nasıl olduğunu, onları harekete geçiren ya da yönlendiren etkenlerin neler olduğunu anlamak önemlidir (Sears, 2006; Yukl & Gardner, 2020). Çünkü okullar hem yasal ve bürokratik kısıtlamalar altında işlev gösteren hem de hizmet verilen kitlenin özelliklerinden kaynaklanan belirsizliklerin egemen olduğu çevrelerdir. Bu çevresel nitelikler öğretmenlerin liderliğe ilişkin algılarını ve beklentilerini şekillendirebilmektedir (Liden & Antonakis, 2009). Okulların karmaşık dünyasını planlayabilme, organize edebilme, yönetebilme ve kontrol edebilme, aynı zamanda diğer öğretmenlere ilham verebilme öncelikle yüksek liderlik etme motivasyonu gerektirmektedir (Hogan & Kaiser, 2005). Bunun yanında öğretmenlerin liderlik etme motivasyonunu belirlemek, Sanchez'in (2003) de ortaya koyduğu üzere okul gibi hiyerarşik bir organizasyonda liderlik rollerine yönelik talebi şekillendiren dinamiklerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada araştırma sorularına yanıt aranırken Chan ve Drasgow (2001) tarafından geliştirilmiş olan Liderlik Etme Motivasyonu (LEM) kuramı çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu kuramın temel varsayımları arasında bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili değişkenlerin LEM aracılığıyla lider veya lider adaylarının davranışlarını etkilediği düşüncesi bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle LEM'in bireysel özellikler, elverişli veya elverişsiz çevre koşullarının etkisiyle farklılaşabileceği, ayrıca bireylerin liderlik öz yeterliliği ve kişilik özellikleri sonucunda ortaya çıkabileceği savunulmaktadır (Tafero, 2007).

1. Liderlik Etme Motivasyonu

Liderlik etme motivasyonu (LEM), liderin veya lider adayının liderlik eğitimini, rollerini ve sorumluluklarını üstlenme kararını etkileyen ve liderlik etme çabasının yoğunluğunu ve lider olarak ısrarını etkileyen bireysel farklılıklar yapısı olarak tanımlanır (Chan & Drasgow, 2001). Bu yapıya göre birey, lider olmanın doğasında var olan sorumlulukları ve riskleri üstlenmeye istekli olmalıdır ve araştırmalar, bu istekliliğin kişilik, önceki liderlik deneyimleri, liderlik öz-yeterliliği ve sosyo-kültürel değerler gibi bir dizi öncüle dayandığını göstermiştir (Chan & Drasgow, 2001; Tunçdoğan vd., 2017). LEM'i anlamak, bireyin liderlik potansiyeli hakkında fikir sağlaması ve örgütlerin geleceğin liderlerini belirlemesi ve geliştirmesi bakımından önemlidir (Chan & Drasgow, 2001). LEM kavramı, bireylerin liderlik rollerini sürdürmek için neden motive olduklarını açıklayan üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarıdır (Kennedy vd., 2021; Polatcan & Cansoy, 2020).

LEM'in duygusal-kimlik boyutu, öğretmenlerin liderlik rolüyle güçlü bir kişisel özdeşleşme hissettikleri için liderlik etmeyi arzulamalarını yansıtmaktadır. Liderliği kişiliklerinin bir parçası olarak gören öğretmenler genellikle diğerleri üzerinde olumlu bir etki yaratmaya ve değişim sürecini başlatmaya yönelik içsel bir arzuyla hareket ederler. Liderliği kimliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak görürler ve başkalarına liderlik etmek onlar için tatmin edici bir deneyimdir (Bobbio & Rattazzi, 2006). LEM'in

hesapçı olmayan boyutu öğretmenlerin harici ödüllere veya faydalara dayalı olmayan liderlik etme arzusunu yansıtmaktadır. Yüksek hesapçı olmayan LEM'e sahip öğretmenler para, güç veya statü gibi dışsal güdüleyicilerin etkisinde kalmazlar. Bunun yerine, okulda ihtiyaç duyulan değişimi başlatmak için diğerlerini ikna etme ve başkalarının yaşamlarını iyileştirme gibi içsel güdüleyiciler tarafından yönlendirilirler (Vilkinas vd., 2020). LEM'in sosyal-normatif boyutu öğretmenlerin zorunluluk veya sorumluluk duygusu nedeniyle liderlik etme arzularını yansıtmaktadır. Liderlik etmek için yüksek sosyal-normatif LEM'e sahip öğretmenler genellikle toplumsal normlar veya diğer öğretmenlerin beklentileri gibi dış etkenler tarafından yönlendirilir (Ayyıldız & Yılmaz, 2022). Liderliğe çok değer verilen bir aileden veya topluluktan geldikleri için liderlik etme görevi hissedebilirler veya öğretmen grubu içindeki konumları nedeniyle liderlik etme sorumluluğu hissedebilirler (Hong vd., 2011). Görüldüğü üzere, Chan ve Drasgow'un (2001) LEM kavramı bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili etkenlerin liderlik etme arzusunda yol açabilecekleri farklılıkların daha incelikli ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Chan vd., 2000; Guillén vd., 2015).

1.1. Bireysel Etkenlerin LEM Üzerindeki Etkisi

Hangi öğretmenin okul müdürlüğü gibi liderlik rollerini üstlenmek için daha istekli olduğu konusu onların bireysel özellikleri ile yakından ilişkilidir (Hancock vd., 2019). Bu nedenle LEM ile cinsiyet, medeni durum, geçmiş yöneticilik deneyimi, eğitim geçmişi ve mesleki kıdem dahil olmak üzere çeşitli bireysel etkenler arasındaki olası ilişkileri inceleyen çok sayıda çalışma yapılmıştır (Ely & Rhode, 2010; Hong vd., 2011; Judge vd., 2002b; Lord & Hall, 2005; Tafero, 2007; Waldman vd., 2013).

Cinsiyet ve medeni durumun etkisine ilişkin sonuçlar genellikle tutarlı bir eğilim göstermemektedir. Örneğin kadınların erkeklerden daha düşük LEM seviyelerine sahip olma eğiliminde olduğunu ileri süren araştırmacılar mevcuttur, ancak, bu cinsiyet farkı tüm kültürlerde ve bağlamlarda tutarlı değildir (Hancock vd., 2012; Hong vd., 2011). Bu noktada Hoyt ve Murphy (2016) Batılı olmayan kültürlerde LEM'de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmektedir (Hoyt & Murphy, 2016). Diğer yandan evli bireylerin bekar veya boşanmış bireylere göre daha yüksek LEM'e sahip oldukları bulunmuştur (Waldman vd., 2013). Bununla birlikte, medeni durum ile LEM arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptayan araştırmacılar mevcuttur (Ely & Rhode, 2010).

Öte yandan yöneticilik deneyimi, eğitim durumu ve mesleki kıdem LEM üzerindeki etkilerine ilişkin alanyazında genellikle tutarlı bir eğilim gözlenmektedir. Araştırmalar, daha önce yöneticilik deneyimi olan bireylerin, sahip olmayanlara göre daha yüksek LEM'e sahip olduklarını göstermektedir. Zira, geçmiş yöneticilik deneyimi bireylere liderliğin taleplerini ve zorluklarını daha iyi anlama ve gerekli becerileri kazanma fırsatı sunmaktadır (Blaum & Tobin, 2019; Jiang vd., 2021; Kalish & Luria, 2021). Eğitim durumu açısından ise eğitim düzeyi yükseldikçe daha yüksek LEM'e sahip olma eğilimi gözlenmektedir. Artan eğitim ile birlikte bireyler daha geniş bir bakış açısı ve liderlikle ilgili daha fazla bilgi ve beceri kazanmaktadır (Dugan vd., 2013). Araştırmalar, mevcut mesleğinde daha uzun bir süredir bulunan bireylerin daha yüksek LEM'e sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunun nedeni, meslekleriyle ilgili daha fazla deneyim ve bilgi edinmeleri ve liderliğin önemini daha iyi anlamaları olabilir (Acton vd., 2019; Lord & Dinh, 2012). Bu bulguların istatistiksel korelasyonlara dayandığını ve mutlaka nedensellik anlamına gelmediğini belirtmekte fayda vardır. Alanyazındaki ilgili çalışmalara dayalı olarak, bireysel etkenlerin öğretmenlerin liderlik etme motivasyonlarını güçlendirebildiğini veya zayıflatabildiğini ileri sürmek mümkündür. Zira en elverişli koşullar altında dahi bireysel etkenler öğretmenlerin motivasyonlarını azaltabilir. Aynı şekilde en elverişsiz koşullar altında dahi bu etkenler öğretmenlerin motivasyonlarını artırabilir. Ek olarak, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili etkenler de LEM üzerinde önemli bir rol oynayabilir (Jacquart vd., 2017).

1.2. Çevresel Etkenlerin LEM Üzerindeki Etkisi

LEM çevresel etkenler tarafından şekillendirilen bir bağlam içinde ortaya çıkmaktadır (Chan & Drasgow, 2001). Öğretmenlerin LEM'ini şekillendirmesi olası çevresel etkenleri okulların içinde faaliyet gösterdiği kurumsal çevre, okul yöneticilerinin deneyimlediği rol belirsizliği ve öğretmenlerin ideal liderlik prototipleri ile okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik arasındaki örtüşme aracılığıyla betimlemek mümkündür (Fidan & Ayyıldız, 2022; Hancock vd., 2019; Hameiri vd., 2014).

Okullar Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı birimleri, diğer okullar, eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri, siyasi partiler ve sendikalar gibi örgütlerin oluşturduğu bir çevre içinde faaliyet göstermektedir. Bu çevre yasal düzenlemeler, genelgeler, resmi yazışmalar ve öğretim programları gibi kurumsal öğeler aracılığıyla okulların iç işleyişini etkilemektedir. Ayrıca okul müdürleri için katı görev tanımları belirleyerek onların hareket alanlarını kısıtlayabilmektedir (Liden & Antonakis, 2009). Kurumsal çevre öğretmenleri liderlik rolleri üstlenmeye motive etmede veya onların şevkini kırmada çok önemli bir rol oynayabilir (Fidan & Koç, 2022). Örneğin bu çevre öğretmenlerin değer gördükleri, güvende ve desteklendiklerini hissettikleri okul iklimleri oluşturduğunda öğretmenlerin LEM'i yükselmektedir. Öte yandan özellikle okul müdürleri için kısıtlayıcı okul iklimleri oluşturduğunda liderlik rolü öğretmenler için cazip bir hedef olmaktan çıkmaktadır. Zira arzuladıkları türden bir liderlik sergileme ihtimali azalmaktadır (Porter vd., 2016; Liden & Antonakis, 2009).

Okulların kurumsal çevresi her ne kadar öngörülebilir ve istikrarlı bir okul düşüncesine yol açsa da yerel toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarının her bir okulda farklılaşması ve informal ilişkilerin okullarda önemli bir ağırlığa sahip olması okul müdürlerinin sıklıkla rol belirsizliği yaşamalarına yol açmaktadır. Başka bir ifadeyle okul müdürleri görevlerini yaparken yeterli veriye ulaşamadıkları halde karar vermek veya herhangi bir destek almadan okullarda yaşanan sorunları çözmek zorunda kalabilirler (Hameiri vd., 2014). Rol belirsizliği, öğretmenlerin okul müdürü olma motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir (Lindberg vd., 2013). Bir okul müdürünün rolleri ve sorumlulukları belirsiz olduğunda, liderlik rolü üstlenmek isteyebilecek öğretmenler için kafa karışıklığı ve hayal kırıklığı yaratabilir. Böyle bir durumda, öğretmenler, rolün neyi gerektirdiğini veya bunda nasıl başarılı olunacağını tam olarak anlayamayabilecekleri için gözü kapalı bir şekilde liderlik rollerini üstlenmek istemeyebilirler (Acton vd., 2019). Bu öngörülebilirlik eksikliği, öğretmenlerin okul müdürlüğü gibi liderlik rollerini üstlendikleri takdirde nasıl anlamlı etkiler yaratabileceklerini tasavvur etmelerini zorlaştırabilir ve bu da rolü üstlenme motivasyonunun azalmasına yol açabilir (Wang vd., 2023).

Bunun yanında, görevdeki okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik de öğretmenlerin LEM'leri üzerinde etkili olabilir. Bu noktada liderlik prototipleri kavramından bahsetmek gerekir. Liderlik prototipleri öğretmenlerin bir okul liderinde görmek istedikleri bireysel özellik ve davranışlar hakkında sahip oldukları örtük beklenti ve varsayımlardır. Başka bir ifadeyle öğretmenler için ideal bir okul lideri hangi özelliklere sahip olmalı ve hangi davranışları sergilemelidir sorusunun yanıtıdır. Öğretmenlerin sahip olduğu ideal okul müdürü imajı, mevcut okul müdürlerinin imajıyla örtüştüğü takdirde öğretmenlerin LEM'i yükselebilir (Fidan & Ayyıldız, 2022). Örtüşmediği takdirde, öğretmenlerin liderlik beklentileri ile okul müdürlüğü görevinin gerçekliği arasında bir boşluk yaratabilir. Öğretmenlerin liderlik prototipleri, okul yöneticisinin gerçek liderlik tarzından çok farklıysa, öğretmenlerin LEM'lerini olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü onlar için okul müdürlüğü görevi bireysel norm ve değerlerine göre hareket edebilecekleri veya benimsedikleri toplumsal norm ve değerlere hizmet edebilecekleri bir rol olmayabilir (Acton vd., 2019; Oc, 2018).

1.3. Bilişsel Etkenlerin LEM Üzerindeki Etkisi

Zekâ, duygusal zekâ, sorun çözme ve öğrenme becerisi gibi öğretmenlerin sahip oldukları bilişsel kapasite onların liderlikle ilgili eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilir (Fairman & Mackenzie, 2012). Bu bakımdan özyeterlik bireylerin bilişsel kapasitelerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Zira özyeterlik, insanların yaşamlarını şekillendiren olayları etkileyebilecek davranışlar sergileme yeteneğidir. Güçlü bir öz yeterlik duygusu, insanların zorlu görevleri kaçınılması gereken tehditler yerine aşılması gereken engeller olarak görmelerini destekler (Bandura, 1997). Bu bağlamda liderlik özyeterliği, liderlik rolünün gerektirdiği eylemleri sergileme konusunda bireyin kendine olan inancı olarak tanımlanabilir. Bu eylemler yön belirleme, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma ve engelleri aşma olarak sınıflandırılmaktadır (Paglis & Green, 2002).

Yön belirleme, bir okulun ihtiyaç duyduğu değişim hedeflerini belirlemeyi ve bu hedefleri okul paydaşlarıyla paylaşmayı içermektedir. Takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, diğer öğretmenlerle yüksek nitelikte ilişkiler kurmayı, onların motive edilmesini ve değişime olan adanmışlıklarının kazanılmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte, geçmişte olduğu gibi, bir yandan karmaşık ve kısıtlayıcı yasal düzenlemelere göre çalışması gereken, diğer yandan çok farklı bireysel, ekonomik ve toplumsal özelliklere sahip bir nüfusa hizmet etmesi gereken okullar gibi eğitim örgütlerinde değişim çabaları engellerle karşılaşabilmektedir (Fairman & Mackenzie, 2012). Bu açıdan engelleri aşma ve değişim sürecinde ortaya çıkan sorunları çözmek için diğer öğretmenlerle uyum içinde çalışabilme becerisini gerektirmektedir (Paglis & Green, 2002).

Bir liderin liderlik görevlerini etkili bir şekilde yerine getirme yeteneklerine olan inancı ifade eden liderlik öz-yeterliği, LEM üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Liderler yön belirleme, takipçilerinden onay alma ve engellerin üstesinden gelme konusunda yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip olduklarında, liderlik rollerini üstlenmek ve zorluklar karşısında yılmadan yola devam etmek için motive olma olasılıkları daha yüksektir (Bandura, 2002; Chan & Drasgow, 2001). Araştırmalar, yön belirleme konusunda yüksek öz-yeterliğe sahip liderlerin, takipçilerine ilham veren ve onları motive eden bir vizyon belirleme ve hedefler belirleme becerileri konusunda kendilerine güvenme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Justus vd., 2022). Benzer şekilde, takipçilerinin adanmışlıklarını kazanma konusunda yüksek özyeterliğe sahip liderlerin, takipçileriyle güçlü ilişkiler kurma ve bir güven ve katılım duygusu yaratma konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri daha olasıdır (Sun & Leithwood, 2015). Son olarak, engellerin üstesinden gelme konusunda yüksek özyeterliğe sahip liderlerin, zor ve engellerle dolu bir değişim sürecinde etkili bir şekilde yol alabileceklerine inanma olasılıkları daha yüksektir, bu da onların motivasyon kaynaklarına ve uzun vadede liderlik rollerine bağlı kalmalarına yardımcı olabilir. Genel olarak, liderlik özyeterliği, bir liderin kilit liderlik görevlerini yerine getirme becerilerine olan güvenlerini ve engelleri aşma ve hedeflerine ulaşma kapasitelerine olan inançlarını etkileyerek liderlik etme motivasyonunu şekillendirmede kritik bir rol oynayabilir (Hallinger & Bridges, 2017; Li vd., 2016).

1.4. Kişilikle ilgili Etkenlerin LEM Üzerindeki Etkisi

Kişilik liderlik alanyazındaki en sık çalışılan kavramlardan biridir, zira liderliğe yönelik tutumları şekillendirme gücüne sahiptir. Kişilik bir bireyin ne hissettiğini, ne düşündüğünü, dış dünyayla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve davranışlarını nasıl düzenlediğini açıklayan psikolojik özellikler sistemini ifade etmektedir (Judge vd., 2002b). Beş faktör kişilik modeli en belirgin kişilik özelliklerini açıklamak için geliştirilmiştir. Dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık boyutlarından oluşmaktadır (Gosling vd., 2003). Dışadönüklük girişken, iddialı ve toplumsal yaşamda aktif olma eğilimleri ile enerjiklik ve coşkunluk gibi deneyimlere yatkın olmayı kapsamaktadır. Yumuşakbaşlılık insanlara güvenmeye istekli, uyumlu, özenli ve nazik olma eğilimidir. Sorumluluk öz disiplinli ve kontrollü olma eğilimidir. Duygusal dengelilik stres ve baskı karşısında sakin kalmayı

sağlayacak düzeyde duygusal tepkileri kontrol etmeyi kapsamaktadır. Deneyime açıklık ise hayalperestlik, alışkanlıklar ve teamüllerden ayrılmaya hevesli, rahat ve özerk eğilimleri ifade etmektedir (Cogliser vd., 2012).

Bu beş kişilik özelliğinin, LEM üzerinde önemli etkilere sahip olduğu ileri sürülmektedir (Judge & Ilies, 2002a; Judge vd., 2002b). Örneğin, dışadönük ve sorumluluk sahibi bireylerin LEM'i daha yüksek olma eğilimindedir. Öte yandan, duygusal dengelilikte düşük puan alan bireylerin LEM'i daha düşük olma eğilimindedir. Chan ve Drasgow (2001) ile Chan, Rounds ve Drasgow'a (2000) göre dışa dönüklük, duygusal-kimlik LEM'i, sorumluluk sosyal-normatif LEM ve yumuşakbaşlılık hesapçı olmayan LEM ve sosyal-normatif LEM ile ilişkilidir.

Kişilik türlerinin öğretmenlerin liderlik etme motivasyonları ve okul müdürü olma istekleri üzerinde de bir etkisi olabileceği öne sürülmektedir (Jacquart vd., 2017). Araştırmalar yüksek düzeyde sorumluluk sahibi, dışadönük ve deneyime açıklık bireylerin liderlik pozisyonlarını sürdürme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur (Chan & Drasgow, 2001; Cogliser vd., 2012). Ek olarak, yumuşakbaşlılığın liderliğin ortaya çıkması ile olumsuz yönde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Barrick, Mitchell & Stewart, 2003). Bu nedenle sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklıkta yüksek puan alan öğretmenlerin daha yüksek bir LEM'e sahip olmaları beklenebilir. Buna karşılık, Erez ve Judge (2001) duygusal dengelilik ve yumuşakbaşlılık gibi değişimden ziyade uyum odaklı özelliklerin çalışanların motivasyonlarını düşürebileceği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre bu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin LEM'inin daha düşük olabileceği ve okul müdürü olma konusunda daha az istekli olabileceklerini ifade etmek mümkündür.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili etkenlerin lise öğretmenlerinin liderlik etme motivasyonlarına etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. a) Öğretmenlerin liderlik etme motivasyonunun duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- b) Öğretmenlerin kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, okul müdürlerinin rol belirsizliği ve görevdeki okul müdürlerinin liderlik prototiplerine uygunluğuna ilişkin algıları ne düzeydedir?
- c) Öğretmenlerin liderlik özyeterliğinin yön belirleme, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- d) Öğretmenlerin beş faktör kişilik modelinin dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. a) Bireysel etkenler olan cinsiyet, medeni durum, yöneticilik deneyimi, eğitim durumu ve mesleki kıdem liderlik etme motivasyonunun duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- b) Çevresel etkenler olan kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, okul müdürlerinin rol belirsizliği ve okul müdürlerinin liderlik prototiplerine uygunluğu liderlik etme motivasyonunun duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- c) Bilişsel etkenler olan yön belirleme, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma ve engelleri aşma liderlik etme motivasyonunun duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

d) Kişilikle ilgili etkenler olan dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık liderlik etme motivasyonunun duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

Bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili etkenlerin liderlik etme motivasyonu üzerindeki etkilerini sınama amaçlı bu çalışmada ilişkisel araştırma türlerinden yordama deseni kullanılmıştır. Yordama desenleri bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında neden sonuç ilişkisinin bulunduğu ve bağımsız değişkenlerin bağımsız değişkenden önce geldiği çalışmaları ifade etmektedir (Payne & Payne, 2004).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlindeki resmi liselerde çalışan 43.878 öğretmen oluşturmaktadır. Buna göre %95 güven düzeyinde yeterli örneklem büyüklüğü 381 olarak belirlenmiştir (Balcı, 2013). Uygulamanın yapılacağı ilçeler ve okullar küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İlçeler Şeker vd., (2022) tarafından belirlenen beş yaşam kalitesi sınıflandırmasına dayalı olarak belirlenmiştir. Birinci, ikinci ve beşinci seviye ilçelerden birer, üçüncü ve dördüncü seviye ilçelerden ikişer ilçe basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Daha sonra ilçeler içinde uygulama yapılacak okullar yine basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir (Balcı, 2013). Araştırmaya 400 öğretmen katılmıştır. On sekiz ölçek formu eksik veya uç değerler nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Analize 382 ölçek formu dahil edilmiştir. Katılımcıların %65.2'si (n=249) kadın, %34.8'i (n=133) erkektir. Yüzde 33.2'si (n=127) bekar, %66.8'i (n=255) evlidir. Yüzde 67'si (n=256) yöneticilik deneyimine sahip değil iken %33'ü (n=126) sahiptir. Yüzde 68.6'sı (n=262) lisans derecesine sahip iken %31.4'ü (n=120) lisansüstü dereceye sahiptir. Yüzde 61'i (n= 233) 0-15 yıl arası kıdeme sahip iken, %39'u (n=149) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Kullanılan ölçme araçları ilgili değişkenlere göre açıklanmıştır. Ölçeklerin uyarlaması bu çalışma kapsamında, çalışma örnekleminde yer almayan lise öğretmenlerinin katılımıyla yapılmıştır.

2.2.1. Bağımlı Değişken

Çalışmanın bağımlı değişkeni olan LEM'i ölçmek için Chan ve Drasgow (2001) tarafından geliştirilen Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Yirmi yedi maddeden oluşan özgün ölçek uyarlama çalışmaları sonucunda 22 maddeye inmiştir. Katılımcılara kendileriyle ilgili belirtilen ifadeler ne düzeyde katıldıkları sorulmuştur. Ölçek "hiç katılmıyorum" (1) ve "tamamen katılıyorum" (5) arasında değişen beşli Likert tipindedir. Buna göre 1.00-1.79 arasındaki ortalamalar hiç katılmıyorum, 1.80-2.59 arasındakiler az, 2.60-3.39 arasındakiler orta düzeyde, 3.40-4.19 arasındakiler yüksek düzeyde, 4.20-5.00 arasındakiler tamamen katılıyorum olarak kabul edilmiştir (Pimentel, 2019).

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %60.42'dir. Ölçek duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarından oluşmaktadır. Duygusal-kimlik boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Grup çalışmaları sırasında genellikle takipçi olmak yerine lider olmayı tercih ederim"dir. Hesapçı olmayan boyutunda altı madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Liderlik teklif edilmesi bir onur ve ayrıcalıktır"dir. Sosyal-normatif boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "İçinde yer aldığım grup ya da takımların çoğunda sorumluluğu üzerime alma eğilimine sahibim"dir. Boyutların Cronbach's alfa katsayıları sırasıyla .83, .84 ve .72'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üç faktörlü ölçeğin kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ($X^2=400.650$; $sd=203$; $X^2/sd=1.97$; $p<.05$; $RMSEA=.05$; $SRMR=.06$; $TLI=.93$; $CFI=.94$).

2.2.2. Bireysel Değişkenler

Cinsiyet, medeni durum, geçmiş yöneticilik deneyimi, eğitim durumu ve mesleki kıdem çalışmaya dâhil edilen bireysel değişkenler arasında yer almaktadır. Bu değişkenler kadın= 0, erkek= 1; bekar= 0, evli= 1; yöneticilik deneyimi yok= 0, var= 1; lisans= 0, lisansüstü= 1; 0-15 yıl arası kıdem=0, 16 yıl ve üzeri kıdem= 1 şeklinde iki değerli (dummy) değişken olarak kodlanmıştır. Bireysel değişkenlerin iki değerli değişken olarak kodlanması yaygınlıkla başvurulan bir yöntemdir. Değişkenlerin bu şekilde regresyon modeline dahil edilmesi sonuçların yorumlanması konusunda kolaylıklar sağlamaktadır. “0” olarak kodlanan kategori lehine olan sonuçlar negatif standardize regresyon katsayısı üretirken “1” olarak kodlanan kategori lehine olan sonuçlar pozitif katsayı üretmektedir (Schepers, 2016).

2.2.3. Çevresel Değişkenler

Kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği ve okul müdürlerinin liderlik prototiplerine uygunluğu çalışmaya dâhil edilen çevresel değişkenlerdir. Kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı tek soru ile ölçülmüştür. Katılımcı öğretmenlere “Okullar Bakanlık bürokrasisinin bir parçasıdır ve yürürlükteki mevzuata ve öğretim programlarına uygun olarak faaliyet göstermek zorundadırlar. Ayrıca siyasi partiler, bakanlık merkez teşkilatının ve il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri (vakıf, dernek, vb.) ve sendikalar yönetici ve öğretmenlerin çalışmalarını yönlendirebilmektedir. Sizce bu çevre içinde okul yöneticilerinin çalışmaları ne derecede kısıtlanmaktadır? Sorusu yöneltilmiştir. Yanıt seçenekleri “hiç kısıtlayıcı değildir” (1) ve “tamamen kısıtlayıcıdır” (7) arasında değişmektedir. Pimentel’den (2019) hareketle 1.00-1.85 arasındaki ortalamalar hiç, 1.86-2.71 arasındakiiler çok az, 2.72-3.57 arasındakiiler az, 3.58-4.43 arasındakiiler orta düzeyde, 4.44-5.29 arasındakiiler yüksek düzeyde, 5.30-6.15 arasındakiiler çok yüksek düzeyde ve 6.16-7.00 arasındakiiler tamamen kısıtlayıcı olarak kabul edilmiştir. Tek soruluk ölçekler yönetim çalışmalarında yaygınlıkla kullanılmaktadır. Örneğin, yaşam doyumu ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarla aynı kavramı ölçmek için tek sorunun kullanıldığı çalışmaları karşılaştırdıkları çalışmalarında Cheung ve Lucas (2014) her iki ölçeğin türünün bulguları arasında sistematik bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın bir diğer çevresel değişkeni olan rol belirsizliğini ölçmek için Hameiri ve diğerlerinden (2014) uyarlanan altı maddelik rol belirsizliği ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılara “Siz bir okul yöneticisi olsaydınız aşağıda belirtilen hususlar sizin için ne derecede belirsizlik kaynağı olurdu?” sorusu yöneltilmiştir. Ölçek “hiçbir zaman” (1) ve “her zaman” (5) arasında değişen beşli Likert tipindedir. Buna göre 1.00-1.79 arasındaki ortalamalar hiçbir zaman, 1.80-2.59 arasındakiiler nadiren, 2.60-3.39 arasındakiiler bazen, 3.40-4.19 arasındakiiler sıklıkla, 4.20-5.00 arasındakiiler her zaman olarak kabul edilmiştir (Pimentel, 2019). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %75.23’tür. Ölçeğin Cronbach’s alfa katsayısı .94’tür. Ölçek için örnek madde “Okulun işleyişinde ortaya çıkabilecek aksaklıkları öngörmek”tir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları tek faktörlü ölçeğin iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ($X^2=25.752$; $sd=8$; $X^2/sd=3.22$; $p<.05$; $RMSEA=.08$; $SRMR=.02$; $TLI=.98$; $CFI=.98$).

Çalışmanın üçüncü çevresel değişkeni okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik prototiplerine uygunluğudur. Liderlik prototipleri Aycan ve diğerlerinden (2013) uyarlanan beş madde ile ölçülmüştür. Yazarlar liderlik prototiplerini ölçmek için *babacan/anaç, otoriter, dönüştürücü, destekleyici ve katılımcı* liderlik biçimlerinin kullanılabilirliğini ifade etmektedirler. Bu nedenle ölçek bu liderlik biçimlerine yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçek “hiçbir zaman” (1) ve “her zaman” (5) arasında değişen beşli

Likert tipindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %70.77'dir. Ölçeğin Cronbach's alfa katsayısı .73'tür. Ölçek için örnek madde "Destekleyici liderlik: Zor zamanlarda çalışanlarının yardımına koşan, destek veren"dir. DFA sonuçları tek faktörlü ölçeğin iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ($X^2=14.001$; $sd=5$; $X^2/sd=2.80$; $p<.05$; $RMSEA=.07$; $SRMR=.02$; $TLI=.99$; $CFI=.99$). Ölçek iki aşamalı olarak kullanılmıştır. Katılımcılara ilk aşamada "İdeal bir okul müdürü aşağıdaki liderlik biçimlerini ne sıklıkla sergilemelidir?" sorusu yöneltilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlere "Okul müdürünüz aşağıdaki liderlik biçimlerini ne sıklıkla sergilemektedir?" sorusu yöneltilmiştir. İdeal müdür ve mevcut müdür için doldurdıkları her bir madde arasındaki örtüşme düzeyi belirlenmiş, daha sonra bu örtüşmelerin ortalamaları hesaplanmıştır. Örtüşmelerin ortalamaları 1.00-4.00 arası puanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle 1.00-1.50 arası liderlik prototiplerine çok düşük düzeyde uygunluğu ifade ederken, 1.51-2.50 arası düşük, 2.51-3.50 arası orta düzeyde, 3.51-4.00 arası yüksek düzeyde uygunluğu ifade etmektedir (Pimentel, 2019).

2.2.4. Bilişsel Değişkenler

Öğretmenlerin liderlikle ilgili bilişsel kapasitelerini belirlemek için Paglis ve Green (2002) tarafından geliştirilen Liderlik Özyeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Özgün ölçekteki 12 olan madde sayısı uyarlama çalışmaları sonucunda 11'e inmiştir. Katılımcılara liderlikle ilgili belirtilen konularda kendilerine ne kadar güvendikleri sorulmuştur. Ölçek "hiç güvenmiyorum" (1) ve "tamamen güveniyorum" (5) arasında değişen beşli Likert tipindedir. Buna göre 1.00-1.79 arasındaki ortalamalar hiç güvenmiyorum, 1.80-2.59 arasındakiiler az, 2.60-3.39 arasındakiiler orta düzeyde, 3.40-4.19 arasındakiiler yüksek düzeyde, 4.20-5.00 arasındakiiler tamamen güveniyorum olarak kabul edilmiştir (Pimentel, 2019). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %73.77'dir. Liderlik Özyeterliği Ölçeği *yön belirleme*, *takipçilerin adanmışlıklarını kazanma* ve *engelleri aşma* boyutlarından oluşmaktadır. *Yön belirleme* boyutunda dört madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Okulunuzun başarısını artırmak için nasıl yollar izlenmesi gerektiğini belirleme"dir. *Takipçilerin adanmışlıklarını kazanma* boyutunda dört madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Okulumuzdaki diğer öğretmenlerle güvene dayalı ilişkiler kurma"dır. *Engelleri aşma* boyutunda üç madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Kısıtlı kaynak sorununu aşmak için okul paydaşlarını harekete geçirme"dir. Boyutların Cronbach's alfa katsayıları sırasıyla .90, .89 ve .76'dır. DFA sonuçları üç faktörlü ölçeğin mükemmel bir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ($X^2=52.429$; $sd=39$; $X^2/sd=1.34$; $p>.05$; $RMSEA=.03$; $SRMR=.02$; $TLI=.99$; $CFI=.99$).

2.2.5. Kişilik Değişkenleri

LEM üzerinde etkili olabilecek kişilik değişkenlerini ölçmek için Gosling vd., (2003) tarafından geliştirilen On Maddelik Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Ölçek Atak (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Katılımcılara "Kendinizi nasıl görürsünüz?" sorusu yöneltilmiştir. Ölçek "hiç katılmıyorum" (1) ile "tamamen katılıyorum" (5) arasında değişen beşli Likert tipindedir. Buna göre 1.00-1.79 arasındaki ortalamalar hiç katılmıyorum, 1.80-2.59 arasındakiiler biraz katılıyorum, 2.60-3.39 arasındakiiler orta düzeyde katılıyorum, 3.40-4.19 arasındakiiler yüksek düzeyde katılıyorum, 4.20-5.00 arasındakiiler tamamen katılıyorum olarak kabul edilmiştir (Pimentel, 2019). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %51.11'dir. Ölçek *dışadönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *sorumluluk*, *duygusal dengelilik* ve *deneyime açıklık* boyutlarından oluşmaktadır. *Dışadönüklük* boyutunda iki madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Dışadönük, coşkulu"dur. *Yumuşakbaşlılık* boyutunda iki madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Önyargılı/tepkisel, geçimsiz"dir. *Sorumluluk* boyutunda iki madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Güvenilir, öz-disiplinli"dir. *Duygusal dengelilik* boyutunda iki madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Sakin, duygusal açıdan istikrarlı"dır. *Deneyime açıklık* boyutunda iki madde bulunmaktadır. Bu boyut için örnek madde "Sıradan, yaratıcı

olmayan”dır. Ölçek alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları Atak (2013) tarafından sırasıyla .86, .81, .84, .83 ve .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise sırasıyla .73, .71, .71, .72 ve .70 olarak bulunmuştur. DFA sonuçları beş faktörlü ölçeğin kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ($X^2=18.117$; $sd=4$; $X^2/df=4.52$; $p<.05$; $RMSEA=.09$; $SRMR=.04$; $TLI=.88$; $CFI=.93$).

2.3. Verilerin Çözümlemesi

İlk aşamada, verilerin çok değişkenli istatistiklere uygunluğunun belirlenmesi amacıyla normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı hususu incelenmiştir. Bu amaçla betimsel ve grafiksel teknikler kullanılmıştır. Betimsel teknik olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -.990 ile .307 arasında değişmektedir. Grafiksel teknikler olarak kutu-bıyık grafikleri, Q-Q grafikleri ve çoklu saçılma grafikleri kullanılmıştır. Kutu-bıyık grafikleri incelendiğinde verilerin ortanca etrafında simetrik bir şekilde dağıldığı gözlenmiştir. Q-Q grafikleri incelendiğinde beklenen değerler ile gerçekleşen değerlerin örtüşmesinin 45 derecelik bir açı yapan bir doğruya yol açtığı gözlenmiştir. Çoklu saçılma grafikleri incelendiğinde verilerin elips şeklinde dağıldığı gözlenmiştir. Buna göre verilerin normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Garson, 2012).

İkinci aşamada çoklu bağlantı sorununun bulunup bulunmadığı hususu incelenmiştir. Bu amaçla varyans arttırıcı faktör (VIF) değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. VIF değerleri 1.017 ile 2.183 arasında değişmektedir. Tablo 1’de verildiği üzere regresyon modeline dahil edilen değişkenler arasındaki en yüksek korelasyon katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Bu durum çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı hususunu desteklemektedir. Ayrıca Durbin-Watson değerlerinin 1.968 ve 2.030 arasında değişmesi bağımsız değişkenlerin hata terimleri arasında otokorelasyon bulunmadığına işaret etmektedir.

Üçüncü aşamada araştırma sorularının yanıtlanması için betimsel ve çok değişkenli istatistikler uygulanmıştır. Birinci araştırma sorununun yanıtlanması için ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması için hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu şekilde her bir aşamada analize dâhil edilen değişken gruplarının bağımlı değişkendeki varyansa yaptığı katkıları gözler önüne sermek mümkün olmuştur. LEM’in her bir boyutu bağımlı değişkenler olarak analize dâhil edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın birinci ve ikinci sorusunu yanıtlamaya yönelik analizlere yer verilmiştir. Tablo 1’de ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Dğş.	Ort.	SS	LEM	DK	HO	SN	KÇK	RB	LPU	LÖ	YB	TAK	EA	DD	YMB	SRM	DYD
LEM	3.37	.46															
DK	3.29	.70	.77**														
HO	3.97	.77	.54**	.15**													
SN	3.02	.62	.66**	.31**	.00												
KÇK	4.63	1.08	-.02	.01	.05	-.09											
RB	3.12	.88	.05	.05	-.08	.11*	.03										
LPU	2.97	.93	.05	-.03	-.05	.19**	-.27**	.14**									
LÖ	3.69	.52	.30**	.28**	.17**	.13**	-.15**	.06	.17**								
YB	3.91	.58	.34**	.35**	.21**	.09	-.02	.04	.09	.79**							
TAK	3.88	.58	.26**	.22**	.16**	.12*	-.07	.04	.08	.87**	.66**						
EA	3.24	.76	.19**	.16**	.09	.11*	-.25**	.06	.23**	.76**	.41**	.45**					
DD	3.96	.78	.33**	.41**	.15**	.08	.04	.06	-.05	.31**	.31**	.28**	.16**				
YMB	4.05	.62	.26**	.21**	.26**	.05	-.01	.05	.04	.29**	.22**	.33**	.13*	.45**			
SRM	4.29	.59	.22**	.18**	.23**	.04	.10*	-.07	-.11*	.21**	.25**	.25**	.06	.21**	.30**		
DYD	3.51	.78	.24**	.18**	.22**	.08	-.01	-.02	.02	.16*	.11*	.18**	.09	.13*	.37**	.17**	
DA	4.06	.64	.41**	.43**	.15**	.22**	-.06	.05	.01	.34**	.44**	.30**	.13*	.44**	.32**	.31**	.15**

Tablo 1. Betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları

Not: n=382; **p>.01; *p>.05; Dğş.=Değişkenler; Ort.=Ortalama; SS=Standart Sapma; LEM=Liderlik Etme Motivasyonu; DK=Duygusal-Kimlik; HO=Hesapçı Olmayan; SN=Sosyal-Normatif; KÇK= Kurumsal Çevrenin Kısıtlayıcılığı; RB=Rol Belirsizliği; LPU=Liderlik Prototiplerine Uygunluk; LÖ=Liderlik Özyeterliği; YB=Yön Belirleme; TAK= Takipçilerin Adanmışlıklarını Kazanma; EA=Engelleri Aşma; DD=Dışadönüklük; YMB=Yumuşakbaşlılık; SRM=Sorumluluk; DYD=Duygusal Dengelilik; DA=Deneyime Açıklık

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin liderlik etme motivasyonu algıları bütün olarak orta düzeydedir (ort=3.37). Buna karşın duygusal-kimlik boyutunda orta (ort=3.29), hesapçı olmayan boyutunda yüksek (ort= 3,97) ve sosyal-normatif boyutunda ise orta (ort=3,02) düzeydedir.

Çevresel değişkenler bağlamında öğretmenlerin kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı algıları yüksek düzeydedir (ort=4.63). Katılımcılar bazen rol belirsizliği yaşamaktadır (ort=3.12) ve birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik prototiplerine uygunluğu orta düzeydedir (ort=2.97).

Bilişsel değişkenler bağlamında öğretmenler yön belirleme (ort=3.91) ve takipçilerin adanmışlıklarını kazanma (ort=3.88) konularında kendilerine yüksek, engelleri aşma konusunda ise orta (ort=3.24) düzeyde güvenmektedir.

Kişilik değişkenleri bağlamında öğretmenler yüksek düzeyde dışadönük (ort=3.96), yumuşak başlı (ort=4.05) ve deneyime açık (ort=4.06) ve tamamen sorumlu (ort=4.29) kişilik özelliklerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

LEM’in alt boyutları ile arasında orta ve yüksek düzeyde korelasyonlar bulunmaktadır. Liderlik öz yeterliği ile alt boyutları arasında ise yüksek düzeyde korelasyonlar bulunmaktadır. Diğer değişkenler arasında düşük ve orta düzeyde korelasyonlar gözlenmektedir. Çevresel değişkenler arasında yer alan kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği ve liderlik prototiplerine uygunluk ile diğer değişkenler arasında görece daha az sayıda anlamlı korelasyonlar

bulunmaktadır. Tablo 2’de duygusal-kimlik LEM’in yordanmasına ilişkin çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Duygusal-Kimlik LEM				
Yordayıcı Değişkenler	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<u>Bireysel Düzey</u>				
Kadın (0) veya Erkek (1)	-.01	.01	.01	-.04
Bekar (0) veya Evli (1)	.06	.07	.07	.07
Yöneticilik deneyimi: Yok (0) veya Var (1)	.23**	.23**	.20**	.22**
Lisans (0) veya Lisansüstü (1)	.21**	.22**	.18**	.18**
Kıdem: 0-15 yıl (0) veya 16+ yıl (1)	-.07	-.08	-.08	-.13*
<u>Çevresel Düzey</u>				
Kurumsal Çevrenin Kısıtlayıcılığı		-.03	-.01	-.01
Rol Belirsizliği		.08	.06	.05
Liderlik Prototiplerine Uygunluk		-.09	-.08	-.08
<u>Bilişsel Düzey</u>				
Yön Belirleme			.31**	.14*
Takipçilerin Adanmışlıklarını Kazanma			-.04	-.09
Engelleri Aşma			.06	.07
<u>Kişilik Düzeyi</u>				
Dışadönüklük				.25**
Yumuşakbaşlılık				-.05
Sorumluluk				.06
Duygusal Dengelilik				.14*
Deneyime Açıklık				.24**
F	9.43	6.46	9.34	13.78
R ²	11	12	22	38
Düzeltilmiş R ²	10	11	19	35
ΔR ²		01	10	16

Tablo 2. Duygusal-kimlik LEM’in yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Not. n= 382; **p < .01; *p < .05

Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci aşamada modele eklenen bireysel değişkenler arasından yöneticilik deneyimi ($\beta=.23$, $p<.01$) ve eğitim durumu ($\beta=.21$, $p<.01$) duygusal-kimlik LEM’in anlamlı yordayıcılarıdır. İlişkinin yönü yöneticilik deneyimi olanların olmayanlara göre, lisansüstü mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre daha yüksek duygusal-kimlik LEM’e sahip olduklarını göstermektedir. Diğer bireysel değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkileri bulunmamaktadır. İkinci aşamada modele eklenen çevresel değişkenler duygusal-kimlik LEM’in anlamlı yordayıcıları değildir. Üçüncü aşamada modele eklenen bilişsel değişkenler arasında yalnızca yön belirleme ($\beta=.31$, $p<.01$) duygusal-kimlik LEM’in anlamlı yordayıcısıdır. Dördüncü aşamada modele eklenen kişilik değişkenleri arasında dışadönüklük ($\beta=.25$, $p<.01$), duygusal dengelilik ($\beta=.14$, $p<.05$) ve deneyime açıklık ($\beta=.24$, $p<.01$) duygusal-kimlik LEM’i

olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bunun yanında kişilik değişkenleri modele eklendiğinde bireysel değişkenler arasındaki mesleki kıdem etkisi de anlamlı hale gelmiştir ($\beta = -.13$, $p < .05$). İlişkinin yönü 0-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal-kimlik LEM'lerinin 16 yıl ve üzeri kıdem grubundakilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, medeni durum, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, liderlik prototipleri, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, engelleri aşma, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk duygusal-kimlik LEM üzerinde anlamlı etkilere sahip değildir. Bağımlı değişkende varyansa görece en büyük katkıyı kişilik değişkenleri yaparken en az katkıyı çevresel değişkenler yapmaktadır. Tablo 3'te hesapçı olmayan LEM'in yordanmasına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Hesapçı Olmayan LEM				
Yordayıcı Değişkenler	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<u>Bireysel Düzey</u>				
Kadın (0) veya Erkek (1)	.01	.00	.01	-.03
Bekar (0) veya Evli (1)	.06	.06	.07	.09
Yöneticilik deneyimi: Yok (0) veya Var (1)	-.01	.01	-.02	-.01
Lisans (0) veya Lisansüstü (1)	-.09	-.10*	-.13*	-.11*
Kıdem: 0-15 yıl (0) veya 16+ yıl (1)	.07	.07	.06	.01
<u>Çevresel Düzey</u>				
Kurumsal Çevrenin Kısıtlayıcılığı		.04	.06	.04
Rol Belirsizliği		-.10*	-.10*	-.10*
Liderlik Prototiplerine Uygunluk		-.02	-.05	-.05
<u>Bilişsel Düzey</u>				
Yön Belirleme			.22**	.21**
Takipçilerin Adanmışlıklarını Kazanma			.01	-.09
Engelleri Aşma			.04	.04
<u>Kişilik Düzeyi</u>				
Dışadönüklük				-.01
Yumuşakbaşlılık				.17**
Sorumluluk				.10*
Duygusal Dengelilik				.13*
Deneyime Açıklık				-.01
F	1.43	1.45	3.16	4.14
R ²	.02	.03	.09	.15
Düzeltilmiş R ²	.01	.02	.06	.12
ΔR^2		.01	.06	.06

Tablo 3. Hesapçı olmayan LEM'in yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Not. n= 382; **p < .01; *p < .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci aşamada modele eklenen bireysel değişkenlerin hesapçı olmayan LEM üzerinde anlamlı etkileri bulunmamaktadır. İkinci aşamada çevresel değişkenlerin modele eklenmesiyle eğitim durumu ($\beta = -.10$, $p < .05$) hesapçı olmayan LEM'in anlamlı bir

yordayıcısına dönüşmüştür. İlişkinin yönü lisans mezunlarının lisansüstü mezunlara göre daha yüksek hesapçı olmayan LEM'e sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca rol belirsizliği hesapçı olmayan LEM'i olumsuz yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=-.10$, $p<.05$). Üçüncü aşamada modele eklenen bilişsel değişkenler arasından yalnızca yön belirleme ($\beta=.22$, $p<.01$) bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dördüncü aşamada kişilik değişkenleri modele eklendiğinde yumuşakbaşlılık ($\beta=.17$, $p<.01$), sorumluluk ($\beta=.10$, $p<.05$) ve duygusal dengelilik ($\beta=.13$, $p<.05$) değişkenlerinin hesapçı olmayan LEM'in anlamlı yordayıcıları oldukları görülmektedir. Cinsiyet, medeni durum, yöneticilik deneyimi, mesleki kıdem, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, engelleri aşma, dışadönüklük ve deneyime açıklığın bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkileri bulunmamaktadır. Bağımlı değişkendeki varyansa görece en büyük katkıyı bilişsel ve kişilik değişkenleri yaparken en az katkıyı çevresel değişkenler yapmaktadır. Tablo 4'te sosyal-normatif LEM'in yordanmasına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Sosyal-Normatif LEM				
Yordayıcı Değişkenler	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<u>Bireysel Düzey</u>				
Kadın (0) veya Erkek (1)	.14**	.15**	.15**	.12*
Bekar (0) veya Evli (1)	.11*	.11*	.10*	.10*
Yöneticilik deneyimi: Yok (0) veya Var (1)	.09	.07	.07	.08
Lisans (0) veya Lisansüstü (1)	.05	.06	.06	.05
Kıdem: 0-15 yıl (0) veya 16+ yıl (1)	-.01	.01	.01	.00
<u>Çevresel Düzey</u>				
Kurumsal Çevrenin Kısıtlayıcılığı		-.07	-.06	-.04
Rol Belirsizliği		.09	.09	.09
Liderlik Prototiplerine Uygunluk		.15**	.14**	.15**
<u>Bilişsel Düzey</u>				
Yön Belirleme			.01	-.09
Takipçilerin Adanmışlıklarını Kazanma			.07	.07
Engelleri Aşma			.02	.03
<u>Kişilik Düzeyi</u>				
Dışadönüklük				.01
Yumuşakbaşlılık				-.05
Sorumluluk				.01
Duygusal Dengelilik				.01
Deneyime Açıklık				.21**
F	5.13	5.70	4.42	3.99
R ²	.06	.11	.12	.15
Düzeltilmiş R ²	.05	.09	.09	.11
ΔR^2		.05	.01	.03

Tablo 4. Sosyal-normatif LEM'in yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Not. n= 382; **p < .01; *p < .05

Tablo 4'te görüldüğü gibi birinci aşamada modele eklenen bireysel değişkenler arasından cinsiyet ($\beta=.14$, $p<.01$) ve medeni durum ($\beta=.11$, $p<.05$) sosyal-normatif LEM'in anlamlı yordayıcılarıdır. İlişkinin yönü erkek ve evli öğretmenlerin sosyal-normatif LEM'lerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada modele eklenen çevresel değişkenler arasından yalnızca liderlik prototiplerine uygunluk ($\beta=.15$, $p<.01$) sosyal-normatif LEM'in anlamlı yordayıcısıdır. Üçüncü aşamada modele eklenen bilişsel değişkenler bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkilere sahip değildir. Dördüncü aşamada modele eklenen kişilik değişkenleri arasından yalnızca deneyime açıklık ($\beta=.21$, $p<.01$) sosyal-normatif LEM'in anlamlı yordayıcısıdır. Yöneticilik deneyimi, eğitim durumu, mesleki kıdem, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, yön belirleme, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, engelleri aşma, dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve duygusal dengelilik sosyal-normatif LEM üzerinde anlamlı etkilere sahip değildir. Bağımlı değişkendeki varyansa görece en yüksek katkıyı bireysel değişkenler, en az katkıyı bilişsel değişkenler yapmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili faktörlerin lise öğretmenlerinin duygusal-kimlik, hesapçı olmayan ve sosyal-normatif boyutlarında liderlik etme motivasyonlarının (LEM) anlamlı yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin LEM'ini şekillendiren etkenlerin öncüllerinin belirlenmesine ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmasına katkı sunulmuştur.

Bu araştırma yöneticilik deneyimi olan, lisansüstü mezunu ve 0-15 yıl arası kıdeme sahip, yön belirleme konusunda özgüveni olan, dışadönük, duygusal açıdan dengeli ve deneyime açık öğretmenlerin duygusal-kimlik LEM seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, belirli özelliklere sahip öğretmenlerin liderlik motivasyonlarının diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yöneticilik deneyimi, lisansüstü eğitim, kıdem süresi, özgüven, dışadönüklük, duygusal denge ve deneyime açıklık gibi faktörlerin, bir öğretmenin liderlik motivasyonunu artırdığı sonucuna varılmıştır. Alanyazında da benzer sonuçlara ulaşan araştırmacılar bulunmaktadır. Örneğin Chan ve Drasgow (2001) geçmiş yöneticilik deneyiminin duygusal-kimlik LEM'i olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Cho ve diğerleri (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada üst sınıflardaki öğrencilerin duygusal-kimlik LEM'lerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Başka bir ifadeyle duygusal-kimlik LEM eğitim düzeyiyle birlikte artma eğilimindedir. Ayrıca bilişsel faktörlerin önemli bir parçası olduğu dönüşümcü liderlik davranışlarının da yüksek düzeyde duygusal-kimlik LEM'e sahip olmayı beraberinde getirmektedir (Waldman vd., 2013). Dışadönüklük, duygusal dengelilik ve deneyime açıklığın etkileri de alanyazın ile tutarlıdır. Badura, Grijalva, Galvin, Owens ve Joseph (2020) meta-analiz çalışmalarında bu kişilik türlerinin duygusal-kimlik LEM'i olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Kıdeme ilişkin sonuçların da alanyazın ile tutarlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Her ne kadar öğretmenler genellikle mesleklerinin ilerleyen dönemlerinde liderlik rollerini üstlenmek isteseler de liderlikle ilgili değerlendirmelere görece erken bir dönemde başlamaktadırlar. Liderliğin kişiliklerine uygun bir rol olup olmadığını ve bu rolü yerine getirmek için ne tür becerilere ihtiyaç duyduklarıyla ilgili değerlendirmeler genellikle çalışma yaşamının ilk yıllarında gerçekleşmektedir (Murphy & Johnson, 2011).

Araştırmanın sonuçları cinsiyet, medeni durum, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, liderlik prototipleri, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, engelleri aşma, yumuşakbaşlılık ve

sorumluluk gibi faktörlerin, duygusal-kimlik LEM'i anlamlı bir şekilde yordamadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bu faktörlerin LEM'i doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bir başka ifadeyle cinsiyet, medeni durum veya diğer faktörler, bir kişinin duygusal-kimlik LEM seviyesini belirlemede önemli bir rol oynamamaktadır. Bu sonuç, liderlik motivasyonunun daha karmaşık ve çok yönlü bir etkileşime sahip olduğunu göstermektedir. Liderlik etme motivasyonunu anlamak için sadece bu faktörlerin üzerinde odaklanmak yeterli olmayabilir. Alanyazın incelendiğinde McMillin'in (1975) kadın öğretmen adaylarının bir okul ya da eğitim kurumunda liderliği kabul etme olasılıklarının, sorumluluk düzeyi arttıkça azaldığına vurgu yaptığı; Günbay'ın (2005) ise erkeklerin tüm liderlik tarzlarında kadınlardan daha yüksek seviyelerde puan aldığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Medeni durum duygusal-kimlik LEM üzerinde etkili bir değişken olarak görülmemektedir. Medeni durum kişilikle ilgili değişimlere yol açmadığı müddetçe bireylerin duygusal-kimlik LEM'leri üzerinde etkili olamamaktadır (Playter, 2023).

Mevcut çalışmaya dahil edilen üç çevresel değişken olan kurumsal çevre, rol belirsizliği ve liderlik prototipleri bireylerin liderlik rollerinin kişiliklerine uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler ve dolayısıyla duygusal-kimlik LEM üzerinde çoğunlukla etkisi bulunmamaktadır (Acton vd., 2019; Mizrahi-Shtelman, 2021; Wang, Pollock & Hauseman, 2023). Zira bu özellikler öğretmenler tarafından genellikle okul müdürlüğü gibi atanmış liderlik görevlerinin çalışma koşullarını belirleyen, duygusal ve kişilik özellikleriyle herhangi bir değişime yol açamayacakları nesnel dinamikler olarak görülmektedir (Steele, 2021). Aynı şekilde takipçilerin adanmışlıklarını kazanma ve engelleri aşma gibi bilişsel yetkinlikler bireylerin liderlik öncesi duygusal ve kişilik özelliklerinin liderliğe uygunluğuna ilişkin değerlendirmeler üzerinde etkisi genellikle bulunmamaktadır. Bunlar çoğunlukla liderliğin uygulanması sırasında lider-takipçi etkileşimlerinde ihtiyacı hissedilen ve gerçekçi olarak değerlendirilebilen yetkinliklerdir (Hong, Catano & Liao, 2011). Öte yandan, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk özelliklerinin duygusal-kimlik LEM üzerindeki etkilerine ilişkin alanyazında da tutarlılık gözlenmemektedir. Örneğin Chan ve Drasgow (2001) bu iki kişilik özelliğinin duygusal-kimlik LEM'in anlamlı yordayıcıları olmadığını ifade ederken Badura vd. (2020) etkili olduklarını ileri sürmektedir. Bu farklılığın kültürel farklılıklardan ve öğretmenlerin eğitim liderlerinde görmek istedikleri özelliklerin diğer liderlerden farklı olduğu hususundan kaynaklanabilir.

Araştırma ile lisans mezunu ve yön belirleme konusunda özgüvene sahip, yumuşakbaşlı, sorumluluk sahibi ve duygusal açıdan dengeli öğretmenlerin hesapçı olmayan LEM seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bu özelliklere sahip olan öğretmenlerin liderlik motivasyonlarının diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yumuşak başlılık, sorumluluk sahibi olma, duygusal denge ve yön belirleme konusunda özgüven, öğretmenlerin liderlik rolünü üstlenmeye daha istekli olmalarını ve liderlik becerilerini geliştirmeye daha olumlu bir tutum sergilemelerini teşvik edebilir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayı destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Krishnakumar ve Hopkins (2014) duygu algılama yeteneğinin LEM ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca duygu algılama yeteneğinin LEM'in hesapçı olmayan boyutuyla diğerlerinden daha fazla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Neden bazı kişilerin liderlik etmeye motive olup diğerlerinin olmadığı konusunda önceki araştırmalar genel olarak kişisel öncüllere odaklanmıştır. Barling vd. (2022) ise bağlamsal (sosyoekonomik durum, ebeveynlik kalitesi), kişilerarası (sosyometrik durum) ve kişisel faktörler (benlik saygısı, cinsiyet) ile duygusal kimlik motivasyonu arasındaki ilişkiler hakkındaki mevcut bulguların, LEM'i nasıl geliştiğine dair daha geniş, daha bağlamsal ve yaşam boyu bir görüş sunduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışma, okul müdürlerinin rollerine ilişkin belirsizliklerin öğretmenlerin hesapçı olmayan LEM'ini olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, okul yönetiminde rol tanımlarının netleştirilmesi ve belirsizliklerin azaltılmasının önemini vurgulamaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik motivasyonlarını desteklemek için rol ve beklentilerini net bir şekilde iletmeleri gerekmektedir. Diğer yandan cinsiyet, medeni durum, yöneticilik deneyimi, mesleki kıdem, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, engelleri aşma, dışadönüklük ve deneyime açıklığın hesapçı olmayan LEM üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, hesapçı olmayan LEM'i etkileyen faktörlerin bu özelliklere dayanmadığını ve başka faktörlerin bu motivasyonu daha fazla etkileyebileceğini göstermektedir. Kennedy vd., (2021) öğretmenlerin lider olma niyetlerinin duygusal-kimlik ve sosyal-normatif LEM ile ilişkili olduğu, ancak hesapçı olmayan LEM ile ilişkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Chen (2016) ise narsisizm ve alçakgönüllülük üzerinden liderlik etme motivasyonu modeli üzerinde çalışmış ve hem narsisizm hem de alçakgönüllülüğün liderlik etme motivasyonunun duygusal-kimlik ve sosyal-normatif bileşenleri üzerinde önemli ve olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul kültürü ve idari destek gibi çevresel faktörlerin de LEM üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Olumlu bir kültüre ve destekleyici yönetime sahip okullarda çalışan öğretmenler, çalışmayanlara göre daha yüksek LEM'e sahip olabilirler. Bu, okul yöneticilerinin olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamı yaratarak öğretmen motivasyonunu artırmada kritik bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan cinsiyet, medeni durum, yöneticilik deneyimi, mesleki kıdem, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, engelleri aşma, dışadönüklük ve deneyime açıklığın hesapçı olmayan LEM üzerinde anlamlı etkileri bulunmamaktadır. Bu bulgu, bu faktörlerin hesapçı olmayan liderlik etme motivasyonunu doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bu da demektir ki, bu faktörlerden bağımsız olarak herhangi bir kişi, hesapçı olmayan liderlik becerilerini sergileyebilir ve liderlik rolünü üstlenebilir. Born vd., (2018) kadınların liderlik etmeye erkek katılımcılara göre önemli ölçüde daha az istekli olduğunu bulmuştur. Bunun nedeni değişen toplumsal değerlerin yanı sıra kadınların önce yöneticilik işlerine girmede ve ardından cinsiyet rolü çatışmalarının üstesinden gelmede karşılaştıkları engeller olabilir (Shapiro vd., 2015). Bulguların aksine dışadönüklük ve deneyime açıklık gibi kişilikle ilgili faktörlerin LEM üzerinde önemli bir etkiye sahip olması beklenebilir çünkü dışa dönük ve yeni deneyimlere açık olan öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenme ve liderlik için motive olmaları daha olasıdır.

Son olarak erkek ve evli olan, birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik prototiplerine uygun olan deneyime açık öğretmenlerin sosyal-normatif LEM'lerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın, Porter vd., (2019) cinsiyet ile sosyal-normatif LEM arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Ayrıca, yöneticilik deneyimi, eğitim durumu, mesleki kıdem, kurumsal çevrenin kısıtlayıcılığı, rol belirsizliği, yön belirleme, takipçilerin adanmışlıklarını kazanma, engelleri aşma, dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve duygusal dengelilik faktörlerinin sosyal-normatif LEM üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Genel olarak, bu çalışmanın bulguları, LEM'in bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili faktörlerin karmaşık etkileşiminden etkilendiğini göstermektedir. Araştırma ile lise öğretmenlerinin liderlik motivasyonunu etkileyen faktörlerin karmaşıklığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları, yöneticilik deneyimi olan, lisansüstü mezunu ve yön belirleme konusunda özgüveni olan öğretmenlerin liderlik motivasyonunun diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, medeni durum, kurumsal çevre faktörleri, rol belirsizliği ve diğer bazı

özelliklerin duygusal-kimlik LEM üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin rollerine ilişkin belirsizliklerin öğretmenlerin hesapçı olmayan LEM'ini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları lise öğretmenlerinin liderlik etme motivasyonunu etkileyen çeşitli bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili faktörler arasındaki karmaşık etkileşim hakkında değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu bilgiler, okullarda öğretmen liderliğini geliştirmek için hedefe yönelik müdahaleler ve stratejiler geliştirmek için kullanılabilir ve sonuçta öğrencilerin eğitim çıktılarında iyileşme elde edilebilir.

Okul yöneticileri ve politika yapıcılar, öğretmen liderliğini teşvik etmek ve olumlu bir çalışma ortamını teşvik etmek için stratejiler geliştirirken bu faktörleri dikkate almalıdır. Ek olarak, öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve liderlik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan mesleki gelişim programları da LEM'i teşvik etmede etkili olabilir. Bu faktörlerin LEM'i etkilediği belirli mekanizmaları keşfetmek ve öğretmen motivasyonunu etkileyebilecek ek faktörleri belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin liderlik motivasyonunu artırmak için yöneticilik deneyimine ve lisansüstü eğitime önem verilebilir. Öğretmenlerin liderlik motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler arasında rol belirsizliği bulunmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin rol ve beklentilerini net bir şekilde iletmesi, belirsizlikleri azaltması ve rol tanımlarını netleştirilmesi sağlanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarını daha derinlemesine araştırmak ve LEM'i iyileştirmeyi amaçlayan müdahalelerin uzun vadeli etkisini değerlendirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Bu araştırma bireysel, çevresel ya da kişisel faktörlerin liderlik motivasyonunu etkilediğini göstermiştir. Eğitim programları, okul kültürü, öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi faktörlerin liderlik motivasyonu üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Çalışma, öğretmenlerin liderlik etme motivasyonunu etkileyen belirli faktörlere ilişkin içgörüler sağlayarak, eğitim liderliği ve motivasyon hakkındaki araştırmalara katkıda bulunabilir. Araştırmacıların eğitim bağlamlarında liderlik ve motivasyonla ilgili teoriler geliştirmelerine ve iyileştirmelerine yardımcı olabileceği beklenen bu çalışma, öğretmen motivasyonu bağlamında bireysel, çevresel ve kişilik faktörleri arasındaki karmaşık etkileşime ilişkin anlayışımızı geliştirebilir. Potansiyel olarak yeni kavramsal çerçevelerin veya modellerin geliştirilmesine yol açarak, bu faktörlerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğine ve birbirlerini nasıl etkilediğine ışık tutabilir.

5. Kaynakça

- Acton, B. P., Foti, R. J., Lord, R. G., & Gladfelter, J. A. (2019). Putting emergence back in leadership emergence: A dynamic, multilevel, process-oriented framework. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 145-164.
- Atak, H. (2013). The Turkish adaptation of the ten-item personality inventory. *Archives of Neuropsychiatry*, 50(4), 312-319.
- Aycan, Z., Schyns, B., Sun, J. M., Felfe, J., & Saher, N. (2013). Convergence and divergence of paternalistic leadership: A cross-cultural investigation of prototypes. *Journal of International Business Studies*, 44(9), 962-969.
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2022). Liderlik kapasitesinin hazır oluş/isteklilik/yetkinlik bakımlarından ölçülmesi ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2262-2289.

- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Badura, K. L., Grijalva, E., Galvin, B. M., Owens, B. P., & Joseph, D. L. (2020). Motivation to lead: A meta-analysis and distal-proximal model of motivation and leadership. *Journal of Applied Psychology, 105*(4), 331-354.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology, 51*(2), 269-290.
- Barling, J., Weatherhead, J. G., Pupco, S., Turner, N., & Montgomery, A. W. (2022). Contextual, interpersonal, and personal predictors of young adults' affective-identity motivation to lead. *Leadership & Organization Development Journal, 43*(7), 1118-1139.
- Barrick, M. R., Mitchell, T. R., & Stewart, G. L. (2003). Situational and motivational influences on trait-behavior relationships. In M. R. Barrick, & A. M. Ryan (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (pp. 60-83). Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19-31.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 9*(2), 2-13.
- Blaum, B., & Tobin, K. (2019). Motivating the motivators: An examination of high school principals' drive to succeed. *NASSP Bulletin, 103*(3), 253-267.
- Bobbio, A., & Rattazzi, A. M. M. (2006). A contribution to the validation of the motivation to lead scale (MTL): A research in the Italian context. *Leadership, 2*(1), 117-129.
- Born, A., Raneyhill, E., & Sandberg, A. (2018). *A man's world?—The impact of a male dominated environment on female leadership*. Working Paper in Economics No. 744.
- Chan, K. Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 481-498.
- Chan, K. Y., Rounds, J., & Drasgow, F. (2000). The relation between vocational interests and the motivation to lead. *Journal of Vocational Behavior, 57*, 226-245.
- Chatturgoon, S. (2008). *An exploration into teachers' perceptions on teacher leadership and their motivational levels to engage in leadership roles at school* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kwazulu-Natal.
- Chen, L. (2016). Linking leader personality traits to motivation to lead: A self-concept approach. *Social Behavior and Personality: An international journal, 44*(11), 1913-1925.
- Cheung, F., & Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: Results from three large samples. *Quality of Life Research, 23*, 2809-2818.
- Cho, Y., Harrist, S., Steele, M., & Murn, L.T. (2015). College student motivation to lead in relation to basic psychological need satisfaction and leadership self-efficacy. *Journal of College Student Development, 56*(1), 32-44.
- Cogliser, C. C., Gardner, W. L., Gavin, M. B., & Broberg, J. C. (2012). Big five personality factors and leader emergence in virtual teams: Relationships with team trustworthiness, member performance contributions, and team performance. *Group & Organization Management, 37*(6), 752-784.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 13*(2), 334-344.

- Dobbs, J., M., Lindsay, D., R. & Jackson, R., J. (2019). Antecedents of the Motivation to Lead: What Type of Leader Wants to Step Up? *American Research Journal of Humanities & Social Science (ARJHSS)*, 2(6), 54-63.
- Dugan, J., Fath, K., Howes, S., Lavelle, K., & Polanin, J. (2013). Developing the leadership capacity and leader efficacy of college women in science, technology, engineering, and math fields. *Journal of Leadership Studies*, 7, 6-23.
- Ely, R. J., & Rhode, D. L. (2010). Women and leadership: Defining the challenges. In N. Nohria & R. Khurana, (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* (pp. 377-410). Harvard Business Press.
- Erez, A., & Judge, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1270-1279.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.
- Fidan, T., & Ayyıldız, P. (2022). The role of prototypicality in educational leadership. In Fenwick English (Ed.), *The Palgrave handbook of educational leadership and management discourse* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.
- Fidan, T., & Koç, M. H. (2022). Examining the effect of ethical awareness on the relationship between political skill and subjective career success. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 10(2) 110-139.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Statistical Associates Publishing.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D., Bailes, L.P. and Nichols, R. (2019). From school leadership to differentiated instruction: A pathway to student learning in schools. *The Elementary School Journal*, 120(2), 197-219.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528.
- Guillén, L., Mayo, M., & Korotov, K. (2015). Is leadership a part of me? A leader identity approach to understanding the motivation to lead. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 802-820.
- Günbay, İ. (2005). Women and men teachers' approaches to leadership styles. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(7), 685-698.
- Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2017). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255-288.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hameiri, L., Nir, A., & Inbar, D. E. (2014). Confronting uncertainty and risk: The contribution of leadership to school outcomes. *Planning and Changing*, 45(1/2), 48-82.
- Hancock, D. R., Hary, C., & Müller, U. (2012). An investigation of factors impacting the motivation of German and US teachers to become school principals. *Research in Comparative and International Education*, 7(3), 352-363.
- Hancock, D. R., Müller, U., Wang, C., & Hachen, J. (2019). Factors influencing school principals' motivation to become principals in the USA and Germany. *International Journal of Educational Research*, 95, 90-96.

- Hogan, R., & Kaiser, R. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9, 169–180.
- Hong, Y., Catano, V. M., & Liao, H. (2011). Leader emergence: The role of emotional intelligence and motivation to lead. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(4), 320-343.
- Hoyt, C., & Murphy, S. (2016). Managing to clear the air: Stereotype threat, women, and leadership. *The Leadership Quarterly*, 27, 387-399.
- Jacquart, P., Cole, M., Gabriel, A. S., Koopman, J., & Rosen, C. C. (2017). Studying leadership: Research design and methods. In John Antonakis & David V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 411-437). Sage Publications.
- Jiang, X., Snyder, K., Li, J., & Manz, C. C. (2021). How followers create leaders: The impact of effective followership on leader emergence in self-managing teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 25(4), 303-318.
- Jones, A., & Shideh, R. (2020). Leadership structure and practices in organizations and the development of a new leadership sustainable model. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 14(8), 91-102.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002a). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002b). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 765-780.
- Justus, K., Arghode, V., & Barker, D. (2022). Principal self-efficacy, mindset and performance outcomes: exploring the connection. *European Journal of Training and Development*. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2021-0092>
- Kalish, Y., & Luria, G. (2021). Traits and time in leadership emergence: A longitudinal study. *The Leadership Quarterly*, 32(2), 101443.
- Kennedy, J. C., Chan, K. Y., Ho, M. H. R., Uy, M. A., & Chernyshenko, O. S. (2021). Motivation to lead as mediator of relations between the dark triad, big five, and leadership intention. *Frontiers in Psychology*, 12, 675347.
- Kirkpatrick, S., A. & Locke, E., A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 36–51.
- Krishnakumar, S., & Hopkins, K. (2014). The role of emotion perception ability in motivation to lead. *Management Research Review*, 37(4), 334–347.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Liden, R.C. & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership research. *Human Relations*, 62(11), 1587-1605.
- Lindberg, E., Wincent, J. & Örtqvist, D. (2013). Turning stressors into something productive: an empirical study revealing nonlinear influences of role stressors on self-efficacy. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(2), 263-274.

- Lord, R. G., & Dinh, J. E. (2012). Aggregation processes and levels of analysis as organizing structures for leadership theory. In D. V. Day, & J. Antonakis (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 29–65) (2nd ed.). Sage Publications.
- Lord, R. G., & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 591–615.
- Marsden, P. V., Kalleberg, A. L., & Cook, C. R. (1993). Gender differences in organizational commitment: influences of work positions and family roles. *Work and Occupations*, 20(3), 368–390.
- McMillin, M. R. (1975). Leadership aspirations of prospective teachers. A comparison of men and women. *Journal of Teacher Education*, 26(4), 323–325.
- Mizrahi-Shtelman, R. (2021). Role identity and sensemaking as institutional mechanisms for policy translation: The case of school principals and education reforms in Israel. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 203–221.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Connelly, M. S., & Marks, M. A. (2000). Leadership skills. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 155–170.
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459–470.
- Oc, B. (2018). Contextual leadership: A systematic review of how contextual factors shape leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 218–235.
- Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215–235.
- Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. Sage.
- Pimentel, J. L. (2019). Some biases in Likert scaling usage and its correction. *International Journal of Science: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 45(1), 183–191.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2020). Liderlik etme motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1263–1288.
- Playter, K. L. (2023). Leadership in Lutheran Church-Missouri Synod (LCMS) Universities: An Exploration of Perceived Organizational Support and Motivation to Lead in Relation to Gender, Marital Status, and Parental Status (Doctoral dissertation, Regent University).
- Porter, T., Riesenmy, K. ve Fields, D. (2016). Work environment and employee motivation to lead: Moderating effects of personal characteristics. *American Journal of Business*, 31(2), 66–84.
- Porter, T. H., Gerhardt, M. W., Fields, D. & Bugenhagen, M. (2019). An exploratory study of gender and motivation to lead in millennials. *The Journal of Social Psychology*, 159(2), 138–152.
- Rosch, D. M., Collier, D. & Thompson, S. E. (2015). An exploration of students' motivation to lead: an analysis by race, gender, and student leadership behaviors. *Journal of College Student Development*, 56(3), 286–291.
- Sanchez, S. A. (2003). *The relationship among motivation to lead, cognitive ability, and personality* [Published doctoral dissertation, Our Lady of the Lake University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Schein, E., H. (2010). *Organisational culture and leadership* (4th edition). Jossey-Bass.

- Schepers, J. (2016). On regression modelling with dummy variables versus separate regressions per group: Comment on Holgersson et al. *Journal of Applied Statistics*, 43(4), 674-681.
- Sears, G. A. (2006). *The principalship: a study of prescriptions, practices and perceptions within a Christian school context* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Adelaide.
- Shapiro, M., Grossman, D., Carter, S., Martin, K., Deyton, P., & Hammer, D. (2015). Middle school girls and the “Leaky Pipeline” to leadership: An examination of how socialized gendered roles influences the college and career aspirations of girls is shared as well as the role of middle level professionals in disrupting the influence of social gendered messages and stigmas. *Middle School Journal*, 46(5), 3-13.
- Steele, C. W. (2021). When things get odd: Exploring the interactional choreography of taken-for-grantedness. *Academy of Management Review*, 46(2), 341-361.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Şeker, M., Baypınar, M. B., Çeliklebiçak, G., & Özbay, B. K. (2022). Quality of life index: İstanbul 2020. *İstanbul İktisat Dergisi*, 72(2), 543-568.
- Tafero, T. L. (2007). *Personality predictors of motivation to lead* [Published doctoral dissertation, Clemson University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Tunçdoğan, A., Acar, O. A., & Stam, D. (2017). Individual differences as antecedents of leader behavior: Towards an understanding of multi-level outcomes. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 40-64.
- Verawati, D., M. & Hartono, B. (2020). Effective leadership: from the perspective of trait theory and behaviour theory. *Jurnal REKOMEN*, 4(1), 13-23
- Vilkinas, T., Murray, D. W., & Chua, S. M. Y. (2020). Effective leadership: Considering the confluence of the leader’s motivations, behaviours and their reflective ability. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(1), 147-163.
- Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Walumbwa, F. O. (2013). The development of motivation to lead and leader role identity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 156-168.
- Wang, F., Pollock, K., & Hauseman, C. (2023). Time demands and emotionally draining situations amid work intensification of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 112-142.
- Yang, L., Huang, C. & Hsu, T. (2013). Knowledge Leadership to Improve Project and Organizational Performance, *International Journal of Project Management* 32, 40-53.
- Yukl, G., A. & Gardner, W., L. (2020). *Leadership in organisations* (9th edition). Pearson.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

Destek ve teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.