



**OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
DAVRANIŞLARIYLA ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME AÇIKLIKLARI
VE TEKNOLOJİ ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sıla Doğan Taşcı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Sıla

Soyadı: Doğan

Bölümü: Eğitim Yönetimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Değişime Açıklıkları ve Teknoloji Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between School Principals' Transformational Leadership Behaviors and Teachers' Openness to Change and Technology Self-Efficacy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sıla Doğan Taşcı

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sıla Doğan Taşcı tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Değişime Açıklıkları ve Teknoloji Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Onur Erdoğan

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Vicdan Altınok

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Hatice Turan Bora

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Başkent Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 30/01/2026

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanma sürecinde, bilgi birikimi, akademik rehberliği ve yapıcı yönlendirmeleriyle her aşamada yolumu aydınlatan, sabır ve anlayışla desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Onur Erdoğan'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, yalnızca akademik katkılarıyla değil; eleştirel bakış açısı ve teşvik edici yaklaşımıyla da bu çalışmanın nitelikli bir biçimde tamamlanmasında önemli bir rol üstlenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresince, mesleki ve akademik gelişimime katkı sağlayan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'ndaki tüm değerli öğretim üyelerine içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her koşulda yanımda olan, sabırları, fedakârlıkları ve koşulsuz destekleriyle bana güç veren sevgili çekirdek aileme minnettarım. Özellikle bu süreçte her zaman yanımda hissettiğim Doğan ve Taşcı aile büyüklerime teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı, hayatım boyunca bana yol gösteren, emeği, sevgisi ve öğretileriyle bugünlere gelmemde büyük payı olan, ancak bu süreci göremeden aramızdan ayrılan rahmetli babam Dr. İbrahim Doğan'a ithaf ediyorum. Onun bana kazandırdığı değerler ve inanç, bu çalışmanın arkasındaki en güçlü motivasyon kaynaklarından biri olmuştur. Son olarak, bu süreçte emeği geçen, katkı sunan ve desteğini esirgemeyen herkese gönülden teşekkür ederim.

**OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
DAVRANIŞLARIYLA ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME AÇIKLIKLARI
VE TEKNOLOJİ ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Sıla Doğan Taşcı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2026

ÖZ

Bu çalışma, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 384 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik dönüşümcü liderlik ölçeği, öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini belirlemeye yönelik değişime açıklık ölçeği ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterlik algılarını ölçen teknoloji öz-yeterliği ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin iç tutarlık katsayılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmış; değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ve Hayes (2018) PROCESS Macro Model 4 yol analizi ile incelenmiştir. Araştırma bulguları, dönüşümcü liderlik ile değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği arasında pozitif ve anlamlı

ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, dönüşümcü liderliğin teknoloji öz-yeterliği üzerindeki etkisinin doğrudan anlamlı olmadığı, ancak bu ilişkinin değişime açıklık aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı hâle geldiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz-yeterlik algılarını, öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini güçlendirerek dolaylı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okullarda dijital dönüşüm süreçlerinin yalnızca teknik altyapı ile değil, liderlik uygulamaları birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.



Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü Liderlik, Değişime Açıklık, Teknoloji Öz-Yeterliği, Okul Liderliği, Dijital Dönüşüm

Sayfa adedi: xii + 83

Danışman: Doç. Dr. Onur Erdoğan

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS'
TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS AND
TEACHERS' OPENNESS TO CHANGE AND TECHNOLOGY SELF-
EFFICACY**

(M.S. Thesis)

Sıla Doğan Taşcı

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2026

ABSTRACT

This study aims to examine the relationships among school principals' transformational leadership behaviors, teachers' openness to change, and their perceptions of technology self-efficacy. The research was conducted using a correlational survey design within the framework of quantitative research methods. The sample consisted of 384 teachers working in state schools affiliated with the Ministry of National Education. The transformational leadership scale, used to measure school principals' transformational leadership behaviors; the openness to change scale, used to determine teachers' levels of openness to change; and the technology self-efficacy scale, used to measure teachers' perceptions of competence in technology use, were used to collect data. The internal consistency coefficients for the scales were high. SPSS 26 was used

for data analysis; relationships between variables were examined using Pearson's correlation and Hayes' (2018) PROCESS Macro Model 4 path analysis. The research findings show that there are positive, significant relationships between transformational leadership, openness to change, and technology self-efficacy. Furthermore, it was determined that the effect of transformational leadership on technology self-efficacy is not directly significant, but this relationship becomes indirectly significant through openness to change. The results show that school principals' transformational leadership behaviors indirectly influence teachers' perceptions of their technology self-efficacy and openness to change. These findings indicate that digital transformation processes in schools should be addressed not only through technical infrastructure but also through leadership practices.



Key Words: Transformational Leadership, Openness to Change, Technological Self-Efficacy, School Leadership, Digital Transformation

Sayfa adedi: xii + 83

Danışman: Assoc. Prof. Dr. Onur Erdoğan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5 Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Sosyal Bilişsel Kuram.....	9
2.2 Öğretmen öz yeterliliği.....	13
2.3 Teknoloji Öz Yeterliliği.....	14
2.4 Değişime Açıklık Kavramı.....	16
2.4.1 Eğitim Ortamlarında Değişime Açıklık	17
2.4.2 Öğretmenlerin Değişime Açıklığı.....	19
2.5 Liderlik	20
2.5.1 Okul Liderliği	24
2.5.2 Dönüşümcü Liderlik	25
2.5.3 Dönüşümcü liderlik özellikleri	29
2.5.4 Eğitimde Dönüşümcü Liderlik.....	32
2.6 Dönüşümcü Liderlik ve Teknoloji Öz Yeterlilik Arasındaki Etki.....	35
2.7 Değişime Açıklık ve Teknoloji Öz Yeterlilik Arasındaki Etki	37

2.8	Dönüşümcü Liderlik ve Değişime Açıklık Arasındaki Etki.....	38
BÖLÜM III		41
YÖNTEM.....		41
3.1	Araştırma Modeli	41
3.2	Evren ve Örneklem.....	42
3.3	Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1	Dönüşümcü Liderlik Ölçeği.....	44
3.3.2	Değişime Açıklık Ölçeği	44
3.3.3	Teknoloji Öz Yeterlilik Ölçeği	45
3.4	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	45
3.4.1	Doğrulayıcı Faktör Analizi	45
3.5	Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV		49
BULGULAR VE YORUMLAR.....		49
4.1	Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Korelasyon Analizi.....	49
4.2	Araştırma Modeline İlişkin Analiz ve Bulgular.....	52
4.2.1	Model.....	53
BÖLÜM V.....		55
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER		55
5.1	Tartışma Sonuç	55
5.2	Öneriler.....	60
KAYNAKLAR.....		62
EKLER.....		75
Ek 1. Veri Toplama Araçları.....		76
Ek 2. Etik Kurul Onayı.....		83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	10
Tablo 2 <i>Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	43
Tablo 3 <i>Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları</i>	46
Tablo 4 <i>Öğretmenlerin Dönüştürücü Liderlik, Değişime Açıklık ve Teknoloji Öz Yeterliği Düzeyleri</i>	50
Tablo 5 <i>Değişkenlerin Korelasyon Analizi</i>	51
Tablo 6 <i>Doğrudan ve Dolaylı Etki Sonuçları</i>	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Analiz Sonuçları: Model	53
---------------------------------------	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Dijital çağın etkisiyle birlikte eğitim sistemleri, bilgiye erişimin kolaylaştığı ve teknolojik araçların hızla değiştiği bir döneme girmiştir. Bu dönüşüm, yalnızca eğitim kurumlarının yapısal işleyişini değil; öğretim yaklaşımlarını, okul kültürünü ve öğretmenlerin mesleki rollerini de köklü bir şekilde yeniden tanımlamaktadır (Rodrigues vd., 2020). Artık öğretmenlik mesleği, sadece bilgi aktaran bir rolü değil, aynı zamanda teknolojiyi pedagojik süreçlere entegre eden, öğrenciyi merkeze alan, dijital okuryazarlık ve yenilikçi öğrenme ortamları oluşturma gibi çok boyutlu yeterlikleri gerektiren bir uzmanlık alanı haline gelmiştir (Christine, 2017; Ghomi ve Redecker, 2019; Koehler ve Mishra, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen mesleki nitelikler giderek artmakta; dijital araçları etkili kullanabilme, teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirme ve yenilikçi uygulamalara açıklık gibi beceriler ön plana çıkmaktadır.

Eğitimde dijital dönüşüm, salt bir teknolojik yenilik süreci olmanın ötesinde, pedagojik, yönetsel ve kültürel düzeyde çok katmanlı bir değişimi beraberinde getirmiştir. Teknolojinin eğitimde etkili biçimde kullanımı ise yalnızca araçsal bir tercih değil; aynı zamanda öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, bireysel farklılıklara duyarlı ve öğrenme çıktılarını artırmayı hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir (Selwyn, 2019; Tondeur vd., 2017). Ancak bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin teknolojiye yönelik algıları, tutumları ve

öz-yeterlik düzeyleri belirleyici olmaktadır (Ertmer vd., 2012). Özellikle dijital araçların sınıf içi uygulamalara etkin bir biçimde entegre edilebilmesi, öğretmenlerin bu teknolojileri yalnızca teknik donanım olarak değil, aynı zamanda pedagojik birer araç olarak görebilmeleriyle mümkündür (Howard vd., 2021; Teo, 2009).

Bandura'nın (Bandura ve Wessels, 1997) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde tanımlanan öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarma kapasitesine olan inancıdır. Eğitim bağlamında bu kavram, öğretmenlerin dijital teknolojilere olan güvenini, bu araçları öğretim süreçlerine entegre etme yetkinliğini ve sürece olan motivasyonunu etkileyen temel psikolojik bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yüksek teknoloji öz-yeterliğine sahip öğretmenlerin dijital araçları daha etkin biçimde kullandıkları; öğrenci katılımını artıran, bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturdukları bilinmektedir (Ertmer vd., 2012; Niederhauser ve Perkmen, 2010).

Öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliğini etkileyen önemli faktörlerden biri okul liderliğidir. Eğitim kurumlarında liderlik, yalnızca yönetsel bir işlev olarak değil; öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini destekleyen, okulun pedagojik vizyonunu şekillendiren ve değişim süreçlerini yönlendiren stratejik bir rol olarak değerlendirilmektedir. Özellikle hızlı teknolojik gelişmelerin ve dijital dönüşüm baskısının arttığı günümüz eğitim ortamlarında, öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlamasında liderlik yaklaşımının niteliği belirleyici hâle gelmektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyen, belirsizlik karşısında güven ve anlam duygusu oluşturan ve bireysel gelişimi örgütsel hedeflerle bütünleştiren yapısı nedeniyle öne çıkan bir liderlik modeli olarak değerlendirilmektedir (Bass & Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, öğretmenleri yalnızca belirlenen hedeflere yönlendirmekle kalmayıp; onları motive eden, bireysel gereksinimlerini dikkate alan, yenilikçi düşünmeyi teşvik eden ve ortak bir vizyon etrafında bütünleştiren bir liderlik anlayışı sergilemektedir (Bass ve Bass Bernard, 1985; Leithwood ve Jantzi, 2006). Bu özellikleriyle dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarını güçlendiren psikolojik ve örgütsel koşulların oluşmasına zemin hazırlayan çağdaş bir liderlik yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

Dönüşümcü liderlik, özellikle eğitim kurumlarının dijital dönüşüm sürecine etkin bir biçimde adapte olmasında kritik rol oynamaktadır. Avolio, Bass ve Jung'un (Avolio vd., 1999) geliştirdiği dönüşümcü liderlik kuramına göre bu liderlik tarzı, anlam yaratma, bireysel farklılıklara saygı, entelektüel teşvik ve ilham verme gibi temel boyutlardan oluşur. Bu boyutlar aracılığıyla dönüşümcü liderler, öğretmenlerin yeniliklere karşı daha esnek ve pozitif bir tutum

geliştirmelerini sağlamakta; onları dijital teknolojileri pedagojik süreçlere entegre etmeye teşvik etmektedir (Leithwood ve Sun, 2012; Özdemir vd., 2024). Ayrıca, öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri üzerinde de doğrudan etkili olan dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin belirsizlik içeren durumlara karşı gösterdikleri esneklik, tolerans ve uyum kapasitelerini artırmaktadır (Hall ve Hord, 2015; Karacabey vd., 2022).

Değişime açıklık kavramı, öğretmenlerin teknolojik yeniliklere, yeni öğretim stratejilerine ve dijital araçlara karşı ne derece açık olduklarını belirleyen bir başka psikolojik değişkendir. Fullan'a (Fullan, 2016) göre, eğitimde sürdürülebilir bir dönüşüm ancak değişime gönüllü olarak katılan, yeniliğe istekli ve belirsizliklere uyum sağlayabilen öğretmen profiliyle mümkündür. Özellikle dönüşümcü liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticileri, öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini artırmakta ve böylece onların yenilikçi dijital uygulamalara olan tutumlarını olumlu yönde dönüştürmektedir (Dilekçi ve Limon, 2020; Leithwood ve Sun, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin değişime açıklığı ile teknoloji öz-yeterlikleri arasında da dolaylı ilişki bulunması nedeniyle incelemeye değer niteliktedir. Değişime açık öğretmenlerin dijital araçları yalnızca teknik birer unsur olarak değil, pedagojik potansiyel taşıyan stratejik bileşenler olarak değerlendirdikleri; bu da onların öğretim süreçlerine daha etkin biçimde entegre etmelerine olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Qu, 2024).

Nitekim literatürde dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin teknoloji öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar artmakla birlikte, bu ilişkinin değişime açıklık gibi psikolojik değişkenler aracılığıyla nasıl şekillendiğini ortaya koyan ampirik çalışmalar oldukça sınırlıdır (Howard vd., 2021; Zheng vd., 2024). Özellikle yapısal eşitlik modellemeleri aracılığıyla dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği arasındaki etkileşimlerin incelenmesi hem teorik katkı sağlayacak hem de politika yapıcılara stratejik yol haritaları sunacaktır.

Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich'in (Ertmer vd., 2012) belirttiği üzere, öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve bu araçları pedagojik pratiklerine entegre etmeleri, okulun liderlik anlayışı ve kültürel yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, öğrenme topluluklarının desteklenmesi ve dijital vizyonun açıkça tanımlanması, öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz-yeterlik inançlarını güçlendirmektedir (Dexter, 2018; Gözüm ve Demir, 2021). Bu bağlamda dönüşümcü liderlik, yalnızca öğretmenlerin teknolojiyi kullanma istekliliğini artırmakla kalmaz; aynı zamanda onların bu teknolojileri etkili biçimde nasıl kullanacaklarına dair öz-yeterlik inançlarını da güçlendiren bir

pedagojik strateji olarak değerlendirilmektedir (Bass ve Riggio, 2006; S. K. Howard, Tondeur, Ma, vd., 2021).

Günümüz eğitim ortamlarında, dijitalleşme süreçlerinin hız kazanması ile birlikte, öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlayabilme kapasiteleri, liderlik temelli bir destek yapısı ile doğrudan ilişkilendirilmelidir. Değişime açıklık düzeyi yüksek olan öğretmenler, dönüşümcü liderliğin teşviğiyle birlikte daha fazla dijital pedagojik uygulamayı benimsemekte; bu da doğrudan öğrenci başarısına olumlu yansımaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2006; Oguntoye, 2024). Dolayısıyla dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin pedagojik öz-yeterliklerini artıran, onları değişime gönüllü hale getiren ve dijital araçları stratejik biçimde kullanmalarını sağlayan çok katmanlı bir etki yaratmaktadır.

Günümüz eğitim sistemleri, teknolojik gelişmelerin etkisiyle sürekli bir dönüşüm süreci içindedir. Bu dönüşüm, yalnızca teknik altyapı ve dijital kaynak yatırımlarıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tutumlarını, pedagojik yaklaşımlarını ve yenilikçi uygulamalara açıklıklarını da köklü biçimde etkilemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin değişimi benimseyebilmeleri, teknolojiyi sınıf ortamına entegre edebilmeleri ve bu yöndeki yeterliliklerini geliştirebilmeleri için etkili liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarında liderlik, yalnızca yönetsel işleyişi düzenleyen bir fonksiyon değil, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonlarını, tutumlarını ve davranışlarını şekillendiren stratejik bir etkileşim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda, dönüşümcü liderlik modeli; öğretmenleri motive etme, ilham verme, bireysel farklılıklara değer verme ve entelektüel gelişimi destekleme gibi temel özellikleriyle öne çıkmaktadır (Bass & Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, yalnızca mevcut durumu idare etmeyi değil, aynı zamanda öğretmenleri daha yüksek başarı standartlarına ulaşmaya teşvik eden vizyoner figürler olarak görev yaparlar. Bu liderlik biçimi, öğretmenlerin mesleki doyumunu artırmakta, okula aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve yenilikçi uygulamalara daha açık bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2006; Schmitz vd., 2023) (Leithwood ve Jantzi, 2006; Shapka ve Ferrari, 2021).

Özellikle teknolojik dönüşüm süreçlerinde öğretmenlerin yeni uygulamalara uyum sağlayabilmeleri, büyük ölçüde onların değişime açıklık düzeyleriyle ve bu değişimi destekleyen liderlik anlayışlarıyla ilişkilidir. Değişime açıklık, bireylerin belirsizliğe karşı tolerans geliştirme, yeni deneyimlere açık olma ve farklı durumlara hızla uyum sağlayabilme kapasitesini yansıtan önemli bir psikolojik özelliktir (Hall ve Hord, 2006). Eğitim alanında bu özellik, öğretmenlerin pedagojik yenilikleri benimsemelerinde, dijital kaynakları etkili

kullanmalarında ve teknoloji temelli eğitim uygulamalarını sınıf içi süreçlere entegre etmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Akram vd., 2022).

Bununla birlikte, öğretmenlerin teknolojik yeterlik algıları, yalnızca bireysel motivasyonlarıyla açıklanamaz. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde şekillenen öz-yeterlik kavramı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine olan inancını ifade eder. Bu bağlamda teknoloji öz-yeterliği, öğretmenlerin dijital araçları ne ölçüde etkili kullanabildiklerine ilişkin öz değerlendirmelerini yansıtır. Araştırmalar, öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin teknolojiye daha olumlu baktıklarını, bu teknolojileri derslerine daha kolay entegre ettiklerini ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirme konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Donohoo, 2017; Teo, 2009).

Mevcut literatürde dönüştürücü liderliğin öğretmenlerin teknoloji kullanımına olan etkisi incelenmiş olmakla birlikte, bu ilişkinin öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleriyle nasıl şekillendiğine dair sınırlı sayıda kapsamlı ve bağlamsal analiz yer almaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların sayıca az oluşu, bu araştırmayı özgün ve anlamlı kılmaktadır. Türk eğitim sistemi, merkeziyetçi yapısı ve değişime karşı zaman zaman gösterilen kurumsal direnç nedeniyle liderlik anlayışının öğretmen tutumları üzerindeki etkilerini daha belirgin hale getirmektedir. Bu çerçevede okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin hem değişime açıklık düzeyleri hem de teknoloji öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi sistematik olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin dijital teknolojileri etkili biçimde kullanabilmeleri için bireysel kapasiteler kadar, kurumsal düzeyde dönüştürücü liderlik anlayışının varlığı da büyük önem taşımaktadır. Dönüştürücü liderlik; öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliğini doğrudan etkilediği gibi, bu etkiyi değişime açıklık gibi psikolojik değişkenler aracılığıyla da dolaylı olarak güçlendirmektedir. Bu bağlamda geliştirilecek ampirik modeller, liderlik ile öğretmen yeterlikleri arasındaki karmaşık dinamiklerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sunacak ve dijital dönüşüm süreçlerinin daha sürdürülebilir hale getirilmesine olanak tanıyacaktır. Literatürde bu ilişkilerin yeterince kapsamlı ve yapısal biçimde ele alınmamış olması, bu araştırma konusunun güncelliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının öğretmenlerin değişime açıklıkları ve teknoloji öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemek; aynı zamanda bu değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri açıklığa kavuşturarak eğitim politikalarına yön verecek bulgular sunmaktır.

Elde edilecek bulgular, dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin dijital becerilerinin gelişimi üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkilerine dair daha bütüncül bir bakış sunacak; aynı zamanda eğitim yöneticilerine, politika yapıcılara ve mesleki gelişim programlarına ışık tutacak öneriler geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır. Böylelikle çalışma, eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin liderlik, değişime açıklık ve mesleki yeterlik üçgeninde nasıl optimize edilebileceğine ilişkin kuramsal ve uygulamalı katkılar sunmayı hedeflemektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu kapsamda dönüşümcü liderliğin, öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri ile değişime açıklığın söz konusu ilişkideki aracı rolü ele alınmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda, dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problemler yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime açıklık ve teknolojik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?
2. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin teknoloji öz-yeterlik algıları arasındaki doğrudan ilişki anlamlı mıdır?
3. Öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerinin, dönüşümcü liderlik ile teknoloji öz-yeterliği arasındaki ilişkide aracı rolü anlamlı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri birlikte ele alması bakımından önem taşımaktadır. Eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin hız kazandığı günümüzde, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik tutum ve yeterliklerinin yalnızca teknik imkânlarla değil; liderlik uygulamaları ve psikolojik değişkenlerle de yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkileri bütüncül bir model çerçevesinde inceleyen ampirik çalışmaların sınırlı olması, bu alanda önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli yönü, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliği üzerindeki etkisini yalnızca doğrudan ilişkiler üzerinden değil, değişime açıklık gibi psikolojik bir değişken aracılığıyla ele almasıdır. Bu yaklaşım, okul liderliğinin öğretmen davranışları üzerindeki etkilerinin hangi mekanizmalar üzerinden gerçekleştiğinin daha açık biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Böylece liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutum ve inançlarını nasıl şekillendirdiği daha derinlemesine ortaya konulmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, okul liderlerinin mesleki gelişim programlarının içeriklerinin yapılandırılmasına, öğretmenlerin dijital dönüşüme uyum süreçlerini destekleyen okul iklimlerinin geliştirilmesine ve eğitim politikalarının insan odaklı bir bakış açısıyla ele alınmasına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca çalışma, Türkiye bağlamında dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği değişkenleri arasındaki ilişkileri ampirik olarak ortaya koyarak, eğitim yönetimi alanındaki kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi birikimini zenginleştirmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma belirli bağlamsal, yöntemsel ve örnekleme dayalı sınırlılıklar içermektedir. Araştırmanın örneklemi yalnızca belirli bir coğrafi bölgede yer alan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların diğer illere, farklı türdeki eğitim kurumlarına ya da özel okul öğretmenlerine doğrudan genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öz-bildirim temelli anket formlarının kullanılması planlanmaktadır. Katılımcıların kendi algılarına ve değerlendirmelerine dayalı olarak verdikleri yanıtlar, sosyal beğenirlik yanlılığı, yanıt motivasyonu ve bireysel yorum farkları gibi öznel etkenlerden etkilenebilir. Bu durum, verilerin nesnelliğini ve içsel geçerliliğini sınırlayıcı bir faktör oluşturabilir.

Çalışmada kullanılacak dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterlilik ölçeklerinin daha önceki araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlanmış olsa da, bu ölçeklerin mevcut örneklem ve bağlamda benzer psikometrik özellikleri taşıyıp taşımadığı araştırma sürecinde yeniden test edilmek durumundadır. Ölçüm araçlarının bağlamsal geçerliği ve kültürel uygunluğu, araştırmanın içsel tutarlılığı açısından dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Araştırmanın kesitsel bir tasarıma dayanması, değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin ortaya konulmasına imkân vermemektedir. Elde edilen veriler yalnızca mevcut

durumun betimlenmesine olanak tanımakta, zamana bağılı değişimleri veya süreçsel etkileşimleri yansıtmamaktadır. Bu nedenle, bulguların yorumlanmasında bu sınırlılık göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca araştırma, yalnızca nicel veri toplama tekniklerine dayalı olarak yürütülecek olup, öğretmenlerin deneyimlerine, algılarına ve bağlamsal koşullara ilişkin daha derinlemesine bilgi sağlayabilecek nitel verilerden yararlanılmayacaktır. Bu durum, bulguların yorumlanmasını bazı yönlerden sınırlayabilir.

1.5 Tanımlar

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel kavramlar aşağıda tanımlanmış ve çalışmadaki bağlamları açıklanmıştır:

Dönüşümcü Liderlik: Okul müdürlerinin öğretmenleri ortak bir vizyona yönlendirme, onları motive etme, bireysel destek sunma ve entelektüel olarak geliştirme yoluyla okulun genel kapasitesini artırmaya yönelik liderlik davranışlarını ifade eder. Bu çalışmada dönüşümcü liderlik, müdürlerin vizyoner, ilham verici, destekleyici ve geliştirmeye yönelik tutumlarını ölçen Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine dayalı olarak operasyonelleştirilmiştir (Özdemir vd., 2024).

Değişime Açıklık: Öğretmenlerin okul içinde gerçekleşen yenilik, reform ve teknolojik dönüşümlere yönelik tutumlarını, bu değişimlere uyum sağlama isteklerini ve yenilikleri uygulamaya hazır olma düzeylerini ifade eden psikolojik bir eğilimdir. Bu çalışmada değişime açıklık, öğretmenlerin okul temelli değişim süreçlerine yaklaşımını ölçen Değişime Açıklık Ölçeği aracılığıyla tanımlanmıştır (Demirtaş, 2012).

Teknoloji Öz Yeterliliği: Öğretmenlerin derslerde kullanılan dijital araçları, öğretim teknolojilerini ve teknoloji temelli materyalleri etkili biçimde kullanabileceklerine ilişkin inançlarını ve algılanan yeterliklerini ifade eder. Bu çalışmada teknoloji öz-yeterliliği, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerine yönelik öz değerlendirmelerini ölçen Teknoloji Kullanım Öz-Yeterlik Ölçeği temelinde operasyonel olarak tanımlanmıştır (Akpınar, 2003).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada ele alınan konunun kuramsal temellerinin açıklanması, çalışmanın dayandığı teorik çerçeveyi oluşturarak hem araştırma sorularının anlamlandırılmasına hem de elde edilen verilerin analiz ve yorumlanmasına rehberlik etmektedir. Bu doğrultuda; dönüşümcü liderlik, teknoloji öz-yeterlik ve değişime açıklık kavramları ile bu kavramlar arasındaki ilişkiler, literatür taraması yapılarak ele alınmış ve eğitim yönetimi bağlamında kuramsal bir bütünlük içinde sunulmuştur.

2.1 Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuram, bireyi gerekli eylemleri başlatarak kasıtlı olarak sonuçlar yaratabilen bir aktör olarak görmektedir (Bandura, 1986). Bireyler, çevrenin sunduğu dış uyaranlara yalnızca pasif bir şekilde tepki vermek yerine, bilişsel düzenleyici süreçler aracılığıyla dış olayların davranış üzerindeki etkisini düzenler. Bu düzenleyici süreçler öz-gözlem (ya da öz-izleme), yargılama süreci (ya da öz-değerlendirme) ve öz-tepki süreçlerini içerir (Bandura, 1997a). Birey ilk olarak hangi içsel duruma ve dışsal uyaranlara odaklanacağına karar verir. Bu süreç, sonraki öz-düzenleme faaliyetlerinde işlenecek bilgiyi belirleyen ilk eşik olan öz-gözlemdir. İşlenecek bilgi belirlendikten sonra bireyler bu bilgiyi bir standartla karşılaştırmaya başlar. Bu standart, bireylerin davranışlarını düzenlemelerine rehberlik eden ve onları motive eden bir yapı işlevi görür. Çevredeki etkili bir kişi, sosyal karşılaştırma bilgisi veya performansın nedenine ilişkin atıflar bu standardı belirleyebilir. Bu aşama, öz-tepki sürecinin ortaya çıkması için zemin hazırlar. Öz-değerlendirme sonucuna bağlı olarak bireyler, kendi eylemlerini düzenler ve davranışlarını yönlendirmek için içsel güdüler oluştururlar. Birey, öz-kınamadan kaçınmak ve öz-tatmin elde etmek amacıyla davranışlarını sürdürecektir bir eylem rotası izler. Öz-gözlem,

yargılama ve öz-tepki süreçleri aracılığıyla bireyler tüm çevresel uyaranlara mekanik olarak tepki vermek yerine çevre üzerinde kontrol uygular. Öz-düzenleme yapısının bu bileşenleri Tablo 1’de sunulmuştur. Öz-düzenleme süreci, öz-gözlem, yargılama süreci ve öz-tepki aşamalarından oluşur.

Tablo 1

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı (Bandura, 1997b)

ÖZ-GÖZLEM	YARGILAMA SÜRECİ	ÖZ-TEPKİ
Performans Boyutları - Kalite - Üretkenlik - Özgünlük - Sosyallik - Ahlak - Sapkınlık	Kişisel Standartlar - Düzey - Açıklık - Yakınlık - Genellik	Değerlendirici Öz-Tepki - Pozitif - Negatif
Gözlem Kalitesi - Bilgilendiricilik - Düzenlilik - Yakınlık - Doğruluk	Referans Performanslar - Standart normlar - Sosyal karşılaştırma - Kişisel karşılaştırma - Kolektif karşılaştırma	Somut Öz-Tepkiler - Ödüllendirici - Cezalandırıcı
	Etkinliğin Değerlendirilmesi - Değer verilen - Nötr - Değersiz	Öz-Tepki Yok
	Performans Belirleyicileri - Kişisel - Dışsal	

Öz yeterlik, öz-düzenleme sürecindeki tüm faaliyetlerde bireyin öz-yönelim kapasitesini oluşturan temel mekanizmadır. Öz yeterlik, “bireylerin kendi işlev düzeylerini ve yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etme kapasiteleri hakkındaki inançları” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1991). Bu yeterlik inancı, bireyin beklentilerini, seçimlerini, göreve ayırdığı çabayı ve engeller karşısındaki ısrar düzeyini belirler. Öz yeterlik, öz-düzenleme süreçlerinin tamamını etkilemektedir. Öz-gözlem sürecinde öz-yeterlik inançları, sonuç bilgisi işlenirken nasıl yorumlandığını etkiler. Örneğin, öz-yeterlik inançları bireyin eylemin nedenine ilişkin algısını kısmen belirler(Bandura, 1991). Performansa ilişkin geribildirim aldıktan sonra, yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler başarısızlığı kötü şans veya görevin zorluğu gibi dışsal nedenlere atfederken; düşük öz-yeterliliğe sahip bireyler başarısızlığı yetenek veya çaba gibi içsel nedenlere bağlama eğilimindedir(Bandura, 1986; Stajkovic ve Luthans, 2003). Yüksek öz-yeterliğin yol açtığı dışsal atıflar, bireyin dikkatini öz-teşhis gibi odak dışı görevlerden uzak tutar. Dolayısıyla öz-gözlem sürecinde öz-yeterlik, bilişsel kaynak tüketen odak dışı görevlerin gözlemlenmesini engeller.

Yargılama aşamasında öz-yeterlik, bireylerin performanslarını karşılaştırdıkları standartları da etkiler (Bandura, 1986). Yeterlik algısı yüksek kişiler, görevi başarıyla yerine getirebileceklerine inandıkları için daha yüksek hedefler belirlemeye isteklidir; bu hedefler başarıyı teşvik eden bir motivasyon kaynağı oluşturur(Locke ve Latham, 1990; R. Wood ve Bandura, 1989). Öz-tepki aşamasında ise öz-yeterlik, bireyin etkinlik değerlemesini etkiler(Bandura, 1991). Yeterlik algısı yüksek bireyler zorlayıcı hedefleri motive edici bulur. Öz-düzenleme süreçlerinin farklı aşamalarını kapsayan öz-yeterlik, bireylerin çevredeki uyaranları seçme, değerlendirme ve onlara tepki verme biçimini etkileyen bir mekanizma olarak işlev görür.

Öz-yeterlik mekanizması özellikle karmaşık görevlerde önem kazanmaktadır. Her ne kadar karmaşık görevler için ortak bir tanım bulunmasa da Wood (1989), üç tür karmaşıklık tanımlayarak bu durumu açıklamıştır: bileşen karmaşıklığı, koordinatif karmaşıklık ve dinamik karmaşıklık. Bileşen karmaşıklığı, bir görevin yerine getirilmesi için gereken eylem sayısı ve işlenmesi gereken bilgi miktarıyla ilgilidir. Koordinatif karmaşıklık, girdiler ile çıktılar arasındaki ilişkinin doğasını ifade eder; bu ilişki basitten oldukça karmaşığa değişebilir. Dinamik karmaşıklık ise zaman içinde girdi-çıktı ilişkilerinin değişkenlik göstermesinden kaynaklanır. Karmaşık görevlerde birey, görevi tamamlamak için etkili stratejiler geliştirmeye ihtiyaç duyar ve çoğu zaman deneme-yanılma süreciyle ilerler. Bu süreç kaçınılmaz olarak bazı olumsuz duygular da yaratabilir. Bu nedenle bireyin odağını kendisine değil, görevin analizi

üzerine yöneltmesi gerekir. Karmaşık görevlerin üstesinden gelmek, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel kaynakların birlikte harekete geçirilmesini gerektirir. Böylesi durumlarda yalnızca zor hedefler koymak yeterli değildir(R. E. Wood vd., 1987). Bunun yerine, bireylerin görevi öğrenmesine ve zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olmak daha önemlidir. Gist'in (1987) belirttiği gibi, öz-yeterliğin artırılması bireylerin kendi kendilerine yardımcı olmalarını sağlar. Eden ve Aviram (1993) da eğitim programlarının temel amacının katılımcıların öz-yeterliğini artırmak olması gerektiğini savunmuştur (Eden ve Aviram, 1993).

Karmaşık görevlerde öz-düzenleme yüksek düzeyde bilişsel kaynak gerektirmektedir. Yeni görevlerde bu kaynak talebi oldukça artış gösterir (Kanfer ve Ackerman, 1989). Bununla birlikte bazı araştırmacılar, öz-düzenlemenin her zaman bilişsel kaynak gerektirmediğini öne sürmektedir(DeShon vd., 1996). Bu görüşe göre öz-düzenleme belirli durumlarda otomatik bir süreç olabilir. Ancak araştırmacılar yine de karmaşık görevlerde öz-düzenlemenin daha fazla çaba gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, bilişsel kaynak tahsisini esas alan öz-düzenleme teorilerinin özellikle karmaşık görevler için geçerli olduğunu göstermektedir.

Çok sayıda ampirik çalışma, öz-yeterliğin çeşitli görev alanlarında performansla pozitif ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Yönetimsel karar verme görevlerinde Wood ve Bandura (1989), yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bireylerin daha etkili analitik stratejiler geliştirdiğini ve bu nedenle daha yüksek performans sergilediğini göstermiştir. Eden ve Kinnar (1991), öz-yeterliğin performansa etkisinin kendini gerçekleştiren bir kehanet olan Galatea etkisi yoluyla açıklanabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda yürütülen deneysel çalışmalarda öz-yeterliği artırmaya yönelik ikna ve modelleme uygulamaları, zorlu görevler için gönüllülük oranını artırmıştır. Eğitim ortamlarında öz-yeterlik, öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etki göstermektedir. Martocchio (1994), yeteneğin geliştirilebilir olduğuna inanan bireylerin bilgisayar yazılımı öğrenme süreçlerinde daha iyi sonuçlar elde ettiğini bulmuştur(Martocchio, 1994). Martocchio ve Dulebohn (1994) ise performans düzeylerinin bireysel kontrolle ilişkilendirilmesinin öz-yeterliği artırdığını ve bunun da daha iyi öğrenme çıktıları sağladığını göstermiştir (Martocchio & Dulebohn, 1994). Denizcilik alanındaki bir araştırmada Eden ve Zuk (1995), sözlü öz-yeterlik artırma uygulamalarının deniz tutmasına rağmen performansı koruyabildiğini ortaya koymuştur(Eden ve Zuk, 1995). Öz-yeterlik, stresle başa çıkmayı da kolaylaştırmaktadır. Jex ve Bliese (1999), yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin aynı stres düzeyinde bile daha az psikolojik baskı yaşadığını bulmuşlardır (Jex ve Bliese, 1999). Bu bireylerin problem odaklı başa çıkma eğiliminde olmaları, stres kaynaklarını doğrudan ele almalarını kolaylaştırmaktadır. Bu bulguların tamamı, sosyal bilişsel kuramın öngördüğü üzere,

öz-yeterliğin bireylerin görev ortamındaki davranışlarında aktif bir düzenleyici mekanizma olduğunu desteklemektedir.

2.2 Öğretmen öz yeterliliği

Sosyal bilişsel kurama dayanan algılanan öz-yeterlik, “bir kişinin belirli bir performans düzeyini başarma kapasitesine ilişkin yargısıdır”(Bandura, 1986). Öz-yeterlik, yani bireyin başarıya ulaşma kapasitesine duyduğu güven, eğitim, iş dünyası, sağlık ve spor dâhil olmak üzere birçok alanda insan davranışını etkiler. Akademik bağlamlarda, yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, destekleyici olmayan koşullarla karşı karşıya olsalar bile zorlayıcı öğrencileri motive edebileceklerine ve onlara etkili biçimde öğretim yapabileceklerine inanırlar(Bandura ve Wessels, 1997).

Öğretmen öz-yeterliği üzerine yapılan 40 yıllık araştırmayı inceleyen Zee ve Koomen (2016), sınıf düzeyi ve öğretmenlik yeterlik durumu fark etmeksizin, öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bağlılık, kişisel başarı ve iş doyumuna yaşama eğiliminde olduklarını; buna karşılık stres, duyarsızlaşma ve tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmektedir. Öğretmen öz-yeterliği doğrudan öğretmen tutumuyla ilişkili olmasa da, öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde memnuniyet ve bağlılık hissetmeleri nedeniyle öz-yeterlik ile öğretmen devamsızlığı arasında dolaylı bir ilişki bulunmaktadır (Zee ve Koomen, 2016). Bu ilişkiyi anlamak özellikle önemlidir; çünkü Amerika Birleşik Devletleri bağlamında öğretmenler için yıllık ayrılma oranı %8 olup, öğretmenlerin yaklaşık %50’si mesleğe başladıktan sonraki ilk 5 yıl içinde öğretmenliği bırakmaktadır(Carver-Thomas ve Darling-Hammond, 2019; Darling-Hammond ve Sclan, 1996).

Öğretmen yetiştirme programları ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koyan geniş bir araştırma literatürü bulunmaktadır. Yeni öğretmenlerin hazırbulunuşluk ve öz-yeterlik düzeylerini inceleyen 40 maddelik bir anket çalışmasında, sertifikalı öğretmenler, alternatif yollardan gelen öğretmenlere kıyasla kendilerini daha iyi hazırlanmış hissettiklerini bildirmiştir (Darling-Hammond vd., 2002). Teach for America, Peace Corps ve Teacher Opportunity Corps gibi alternatif sertifikasyon programlarından gelen öğretmenlerle karşılaştırıldığında, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenler başlangıçta daha yüksek düzeyde hazırlık hissi, eleştirel düşünme ve sosyal gelişim öğretme becerisi ve öğrenci öğrenmesini destekleme kapasitesi sergilemişlerdir(Darling-Hammond vd., 2002).

Daha güncel çalışmalar, öğretmen yetiştirme programları içerisindeki öz-yeterlik kaynaklarına odaklanmaktadır. Örneğin Hoy ve Spero (2005), öğretmenlik uygulamasının öz-yeterlik inançlarını güçlendiren etkili bir deneyim olduğunu vurgulamıştır (Hoy ve Spero, 2005). Ball ve Forzani (2009), öğretmenlik programlarında öğrenilen teorilerin pratik olarak uygulanmasına daha fazla fırsat verilmesinin öz-yeterliği destekleyebileceğini belirtmiştir (Loewenberg Ball ve Forzani, 2009). Ancak bu deneyimlerin potansiyel yararlarına ilişkin araştırmalar, büyük ölçüde öğretmen yetiştirme programlarıyla sınırlıdır (Tuchman ve Isaacs, 2011). Bu durum, öğretmenlerin sınıfa yalnızca program içi deneyimlerle değil, aynı zamanda program dışındaki hem formal hem de informal biçimlendirici deneyimlerle geldikleri gerçeğini göz ardı etmektedir (Altan ve Lane, 2018). Buna rağmen, öğretmen adaylarının öğretmenlik programları dışındaki deneyimlerinin öğretmenleri nasıl desteklediğine ilişkin araştırmalar oldukça sınırlıdır (Friesen ve Besley, 2013; Tuchman ve Isaacs, 2011).

Yüksek öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen tutumunu dolaylı olarak artırdığı dikkate alındığında (Zee ve Koomen, 2016), öz-yeterlik kaynaklarının araştırılması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme programları öz-yeterliği geliştirse de öz-yeterlikteki varyansın tamamı bu programlarla açıklanamamaktadır. Birçok öz-yeterlik kaynağı hâlâ belirsizdir ve alternatif veya geleneksel öğretmen yetiştirme programları dışındaki deneyimler nadiren incelenmektedir. Bu durum önemlidir; çünkü öz-yeterlik, öğretmenin öğrencilerini motive etme, zorlayıcı içerikleri öğretme ve öğrenci davranışlarını izleme kapasitesinde kritik bir rol oynamaktadır (Clark ve Newberry, 2019).

2.3 Teknoloji Öz Yeterliliği

Teknoloji öz-yeterliliği, bireyin teknoloji temelli görevleri başarıyla yerine getirme kapasitesine ilişkin inanç ve algılarını ifade eden psikolojik bir yapıdır. Bu kavram, Bandura'nın (1986; 1997) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde tanımlanan genel öz-yeterlik anlayışından türemiş olup, bireyin teknolojiyi etkili biçimde kullanabilme konusundaki yetkinlik algısını yansıtır. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir performansı sergileme kapasitesine ilişkin öznel yargısıdır ve bireyin davranış başlatma, çaba gösterme, zorlanma durumlarında ısrarcı olma ve başarısızlıktan sonra toparlanma süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda teknoloji öz-yeterliliği, bireyin dijital araçları, uygulamaları ve teknoloji temelli pedagojik uygulamaları kullanabilme kapasitesine dair inancının bir yansımasıdır (Bandura, 1986; Bandura ve Wessels, 1997).

Eğitim bağlamında teknoloji öz-yeterliliği, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik tutumlarını, teknoloji kullanımına ilişkin davranışlarını ve yenilikçi öğretim uygulamalarını benimseme düzeylerini belirleyen kritik bir değişken olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına dair güçlü öz-yeterlik algıları, onların dijital araçları pedagojik amaçlar doğrultusunda sınıf ortamına daha yaratıcı ve etkili biçimde entegre etmelerini sağlamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Nitekim araştırmalar, teknoloji öz-yeterliliği yüksek öğretmenlerin yeni teknolojileri denemeye daha istekli olduklarını, teknoloji temelli öğretim stratejileri geliştirmede daha üretken davrandıklarını ve teknolojik değişim süreçlerine daha hızlı uyum sağladıklarını ortaya koymaktadır (Ertmer vd., 2012; Klassen vd., 2009).

Teknoloji öz-yeterliliği, teknolojik bilgi birikiminin ötesinde pedagojik karar alma süreçleriyle de yakından ilişkilidir. Mishra ve Koehler'in (2006) geliştirdiği TPACK modeli, teknoloji kullanımının yalnızca teknik bilgiye değil; pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve teknoloji bilgisinin bütüncül bir şekilde harmanlanmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliliği, hangi teknolojinin ne zaman, nasıl ve hangi amaçla kullanılacağına ilişkin bilinçli ve pedagojik olarak tutarlı tercihler yapabilme yeterliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle teknoloji öz-yeterliliği, öğretmenlerin yalnızca teknoloji kullanım becerilerini değil; aynı zamanda sınıf yönetimi, öğrenci etkileşimini artırma, farklılaştırılmış öğretim tasarlama ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gibi çok boyutlu süreçleri de şekillendirmektedir (Valtonen vd., 2015).

Öğretmenlerin teknoloji öz-yeterlilik düzeylerinin oluşumunda çeşitli faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörler arasında bireysel deneyimler, önceki başarılar, hizmet içi eğitim süreçleri, mesleki gelişim fırsatları, okul kültürü, teknolojik altyapı ve sosyal destek mekanizmaları yer almaktadır (Howard, Siddiq, vd., 2021; Kabak, 2020). Bandura'nın (1997) belirttiği dört temel öz-yeterlik kaynağı kişisel başarı deneyimleri, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal/fizyolojik durumlar teknoloji kullanımında da geçerliliğini korumaktadır. Öğretmenlerin teknoloji ile başarılı deneyimler yaşamaları (mastery experiences), teknoloji öz-yeterliliğini artıran en güçlü belirleyici olarak görülmektedir. Ayrıca dijital teknolojiyi etkin kullanan meslektaşların gözlemlenmesi (vicarious experiences) ve yöneticiler tarafından sağlanan destekleyici geri bildirimler (social persuasion), öğretmenlerin teknolojiye ilişkin özgüvenlerini güçlendirmektedir (Bandura, 1997b).

Okul yönetimi ve özellikle dönüşümcü liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliliğinin gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. Dönüşümcü liderlik anlayışına sahip okul yöneticileri, öğretmenleri yenilikçi uygulamalara teşvik eden, vizyon oluşturan, motive eden ve

destek sağlayan liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin teknolojiyi benimseme eğilimlerini artırmaktadır (J. L. Howard vd., 2021). Bu liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin teknoloji kullanımına dair kaygılarının azalmasına, teknoloji temelli yeniliklere yönelik açıklığın artmasına ve üst düzey öz-yeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Teknoloji öz-yeterliliği günümüz eğitim ortamlarında giderek daha kritik hâle gelmektedir. Dijital dönüşümün hızlanması, uzaktan eğitim, hibrit öğretim modelleri ve etkileşimli öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliliği yalnızca bir tercih değil, mesleki bir zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterlik inançları, öğrenci başarısını dolaylı olarak etkilediği gibi öğretmenlerin mesleki doyumunu, yenilikçi uygulamalara katılımını ve pedagojik özerkliğini de güçlendirmektedir (Granziera ve Perera, 2019).

Sonuç olarak teknoloji öz-yeterliliği, öğretmenlerin teknoloji tabanlı öğretim uygulamalarını benimseme ve uygulama düzeylerini belirleyen hem bireysel hem kurumsal faktörlerle şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliliğini güçlendirmesi; araştırmanın dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliliği arasındaki ilişkileri incelemesini teorik olarak anlamlı kılmaktadır.

2.4 Değişime Açıklık Kavramı

Değişime açıklık, bireylerin yeni fikir, uygulama ve süreçlere karşı ne ölçüde istekli, esnek ve uyumlu olduklarını ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin belirsizlik içeren durumlara, yeniliklere ve çevresel değişimlere karşı gösterdikleri psikolojik eğilimleri ve davranışsal tepkileri kapsar (Oreg, 2003). Literatürde “change openness” ya da “openness to change” olarak geçen bu kavram, modern örgütlerin dönüşüm süreçlerinde kritik bir psikolojik değişken olarak öne çıkmaktadır.

Wanberg ve Banas (2000), değişime açıklığı; bireylerin değişim sürecinde kendilerini ne ölçüde hazır hissettikleri, değişimi ne ölçüde destekledikleri ve bu değişime ne kadar olumlu yaklaştıkları ile tanımlar (Wanberg ve Banas, 2000). Değişime açık bireyler, değişim karşısında fırsatları görme eğilimindedir ve bu bireylerin değişim süreçlerine entegrasyonu daha hızlı ve sorunsuz olmaktadır. Buna karşın, değişime kapalı bireyler çoğunlukla direnç gösterir, belirsizlikten rahatsızlık duyar ve alışıldık kalıpların dışına çıkmaktan kaçınırlar (Vakola ve Nikolaou, 2005).

Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, değişime açıklık, bireyin çevresel faktörlerle olan etkileşiminde öz-yeterlik algısı ile doğrudan ilişkilidir (Bandura, 1997b). Yani birey, değişimin gerektirdiği becerilere sahip olduğuna inanıyorsa, bu değişimi benimsemeye daha açıktır. Bu nedenle değişime açıklık, yalnızca kişilik özellikleriyle değil, aynı zamanda liderlik tarzı, örgütsel destek, mesleki gelişim olanakları ve örgüt kültürü gibi dışsal faktörlerle de şekillenmektedir (Cunningham vd., 2002).

Eğitim bağlamında ise öğretmenlerin değişime açıklıkları, onların pedagojik yenilikleri benimseme, teknolojik araçları kullanma ve öğretim yöntemlerini geliştirme konusundaki tutumlarını belirlemektedir. Özellikle teknolojik dönüşümün hızlandığı eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin değişime açık olmaları, dijital araçların etkin ve yaratıcı bir biçimde kullanılmasını sağlayarak öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir (Hall ve Hord, 2006).

Liderlik tarzının da değişime açıklık üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Özellikle dönüşümcü liderler, öğretmenlerin değişime yönelik dirençlerini azaltmakta, onları entelektüel olarak teşvik etmekte ve kişisel gelişimlerini destekleyerek değişimi daha kolay benimsemelerine katkı sunmaktadır (Eyal ve Roth, 2011; Leithwood ve Sun, 2012). Bu nedenle, dönüşümcü liderlik anlayışı ile öğretmenlerin değişime açıklıkları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, değişime açıklık kavramı, örgütsel değişimlerin başarısında stratejik bir rol oynamakta; özellikle eğitim gibi sürekli yeniliğe ihtiyaç duyan alanlarda öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri, onların teknolojiye dayalı uygulamalara entegrasyonlarını ve mesleki yeterliklerini geliştirme potansiyellerini anlamada önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

2.4.1 Eğitim Ortamlarında Değişime Açıklık

Eğitim ortamlarında değişime açıklık, bireylerin mevcut durumu değerlendirme, geleneksel yaklaşımları sorgulama ve yenilikçi uygulamalara karşı esnek, açık ve proaktif bir tutum sergileme eğilimleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu kavram, bireylerin yalnızca değişimi kabullenmeleri değil, aynı zamanda değişimi başlatma ve sürdürme sürecine aktif katılım göstermelerini ifade eder (Hall ve Hord, 2006). Özellikle küresel düzeyde dijitalleşmenin etkisiyle, eğitim sistemleri yalnızca teknolojik altyapı bakımından değil, aynı zamanda insan kaynağı niteliği açısından da dönüşüm sürecine girmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin

değişime açıklık düzeyleri, eğitim sistemlerinin çağdaş gerekliliklere ne ölçüde adapte olabildiğinin önemli bir göstergesi haline gelmiştir.

Günümüz eğitim sistemleri, bilgiye erişim şekillerinin değişmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin dijital ortama taşınması, öğrenci profilinin dönüşmesi ve pedagojik yaklaşımların yeniden şekillenmesi gibi çok boyutlu bir dönüşüm yaşamaktadır. Bu dönüşümün merkezinde yer alan öğretmenler, değişime açıklık düzeylerine bağlı olarak bu yenilikleri benimseyebilmekte ya da direnç geliştirebilmektedir (Corry ve Stella, 2018). Değişime açıklık düzeyi yüksek olan öğretmenler, mesleki gelişim fırsatlarına daha açık olmakta; dijital araçları ders içeriğine entegre etme, öğrenci merkezli öğretim stratejileri geliştirme ve yeni öğretim teknolojilerini deneme konusunda daha istekli davranmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla da doğrudan ilişkilidir. Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı'na göre bireylerin davranışları büyük oranda öz yeterlik inançları tarafından belirlenir. Dolayısıyla değişime açıklık ile teknolojiye yönelik öz yeterlik arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur.

Değişime açıklığın yüksek olduğu eğitim ortamlarında öğretmenler, belirsizlik karşısında esneklik sergileyebilmekte; bu da hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha etkili bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu tür ortamlarda öğrenme yalnızca öğrencilere özgü bir süreç olmaktan çıkmakta, öğretmenlerin de sürekli öğrenen bireyler olarak görülmesi anlayışı yerleşmektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik yaklaşımı, bu süreçte önemli bir destekleyici unsur olarak öne çıkmaktadır. Liderin vizyoner tutumu, öğretmenlerin yenilikleri benimseme sürecinde duydukları psikolojik güveni artırmakta ve değişim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri direnç noktalarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır (Eyal ve Roth, 2011; Leithwood ve Sun, 2012).

Bununla birlikte, okul kültürünün değişime açıklığı destekleyici bir yapıda olması, öğretmenlerin bireysel çabalarını kurumsal bir yapıya dönüştürerek sürdürülebilir dönüşüm hareketlerinin önünü açmaktadır. Bu da eğitim politikalarının ve liderlik pratiklerinin, öğretmenlerin değişime açıklığını güçlendirecek şekilde yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, değişime açıklık yalnızca bireysel bir nitelik değil, aynı zamanda kurumsal gelişimi belirleyen stratejik bir unsur olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, eğitim ortamlarında değişime açıklık, öğretmenlerin yalnızca mevcut sisteme entegre olmalarını değil, aynı zamanda sistemin dönüşümüne aktif katkı sunmalarını da mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerinin artırılması, yalnızca pedagojik uygulamalarda kaliteyi yükseltmekle kalmayacak; aynı zamanda dijital

dönüşüm, yenilikçi öğretim yaklaşımları ve okul gelişimi gibi alanlarda sürdürülebilir gelişmeyi de destekleyecektir.

2.4.2 Öğretmenlerin Değişime Açıklığı

Çağdaş eğitim sistemleri, toplumsal beklentilerin farklılaşması, bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle sürekli dönüşen bir yapı sergilemektedir. Bu hızlı değişim ortamı, eğitim kurumlarının uyum sağlayabilmesi için öğretmenlerin yeniliklere yönelik tutum ve davranışlarının kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda “değişime açıklık”, bireylerin yeni durumlara, uygulamalara ve fikirlere karşı gösterdiği kabul düzeyini, uyum kapasitesini ve değişim sürecine katılım isteğini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır(Hall ve Hord, 2015). Eğitim bağlamında ise öğretmenlerin pedagojik yöntemlerde, öğretim teknolojilerinde, ölçme-değerlendirme uygulamalarında ve kurumsal süreçlerde ortaya çıkan yeniliklere gönüllü olarak yönelmeleri, destekleme eğilimleri ve uyum sağlama becerileri değişime açıklığın temel göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Henricks vd., 2020; Som ve Chan, 2024).

Değişime açık öğretmenler, yalnızca yenilikleri kabul eden bireyler değildir; aynı zamanda değişim sürecine aktif biçimde katılarak yenilikçi uygulamaları sınıf ortamında denemeye istekli davranırlar. Bu tür öğretmenler, mesleki gelişim fırsatlarını benimser, öğretim stratejilerini günceller ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek yeniliklere daha kolay uyum sağlarlar. Bu tutum, eğitim kalitesini artırmanın yanı sıra öğrencilerde yenilikçi düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklemektedir (Brouns vd., 2021). Özellikle dijital çağda, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik istek ve motivasyonları, değişime açıklık düzeyleriyle yakından ilişkili olup bu değişken teknolojik yeniliklerin eğitim ortamlarına başarılı bir biçimde entegrasyonunda belirleyici rol oynamaktadır (Brouns vd., 2021; Henricks vd., 2020; Som ve Chan, 2024; Teo, 2009).

Araştırmalar, değişime açıklığın bireylerde esneklik, öğrenme isteği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi psikolojik ve bilişsel özelliklerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır(Vakola vd., 2004). Eğitim kurumlarında bu niteliklere sahip öğretmenlerin bulunması, değişim süreçlerinin daha hızlı ve etkin bir şekilde kurumsallaşmasına katkıda bulunmakta; okul kültüründe yenilikçiliğin teşvik edilmesini kolaylaştırmaktadır. Değişime açık öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara alternatif çözümler üretebilmekte, iş birliğine dayalı

alışmalara daha kolay uyum gösterebilmekte ve okulun genel vizyonuna daha gl bir bağlılık geliştirebilmektedirler.

Bununla birlikte öğretmenlerin değişime açıklığı yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda eğitim kurumunun yapısal ve yönetsel dinamiklerinden de etkilenmektedir. Okuldaki liderlik anlayışı, öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını belirleyen en önemli çevresel faktörlerden biridir. Dönüşümcü liderlik sergileyen yöneticiler, öğretmenlere yenilikçi bir vizyon sunmakta, onları değişim süreçlerine dâhil ederek güven vermekte ve gelişimlerini destekleyen bir okul kültürü oluşturmaktadır (Leithwood ve Sun, 2012). Bu liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin değişimi bir tehdit değil, pedagojik gelişimin doğal bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Aynı şekilde okulda sağlanan örgütsel destek, işbirliğine dayalı öğrenme ortamları ve mesleki gelişim imknları da öğretmenlerin değişime yönelik istekliliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Howard vd., 2021).

Sonuç olarak öğretmenlerin değişime açıklığı; onların mesleki gelişim süreçlerini, yenilikleri benimseme kapasitelerini ve ğretim kalitesini doğrudan etkileyen temel bir psikolojik ve mesleki değişkendir. Eğitim sistemlerinin yenilikçi ve dinamik yapıya uyum sağlayabilmesi, öğretmenlerin bu değişim sürecine yönelik tutumlarının olumlu olmasına bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerde değişime açıklık düzeyinin artırılması; etkili liderlik uygulamaları, güçlü örgütsel destek mekanizmaları ve öğretmenlerin gelişimini teşvik eden bir okul iklimiyle yakından ilişkilidir.

2.5 Liderlik

Her ne kadar günlük kullanımda ‘liderlik’ ve ‘yönetim’ kavramları birbirinin yerine kullanılsa da, bu iki yaklaşım örgütleri yönlendirme ve kontrol etme biçimleri açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Yönetim, daha çok rasyonel bir kontrol anlayışına dayanır ve verimliliği artırmak amacıyla görevlerin başkalarına devredilmesini içerir. Bu görev dağılımı genellikle hiyerarşik bir yapı içinde gerçekleşir; hiyerarşide st konumda bulunan kişiler, farklı görevlerin sorumluluğunu alt kademelerdeki çalışanlara verir. Bu süreçte, gücü elinde bulunduran yöneticiler görevleri düzenli olarak kontrol eder ve izler; bu durum, yönetim yaklaşımında belirgin bir otorite ve hkimiyet unsurunun bulunduğunu göstermektedir (Avolio vd., 2009; Sun ve Henderson, 2017).

Liderlik ise, bireyleri belirlenen hedeflere ulaşmaları için etkileme ve örgütte olumlu değişim yaratma becerisi olarak tanımlanır. Liderlik yaklaşımında hiyerarşik bir görev dağılımından

ziyade, tüm bireylerin ortak hedeflere katkıda bulunduğu paylaşılan sorumluluk anlayışı öne çıkar. Bu doğrultuda liderlik, örgüt içinde baskı ve kontrol yerine rehberlik ve güçlendirme odaklı bir etkileşim sunar. Bir başka deyişle yönetim, kaynakların ve insan gücünün sıkı bir biçimde denetlenmesine odaklanırken; liderlik, mevcut kaynakları motivasyon yaratmak amacıyla kullanır. Bu nedenle yöneticiler verimlilikle ilgilenirken, liderlerin temel odağı etkililiktir (Connolly vd., 2019; Ruben vd., 2021).

Etkili liderler, başarılarına katkıda bulunan çeşitli değerlere sahiptir. İlk olarak, etkili liderler dürüstlüğü sahiptir. Dürüst, tutarlı davranırlar ve kendi ihtiyaçlarını bir kenara koymaları gerekse bile örgüt ve insanlar için doğru ve iyi olanı yaparlar(Provitera ve Sayyadi, 2024; Sayyadi ve Provitera, 2024b). İkinci olarak, fikir alışverişi için kapsayıcı bir ortam sağlarlar. Kapsayıcı liderler, kendilerini çeşitli insan ve bakış açılarından oluşan bir çevre ile kuşatarak yenilik ve problem çözme kapasitesini artırırılar. Bu çeşitlilik aynı zamanda paylaşılan deneyimler yoluyla bir rahatlık duygusu yaratır ve başkalarına örgütsel hedeflerin peşinde aktif şekilde yer alma konusunda güven verir. Üçüncü olarak, başarılı liderler sürekli iletişim ve geri bildirim sağlar; bu da takipçilerin hem başarı hem de başarısızlığın sahipliğini paylaşmasını mümkün kılar. Bu sahiplenme duygusu, takipçilere sorunları proaktif olarak çözme motivasyonu kazandırır ve hem kişisel hem de örgütsel gelişimi destekler (Ruben vd., 2021).

Etkili liderlerin ayrıca strateji oluşturma ve uygulama, meslektaşlar ve paydaşlarla iletişim kurma, iş ilişkilerini ve insanları yönetme, motivasyon sağlama ve örgüt içinde büyümeyi teşvik etme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu tür örgütsel liderlik, idari pozisyonlarda görev yapan üniversite yöneticilerinde en belirgin biçimde görülür. Bu idari personel, üniversitenin çeşitli iş operasyonlarına ilişkin sorumluluklar taşır; buna öğrenci kabulü ve kayıt süreçleri de dahildir. Ancak bu tür örgütsel liderlik, belirli bir konuya ilişkin teknik bilgi anlamına gelen alansal (disipliner) liderlikten farklıdır (Avolio vd., 2009; Sun ve Henderson, 2017).

Disipliner liderler, alanlarındaki uzmanlıkları sayesinde etki ve saygınlık kazanırlar; bu etki doğrudan entelektüel bilgi ve araştırma faaliyetlerinin sonucudur (Ruben vd., 2021). Üniversite öğretim üyeleri, özellikle yüksek araştırma beklentisi olan kadrolu (tenure) pozisyonlardaki akademisyenler, kampüsteki başlıca disipliner liderlik kaynağıdır. Bu uzmanlık bilgisi, çoğu zaman akademik bölüm dekanlığı, yöneticilik veya bölüm başkanlığı gibi akademik liderlik rolleri için çağrıda bulunur. Akademik liderler benzersizdir; çünkü hem örgütsel liderlik hem de disipliner liderlik sergilemeleri beklenir. Kendi uzmanlık alanlarında lider olmanın yanında, üniversite stratejisini yerine getirmek üzere operasyonları yönlendirebilmeli, iletişim kurabilmeli ve uyumlaştırebilmelidirler. Ayrıca hem kişisel hem de toplumsal gelişimin

sağlanabilmesi için başkalarına gerekli araçları sağlamanın önemini de fark etmelidirler. Bu nedenle başarılı yükseköğretim liderleri kendi ihtiyaçlarını bir kenara bırakarak akademik birimin gelişimine odaklanabilirler. Yükseköğretim kurumuna ve yenilikçi fikirlerin peşinden gitme kültürüne saygı gösterirler; herkesin toplumsal bilgi birikimine katkıda bulunmasına imkân tanıyan kapsayıcı ve destekleyici bir ortam oluştururlar (Dopson vd., 2019; Ruben vd., 2021).

Liderliğe ilişkin çeşitli görüşler ele alınmakta ve genel liderlik tartışmalarından başlayarak, çalışma özel olarak özel okul liderlerine odaklandığı için, özel okul liderliğine yönelik bir çerçeve ile sonlandırılmaktadır. Okulların daha iyiye doğru değişim gösterebilmesi, Fullan'ın (1999, 2001a) “uyum sağlayıcılar” (coherence-makers) olarak tanımladığı kişilerle başlamaktadır (Fullan, 1999, 2001). Güçlü bir lider olmadığında herhangi bir okulun iyileşmesi mümkün değildir (Fullan, 2001a). Fullan'ın (2001a) okul liderliğine ilişkin geliştirdiği çerçevelerden biri, liderliği; ahlaki amaç, değişimi anlama, ilişki kurma, bilgi üretimi ve paylaşımı ile uyum oluşturma unsurlarından meydana gelen bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Liderlik araştırmaları, liderliğin var olduğu birçok farklı alanda yürütülmektedir. Okulların dışında, Kouzes ve Posner (2013) kanıta dayalı liderlik çalışmalarına ilk olarak 1982 yılında başlamıştır. Başlangıçta araştırmaları okul liderlerini kapsamasa da daha sonra bu alanı da içine almıştır. 1982'den bu yana beşinci baskısına ulaşan çalışmalarında, Kouzes ve Posner (2013) örnek liderliğin beş temel uygulaması olduğunu savunmaktadır. Bu beş örnek liderlik uygulaması ya da davranışı şöyledir:

- Yolu göstermek,
- Ortak bir vizyonu ilham etmek,
- Süreci sorgulamak ve meydan okumak;
- Başkalarının harekete geçmesini sağlamak,
- ve yüreklendirmek, motivasyon vermek (encourage the heart) (Kouzes vd., 2012).

Okul liderleri için geliştirilen liderlik çerçeveleri ile iş dünyasındaki yöneticilere yönelik liderlik çerçeveleri arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Okullarda liderlik konusu uzun yıllardır yüksek ilgi gören bir alan olmuş ve pek çok araştırmacı liderlik (Bass ve Bass Bernard, 1985; Hersey ve Blanchard, 1969; Louis vd., 2010), liderlik uygulamaları (Goldsmith, 2010; Kouzes, James M.; Posner, 2012) ve okullarda liderlik (Edition, 2013; Fullan, 2001) üzerine çalışmalar yapmıştır. Wallace Vakfı (2013), zaman içinde okul liderleri üzerine yapılan araştırmalara dayalı olarak okul müdürünü bir lider olarak ele alan

kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda okul liderlerinin uyguladığı beş temel liderlik pratiği belirlenmiştir. Bu beş uygulama şunlardır:

- Tüm öğrenciler için akademik başarı vizyonu oluşturmak,
- Eğitime elverişli bir okul iklimi yaratmak,
- Başkalarında liderliği geliştirmek,
- Öğretimi iyileştirmek,
- Okul iyileştirmesini desteklemek için insanları, verileri ve süreçleri yönetmek (Edition, 2013).

Farklı kavramsal çerçeveler kullanılarak geliştirilmiş olsalar ve öneriler farklı terminolojilerle, farklı sıralamalarla sunulmuş olsa da, Fullan (2001a), Kouzes ve Posner (2013) ile Wallace Foundation (2013) tarafından ortaya konan çalışmaların odağında, etkili okul liderliğine ilişkin ortak ilkelerin bulunduğu görülmektedir. Bu üç yaklaşım da okul liderlerinin vizyon oluşturma, öğretim süreçlerini geliştirme, işbirliğine dayalı bir okul kültürü inşa etme, personelin mesleki gelişimini destekleme ve okulun genel işleyişini iyileştirme gibi alanlarda önemli sorumluluklar üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, farklı disiplinlerden ve araştırma geleneklerinden beslenen bu modeller, biçimsel çeşitliliklerine rağmen, etkili liderlikte başarıyı getiren temel davranış ve uygulamaların büyük ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Liderlik, “belirli bir durumda bireyin veya bir grubun faaliyetlerini, hedefe ulaşma doğrultusunda etkileme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Hersey ve Blanchard, 1969). Başka bir ifadeyle, bu çalışma bağlamında liderlik, bir liderin başkalarını bir hedefe ulaşmak veya belirlenen vizyonu gerçekleştirmek yönünde etkileyebilme kapasitesi olarak ele alınmaktadır. Liderler bu etkiyi çeşitli yollarla gösterebilirler. Liderler, “başkalarının düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde etki yaratarak” etkili olurlar. Günümüzde araştırmacılar hâlâ liderliği tanımlarken “etki” kavramını kullanmaktadır. Örneğin Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson (2010) liderliği “yön verme” ve “etki uygulama” olarak tanımlamıştır (D’Entremont, 2016).

Liderlik çalışmalarının başlangıcına geri dönersek, Burns (1978) liderlik üzerine yaptığı temel çalışmada iki farklı liderlik türü tanımlamaktadır: işlemsel ve dönüşümcü (Burns, 2012). İşlemsel liderlikte liderler, takipçileriyle olan değişim ve karşılıklılık ilişkisine odaklanırken; dönüşümcü liderlikte liderler takipçilerinin değerlerine, inançlarına ve ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. En iyi liderlerin hem işlemsel hem de dönüşümcü liderliği anlayıp kullanabilmeleri gerekir. Liderlerin genellikle dönüşümcü, yöneticilerin ise çoğu zaman

işlemsel olduğunu ileri sürmektedir. Burns'ün (1978) öğrencisi Bass (1985) ise bazı liderlerin çevrelerindeki insanları dönüştürücü bir şekilde ilham vererek harekete geçirdiğini belirtmektedir (Bass ve Bass Bernard, 1985; Burns, 2012).

Başka bir ifadeyle hem işlemsel hem de dönüştürücü yollarla nasıl liderlik edeceğini bilen liderler, başkalarının düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyerek onları yönlendirmeyi başarırlar. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda iyi liderler, öncelikle güven inşa etmeyi bilen kişilerdir.

2.5.1 Okul Liderliği

Okul liderliği, tek bir boyutla açıklanamayacak kadar çok yönlü ve karmaşık bir kavramdır. Okul liderliğinin niteliğini tanımlamaya yönelik çalışmalar, bir yandan açık biçimde tanımlanmış idari görevleri, diğer yandan liderliğin uygulama sürecinde ortaya çıkan davranışsal özellikleri temel almaktadır. Bu durum, görev merkezli yaklaşımlar ile davranış odaklı liderlik anlayışları arasında süregelen bir gerilime yol açmış; söz konusu tartışma özellikle 1970'li yıllardan itibaren eğitim liderliği literatüründe belirgin hâle gelmiştir.

Okul liderliğine ilişkin erken dönem ampirik çalışmalardan biri Weber, 1971 tarafından yürütülmüştür. Weber, Washington DC'de yer alan dört şehir içi okulda bir okuma programının uygulanmasını incelemiş ve bu okulların başarısına katkı sağlayan sekiz temel faktör belirlemiştir. Bu faktörler arasında “güçlü okul liderliği” öne çıkmıştır. Weber'e göre başarılı okullardaki müdürler yalnızca genel okul işleyişini yöneten kişiler değil; aynı zamanda öğretim programlarının bilinçli biçimde başlatılmasını ve sürekliliğini sağlayan öğretim liderleridir. Yeni bir öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için liderin süreci yakından izlemesi ve yönlendirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak bu yaklaşım, liderliği ağırlıklı olarak program yönetimiyle sınırlandırması nedeniyle dar bir çerçeve sunmaktadır.

Bu erken dönem bulgular, Edmonds (1979) tarafından yürütülen etkili okul araştırmalarıyla genişletilmiştir. Edmonds, başarılı ve başarısız okulların karşılaştırıldığı çalışmalarında okul liderliğinin öğretimsel boyutuna dikkat çekmiş ve özellikle müdürün öğretim lideri rolünü vurgulamıştır. Gelişen okullarda müdürlerin öğretime odaklanan, hedefleri net biçimde tanımlayan, disiplinli ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinden sorumlu liderler olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, bu dönemde öne çıkan liderlik anlayışı, zaman zaman otoriter ve baskıcı uygulamaları meşrulaştıran bir yapıya da bürünmüş; özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarıyla çalışan okullarda “güçlü liderlik” daha çok kontrol ve disiplin üzerinden

tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, kültürel duyarlılık ve katılımcılık açısından eleştirilmiş olsa da uzun yıllar eğitim liderliği literatüründe referans noktası olmuştur.

1980’li yıllardan itibaren okul liderliğine ilişkin anlayış, yalnızca öğretim programlarının yönetilmesine odaklanan dar çerçeveden uzaklaşarak daha kapsamlı bir yapıya evrilmiştir. Görev odaklı liderlik uygulamaları, öğretimsel liderliğin yanı sıra okulun bir örgüt olarak yönetilmesini, insan ilişkilerini, kaynak kullanımını ve kurumsal gelişimi de içeren bütüncül bir perspektifle ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönüşüm, çağdaş okul liderliği araştırmalarının temelini oluşturmuştur.

Güncel literatürde birçok araştırmacı okul liderliğini, hem öğretimsel süreçleri hem de örgütsel yapıyı kapsayan bir iyileştirme aracı olarak tanımlamaktadır (Bush, 2016; Day vd., 2020; Hallinger ve Huber, 2012; Leithwood vd., 2020). Bu bağlamda Bush ve Glover, (2003) tarafından yapılan okul liderliği tanımı, 21. yüzyılın karmaşık eğitim ortamlarını yansıtmaması bakımından öne çıkmaktadır. Yazarlara göre okul liderliği, “istenilen amaçlara ulaşmayı sağlayan bir etki süreci”dir. Etkili okul liderleri, kişisel ve mesleki değerlerine dayalı bir okul vizyonu geliştirir; bu vizyonu paydaşlarla paylaşır ve okul topluluğunu bu ortak hedefler doğrultusunda yönlendirir.

Bu araştırma kapsamında okul liderliği, okulun iç ve dış paydaşlarıyla etkileşim kuran, öğretimi geliştirmeyi temel alan, ekipleri koordine eden ve öğrenci öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yönelik süreçleri yönlendiren merkezi bir yapı olarak ele alınmaktadır. Etkili okul liderleri; öğretim süreçlerine rehberlik edebilen, okulun örgütsel işleyişini dengeleyebilen ve tüm paydaşları ortak hedefler doğrultusunda etkileyebilen bireylerdir. Literatürde “okul liderliği” kavramı zaman zaman birden fazla liderlik rolünü kapsayacak biçimde kullanılsa da bu araştırmada söz konusu kavram yalnızca okul müdürlerini ifade edecek şekilde sınırlandırılmıştır.

2.5.2 Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, çalışanları örgütün çıkarları doğrultusunda kendi bireysel çıkarlarının ötesine geçmeye motive eden bir liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır (Soares vd., 2021). Dönüşümcü liderler; çalışanlarla örgütsel hedeflere ilişkin net bir iletişim kurma, örgütün öncü gücü olarak hareket edecek cesaret ve sorumluluğa sahip olma, çalışanlarla aktif biçimde koçluk süreçlerine katılma ve çalışanların yeteneklerini geliştirmek için fırsatları sürekli olarak değerlendirme gibi özelliklerle tanımlanmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik, çalışanların

hedefleri ile örgütün genel misyon ve vizyonu arasında uyum yaratarak bütünleşmeyi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında dönüştürücü liderler, değişimin insani yönünü etkili biçimde ele alabilmeleri ve çalışanları değerli kaynaklar olarak görerek olumlu bir örgüt kültürü yaratmaları sayesinde güçlü ve vizyoner liderler olarak nitelendirilmektedir. Çalışanlarla duygusal ve etik bağlar kurmaları ve onları daha yüksek değerlere yönlendirmeleri bu liderlik tarzının önemli unsurlarıdır (Rafferty ve Griffin, 2004). Dönüştürücü liderlik, ortak hedeflerin gerçekleştirilmesine odaklanmakta ve liderin çalışanların tutum, davranış, inanç ve değerlerini etkileyerek yüksek performans sergilemesini gerektirmektedir. Ayrıca dönüştürücü liderlik, çalışanların sağlık, refah, nitelik ve kapasitelerini dikkate alarak onları ilham veren ve motive eden bir yapı sunmaktadır. Dönüştürücü liderliğin dört temel bileşeni ise idealize etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi olarak tanımlanmaktadır (Soares vd., 2021; Udin, 2024).

Dönüştürücü liderliğin, örgütsel değişim sırasında ortaya çıkan duygusal tutum sonuçlarını örneğin tahriş yaşantısı ve değişime yönelik duygusal bağıllık kontrol etmede etkili olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca dönüştürücü liderlik, örgütün değişim sürecinden geçtiği dönemlerde çalışanların rol çatışmasını azaltmaktadır (Brouns vd., 2021; Udin, 2024). Çalışanlar stres düzeyleri azaldığında, ihtiyaçları karşılandığında ve yöneticileri tarafından desteklendiklerinde değişimi uygulama ve sürdürme konusunda daha istekli olmaktadır (Brouns vd., 2021). Örgütsel değişimin başarısı büyük ölçüde örgütün liderlerine ve çalışanların bu süreçteki rolüne bağlıdır (Parveen ve Adeinat, 2019). Bu nedenle çalışanlar, dönüştürücü liderlik tarzıyla yönetildiklerinde değişime daha fazla bağıllık göstermekte ve direnç düzeyleri azalmaktadır (Brouns vd., 2021).

Dönüştürücü liderlik, değişim odaklı bir liderlik tarzı olması sebebiyle örgüt kültürünü zenginleştirmekte ve örgütsel kültürü kaynaklara erişimin kolay olduğu bir çevreye dönüştürmektedir (Peng vd., 2021). Ayrıca dönüştürücü liderliğin, çalışanların örgütsel değişimi bir iş talebi olarak algılamamalarını sağladığı ve bu durumun değişimi uygulama ve sürdürme motivasyonlarını artırdığı kanıtlanmıştır (Chou, 2021). Örgütlere, pazar dalgalanmalarına, teknolojik gelişmelere ve rekabet baskılarına uyum sağlayabilmek için dönüştürücü liderlik yetkinliklerini geliştirmeleri önerilmektedir (Peng vd., 2021). Dönüştürücü liderlik doğrudan iş tükenmişliğini azaltmamaktadır; ancak işgörenlerin çalışma bağıllığını artırmak ve değişimi talep eden unsurları azaltmak suretiyle örgütlerin çalışanların sağlık ve iyi oluşunu dikkate almasına destek olmaktadır. Ayrıca dönüştürücü liderliğin örgütsel bağıllığı artırarak değişimi uygulama ve sürdürme konusunda çalışan bağıllığını güçlendirdiği kanıtlanmıştır. Örgüte

duygusal bağıllığı yüksek olan çalışanlar, örgütsel değişimin önemini daha fazla benimsemekte ve değişimin hedeflerine ulaşmak için daha güçlü bir sorumluluk hissetmektedir (Chou, 2021; Faupel ve Süß, 2019).

Dönüşümcü liderlik, çalışanların bilgi paylaşımını teşvik ederek örgüt kültürü üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderler, çalışanları örgütün önemli bir parçası olduklarına inandırarak onları motive etmekte ve etkilemektedir (Hussain vd., 2021). Dönüşümcü liderlik, çalışanları güçlendirmekte ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırarak değişimi desteklemelerini sağlamaktadır (İbrahim vd., 2024). Güncel araştırmalar, dönüşümcü liderliğin psikolojik güçlenmeyi teşvik ettiğini ve bunun örgütsel kültürün desteklenmesi ve geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik, olumlu davranışları ve içsel motivasyonu artırmakta, bu da bilgi paylaşımını ve örgütün hedefleriyle çalışan hedeflerinin uyumunu güçlendirerek değişimin başarıyla uygulanmasını kolaylaştırmaktadır (Hussain vd., 2021; İbrahim vd., 2024).

Dönüşümcü liderlik, çalışanların yönetime duyduğu güveni artırmakta ve örgütsel değişim bağlamında çalışanlarda öncülük davranışını teşvik etmektedir (İslam vd., 2021). Bu liderlik tarzı, çalışanlarla yöneticiler arasında psikolojik güven ilişkisini güçlendirerek yöneticilerin çalışanlar üzerindeki etkisini artırmakta ve onları değişim sürecine daha aktif biçimde dahil etmektedir (Chou, 2021; İslam vd., 2021). Ayrıca örgüt kültürünün değişimin uygulanabilmesi için güçlendirme, destekleyici liderlik, yenilikçi düşünme ve personel gelişimi gibi belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Örgüt kültürü, çalışanlarla yönetim arasındaki güveni vurgulamalı ve dönüşümcü liderlik ile örgütsel değişim arasındaki ilişkide aracılık eden bir unsur olarak değerlendirilen valens kavramını da dikkate almalıdır (Chou, 2021; İslam vd., 2021).

Dönüşümcü liderlik örgütlerin kârlılığını, yaratıcılığını ve pazar payını artırarak örgütsel değişim üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Kozcu ve Özmen, 2021). Bu liderlik tarzının benimsenmesi, örgütlerin mevcut çalışma kapsamlarıyla uyum sağlamasını ve yeni yapılanmaları uygulamalarını kolaylaştırmaktadır (İslam vd., 2021). Yönetimin dönüşümcü liderlik yetkinliklerini geliştirmesi, örgütün değişim yönetimi süreçlerinin tüm aşamalarını etkili biçimde uygulamasını sağlayarak küresel iş dünyasında değişen çevresel koşullara karşı daha dayanıklı hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır (Faupel ve Süß, 2019). Ayrıca dönüşümcü liderlik yetkinliklerinin yöneticiler tarafından benimsenmesi, yalnızca başarılı bir değişim yönetimi süreci oluşturmakla kalmayıp örgütlere çok daha geniş faydalar sağlamaktadır (Kozcu ve Özmen, 2021).

Dönüşümcü liderlik, yenilikçilik, güven ve değişim kapasitesini teşvik eden bir örgüt kültürü oluşturarak örgütsel değişimi doğrudan etkilemekte ve sürdürülebilir kılmaktadır. Bu liderlik tarzı, örgütün finansal performansını, pazar payını ve rekabet gücünü doğrudan artırmaktadır (T. Le ve B. Le, 2021). İş dünyasının küreselleşmesi ve rekabetin artması nedeniyle özellikle küçük ve orta ölçekli işletmelerin dönüşümcü liderliğe yatırım yapmaları önerilmektedir; zira bu işletmeler büyük finansal kaynaklara sahip değildir (Kozcu ve Özmen, 2021). Dönüşümcü liderler, çalışanları ilham verici biçimde yönlendirerek ve entelektüel olarak teşvik ederek değişimin uygulanmasını önemli ölçüde kolaylaştırabilmektedir (Udin, 2024; Soares vd., 2021). Yönetimin çalışanlara örgütsel hedefleri ve vizyonu sürekli olarak iletmesi, çalışanların karar alma süreçlerine dahil edilmesini sağlamakta ve onların sorumluluk düzeylerini artırmaktadır.

Dönüşümcü liderlik, çalışanlarda entelektüel teşvik yaratarak değişimi uygulamaya yönelik içsel kabul düzeylerini artırmaktadır (Ohaeri, 2024). Destekleyici liderler tarafından yönetilen çalışanlar, örgütsel değişimin başarıyla uygulanmasına daha fazla katkı sunmaktadır (Islam vd., 2021). Ayrıca dönüşümcü liderler, çalışanları cesaretlendirerek, eleştirel düşünmeye teşvik ederek ve çeşitli teşvik edici taktikler uygulayarak onları etkilemektedir (Ohaeri, 2024; Soares vd., 2021). Dönüşümcü liderlik, örgüt performansı ile doğrudan ilişkili olduğundan örgütün değişimi uygulama kapasitesiyle de doğrudan ilişkilidir (Sayyadi ve Provitera, 2024a). Olumlu bir örgüt kültürünün oluşturulması, çalışan bağlılığını artırarak üretim kalitesini, müşteri memnuniyetini ve yatırım getirilerini yükseltmektedir (Kozcu ve Özmen, 2021; Ohaeri, 2024). Bu nedenle dönüşümcü liderlik yetkinliklerinin uygulanması, örgütün genel sağlığını güçlendirmekte ve değişimin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesini kolaylaştırmaktadır (Sayyadi ve Provitera, 2024a).

Dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü, değişim yönetimini önemli ölçüde etkilemektedir (Bagga vd., 2023). Küresel pazarların artan talepleri nedeniyle örgütlere olumlu kültürler geliştirmeleri ve etkileşimli değişim yönetimi politikaları uygulamaları önerilmektedir (Islam vd., 2021). Etkili örgütsel değişim, yalnızca güçlü dönüşümcü liderlerin yetiştirilmesi ve bu liderlerin koçluk ile pozitif etki becerilerine sahip olmalarıyla mümkündür (Ohaeri, 2024). Bu nedenle günümüzün hızla değişen ve çeşitlenen iş gücü yapısı ile ekonomik koşulları dikkate alındığında, örgütlerin yöneticilere dönüşümcü liderlik yetkinliklerini kazandırmaları gerekmektedir (Bagga vd., 2023; Udin, 2024).

Üst yönetim, yeterli beceri ve kaynaklara sahip olduğunda örgüt kültürünü değiştirebilir ve yeniden şekillendirebilir (Tasoulis vd., 2024). Ayrıca kültürün, örgütsel değişimi etkileyen

faktörler arasında merkezi bir kavram olması nedeniyle örgütlerin, mevcut kültürleri sorgulayabilmek için liderleri gerekli araç ve becerilerle donatmaları gerekmektedir (Tasoulis vd., 2024). Örgütlerde değişimin başarıyla planlanabilmesi için yönetimin çalışanların bireysel gerçeklik algısını değiştirebilecek davranışsal değişim stratejileri geliştirmesi önemlidir (Blackman vd., 2022). Bu değişim, olumlu bir kültür yaratmak, dezavantajlı çalışanları desteklemek ve örgütün misyon ve vizyonunu çalışanların mesleki hedefleriyle uyumlu hâle getirmekle sağlanabilir. Üst yönetimin dönüştürücü liderlik becerilerini benimsemesi, güçlü ve etik bir örgüt kültürü oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Henricks vd., 2020).

Konunun önemi, örgütlerin yaşayan organizmalar olmaları ve değişimin az ya da çok, kaçınılmaz bir süreç olarak defalarca yaşanması gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Kecek vd., 2023). Örgütler iş dünyasının doğal gelişim sürecinin bir parçası olarak değişime uğramaktadır (Van der Voet ve Vermeeren, 2017). Bunun yanında örgütler, zorlu piyasa koşullarında rekabet avantajını koruyabilmek ve hayatta kalabilmek için değişmek zorundadır (Chou, 2021). Örgütsel değişime direncin birçok nedeni bulunmakla birlikte, en yaygın neden etkili bir değişim liderliğinin eksikliğidir. Ayrıca araştırmalar, örgütsel değişimin başarısındaki en önemli faktörün çalışanların sürece katılımı ve desteği olduğunu göstermektedir. Çalışan bağlılığının yüksek olması, örgütlere sürekli değişen çevresel koşullarda rekabet avantajı sağlamaktadır (Hubbart, 2023). Değişimin başarısını artırmak için örgütlere, değişime hazırlık prosedürleri uygulamaları ve özellikle güçlü liderler yetiştirmeleri önerilmektedir (Mladenova, 2022).

Günümüz iş dünyasının oldukça dinamik ve öngörülemez yapısı nedeniyle örgütlerin optimal dışsal sonuçlar elde edebilmek için iç paydaşlarına güvenmeleri gerekmektedir. Ayrıca örgütlerin değişimi yalnızca uygulamakla kalmayıp sürdürülebilir kılımları da gerekmektedir (Maximova, 2023). Başarılı bir değişim süreci başlatmak için liderlerin olumlu ve teşvik edici örgüt kültürleri oluşturmaları önerilmektedir. Zira kültür, değişimin başarı ya da başarısızlığını belirleyen temel faktörlerden biridir (Payne vd., 2023). Dönüştürücü liderler, güçlü örgüt kültürleri yaratmada en etkili liderler olarak görülmektedir. Son olarak, dönüştürücü liderliğin güçlü ve olumlu iş kültürleri oluşturduğu kanıtlanmıştır (Kozcu ve Özmen, 2021).

2.5.3 Dönüştürücü liderlik özellikleri

Bass ve Riggio (2006), dönüştürücü liderliği yeni bir liderlik paradigması olarak tanımlamaktadır. Onlara göre dönüştürücü liderler, izleyicilerini (astlarını) harekete geçirir ve

ilham verirken aynı zamanda onların liderlik kapasitelerini de geliştirirler. Dönüşümcü liderler, izleyicilerini ilham vererek, onları zorlayarak, ikna ederek ve onlara anlam ve kavrayış sunarak etkilerler (Bass & Riggio, 2006). Bu liderler, izleyicilerini entelektüel olarak da uyarmakta, böylece onların yeteneklerini geliştirmelerine ve “mevcut durum”u sorgulamalarına yardımcı olmaktadır. Dönüşümcü liderlik savunucuları olan Bass (1985, 1998) ile Bass ve Riggio (2006), dönüşümcü liderliğin dört temel bileşeni olduğunu ileri sürmektedir: idealize etki (bu araştırmada idealize etki, atfedilen ve davranışsal idealize etki olarak ikiye ayrılmıştır), ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi. Dolayısıyla bu yazarların tümü dönüşümcü liderliği savunduğundan, araştırmacıların bu liderlik yaklaşımını nasıl tanımladığını anlamak önemlidir.

Dönüşümcü liderlik dört temel boyutta tanımlanmaktadır:

1. İdealleştirilmiş Etki (Karizma): İdealize etki, liderin paylaşılan bir vizyon ve değerler çerçevesinde liderlik etmesi ve bu vizyonu, astlarının duygusal olarak kendisiyle özdeşleşmesini sağlayacak biçimde ifade edebilmesiyle gözlemlenen bir özelliktir. Astlar, liderlerini “ideal” etkiye sahip biri olarak görmektedir. Bu tür astlar, liderlerine yakın olmakta, liderin misyonuyla özdeşleşmekte ve ona güven ve itibar atfetmektedir (Avolio ve Bass, 2004). İdealize etkiye sahip dönüşümcü liderler, rol modeli işlevi görürler; çünkü bu liderler hayranlık duyulan, güvenilen ve saygı gösterilen kişilerdir (Bass ve Riggio, 2006). Bu liderlere güven ve saygı duyulmasının nedeni, onların belirli yeteneklere, güçlü bir kararlılığa ve hedeflerine ulaşma konusunda ısrarcı bir tutuma sahip olduklarının düşünülmesidir. Ancak bu kararlılıklarına rağmen güçlerini kendi çıkarları için değil, astlarının yararı için kullanırlar. Bu sayede astlarını yüksek performans göstermeye ve üstün sonuçlar elde etmeye motive edebilirler. Dönüşümcü liderler, astlarını cesaretlendirmeye ve güçlendirmeye isteklidir; böylece astlar, liderin misyonuna ulaşmak için ihtiyaç duyduğu becerileri kazanırlar. İdealize etkisi yüksek olan dönüşümcü liderler, çoğunlukla astlarının gelişimiyle yakından ilgilenir (Avolio ve Bass, 2004).

İdealize etkinin iki boyutu bulunmaktadır: liderin davranışı (idealize etki-davranışsal) ve astların lidere atfettikleri unsurlar (idealize etki-atfedilen). Dolayısıyla astların gözlemlediği davranışlar ile lidere atfettikleri nitelikler, her ikisi de ölçülmektedir (Bass ve Riggio, 2006). Bu iki boyut, Multifactor Leadership Questionnaire (Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği) içerisinde ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

2. İlham Verici Motivasyon: İlham verici motivasyon, astlarını motive edebilen ve onlara ilham verebilen liderleri tanımlar. Avolio ve Bass (2004), “ilham verici liderlerin, basit yollarla, paylaşılan hedefleri ve neyin doğru ve önemli olduğuna dair ortak anlayışı ifade ettiklerini” belirtmektedir. Dönüşümcü liderler, örgüt için mümkün olana ilişkin bir vizyon sunar ve bu vizyona ulaşmak için nasıl bir yol izleneceğine dair yön gösterir. Bu tür liderler, örgütün hedeflerini ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağını açık biçimde anlatmaya çalışırlar. Bass ve Riggio (2006), bu tür ilham verici liderlerin ekip ruhunu canlandırdıklarını ve iletişim aracılığıyla astları arasında coşku ve iyimserlik oluşturduklarını ifade etmektedir.
3. Entelektüel Teşvik: Dönüşümcü liderler, astlarının eski sorunlara yeni bakış açılarıyla yaklaşmalarına yardımcı olurlar. Bu liderler, astlarını örgütün “mevcut durumunu” sorgulamaya teşvik ederler. Astlar, yeni yollar geliştirebilmek için soru sormaya ve fikirleri sorgulamaya özendirilir. Bu sayede bireyler, kendi inançlarını, hayal güçlerini ve değerlerini sorgulayabilecekleri bir seviyeye yükselir ve sorunları kendi başlarına çözmeye teşvik edilirler. Avolio ve Bass’a (2004) göre entelektüel uyarım “bire bir” düzeyde olabileceği gibi örgütsel düzeyde de ortaya çıkabilmektedir. Böyle bir ortamda, “liderler, örgütlerini etkileyen fırsatları ve tehditleri ayırt edebildikleri, anlayabildikleri, kavramsallaştırebildikleri ve bunları astlarına ifade edebildikleri ölçüde dönüştürücü ve entelektüel açıdan uyarıcı hâle gelirler”. Bu koşullar altında, örgütün misyon ve hedeflerine ulaşmak için yaratıcı yöntemler araştırılır ve uygulanır.
4. Bireysel İlgi: Dönüşümcü lider, bireysel endişeleri ve gelişim ihtiyaçlarını anlamaya çalışır. Takımın her bir üyesi, kendi maksimum potansiyeline ulaşmasına yardımcı olacak şekilde benzersiz bir birey olarak ele alınır. Bireysel gelişimi desteklemek amacıyla görevler bireysel düzeyde verilir. Bireysel büyüme teşvik edilir ve bu amaca hizmet edecek fırsatlar ve örgütsel kültür yaratılır. Bu süreç, zaman zaman mentorluk ve koçluk uygulamaları yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu tür liderler, bireysel ihtiyaçları örgütün misyonuyla yeniden hizalamaya çalışırlar (Avolio ve Bass, 2004).

Bu dört temel boyut, dönüşümcü liderliği diğer liderlik paradigmalarından ayıran temel bileşenlerdir. Eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderlik uygulamaları, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarımı yapan kişiler olmaktan çıkarak öğrenen, üreten ve sürekli gelişen bireyler hâline gelmelerini sağlamaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara

uyum sağlama, değişime açık olma ve mesleki gelişime yönelik daha proaktif bir tutum sergileme eğilimlerini güçlendirmektedir (Hallinger, 2003; Leithwood ve Sun, 2012).

Bunun yanı sıra, dönüşümcü liderliğin eğitimde teknoloji entegrasyonuna etkisi de oldukça önemlidir. Liderin öğretmeni bireysel olarak desteklemesi, öğretmenin teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısını artırmakta; bu durum öğretmenin dijital araçlara yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenlerin değişime açıklığını artırmakta, dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik istek ve motivasyonu güçlendirmekte ve öğretim teknolojilerinin etkili kullanımını destekleyen bir okul iklimi oluşturmaktadır (Howard vd., 2021; Peng vd., 2021).

Sonuç olarak dönüşümcü liderler yalnızca üretim veya performans kriterlerine göre değil, aynı zamanda astlarını ne ölçüde dönüşümcü liderler hâline getirebildikleri üzerinden de değerlendirilirler. Astlar, kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenebilecek ve sorunlarını kendileri çözebilecek şekilde liderlik becerilerini en üst düzeye geliştirme fırsatı bulurlar. Bu tür dönüşümcü liderlerin nihai amacı yalnızca yüksek üretkenlik sağlamak değil, daha fazla dönüşümcü lider yetiştirmektir (Bass ve Riggio, 2006).

2.5.4 Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, yalnızca kurumsal yapılarda değil, eğitim örgütlerinde de etkili, çağdaş ve sürdürülebilir bir liderlik modeli olarak geniş kabul görmektedir. Eğitim bağlamında dönüşümcü liderlik; okul yöneticilerinin öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla kurdukları etkileşimler yoluyla okulun pedagojik, kültürel ve örgütsel yapısında anlamlı ve olumlu değişimler yaratma kapasitesini ifade eder. Bu liderlik tarzı, yöneticinin klasik idari görevlerin ötesine geçerek okul kültürünü geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, öğrenme ortamlarının niteliğini artırma ve öğrenci başarısına güçlü fakat dolaylı etkiler sunma amacını taşır (Leithwood ve Jantzi, 2006). Sürekli değişen toplumsal beklentiler, teknolojik gelişmeler ve pedagojik yenilikler göz önüne alındığında, dönüşümcü liderlik günümüz eğitim sistemlerinde kritik bir gereklilik hâline gelmiştir.

Dönüşümcü liderlik uygulamalarının eğitim örgütlerine çok boyutlu katkıları sunduğu literatürde geniş biçimde ortaya konmuştur. Bu liderlik tarzı, öğretmen motivasyonunu artırmakta, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını güçlendirmekte, yenilikçi uygulamaların benimsenmesini teşvik etmekte ve kurumsal hedeflere yönelik kolektif bir aidiyet duygusu yaratmaktadır (Day vd., 2016). Dönüşümcü liderliği benimseyen okul

yöneticileri, öğretmenleri yalnızca görevlerini yerine getiren çalışanlar olarak değil; yaratıcı, eleştirel düşünebilen, sorunlara çözüm üretebilen ve kendi mesleki gelişiminden sorumlu profesyoneller olarak destekler. Bu yönüyle dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin öz-yeterlik, mesleki bağlılık ve iş doyumunu düzeylerini artıran temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Yukl vd., 2019).

Bu bulgular, yükseköğretim bağlamında yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Boateng'in (2014) dönüşümcü liderlik üzerine gerçekleştirdiği kapsamlı doktora tezinde, eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını genel olarak yüksek düzeyde sergilediği ortaya konmuştur. Araştırmada yöneticilerin en yüksek puanı İlham Verici Motivasyon, en düşük puanı ise Bireysel İlgi boyutunda aldıkları bulunmuştur. Bu bulgu, eğitim yöneticilerinin vizyon sunma ve motive etme becerilerinin güçlü olduğunu; ancak öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını merkeze alan kişisel gelişim odaklı liderlik uygulamalarında gelişim alanları bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca aynı çalışmada yöneticiler ile öğrenci liderleri arasında dönüşümcü liderlik düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar görülmesi, liderlik kapasitesinin deneyim ve rol sorumluluklarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Howell vd., 2022).

Eğitim kurumlarında dönüşümcü liderlik yaklaşımının etkilerinden biri de hızla gelişen eğitim teknolojilerine uyum sürecinde görülmektedir. Dijital dönüşümün belirginleştiği günümüz eğitim ortamlarında, öğretmenlerin pedagojik teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik duygusunun artırılması ve teknoloji entegrasyonuna yönelik olumlu tutum geliştirmeleri kritik önem taşımaktadır. Dönüşümcü liderlik sergileyen yöneticiler; yenilikçi bir vizyon sunarak, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik direncini azaltmakta ve dijital araçların etkili biçimde sınıf içi uygulamalara aktarılması için gerekli motivasyon ve koşulları oluşturmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Peng vd., 2021). Bu durum, dönüşümcü liderliğin eğitim süreçlerinin modernizasyonundaki rolünü daha görünür hâle getirmektedir.

Dönüşümcü liderliğin eğitimdeki etkileri öğretmen davranışları açısından da belirgindir. Leithwood ve çalışma arkadaşları (2012), okul liderliğinin öğretmen davranışları üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin özellikle dönüşümcü liderlik davranışları aracılığıyla ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmakta, yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmelerine katkı sunmakta ve okulda öğrenen organizasyon kültürünün oluşmasını kolaylaştırmaktadır (Leithwood & Sun, 2012). Bu bulgu, Louis ve Kruse (1995) tarafından da desteklenmiş; dönüşümcü liderlerin

öğretmenler arasında işbirlikçi öğrenmeyi teşvik ederek okulun “öğrenen organizasyon” niteliğini güçlendirdiği ortaya konmuştur (Louis ve Kruse, 1995).

Faig (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise dönüşümcü liderliğin özellikle örgüt kültürü ve değişim yönetimi süreçlerinde kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. Faig’in bulgularına göre dönüşümcü liderlik, güvene dayalı, esnek ve işbirliğine açık örgüt kültürlerinin oluşumunu desteklemekte; bu durum öğretmenlerin değişim süreçlerine katılımını, değişimi kabullenme düzeylerini ve değişime yönelik istekliliklerini artırmaktadır. Eğitim kurumlarında bu etki, öğretmenlerin mesleki esenlik düzeylerinin, iş doyumlarının ve okul bağlılıklarının artmasına katkı sunan stratejik bir unsur olarak değerlendirilebilir (Sabwami, 2025). Ayrıca Mladenova’nın (2022) çalışması, dönüşümcü liderliğin değişim süreçlerinde öğretmenlerin buy-in (kabullenme ve sahiplenme) düzeyini yükselttiğini; bunun da kurumsal değişimin başarı ve sürdürülebilirlik ihtimalini artırdığını ortaya koymaktadır (Mladenova, 2022).

Dönüşümcü liderlik davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisi de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Eyal ve Roth (2011) ile Hallinger (2003), dönüşümcü liderliğin güven temelli bir iklim oluşturduğunu ve bunun öğretmenlerin değişime açıklığını artırdığını vurgulamaktadır. Faig’in (2024) çalışmasında da benzer şekilde dönüşümcü liderlerin oluşturduğu destekleyici kültürün, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını güçlendirdiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına katkı sunduğu belirtilmektedir (Eyal ve Roth, 2011; Hallinger, 2003). Bu kapsamda Stauffer ve Maxwell (2020), dönüşümcü liderliğin okul içinde güven oluşturarak öğretmenlerin yeni uygulamalara daha hızlı uyum sağlamasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Stauffer ve Maxwell, 2020).

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik; eğitim sistemlerinin yenilenme, gelişme ve dönüşüm ihtiyaçlarına güçlü bir yanıt sunan, öğretmenlerin mesleki kapasitesini geliştiren, okul kültürünü güçlendiren ve öğretim kalitesini artıran stratejik bir liderlik yaklaşımıdır. Bu modelin eğitim örgütlerinde benimsenmesi, öğretmenlerin yeniliklere uyum becerilerini, teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterliklerini ve değişime açıklık düzeylerini artırarak öğretim süreçlerine çağdaş ve etkili bir yapı kazandırmaktadır. Bu nedenle dönüşümcü liderlik, modern eğitim sistemlerinde hem öğretmen performansını hem de okulun kurumsal gelişimini destekleyen temel bir liderlik modeli olarak görülmektedir.

2.6 Dönüşümcü Liderlik ve Teknoloji Öz Yeterlilik Arasındaki Etki

Teknolojik gelişmelerin eğitim kurumlarındaki öğrenme–öğretme süreçlerini yeniden şekillendirmesi, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini destekleyen liderlik yaklaşımlarının önemini artırmıştır. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını ve teknoloji kullanımına ilişkin öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkileyen en kritik liderlik yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bass ve Avolio’nun (1994) ortaya koyduğu dönüşümcü liderlik modeli, liderin sadece örgütü yönetmesini değil, aynı zamanda örgüt üyelerini entelektüel, motivasyonel ve duyuşsal açıdan ileriye taşımalarını temel almaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin hızlı teknolojik değişim karşısında kendilerini yeterli hissetmeleri, yeniliğe karşı direnç göstermemeleri ve dijital araçları pedagojik amaçlarla etkili biçimde kullanmaları açısından belirleyicidir.

Dönüşümcü liderliğin teknoloji öz yeterliliği üzerindeki etkisi, büyük ölçüde Bandura’nın (1997) sosyal bilişsel kuramında tanımlanan öz yeterlilik kaynaklarıyla ilişkilidir. Dönüşümcü liderlerin sergilediği model olma, sözel ikna, duygusal destek ve başarı deneyimlerini teşvik etme davranışları öğretmenlerin teknoloji uygulamalarındaki öz yeterliliğini doğrudan güçlendirmektedir. Örneğin, liderin teknoloji kullanımında rol model olması, öğretmenlerin yeni teknolojilerle çalışırken karşılaşılabilecekleri belirsizlik ve kaygıyı azaltmakta; bu da öğretmenlerde “Ben de yapabilirim” düşüncesinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde dönüşümcü liderlerin ödüllendirici ve cesaretlendirici iletişim tarzı, özellikle teknoloji kullanımı konusunda başlangıç düzeyinde olan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını artırmaktadır.

Dönüşümcü liderlerin en ayırt edici özelliklerinden biri, örgütte paylaşılan bir vizyon oluşturmalarıdır. Bu vizyon, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik hedeflerle ilişkilendirmesine yardımcı olur. Leithwood ve Jantzi’ye (2000) göre dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin öğrenme hedefleriyle teknoloji kullanımını uyumlaştırma becerilerini geliştirir. Teknoloji entegrasyonunda yalnızca araç kullanımına değil, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine odaklanan bu yaklaşım, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik içsel motivasyonlarını ve öz yeterliliklerini artırmaktadır. Çünkü öğretmenler, kullanılan teknolojinin yalnızca teknik bir gereklilik değil, aynı zamanda öğrenmeyi zenginleştiren bir araç olduğunu fark ettiklerinde, teknoloji kullanımına daha istekli ve özgüvenli yaklaşmaktadır.

Dönüşümcü liderliğin teknoloji öz yeterliliği üzerindeki bir diğer önemli etkisi, liderin sağladığı bireysel destek ve profesyonel gelişim fırsatları ile ilişkilidir. Teknoloji entegrasyonu karmaşık bir süreçtir ve öğretmenlerin bu süreçte mentorluk ve rehberlik almaları öz yeterliliklerini

güçlendirmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Dönüşümcü liderler, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak uygun eğitimler, mesleki öğrenme toplulukları ve uygulama fırsatları sunar. Bu tür destek mekanizmaları, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda başarı deneyimleri yaşamalarına olanak sağladığından öz yeterlilik algılarını artırıcı bir işlev görür. Ayrıca liderin öğretmenleri risk almaya teşvik etmesi, hata yapma korkusunu azaltması ve yenilikçi uygulamaları ödüllendirmesi de öz yeterlilik üzerinde güçlendirici bir etki yaratır.

Dönüşümcü liderlik okul içinde yenilikçi ve destekleyici örgüt kültürü oluşturması bakımından da teknoloji öz yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Teknoloji kullanımı çoğu zaman iş birliği, problem çözme ve pedagojik uyarılama gerektirdiğinden, dönüşümcü liderin oluşturduğu açık iletişim ortamı öğretmenler arasında bilgi paylaşımını artırır. Araştırmalar, iş birliğine dayalı profesyonel kültürün öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir (Hussain vd., 2021; Udin, 2024). Öğretmenlerin meslektaşlarından öğrenmeleri, onların başarı hikâyelerini duymaları ve ortak sorunlara birlikte çözüm üretmeleri öz yeterlilik inancını önemli ölçüde artırmaktadır.

Dönüşümcü liderliğin teknoloji öz yeterliliğini artırmadaki bir başka yönü de entelektüel uyarıcılık sağlamasıdır. Bu liderlik davranışı, öğretmenlerin teknolojiyi yalnızca mevcut görevleri sürdürmek için değil, öğrenme süreçlerini yeniden tasarlamak ve yenilikçi pedagojik uygulamalar geliştirmek için kullanmalarını teşvik eder. Öğretmenlerin karmaşık problemler üzerinde düşünmelerini sağlayan bu uyarıcı koşullar, onların teknoloji kullanımında daha yaratıcı ve üretken olmalarına katkıda bulunur (Avolio ve Bass, 2004). Dolayısıyla dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin yalnızca teknik yeterliliklerini değil aynı zamanda dijital pedagojik tasarım yetkinliklerini de geliştirmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dönüşümcü liderliğin teknoloji öz yeterliliği üzerindeki olumlu etkisini güçlü şekilde desteklemektedir. Bu bulgular, dönüşümcü liderliğin modern eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını destekleyen stratejik bir liderlik biçimi olduğunu doğrulamaktadır.

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin teknoloji öz yeterliliklerini hem duyuşsal hem bilişsel hem de davranışsal düzeyde güçlendiren çok boyutlu bir süreçtir. Liderin vizyoner yaklaşımı, destekleyici iletişimi, profesyonel gelişim fırsatları sunması, iş birliğini teşvik etmesi ve entelektüel uyarıcılık sağlaması; öğretmenlerin dijital araçları pedagojik süreçlere entegre ederken daha özgüvenli, yetkin ve istekli olmalarına katkı sağlamaktadır. Eğitimde dijital dönüşümün hız kazandığı günümüzde dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin artırılmasında stratejik bir kaldıraç işlevi görmektedir. Bu nedenle okullarda

dönüşümcü liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda sürdürülebilir başarı elde etmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir.

2.7 Değişime Açıklık ve Teknoloji Öz Yeterlilik Arasındaki Etki

Örgütlerde teknolojik yeniliklerin benimsenmesi ve uygulanması, büyük ölçüde bireylerin değişime yönelik tutumları ve yeni süreçleri kabullenme eğilimleri tarafından şekillenmektedir. Bu bağlamda değişime açıklık, çalışanların yeni fikirleri, uygulamaları ve teknolojileri benimsemeye yönelik gönüllülüğünü ifade eden psikolojik bir eğilimdir. Değişime açık bireyler, yeniliği tehdit unsuru olarak değil, gelişim fırsatı olarak algılar; mevcut uygulamaları sorgulamaya ve daha etkili yöntemler geliştirmeye isteklidir (Vakola, 2014). Eğitim bağlamında bu durum, öğretmenlerin yeni teknolojileri sınıf uygulamalarına entegre etme, dijital araçları pedagojik amaçlarla kullanma ve teknolojik sistemlerdeki değişikliklere uyum sağlama konusundaki tutumlarını doğrudan etkilemektedir.

Literatürde değişime açıklığın teknoloji öz yeterlilik üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde, bireylerin belirli bir görevi gerçekleştirme konusundaki öz yeterlik inançları; deneyimler, çevresel faktörler ve kişisel eğilimlerin karşılıklı etkileşimiyle oluşmaktadır. Bu nedenle, değişime açık bireylerin yenilikçi süreçlerde daha fazla yer alma eğilimi, onların teknolojik deneyimlerini artırmakta ve bu da teknoloji öz yeterliliklerini güçlendirmektedir. Değişime açıklık, öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını artırmakta ve dijital araçları kullanma konusunda daha fazla deneme yapmalarına olanak tanımaktadır (Fullan, 2007).

Araştırmalar, değişime açık öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha hızlı adapte olduklarını ve eğitim teknolojilerinin sunduğu fırsatları daha etkin kullandıklarını göstermektedir (Sang vd., 2010). Bu öğretmenler, teknolojiyi yalnızca zorunlu bir araç olarak değil, öğrenme süreçlerini zenginleştiren pedagojik bir unsur olarak değerlendirmekte; dolayısıyla teknoloji kullanımına yönelik daha yüksek öz yeterlik geliştirmektedirler. Değişime kapalı veya değişime karşı direnç gösteren öğretmenlerde ise belirsizlik, kaygı ve yetersizlik algıları teknoloji öz yeterlilik düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Okul kültürü ve liderlik biçimi de değişime açıklık ve teknoloji öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle destekleyici, öğrenmeye açık ve yeniliği teşvik eden bir okul ortamı, öğretmenlerin değişim süreçlerine daha olumlu yaklaşmasını sağlamaktadır

(Ertmer vd., 2012). Bunun yanında dönüşümcü liderlerin vizyon oluşturma, motive etme ve kişisel gelişimi destekleme becerileri, öğretmenlerin değişime karşı olumlu tutum geliştirmelerinde kritik rol oynamaktadır. Değişime açık bir kültürel ortam, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda içsel motivasyonlarını artırmakta ve kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Islam vd., 2021).

Değişime açıklık yalnızca öğretmenlerin teknoloji kullanma davranışlarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda onların öğrenme, problem çözme ve pedagojik yenilikleri uygulama süreçlerinde de önemli bir rol oynar. Yenilikçi uygulamalara açık öğretmenler, dijital araçların sınıf içi kullanımında daha fazla yaratıcılık sergilemekte ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini daha etkin kullanabilmektedir (Valtonen vd., 2015).

Sonuç olarak, değişime açıklık ve teknoloji öz yeterlilik birbirini besleyen ve karşılıklı olarak güçlendiren iki önemli psikolojik yapıdır. Değişime açıklığın yüksek olması, öğretmenlerin teknolojiyi daha deneyimsel, yaratıcı ve pedagojik amaçlara uygun şekilde kullanmalarına olanak tanımakta; bu da onların teknoloji öz yeterlilik algılarını yükseltmektedir. Bu nedenle, okullarda teknolojik dönüşümün başarıya ulaşması için yalnızca teknik yeterliklerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarının da desteklenmesi gerekmektedir.

2.8 Dönüşümcü Liderlik ve Değişime Açıklık Arasındaki Etki

Dönüşümcü liderlik, örgüt üyelerinin inançlarını, tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde dönüştürmeyi amaçlayan, vizyoner ve motive edici bir liderlik yaklaşımı olarak örgütsel değişim süreçlerinde kritik bir rol üstlenmektedir (Bass & Bass Bernard, 1985; Burns, 2012). Bu liderlik anlayışı, çalışanları yalnızca belirli görevleri yerine getiren bireyler olarak değil, örgütün geleceğini şekillendirmede aktif rol alan paydaşlar olarak konumlandırır. Bu nedenle dönüşümcü liderlerin örgütlerde değişime yönelik bir kültür inşa etme, değişim beklentilerini net şekilde ifade etme ve çalışanların değişim sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama konusunda belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Avolio ve Bass, 2004; Yukl vd., 2019).

Dönüşümcü liderliğin değişime açıklık üzerindeki etkisinin temelinde, bu liderlerin oluşturduğu psikolojik güven ortamı bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel değişimi benimsemesi ve değişime yönelik olumlu tutum geliştirmesi, büyük ölçüde yöneticilerine duydukları güven ve liderlik davranışlarının niteliği ile ilişkilidir. Nitekim öğretmenlerin

değişime açıklık düzeylerinin, liderlerin iletişim becerileri, şeffaflıkları, uzlaşmacı yaklaşımları ve tutarlılıkları ile arttığı yönünde güçlü kanıtlar mevcuttur (Tschannen-Moran, 2009). Özellikle Leadership in New Hampshire Independent Schools adlı çalışmada, okul liderlerinin güven oluşturan davranışlarının öğretmenlerin değişime açıklığını doğrudan etkilediği, güven düzeyi yüksek okullarda öğretmenlerin değişim uygulamalarına daha istekli katılım sağladıkları belirtilmektedir.

Dönüşümcü liderler, öğretmenlerin değişime dair olumsuz algılarını dönüştürmede etkili olabilen dört temel davranış boyutuna sahiptir: idealize edilmiş etki, esinlendirilmiş motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi (Bass ve Riggio, 2006). İdealize edilmiş etki, liderin kendine güvenen, etik değerlere bağlı ve örnek teşkil eden davranışlarıyla öğretmenlerde güçlü bir güven ve bağlılık oluşturmalarını sağlar. Esinlendirilmiş motivasyon, öğretmenlere ortak bir vizyon sunarak onları değişime yönelik motive eder. Entelektüel uyarım ise öğretmenlerin yerleşik uygulamaları sorgulamalarına, alternatif yöntemler geliştirmelerine ve yenilikçi yaklaşımları benimsemelerine katkı sunar. Son olarak, bireysel ilgi boyutu, liderlerin öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini dikkate alarak onlara destek vermesini ve bu sayede değişim sürecine katılım isteğini artırmasını ifade eder.

Değişime açıklık, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal bir süreçtir. Öğretmenler değişim girişimlerine yönelik belirsizlik algıladıklarında veya risk gördüklerinde direnç gösterebilmektedirler (Oreg, 2006). Bu noktada dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin kaygılarını azaltarak değişim sürecinin doğal bir parçası olan belirsizliği yönetmelerine yardımcı olur. Liderin örgüt kültüründe açık iletişimi, adaleti ve katılımcılığı teşvik etmesi, öğretmenlerde “değişimin bir tehdit değil, fırsat olduğu” algısının oluşmasına katkı sağlar (Fullan, 2007). Bu nedenle dönüşümcü liderler, değişime açıklığı artırmak amacıyla paylaşılmış bir vizyon oluşturmakta, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını desteklemekte ve değişimin gerekliliğini tutarlı mesajlarla güçlendirmektedir.

Bununla birlikte, araştırmalar öğretmenlerin değişime açıklığının yalnızca liderlik davranışlarıyla değil, aynı zamanda lider-öğretmen ilişkilerinin niteliğiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. New Hampshire Independent Schools çalışmasında da belirtildiği üzere, öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven arttıkça değişime açıklık düzeyleri de anlamlı biçimde yükselmektedir; güven düzeyi düşük okullarda ise değişim girişimleri daha fazla direnç ile karşılaşmaktadır. Bu bulgu, dönüşümcü liderlerin güven inşa eden davranışlar sergilemesinin değişim yönetiminin başarısı açısından vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim rgtleri bağlamında dnşmc liderlik, yalnızca mevcut durumu geliştirmekle kalmayıp, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırarak, öğrenen bir örgüt kültürü oluşturur. Bu kültürde değişim, dışsal baskılarla değil, içsel bir öğrenme ve yenilenme arzusu ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle dnşmc liderlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi, onlara yenilikçi uygulamalar için fırsatlar sunması ve başarılarını takdir etmesi, değişime açıklığı güçlendiren önemli unsurlar arasındadır (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Sonuç olarak dnşmc liderlik, okul örgütlerinde değişime açıklığın en güçlü belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Dnşmc liderler, güven temelli ilişkiler kurarak, açık iletişim sağlayarak ve öğretmenlerin mesleki ve duygusal gereksinimlerine duyarlılık göstererek değişim süreçlerinin benimsenmesini kolaylaştırlar. Bu nedenle dnşmc liderlik anlayışının eğitim örgütlerinde yaygınlaştırılması, değişimin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni ve modeli, çalışma kapsamında ele alınan evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları ile bu araçlara ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanmaktadır. Ayrıca elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yönelik bilgilere de yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen nicel bir araştırmadır. Araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve gücünü ortaya koymayı amaçladığından ilişkisel tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, bireyler ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin betimsel ve istatistiksel tekniklerle incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımıdır (Ostroff, 1992).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algıları, değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlik algıları standartlaştırılmış ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, ardından değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

İlişkisel tarama modeli çerçevesinde ele alınan bu değişkenler, Hayes'in (2018) PROCESS Macro Model 4'ü referans alınarak yol analizi kapsamında test edilmiştir (Andrew, 2018). Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik bağımsız değişken, teknoloji öz-yeterliği bağımlı değişken ve değişime açıklık aracı değişken olarak analitik modelde konumlandırılmıştır. Hayes Model 4, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin bir aracı değişken aracılığıyla

gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmeye imkân tanıyan, regresyon temelli bir aracılık analiz modelidir. Analizlerde SPSS 26 yazılımı kullanılarak betimsel istatistikler, güvenilirlik analizleri ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının yapı geçerliklerine ilişkin analizler ise Mplus yazılımı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla yürütülmüştür. Bu süreçte ölçeklerin faktör yapılarının veri ile uyumlu olduğu belirlenmiş ve ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliği güvence altına alınmıştır.

Ölçme araçlarının yapı geçerliklerine ilişkin analizler ise Mplus yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeklerin faktör yapılarının veri ile uyumu test edilmiştir. Böylece araştırmada kullanılan ölçeklerin hem geçerlik hem de güvenilirlik özellikleri güvence altına alınmıştır. Bu analiz süreci aracılığıyla dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak bütüncül ve sistematik bir çerçevede değerlendirilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’ de resmi (devlet) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Evrenin sınırlandırılması, araştırmanın amacına uygun olarak dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz yeterliliği gibi kavramların doğrudan uygulama alanı bulduğu örgütsel yapıların belirlenmesine dayanmaktadır.

Örneklem seçiminde, evrendeki çeşitliliğin temsil edilmesini sağlamak amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, okullar türleri (ilkokul, ortaokul, lise) arasından her katmandan rastgele örnekler alınmıştır. Böylece örneklemin, evrenin özelliklerini yansıtmaya gücü artırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2021).

Örneklem büyüklüğü, çalışmada kullanılan istatistiksel analizlerin gerektirdiği örneklem yeterliliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Özellikle çok değişkenli analizlerde ve aracılık modellerinin test edilmesinde, örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olması model kestirimlerinin doğruluğu ve sonuçların güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, ilişkisel analizler ve aracılık testleri için literatürde önerilen örneklem büyüklüğü ölçütleri dikkate alınarak 384 öğretmen den veri toplanmıştır. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırma örneklemini oluşturan 384 öğretmenin %48,7’sinin (n = 187) kadın, %51,3’ünün (n = 197) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %65,1’i (n = 250) lisans, %34,9’u (n = 134) lisansüstü mezundur. Katılımcıların görev yaptıkları okul kademelerine göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %23,4’ünün (n = 90) birinci kademe, %21,9’unun (n = 84) ikinci kademe ve %54,7’sinin (n = 210) üçüncü kademe okullarda görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kurumlarındaki hizmet sürelerinin ortalamasının 8 yıl, toplam hizmet sürelerinin ortalamasının ise 17 yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		0	1		Toplam
		<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>		
Cinsiyet	<i>n</i>	187	197		384
	<i>%</i>	48,7	51,3		100
		<i>Lisans</i>	<i>Lisansüstü</i>		
Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	250	134		384
	<i>%</i>	65,1	34,9		100
		<i>Birinci Kademe</i>	<i>İkinci Kademe</i>	<i>Üçüncü Kademe</i>	
Görevde Bulunduğu okul Kademesi	<i>n</i>	90	84	210	384
	<i>%</i>	23,4	21,9	54,7	100
		<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>		
Kurumdaki Hizmet Süresi (Yıl)		7,66	7,32		
Toplam Hizmet Süresi (Yıl)		17,31	14,36		

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algılarını, değişime açıklık düzeylerini ve teknoloji öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunda yer alan maddeler, ilgili literatürde geçerliği ve güvenirliği sağlanmış ölçeklerden uyarlanmış olup araştırma kapsamındaki değişkenleri ölçmeye yöneliktir. Ölçek maddelerinin yanı sıra öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, toplam öğretmenlik süresi ve okuldaki öğrenci sayısına ilişkin demografik sorulara da yer verilmiştir. Verilerin bir bölümü Google Forms aracılığıyla çevrim içi olarak, bir bölümü ise okul idarecilerinin izinleri doğrultusunda elden toplanmıştır. Katılımcıların anonimliği ve verilerin gizliliği sürecin tüm aşamalarında güvence altına alınmıştır.

3.3.1 Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla, Carless, vd., (2000) tarafından geliştirilen kısa dönüşümcü liderlik ölçeği kullanılmıştır (Carless vd., 2000). Ölçek, Türk eğitim bağlamına Sezgin ve arkadaşları (2024) tarafından uyarlanmış olup öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplam 7 maddeden oluşan ölçekte yer alan ifadeler, okul yöneticisinin vizyon oluşturma kapasitesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, takdir ve motivasyon kültürü oluşturma, güvene dayalı iş birliği geliştirme, yenilikçi düşünmeyi teşvik etme, etik tutarlılık ve rol model olma gibi dönüşümcü liderliğin temel özelliklerini kapsamaktadır. Öğretmenler, her bir maddeyi 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirerek okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algılarını belirtmişlerdir (Sezgin vd., 2024).

3.3.2 Değişime Açıklık Ölçeği

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değişime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Demirtaş (2012) tarafından geliştirilen 14 maddeden oluşan Değişime Açıklık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; öğretmenlerin yenilikçi fikirlere açıklığı, yeni kuralları ve prosedürleri benimseme eğilimi, köklü değişimlere uyum sağlama düzeyi, yöneticilerin değişim önerilerine yaklaşımı ve okul paydaşlarının değişime katkısı gibi unsurları kapsamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme yapısına sahip olup,

katılımcıların okul ortamındaki değişim kültürüne ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Demirtaş, 2012).

3.3.3 Teknoloji Öz Yeterlilik Ölçeği

Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla, Akpınar (2003) tarafından geliştirilen Teknoloji Kullanımı / Teknoloji Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 37 maddeden oluşmakta olup; öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı teknolojik araç kullanım alışkanlıklarını, bilgisayar yazılımlarıyla çalışma becerilerini, eğitim teknolojilerine yönelik farkındalıklarını, materyal geliştirme süreçlerine katılım düzeylerini, teknolojik yenilikleri takip etme eğilimlerini ve öğretim süreçlerine teknoloji entegrasyonu konusundaki yeterliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca eğitim teknolojilerinin öğretim sürecine katkılarına yönelik tutumlar da ölçek kapsamında değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan maddeler, 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirilmiştir (Akpınar, 2003).

3.4 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Faktör analizi, gözlenen değişkenler ile bu değişkenlerin altında yer alan gizil yapılar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bu çalışmada, araştırma değişkenlerine ilişkin ölçme araçlarının kuramsal yapıya uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, araştırmacının ölçme aracına ilişkin önceden belirlenmiş bir kuramsal modele sahip olduğu durumlarda tercih edilmekte ve gözlenen değişkenlerin, tanımlanan gizil yapıyı ne ölçüde temsil ettiğini sınamayı amaçlamaktadır. Bu analiz yaklaşımı, ölçme modelinin geçerliliğini değerlendirmeye olanak sağlamakta ve gözlenen değişkenler ile gizil faktörler arasındaki ilişkilerin kuramsal beklentilerle ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktadır (Bryk, 2010).

Bu çalışmada kullanılan ölçeklere uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

3.4.1 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden kuramsal olarak tanımlanmış bir faktör yapısının, belirli bir örneklemden elde edilen verilerle ne ölçüde uyum gösterdiğini değerlendirmek

amacıyla kullanılan bir istatistiksel tekniktir. DFA, ölçme araçlarının yapı geçerliğini test etmeye olanak tanıyarak, ölçek maddelerinin ilgili gizil yapıyı temsil edip etmediğini ortaya koymaktadır (Kline, 2023). Bu yönüyle DFA, açıklayıcı faktör analizinden farklı olarak keşfedici değil, doğrulayıcı bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu araştırmada kullanılan Dönüşümcü Liderlik (DL), Değişime Açıklık (DLA) ve Teknoloji Öz-Yeterliliği (TÖY) ölçeklerinin faktör yapılarının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz kapsamında her bir ölçek için Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ile birlikte χ^2/df , RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyum indeksleri incelenmiştir. DFA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), modelin hata düzeyini gösteren bir uyum indeksidir. RMSEA değerinin 0,05'in altında olması iyi uyuma, 0,08'in altında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerinin 0'a yakın olması model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) değerlerinin 0,90'ın üzerinde olması kabul edilebilir, 0,95'in üzerinde olması ise mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Erkorkmaz vd., 2013; Kline, 2023).

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde, Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için Cronbach Alfa katsayısının $\alpha = 0,942$ olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin χ^2/df değerinin 2,09, RMSEA değerinin 0,053, SRMR değerinin 0,019, CFI değerinin 0,987 ve TLI değerinin 0,929 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, dönüşümcü liderlik ölçeğinin model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3

Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Ölçekler	α	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
DL	0,942	2,09	0,053	0,019	0,987	0,929
DLA	0,924	2,70	0,067	0,074	0,947	0,935
TÖY	0,932	1,87	0,048	0,053	0,900	0,889

Notlar: DL= Dönüşümcü Liderlik; DLA= Değişime Açıklık Ölçeği; TÖY= Teknoloji Öz Yeterliliği.

Değişime Açıklık Ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0,924$ olarak hesaplanmıştır. χ^2/df değerinin 2,70, RMSEA değerinin 0,067, SRMR değerinin 0,074, CFI değerinin 0,947 ve TLI değerinin 0,935 olduğu görülmektedir. Bu değerler, değişime açıklık ölçeğinin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediğini göstermektedir.

Teknoloji Öz-Yeterliği Ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0,932$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin χ^2/df değeri 1,87, RMSEA değeri 0,048, SRMR değeri 0,053, CFI değeri 0,900 ve TLI değeri 0,889'dur. Bu sonuçlar, teknoloji öz-yeterliği ölçeğinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde bir model uyumuna ve yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, araştırmada kullanılan üç ölçeğin de geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu, dolayısıyla araştırma kapsamında kullanılmasının metodolojik açıdan uygun olduğu söylenebilir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 26 ve Mplus 8.3 yazılımlarından yararlanılarak çözümlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki düzeylerini incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrenme merkezli liderliğin; öğretmen mesleki gelişim toplulukları, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkileri ve bu değişkenler arasındaki bağlantılar değerlendirilmiştir. Bu değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemek için yol analizi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında öğrenme merkezli liderlik girdi değişkeni; öğretmen mesleki gelişim toplulukları aracı değişken, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ise çıktı değişkenleri olarak ele alınmıştır. Analiz sürecinde iki ayrı model değerlendirilmiştir. İlk modelde öğrenme merkezli liderliğin kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkileri test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kovaryans temelli yapısal eşitlik modellemesi kullanılmış ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Modelin veriyeye uygunluğunu belirlemek için çeşitli uyum indeksleri hesaplanmış ve modelin kabul edilebilirlik düzeyi yorumlanmıştır. İkinci modelde ise mesleki gelişim topluluklarının aracı değişken rolü araştırılmıştır. Bu kapsamda öğrenme merkezli liderliğin kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki dolaylı etkileri, mesleki gelişim toplulukları aracılığıyla yol analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Böylece değişkenler arasındaki aracılık ilişkileri ve dolaylı etkiler ortaya konmuştur. Analizlere geçilmeden önce, kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik özellikleri incelenmiştir. Yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör

analizi uygulanmış, elde edilen faktör yükleri incelenmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemede Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçme araçlarının iç tutarlılık düzeyleri değerlendirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler kovaryans temelli yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilen iki model üzerinden incelenmiştir; ilk modelde dönüşümcü liderliğin değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği üzerindeki doğrudan etkileri, ikinci modelde ise değişime açıklığın aracı değişken rolü değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular ilgili alanyazın ve Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde yorumlanmıştır.

4.1 Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Korelasyon Analizi

Bu başlık altında, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği algılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ait en düşük ve en yüksek değerler ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’de gösterilmektedir. Ölçekler, en düşük 1 ve en yüksek 5 olacak şekilde derecelendirilmiş olup, elde edilen ortalama değerler öğretmenlerin ilgili değişkenlere yönelik genel algı düzeyleri hakkında bilgi sunmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının ($\bar{x} = 3,66$), değişime açıklık düzeylerinin ($\bar{x} = 3,49$) ve teknoloji öz-yeterliği algılarının ($\bar{x} = 4,01$) orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını genel olarak olumlu değerlendirdiklerine, yeniliklere ve değişime karşı görece açık bir tutum sergilediklerine ve teknoloji temelli uygulamaları kullanma konusunda

kendilerini yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Özellikle teknoloji öz-yeterliği değişkeninin ortalamasının diğer değişkenlere kıyasla daha yüksek olması, öğretmenlerin dijital araçları kullanma ve teknoloji entegrasyonuna yönelik güven düzeylerinin görece güçlü olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik, Değişime Açıklık ve Teknoloji Öz Yeterliği Düzeyleri (n = 384)

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	s
DL	1	5	3,66	0,89
DA	1	5	3,49	0,68
TÖY	2,9	5	4,01	0,42

Notlar: DL= Dönüşümcü Liderlik; DLA= Değişime Açıklık Ölçeği; TÖY= Teknoloji Öz Yeterliliği; $\bar{x}$: Ortalama, S: Standart Sapma

Standart sapma değerleri incelendiğinde, teknoloji öz-yeterliği değişkeninin daha düşük bir standart sapma değerine sahip olduğu ($S = 0,42$) ve bu değişkende öğretmen görüşlerinin daha homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık dönüşümcü liderlik değişkeninin standart sapma değerinin daha yüksek olması ($S = 0,89$), öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algılarının daha değişken bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının okuldan okula ya da bireysel deneyimlere bağlı olarak farklı biçimlerde algılanabileceğini düşündürmektedir.

Tanımlayıcı istatistikler öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz-yeterlik algılarının güçlü olduğunu, değişime açık bir tutum sergilediklerini ve dönüşümcü liderlik davranışlarını büyük ölçüde olumlu algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, araştırmanın ilerleyen aşamalarında değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi açısından önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Tablo 5’de yer alan korelasyon analizi sonuçları, araştırmada ele alınan temel değişkenler ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Korelasyon analizinin amacı, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin yönünü ve gücünü belirlemektir. Pozitif korelasyon değerleri bir değişkendeki artışın diğer değişkende de artışla ilişkili olduğunu, negatif korelasyon değerleri ise bir değişken artarken diğerinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 5
Değişkenlerin Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.DL	1								
2.DLA	,767**	1							
3.TÖY	,254**	,275**	1						
4.Cinsiyet	,088	,088	,008	1					
5.Eğitim Düzeyi	-,028	,015	-,121*	,036	1				
6.Deneyim 1	-,099	-,143**	,150**	,081	-,007	1			
7.Deneyim 2	-,060	-,054	,055	,190**	-,087	,407**	1		
8.Kademe	-,130*	-,143**	-,012	,337**	,146**	,138**	,228**	1	
9.Ölçek Büyüklüğü	-,045	-,054	,232**	,092	-,183**	,187**	,329**	,156**	1

Notlar: DL= Dönüşümcü Liderlik; DLA= Değişime Açıklık Ölçeği; TÖY= Teknoloji Öz Yeterliliği.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmanın temel değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik ile değişime açıklık arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,767, p < ,01$). Bu bulgu, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının artmasıyla öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarının da güçlendiğini göstermektedir. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik ile teknoloji öz-yeterliliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,254, p < ,01$). Bu durum, dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarını destekleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Değişime açıklık ile teknoloji öz-yeterliliği arasındaki ilişki incelendiğinde, bu iki değişken arasında da pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunduğu görülmektedir ($r = ,275, p < ,01$). Bu bulgu, değişime açık öğretmenlerin teknoloji kullanımında kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve teknoloji entegrasyonuna daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir. Söz konusu sonuç, değişime açıklığın teknoloji öz-yeterliliği açısından önemli bir psikolojik kaynak olduğunu ortaya koymaktadır.

Demografik değişkenlere ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliliği ile anlamlı bir ilişki göstermediği

görülmektedir ($p > ,05$). Eğitim düzeyi ile teknoloji öz-yeterliği arasında negatif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken ($r = -,121, p < ,05$), dönüşümcü liderlik ve değişime açıklık ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum, eğitim düzeyi yükseldikçe teknoloji öz-yeterliği algısının sınırlı düzeyde azalabileceğini, ancak liderlik ve değişime açıklık algılarının eğitim düzeyinden bağımsız olarak şekillendiğini düşündürmektedir.

Deneyim değişkenlerine bakıldığında, kurumdaki hizmet süresi (Deneyim 1) ile değişime açıklık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki ($r = -,143, p < ,01$), teknoloji öz-yeterliği ile ise pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,150, p < ,01$) olduğu görülmektedir. Toplam hizmet süresi (Deneyim 2) ile değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, yalnızca kurumdaki hizmet süresi ile anlamlı ilişkilere rastlandığı, diğer temel değişkenlerle anlamlı ilişkilerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Görev yapılan okul kademesi değişkeni ile dönüşümcü liderlik ve değişime açıklık arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < ,05$). Bu bulgu, okul kademesi yükseldikçe öğretmenlerin liderlik algılarının ve değişime açıklık düzeylerinin sınırlı ölçüde azalabildiğine işaret etmektedir. Ölçek büyüklüğü ile teknoloji öz-yeterliği arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunması ($r = ,232, p < ,01$), daha büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olabileceğini göstermektedir.

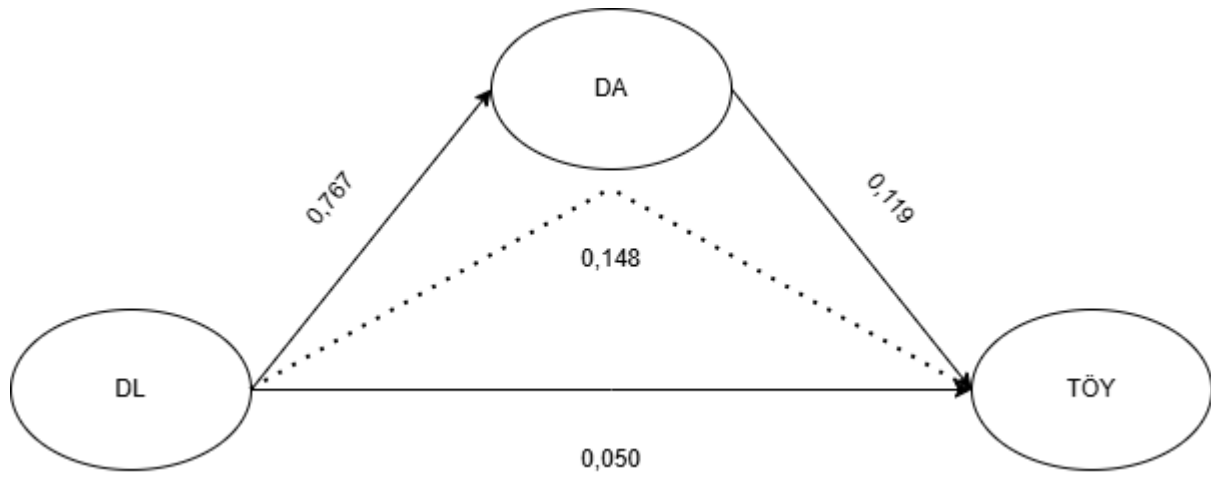
Korelasyon analizi sonuçları dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği arasındaki ilişkilerin kuramsal beklentilerle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle dönüşümcü liderlik ile değişime açıklık arasındaki güçlü ilişki ve değişime açıklığın teknoloji öz-yeterliği ile anlamlı biçimde ilişkili olması, araştırmanın değişkenler arası yapısını desteklemekte ve sonraki analizler için güçlü bir ampirik zemin oluşturmaktadır.

4.2 Araştırma Modeline İlişkin Analiz ve Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında test edilen modele ilişkin analiz sonuçları sunulmaktadır. Modelde, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin teknoloji öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi ve bu ilişkide öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerinin rolü incelenmiştir.

4.2.1 Model

Model 1 için analizler, SPSS 26 programı kullanılarak Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS Macro Model 4 aracılığıyla yapılmış olup cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yapılan kademe ve deneyim değişkenleri modele dâhil edilmiştir. Modele ilişkin yol analizi sonuçları Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1 Analiz Sonuçları: Model

Şekil 1’de gösterilen analiz bulguları ve Tablo 6’de sunulan doğrudan ve dolaylı etki sonuçları, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri üzerinde güçlü, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\beta = 0,767$, $p < 0,001$, %95 GA [LLCI = 0,539, ULCI = 0,638]). Bu etki büyüklüğü, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin yeniliklere ve değişim süreçlerine yönelik tutumlarını önemli ölçüde güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6

Doğrudan ve Dolaylı Etki Sonuçları

Etkiler	Yol	β	p	LLCI	ULCI
Doğrudan Etkiler	DL → DA	0,767	<0,001	0,539	0,638
	DA → TÖY	0,119	<0,05	0,026	0,211
	DL → TÖY	0,050	>0,05	-0,021	0,121
Dolaylı Etki	DL → DA → TÖY	0,148	0	0,022	0,273

Notlar: DL= Dönüşümcü Liderlik; DLA= Değişime Açıklık Ölçeği; TÖY= Teknoloji Öz Yeterliliği.

Değişime açıklığın öğretmenlerin teknoloji öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, bu ilişkinin pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = 0,119$, $p < 0,05$, %95 GA [LLCI = 0,026, ULCI = 0,211]). Buna göre, değişime daha açık olan öğretmenlerin teknoloji temelli görevleri yerine getirme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Modelde dönüşümcü liderliğin teknoloji öz-yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi değerlendirildiğinde, bu etkinin düşük düzeyde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\beta = 0,050$, $p > 0,05$, %95 GA [LLCI = -0,021, ULCI = 0,121]). Buna karşılık, Tablo 6'da yer alan dolaylı etki sonuçları, dönüşümcü liderliğin teknoloji öz-yeterliği üzerindeki etkisinin değişime açıklık aracılığıyla istatistiksel olarak anlamlı hâle geldiğini göstermektedir (dolaylı etki = 0,148, %95 Bootstrap GA [LLCI = 0,022, ULCI = 0,273]). Bu bulgu, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliklerini doğrudan değil, öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini artırarak dolaylı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Model bulguları, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliklerini artırmada değişime açıklık üzerinden işleyen dolaylı bir etki mekanizmasına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, okullarda dijital dönüşüm süreçlerinin başarısında liderlik davranışlarının yalnızca doğrudan etkilerle değil, öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını güçlendiren bir okul iklimi aracılığıyla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, değişime açıklık düzeyleri ve teknoloji öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler ele alınmış; elde edilen bulgular, dönüşümcü liderliğin teknoloji öz-yeterliğini hem doğrudan hem de değişime açıklık aracılığıyla dolaylı biçimde etkilediğini göstermiştir.

5.1 Tartışma Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını genel olarak olumlu algıladıklarını, değişime karşı görece açık bir tutum sergilediklerini ve teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Tanımlayıcı istatistikler bağlamında elde edilen bu sonuçlar, çağdaş eğitim yönetimi literatüründe vurgulanan liderlik, değişim ve teknoloji entegrasyonu arasındaki kuramsal ilişkilere önemli ölçüde paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarına ilişkin bulgular, okul müdürlerinin vizyon oluşturma, öğretmenleri motive etme, yenilikçi uygulamaları teşvik etme ve bireysel destek sağlama gibi dönüşümcü liderliğin temel boyutlarını belirli bir düzeyde sergilediklerine işaret etmektedir. Dönüşümcü liderlik, çalışanların değer, inanç ve beklentilerini dönüştürerek onları örgütsel amaçlar doğrultusunda motive eden; özellikle belirsizlik, karmaşıklık ve değişimin yoğun olduğu örgütsel bağlamlarda etkili sonuçlar üreten bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Avolio vd., 1999; Bass ve Bass Bernard, 1985; Bass ve Riggio, 2006). Eğitim örgütleri bağlamında dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve iş doyumlarını artırmakta, yeniliklere yönelik dirençlerini azaltmakta ve okul gelişimine yönelik ortak bir vizyonun oluşmasına katkı sağlamaktadır (Day vd., 2016; Leithwood vd., 2020; Leithwood ve Jantzi, 2006).

Literatürde yapılan çalışmalarda, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin tutum, motivasyon ve mesleki öğrenme süreçleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım ve bireysel ilgi boyutlarının, öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını benimsemelerini ve mesleki risk almaya daha açık hâle gelmelerini desteklediği vurgulanmaktadır (Avolio vd., 1999; Hallinger ve Huber, 2012; Leithwood ve Jantzi, 2006). Yanı sıra dönüşümcü liderliğin, okulda güven temelli bir iklim oluşturarak öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını güçlendirdiği; bu durumun da değişime açıklık ve öz-yeterlik gibi bireysel değişkenler üzerinde dolaylı etkiler yarattığı belirtilmektedir (Bogler, 2001; Karacabey vd., 2022; Nguni vd., 2006)

Eğitimde değişim ve dönüşüm süreçlerinin sürdürülebilir biçimde yönetilmesinde liderliğin rolüne dikkat çeken Fullan (Fullan, 2001, 2016), okul yöneticilerinin yalnızca yönetsel görevleri yerine getiren aktörler olmaktan öte, öğretmenlerin öğrenmesini ve değişime uyumunu destekleyen pedagojik liderler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin belirsizlik karşısında daha esnek ve çözüm odaklı tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayarak okulun değişim kapasitesini artırmaktadır (Hall ve Hord, 2015; Leithwood ve Sun, 2012). Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilediklerinin öğretmenler tarafından algılanmasının, okullarda değişim süreçlerine yönelik daha olumlu bir zemin oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin pedagojik yeniliklere, örgütsel dönüşümlere ve teknolojik gelişmelere karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerine işaret etmektedir. Değişime açıklık, bireylerin belirsizlik içeren durumları tehdit olarak algılamak yerine, öğrenme ve gelişim fırsatı olarak değerlendirmeleriyle yakından ilişkilidir (Oreg, 2003). Özellikle eğitim örgütleri gibi sürekli değişim baskısı altında bulunan yapılarda, öğretmenlerin değişime yönelik algıları, yeniliklerin benimsenmesi ve uygulanması sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Literatürde, değişime açık bireylerin yeni uygulamalara karşı daha az direnç gösterdikleri, belirsizlik toleranslarının daha yüksek olduğu ve örgütsel dönüşüm süreçlerine daha hızlı uyum sağladıkları belirtilmektedir (Vakola ve Nikolaou, 2005).

Eğitim bağlamında ele alındığında, değişime açıklık öğretmenlerin yalnızca bireysel bir kişilik özelliği olarak değil; aynı zamanda mesleki tutumlarını, pedagojik kararlarını ve sınıf içi uygulamalarını şekillendiren önemli bir psikolojik eğilim olarak değerlendirilmektedir. Değişime açık öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini denemeye daha istekli oldukları,

mesleki gelişim etkinliklerine daha aktif biçimde katıldıkları ve okul temelli yenilikleri daha kolay içselleştirdikleri birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Fullan, 2016; Rogers, 2003). Bu öğretmenlerin, öğretim sürecinde risk almaya daha yatkın oldukları, hata yapmayı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak gördükleri ve bu nedenle yenilikçi uygulamalara karşı daha esnek bir yaklaşım benimsedikleri ifade edilmektedir.

Teknolojik dönüşüm bağlamında ise değişime açıklık, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik tutumlarını ve davranışlarını doğrudan etkileyen kritik bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Değişime açık öğretmenlerin dijital araçları pedagojik süreçlere entegre etme konusunda daha istekli oldukları, yeni teknolojileri denemekten kaçınmadıkları ve teknolojik yenilikleri mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak gördükleri belirtilmektedir (Ertmer vd., 2012; Teo, 2009). Buna karşılık değişime kapalı öğretmenlerin, teknoloji kullanımını ek bir iş yükü veya tehdit unsuru olarak algılama eğiliminde oldukları ve bu durumun teknoloji entegrasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Oreg vd., 2011)

Bu bağlamda elde edilen bulgular, okullarda yürütülen dijital dönüşüm ve yenilikçi uygulamaların sürdürülebilirliği açısından değişime açıklığın kritik bir “insan faktörü” olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Eğitimde teknolojik altyapı, donanım ve yazılım yatırımları ne kadar güçlü olursa olsun, bu dönüşümün etkili biçimde hayata geçirilebilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarına bağlıdır (Fullan, 2007; Tondeur vd., 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerinin yüksek olması, yalnızca bireysel uyum açısından değil; okulun genel yenilik kapasitesi, öğrenen örgüt yapısı ve dijital dönüşümün başarısı açısından da stratejik bir öneme sahiptir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliği algılarının araştırma kapsamında dikkat çekici bir örüntü sergilemiştir. Bu durum, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterlik algılarının önemli bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilebileceğini düşündürmektedir. Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde öz-yeterlik, bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilme kapasitelerine ilişkin inançları olarak tanımlanmakta; bu inançların davranış başlatma, çaba düzeyi, karşılaşılan güçlükler karşısında ısrar etme ve başarısızlık sonrasında toparlanma süreçlerini doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır (Bandura, 1986, 1997b). Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliği, yalnızca teknik becerilere ilişkin bir algıyı değil, aynı zamanda dijital araçları öğretim süreçlerine entegre etme konusunda duyulan güveni ve pedagojik risk alma istekliliğini de yansıtmaktadır.

Eğitim alanında yapılan çok sayıda araştırma, teknoloji öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin dijital araçları pedagojik amaçlarla daha etkin kullandıklarını, teknoloji temelli öğretim stratejileri geliştirmede daha üretken davrandıklarını ve yenilikçi öğrenme ortamları oluşturmaya daha açık olduklarını ortaya koymaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Özellikle Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik içsel inançlarının, dışsal koşullardan daha güçlü bir belirleyici olduğunu vurgulayarak öz-yeterliğin teknoloji kullanımındaki merkezi rolüne dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliğinin yüksek bulunması, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikler açısından önemli bir psikolojik kaynağa sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, aynı zamanda son yıllarda eğitim sistemlerinde yaşanan dijital dönüşüm süreçleriyle de ilişkilendirilebilir. Özellikle uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması, dijital içerik üretimine yönelik hizmet içi eğitimlerin artması ve öğretmenlerin teknolojiyle daha yoğun etkileşim kurmak zorunda kalmaları, teknoloji kullanımına ilişkin başarı deneyimlerini artırmış olabilir. Bandura'nın (Bandura, 1997a) belirttiği üzere, bireylerin öz-yeterlik inançlarının en güçlü kaynağı doğrudan başarı deneyimleridir. Bu çerçevede öğretmenlerin pandemi süreci başta olmak üzere dijital öğretim uygulamalarında edindikleri deneyimlerin, teknolojiye yönelik öz-yeterlik algılarını güçlendirdiği söylenebilir.

Öte yandan teknoloji öz-yeterliği algılarının homojen bir dağılım göstermesi, öğretmenler arasında teknoloji kullanımına ilişkin algısal eşitsizliklerin görece sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, okullarda dijital araçlara erişim, temel teknoloji becerileri ve zorunlu dijital uygulamalar açısından belirli bir standartlaşmanın sağlanmış olabileceğine işaret etmektedir. Ancak literatürde vurgulandığı üzere, yüksek teknoloji öz-yeterliği her zaman pedagojik açıdan nitelikli teknoloji entegrasyonu anlamına gelmemektedir (Mishra ve Koehler, 2006; Valtonen vd., 2015). Bu nedenle, öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliğinin sürdürülebilir biçimde desteklenmesi ve pedagojik boyutla bütünleştirilmesi, okul liderliğinin ve mesleki gelişim politikalarının önemli bir sorumluluğu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliğinin yüksek bulunması, son yıllarda artan hizmet içi eğitimler, uzaktan eğitim deneyimleri ve dijital öğretim uygulamalarının öğretmenlerin teknolojiye yönelik güvenlerini güçlendirmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında, dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği değişkenleri arasında anlamlı ve kuramsal olarak tutarlı bir ilişki örüntüsü bulunduğu görülmektedir. Alanyazında dönüşümcü liderliğin, öğretmenlerin değişime yönelik

tutumlarını doğrudan değil; daha çok psikolojik ve örgütsel süreçler aracılığıyla etkilediği ve bu yolla teknoloji entegrasyonunu desteklediğine ilişkin güçlü bulgular yer almaktadır (Avolio vd., 2009; Joo vd., 2018). Bu çalışmalar, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerde ortak bir vizyon oluşturma, belirsizlikle başa çıkma ve yeniliklere yönelik güven geliştirme gibi süreçleri desteklediğini göstermektedir.

Benzer biçimde, değişime açık öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin daha güçlü öz-yeterlik algıları geliştirdikleri ve yenilikçi uygulamaları sınıf ortamına daha kolay taşıdıkları literatürde vurgulanmaktadır (Howard vd., 2021; Valtonen vd., 2015). Değişime açıklığın, öğretmenlerin yeni teknolojileri deneme konusundaki istekliliklerini artırdığı ve olası başarısızlıkları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmelerini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen tanımlayıcı bulgular, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliği üzerindeki etkisinin büyük ölçüde değişime açıklık gibi psikolojik ve örgütsel değişkenler üzerinden şekillenebileceğine işaret etmektedir.

Araştırmada incelenen demografik değişkenlere ilişkin bulgular da bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Cinsiyet ve eğitim düzeyinin dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği ile anlamlı ilişkiler göstermemesi, bu değişkenlerin öğretmenlerin teknolojiye yönelik algılarından ziyade daha çok bireysel tutumlar ve okul bağlamındaki etkileşimler tarafından şekillendiğini düşündürmektedir. Buna karşılık, kurumdaki hizmet süresi ile değişime açıklık arasındaki negatif ilişki, uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin değişim süreçlerine karşı daha temkinli bir tutum geliştirebildiklerine işaret ederken; aynı değişkenin teknoloji öz-yeterliği ile pozitif ilişki göstermesi, deneyimin teknoloji kullanımına ilişkin beceri ve güveni zamanla artırabildiğini ortaya koymaktadır. Okul kademesi ve okul büyüklüğü gibi örgütsel değişkenlerle elde edilen sınırlı ancak anlamlı ilişkiler ise, öğretmenlerin teknolojiye ve yeniliğe yönelik algılarının yalnızca bireysel özelliklerden değil, görev yaptıkları okulun yapısal özelliklerinden de etkilendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, okullarda dijital dönüşüm süreçlerinin yalnızca teknik altyapı, donanım ve yazılım yatırımlarıyla açıklanamayacağını; liderlik anlayışı, öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri ve öz-yeterlik algıları gibi insani ve örgütsel faktörlerin belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, dönüşümcü liderlik yaklaşımının öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlamasında ve teknoloji kullanımına ilişkin güven geliştirmesinde önemli bir bağlamsal zemin sunduğunu düşündürmektedir. Bu yönüyle araştırmanın, eğitim yönetimi alanında dijital dönüşüm, liderlik ve öğretmen yeterlikleri

arasındaki ilişkilerin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

5.2 Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği arasındaki ilişkilerin eğitim uygulamaları ve politika düzeyinde dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bulgular, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz-yeterliklerini doğrudan değil; büyük ölçüde öğretmenlerin değişime açıklık düzeyleri üzerinden dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Bu çerçevede geliştirilecek uygulama ve politika önerilerinin, yalnızca teknik yeterlikleri değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik ve örgütsel koşullarını da kapsayacak biçimde ele alınması önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin değişime açıklığını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinin yalnızca yönetsel ve mevzuata dayalı konularla sınırlı kalmaması; vizyon oluşturma, öğretmenleri motive etme, yenilikçi uygulamaları teşvik etme ve bireysel destek sağlama gibi dönüşümcü liderlik becerilerini geliştirmeye odaklanması önerilir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmet içi eğitimlerin, liderlik uygulamalarının okul iklimi ve öğretmen tutumları üzerindeki etkisini dikkate alan bir anlayışla yeniden yapılandırılması yararlı olabilir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerinin güçlendirilmesi amacıyla okullarda güven temelli ve katılımcı bir örgüt ikliminin oluşturulması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yeni uygulamaları deneme konusunda desteklendikleri, hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görüldüğü ve yöneticiler tarafından cesaretlendirildikleri okul ortamlarının, değişime yönelik dirençleri azaltabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlerle açık iletişim kurmaları, geri bildirim süreçlerini geliştirmeleri ve karar alma mekanizmalarına öğretmenleri dâhil etmeleri uygun olur.

Araştırma sonuçları teknoloji öz-yeterliğinin, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin tutum ve davranışlarında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle teknoloji entegrasyonuna yönelik uygulamaların, yalnızca kısa süreli teknik kurslarla sınırlı kalmaması; mesleki öğrenme toplulukları, işbirlikçi çalışma grupları ve okul temelli uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin somut başarı

deneyimleri yaşamaları, öz-yeterlik inançlarını güçlendireceği için, sınıf içi uygulamalara dayalı, deneyim paylaşımını teşvik eden öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Bu araştırma, belirli bir örneklem grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda, farklı okul türleri, farklı sosyoekonomik bölgeler ve farklı eğitim kademeleri karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Böylece dönüşümcü liderlik, değişime açıklık ve teknoloji öz-yeterliği arasındaki ilişkilerin bağlamsal farklılıklar açısından daha kapsamlı biçimde incelenmesi mümkün olabilir. Ayrıca boylamsal araştırma desenleri kullanılarak, değişime açıklığın ve teknoloji öz-yeterliğinin zaman içindeki gelişimi ve liderlik uygulamalarına verdiği tepkiler daha derinlemesine analiz edilebilir.

Politika yapıcılar açısından bakıldığında, dijital dönüşüm süreçlerinin yalnızca teknolojik altyapı yatırımlarıyla sınırlı kalmaması gerektiği; liderlik gelişimi ve öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin güçlendirilmesiyle birlikte ele alınmasının önem taşıdığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin performans değerlendirme süreçlerinde, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, yeniliklere liderlik etme ve değişimi yönetme becerilerini yansıtan ölçütlere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, okul liderliğinin yalnızca idari bir rol değil; aynı zamanda öğrenmeyi ve değişimi yönlendiren bir süreç olarak ele alınmasına katkı sağlayabilir.

Son olarak, öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliğini ve değişime açıklığını güçlendirmeye yönelik politika ve uygulamaların, merkezi düzeyde belirlenen standartlarla birlikte okul temelli esnek uygulamalara da olanak tanıyacak şekilde tasarlanması gerektiği, bu sayede okulların kendi bağlamsal ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirmeleri desteklenerek ve dijital dönüşüm süreçlerinin sürdürülebilirliği artırılabilir. Bu sayede, okulların kendi bağlamsal ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirmeleri desteklenebilir ve dijital dönüşüm süreçlerinin sürdürülebilirliği artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79–96.
- Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A. S., & Ramzan, M. (2022). Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 920317.
- Altan, S., & Lane, J. F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238–248.
- Andrew, F. H. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. The Guilford Press.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449.
- Bagga, S. K., Gera, S., & Haque, S. N. (2023). The mediating role of organizational culture: Transformational leadership and change management in virtual teams. *Asia Pacific Management Review*, 28(2), 120–131.
- Bakanlığı, M. E. (2018). Millî eğitim bakanlığı 2023 eğitim vizyonu. *Erişim Tarihi*, 9, 2021.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23–28), 2.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and*

Human Decision Processes, 50(2), 248–287.

Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A. (1997b). *Social cognitive theory of self-regulation organizational behavior*.

Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy*. Cambridge University Press Cambridge.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.

Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.

Blackman, D. A., Buick, F., O'Donnell, M. E., & Ilahee, N. (2022). Changing the conversation to create organizational change. *Journal of Change Management*, 22(3), 252–272.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683.

Brouns, T., Rexin, R., & Externbrink, K. (2021). Role conflict as mediator between transformational leadership and change-related outcomes. *International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology (IJSSMET)*, 12(2), 99–110.

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.

Burns, J. M. (2012). *Leadership*. Open Road Media.

Bush, T. (2016). School Leadership and Management in England: The Paradox of Simultaneous Centralisation and Decentralisation. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 1–23.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership Nottingham.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*.

Cao, T. T., & Le, P. B. (2024). Impacts of transformational leadership on organizational change capability: a two-path mediating role of trust in leadership. *European Journal of Management and Business Economics*, 33(2), 157–173.

Carless, S. A., Wearing, A. J., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational

- leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389–405.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Chou, P. (2021). Transformational leadership and attitude toward enterprise resource planning system: A perspective of organizational change. In *Research Anthology on Digital Transformation, Organizational Change, and the Impact of Remote Work* (pp. 803–822). IGI Global Scientific Publishing.
- Christine, R. (2017). *European framework for the digital competence of educators*. Joint Research Centre.
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504–519.
- Corry, M., & Stella, J. (2018). *Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature*.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(4), 377–392.
- D'Entremont, J. P. (2016). Leadership in New Hampshire Independent Schools: An Examination of Trust and Openness to Change. *ProQuest LLC*.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Darling-Hammond, L., & Sclan, E. M. (1996). Who teaches and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2, 67–101.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How

- successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). Successful school leadership. *United Kingdom*.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18–34.
- DeShon, R. P., Brown, K. G., & Greenis, J. L. (1996). Does self-regulation require cognitive resources? Evaluation of resource allocation models of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 595.
- Dexter, S. (2018). The role of leadership for information technology in education: Systems of practices. *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 483–498.
- Dilekçi, Ü., & Limon, I. (2020). The Mediator Role of Teachers' Subjective Well-Being in the Relationship between Principals' Instructional Leadership and Teachers' Professional Engagement= Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranislari ile Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlıklari Arasin. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(4), 743–798.
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101–116.
- Dopson, S., Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M. D., Mitra, M., Ledger, J., & Behrens, S. (2019). Leadership development in higher education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 218–234.
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352.
- Eden, D., & Zuk, Y. (1995). Seasickness as a self-fulfilling prophecy: raising self-efficacy to boost performance at sea. *Journal of Applied Psychology*, 80(5), 628.
- Edition, E. (2013). The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning. *Wallace Foundation*.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1),

210–223.

- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Faupel, S., & Süß, S. (2019). The effect of transformational leadership on employees during organizational change—an empirical analysis. *Journal of Change Management*, 19(3), 145–166.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Psychology Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Ghomi, M., & Redecker, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. *CSEDU* (1), 541–548.
- Goldsmith, M. (2010). *What got you here won't get you there: How successful people become even more successful*. Profile books.
- Gözüm, A. İ. C., & Demir, O. (2021). Technological pedagogical content knowledge self-confidence of prospective pre-school teachers for Science Education during the COVID-19period: A Structural Equational Modelling: Prospective pre-school teachers' technological pedagogical content knowledge. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 712–742.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs,

- engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*.
- Hall, G., & Hord, S. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes 4th ed.* Upper Saddle River, NJ: Pearson New Jersey;
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. In *School effectiveness and school improvement* (Vol. 23, Issue 4, pp. 359–367). Taylor & Francis.
- Henricks, M. D., Young, M., & Kehoe, E. J. (2020). Attitudes toward change and transformational leadership: A longitudinal study. *Journal of Change Management*, 20(3), 202–219.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Academy of Management Briarcliff Manor, NY 10510.
- Hoang, N. H. (2024). Exploring digital competence among Vietnamese EFL preservice teachers: the role of ICT self-efficacy, collegial collaboration, and infrastructural support. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(4), 217–237.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
- Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education*, 165, 104149.
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 141–158.
- Howell, J. L., Bullington, K. E., Gregory, D. E., Williams, M. R., & Nuckols, W. L. (2022). Transformational leadership in higher education programs. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 3(1).
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of

- teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Hubbart, J. A. (2023). Organizational change: The challenge of change aversion. *Administrative Sciences*, 13(7), 162.
- Hussain, S. T., Lei, S., Haider, M. J., & Akram, T. (2021). Transformational leadership and organizational change examining the mediational approach of knowledge sharing. *International Journal of Asian Business and Information Management (IJABIM)*, 12(2), 84–95.
- Ibrahim, I. A., El-Monshed, A. H., Altheeb, M., & El-Sehrawy, M. G. (2024). Transformational leadership, psychological empowerment, and organizational citizenship behaviors among nursing workforce: A single mediation analysis. *Journal of Nursing Management*, 2024(1), 9919371.
- Islam, M. N., Furuoka, F., & Idris, A. (2021). Mapping the relationship between transformational leadership, trust in leadership and employee championing behavior during organizational change. *Asia Pacific Management Review*, 26(2), 95–102.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 349.
- Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 48–59.
- Kabak, K. (2020). *Dijital içerik tasarımı ile geliştirilen arayüzün öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Necmettin Erbakan University (Turkey).
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253–272.
- Karasar, N., & Yöntemi, B. A. (2005). *Nobel Yayınları*. Ankara.
- Keček, D., Vuković, D., & Balić, D. (2023). Implementation Of Organizational Changes

- According To The Mckinsey 7S Model. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 14(4).
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPACK) nedir. *Teknoloji ve Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlar*, 9(1), 60–70.
- Kouzes, James M.; Posner, B. Z. (2012). *The Leadership Challenge*. Jossey-Bass, 5th.
- Kozcu, G. Y., & Özmen, Ö. (2021). Effects of transformational leadership on organizational change management and organizational ambidexterity. *Global Journal of Economics and Business Studies*, 10(20), 15–25.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning. *The Wallace Foundation*, 2009–2023.
- Martocchio, J. J. (1994). Effects of conceptions of ability on anxiety, self-efficacy, and learning

- in training. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 819.
- Martocchio, J. J., & Dulebohn, J. (1994). Performance feedback effects in training: The role of perceived controllability. *Personnel Psychology*, 47(2), 357–373.
- Maximova, V. (2023). Change-supporting organizational structures: challenges and limitations. *Известия На Съюза На Учените-Варна. Серия Икономически Науки*, 12(2), 99–106.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mladenova, I. (2022). Relation between organizational capacity for change and readiness for change. *Administrative Sciences*, 12(4), 135.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177.
- Niederhauser, D. S., & Perkmen, S. (2010). Beyond self-efficacy: Measuring pre-service teachers' instructional technology outcome expectations. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 436–442.
- Oguntoye, L. A. (2024). *Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and Teacher Digital Pedagogy in a Digital Learning Environment: A Qualitative Descriptive Study*. Trident University International.
- Ohaeri, M. N. (2024). *Transformational Leadership's Role in Change Management: A Quantitative Regression Study*. University of Phoenix.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73–101.
- Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change: A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), 461–524.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., Erdoğan, O., & Turan Bora, H. (2024). Unveiling the associations between principal self-efficacy, openness to change and transformational leadership: the mediating role of well-being. *Journal of Educational Administration*, 62(5), 528–544.
- Parveen, M., & Adeinat, I. (2019). Transformational leadership: does it really decrease work-related stress? *Leadership & Organization Development Journal*, 40(8), 860–876.
- Payne, D., Trumbach, C., & Soharu, R. (2023). The values change management cycle: Ethical change management. *Journal of Business Ethics*, 188(3), 429–440.
- Peng, J., Li, M., Wang, Z., & Lin, Y. (2021). Transformational leadership and employees' reactions to organizational change: Evidence from a meta-analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(3), 369–397.
- Provitera, M., & Sayyadi, M. (2024). Effectively implementing knowledge management strategy through structure and support. *Business Information Review*, 41(2), 82–84.
- Qu, G. (2024). Perceived school climate, collective teacher efficacy, self-compassion, and subjective well-being in Chinese university teachers: a mediation analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–14.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329–354.
- Rodrigues, J., Chicau Borrego, C., Ruivo, P., Sobreiro, P., Catela, D., Amendoeira, J., & Matos, R. (2020). Conceptual framework for the research on quality of life. *Sustainability*, 12(12), 4911.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations 5th*. Free press.
- Ruben, M. A., Stosic, M. D., Correale, J., & Blanch-Hartigan, D. (2021). Is technology enhancing or hindering interpersonal communication? A framework and preliminary results to examine the relationship between technology use and nonverbal decoding skill. *Frontiers in Psychology*, 11, 611670.
- Sabwami, K. M. (2025). Transformational leadership in higher education. In *Artificial Intelligence, Digital Learning, and Leadership: Redefining Higher Education* (pp. 219–252). IGI Global.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes

- and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103–112.
- Sayyadi, M., & Provitera, M. J. (2024a). The art of transformational leadership: A key to a high-performance company. *The Journal of Values-Based Leadership*, 17(1), 10.
- Sayyadi, M., & Provitera, M. J. (2024b). Why knowledge management strategy implementation fails—and how to avoid it. *Business Information Review*, 41(4), 191–194.
- Schmitz, M.-L., Antonietti, C., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2023). Transformational leadership for technology integration in schools: Empowering teachers to use technology in a more demanding way. *Computers & Education*, 204, 104880.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., Özdemir, S., Özdemir, N., & Erdoğan, O. (2024). Exploring the moderation role of teacher cultural value profiles on the association between transformational leadership and teacher job satisfaction: Evidence from Turkish education context. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241237374.
- Soares, J., Indiyati, D., & Ghina, A. (2021). The Effect of Organizational Culture and Leadership Style on Employees at Radio Televisao de Timor Leste. Empresa Publico (RTTL. EP), Timor-Leste. *International Journal of Science and Society*, 3(1), 19–32.
- Som, R., & Chan, R. (2024). Examining Employee Buy-In for Organizational Change: A Structural Equation Model. *Studies in Business and Economics*, 19(2), 250–262.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2003). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. *Motivation and Work Behavior*, 126, 140.
- Stauffer, D. C., & Maxwell, D. L. (2020). Transforming servant leadership, organizational culture, change, sustainability, and courageous leadership. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 17(1), 105–116.
- Sun, R., & Henderson, A. C. (2017). Transformational leadership and organizational processes: Influencing public performance. *Public Administration Review*, 77(4), 554–565.
- Tasoulis, K., Pappas, I. O., Vlachos, P., & Oruh, E. S. (2024). Employee reactions to planned organizational culture change: A configurational perspective. *Human Relations*, 77(9), 1272–1305.

- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(2), 302–312.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65, 555–575.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413–433.
- Udin, U. (2024). Leadership styles and sustainable performance. *Multidisciplinary Reviews*, 7(8), 2024171.
- Vakola, M. (2014). What's in there for me? Individual readiness to change and the perceived impact of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(3), 195–209.
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: what is the role of employees' stress and commitment? *Employee Relations*, 27(2), 160–174.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19(2), 88–110.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49–58.
- Van der Voet, J., & Vermeeren, B. (2017). Change management in hard times: Can change management mitigate the negative relationship between cutbacks and the organizational commitment and work engagement of public sector employees? *The American Review of Public Administration*, 47(2), 230–252.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a

- reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools* (Vol. 18). Council for Basic Education Washington, DC.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
- Wood, R. E., Mento, A. J., & Locke, E. A. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 416.
- Yukl, G., Mahsud, R., Prussia, G., & Hassan, S. (2019). Effectiveness of broad and specific leadership behaviors. *Personnel Review*, 48(3), 774–783.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zheng, X., Huang, H., & Yu, Q. (2024). The associations among gratitude, job crafting, teacher-student relationships, and teacher psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 15, 1329782.

EKLER



Ek 1. Veri Toplama Araçları

ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişime açıklıkları ve teknoloji öz yeterlilikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Sizlerden toplanacak veriler, farklı okullardan elde edilen verilerle birleştirilerek analiz edilecek ve tüm katılımcı bilgileri gizlilik ilkesi çerçevesinde korunacaktır. Araştırmanın güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi, ölçek maddelerini içtenlikle ve eksiksiz bir şekilde yanıtlamanıza bağlıdır. Form üzerinde adınızı, soyadınızı veya okulunuzun adını belirtmenize gerek yoktur. Yanıtlar tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Katkılarınız ve değerli zamanınız için şimdiden teşekkür eder, desteğiniz için teşekkür ederim.

Sıla Doğan Taşcı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()	
Eğitim düzeyiniz	Lisans ()	Lisansüstü ()	
Şu an görev yapmakta olduğunuz okul kademesi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()
Toplam kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz (lütfen yıl olarak yazınız):			
Okulunuzdaki öğrenci sayısı (lütfen yaklaşık olarak bir sayı belirtiniz):			

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK

	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okul yöneticim, güçlü bir okul vizyonu oluşturur.					
2. Okul yöneticim, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler.					
3. Okul yöneticim, öğretmenlerin çabasını takdir eder.					
4. Okul yöneticim, okulda güvene dayalı işbirliğini teşvik eder.					
5. Okul yöneticim, öğretmenleri yeni fikirler üretmek için cesaretlendirir.					

6. Okul yöneticim, kişisel değerleriyle eylemleri tutarlıdır.					
7. Okul yöneticim, davranışlarıyla saygı uyandırır.					

DEĞİŞİME AÇIKLIK ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler değişime açıktır.					
2. Bu okuldaki öğretmenler yenilikçi fikirlere açıktır.					
3. Bu okulda müdür yeni önerilere sıcak bakar.					
4. Bu okuldaki öğretmenler köklü değişimleri kolay benimserler.					
5. Bu okuldaki öğretmenler yeni kuralları ve prosedürleri kolaylıkla benimserler.					
6. Bu okulda öğretmenler yenilikleri memnuniyetle karşılar.					
7. Bu okulda müdür değişim konusunda oldukça yavaş davranır.					
8. Bu okulda müdür köklü değişimlere tamamen açıktır.					
9. Bu okulda müdür velilerden gelen değişim önerilerine açıktır.					

10. Bu okulda müdür değişime yönelik girişimleri olumlu karşılar.					
11. Bu okulda müdür köklü değişimlere açıktır.					
12. Bu okulda, okul-aile birlikleri ya da veli toplantılarında ortaya çıkan öneriler okulda değişime yol açar.					
13. Bu okulda öğretmenler, velilerin görüş ve önerilerine açıktır.					
14. Okul paydaşlarının çoğu bu okuldan memnundur.					

TEKNOLOJİ ÖZ YETERLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Sınıftaki öğretim etkinlikleri dışında kalan eğitim amacıyla yapmakta olduğum işlerde bilgisayar kullanırım.					
2. Öğretim etkinliklerinde bilgisayar yazılımı kullanırım.					
3. Öğretim etkinliklerinde tebeşir ve yazı tahtası dışındaki ders araçlarını da kullanırım.					
4. Öğretim etkinliklerinde kullanacağım bilgisayar yazılımlarını kendim seçerim.					
5. Öğretim etkinliklerinde kullanılacak bilgisayar yazılımı bulmakta zorlanmıyorum.					

6. Öğretim etkinliklerinde kullanılacak bilgisayar yazılımlarının konusunda Bakanlık bilgi sağlamaktadır.					
7. Öğretim etkinliklerinde kullanılacak bilgisayar yazılımları konusunda dergiler ve broşürler aracılığıyla haberdar olmaktadır.					
8. Öğretimde kullanılabilecek yeni teknolojiler konusundaki yayınları izlerim.					
9. Tebeşir ve yazı tahtası dışındaki ders araç ve gereçlerini "zor konular" öğretimde kullanırım.					
10. Hiçbir konunun öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretime gereksinim duymam.					
11. Öğretim yöntemlerini seçerken sınıfın öğrenme düzeyini göz önünde bulundururum.					
12. Öğretim teknolojilerini seçerken öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini göz önünde bulundururum.					
13. Öğretim etkinliklerimde öğrencileri güdüleyen öğretim teknolojileri kullanmaya özen gösteririm.					
14. Eğitim teknolojileri konusunda öğretmenlik eğitimim sırasında almış olduğum bilgiler yeterli olmaktadır.					
15. Eğitim teknolojileri konusunda düzenli aralıklarla hizmet-içi eğitim almaya gereksinim vardır.					
16. Eğitim teknolojileri konusunda verilen hizmet-içi eğitimler yeterince uygulama yapmaya fırsat tanımaktadır.					
17. Öğretimde ders araç-gereçleri kullanmak için yaptığım hazırlıklar uzun zaman almaktadır.					
18. Öğretimde ders araçları kullandığım zaman ders programını bitirmekte zorlanıyorum.					

19. Eğitimde kullanılacak yeni bilgi teknolojileri ve ders araç-gereçleri ile daha iyi sonuç alınacağını düşünürüm.					
20. İnternet kaynaklarından öğretim etkinliklerinde yararlanırım.					
21. Öğrencilerin sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde İnternet kaynaklarından yararlanmaları için etkinlikler hazırlarım.					
22. Öğretmenlik alanımdaki yeni öğretim tekniklerini öğrenmek için çaba harcarım.					
23. Sınıflarda öğrenci sayısının çok olması değişik ders araçları kullanmayı zorlaştırmamaktadır.					
24. Ders programlarındaki konu sayısı azaltıldığında eğitim teknolojilerinin daha çok kullanılabileceğini düşünüyorum.					
25. Yeni öğrenci gruplarına konuları öğretmek için yeni öğretim teknikleri ve yöntemleri denerim.					
26. Çevremde eğitim teknolojileri konusunda görüş alışverişinde bulunacağım bir uzman olsa eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanacağımı düşünüyorum.					
27. Öğrencilerin düzeyine uygun olarak kullanacağım ders araçlarını okulda bulmak mümkündür.					
28. Derslerimde öğrencilerin düzeyine uygun araç-gereç kullanmaya özen gösteririm.					
29. Kullanacağım eğitim teknolojilerini ders planlarımda belirtirim.					
30. Öğretimde ders planlarımda belirttiğim araçları kullanırım.					
31. Okul yönetimi ders araç-gereçlerini edinirken gerekli desteği sağlamaktadır.					

32. Diğer öğretmenler ders araç-gereçlerini edinirken gerekli desteği sağlamaktadır.					
33. Zor konuları öğretirken kullanılabilecek ders araçlarının seçiminde diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunuyoruz.					
34. Sınıf ortamının ışık, sıcaklık ve düzen gibi fiziksel özelliklerini öğretime uygun hale getiririm.					
35. Konuların öğretiminde gerektiğinde alan gezileri düzenlerim.					
36. Konuların öğretiminde gerektiğinde değişik kişi ve otoriteleri sınıfa davet ederim.					
37. Araç-gereç desteği olmaksızın öğretemeyeceğim konuların ders programında yer aldığını düşünüyorum.					

Ek 2. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.12.2025-E.1422236



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-1422236
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

26.12.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Sıla DOĞAN TAŞCI**'nın, **Doç. Dr. Onur ERDOĞAN**'ın danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Değişime Açıklıkları ve Teknoloji Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 23.12.2025 tarih ve 20 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2025 - 2224

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...