

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ, ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN OKUL TÜRÜNE VE YERİNE GÖRE İNCELENMESİ¹

AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER IDENTITY, TEACHER SELF-EFFICACY, AND TEACHER LEADERSHIP BASED ON SCHOOL TYPE AND LOCATION

Derya GÜVERCİN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim
Yönetimi Doktora Programı
derya_guercin@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-1946-3078

Gökhan ARASTAMAN

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
arastaman@hacettepe.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4713-8643

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

05.01.2025

Kabul Tarihi:

06.06.2025

Yayın Tarihi:

27.06.2025

Anahtar Kelimeler

Öğretmen
Özyeterliliği,
Öğretmen Kimliği,
Öğretmen Liderliği,
Okul Türü,
Okul Yeri

Keywords

Teacher Self-
Efficacy,
Teacher Identity,
Teacher Leadership,
School Type,
School Location

Bu çalışmanın amacı öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliğinin öğretmen liderliğini ne ölçüde yordadığını tespit etmek ve söz konusu değişkenlerin okul türü ve okul yeri bağlamında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Veriler İstanbul ilindeki resmi liselerde görev yapan 407 öğretmeninden elde edilmiştir. Veriler, betimsel istatistikler, normallik testi, DFA, çoklu korelasyon katsayısı, One-way MANOVA ve çok değişkenli regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen liderliği ile öğretmen kimliği ve öğretmen özyeterliliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen özyeterlilik algıları ile öğretmen kimlik algılarında okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yeri değişkeninde ise öğretmen liderliği, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliği puanlarına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Çok değişkenli regresyon analizi sonuçlarına göre ise öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliğinin öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen yetiştirme ve okul yöneticisi seçiminde hem eğitim yöneticileri hem de politika yapıcılar açısından faydalı olabilecek veriler sunmaktadır.

The purpose of this study is to determine the extent to which teacher self-efficacy and teacher identity predict teacher leadership and to reveal whether these variables show significant differences in the context of school type and location. For this purpose, data were collected from 407 teachers working in public high schools in Istanbul. The collected data were tested using descriptive statistics, normality test, CFA, multiple correlation coefficient, one-way MANOVA, and multivariate regression analysis. According to the findings, there is a moderate positive relationship between teacher leadership, teacher identity, and teacher self-efficacy. Significant differences were found in teacher self-efficacy and teacher identity perceptions based on school type. No significant difference was found in teacher leadership, teacher self-efficacy, and teacher identity scores based on the location of school variable. According to the results of the multivariate regression analysis, it was concluded that teacher self-efficacy and teacher identity are significant predictors of teacher leadership. The findings of the study provide data that can be valuable for both educational administrators and policymakers in the contexts of teacher training and school administrator selection.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1613814>

Atıf/Cite as: Güvercin, D. & Arastaman, G. (2025). Öğretmen kimliği, öğretmen öz-yeterliliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin okul türüne ve yerine göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1215-1237.

¹ Bu makale danışmanlığını Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'ın yaptığı 1. yazarın doktora tezine dayalı olarak hazırlanmış ve EDUCongress 2024 "Doğru Bir Eğitim: Bilimsel, Kapsayıcı, Sürdürülebilir" isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Öğretmen liderliği okullarda olumlu değişimler için güçlü bir etmen olarak kabul edilmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği ile ilişkili faktörler arasında öğretmenin kimlik algısı ve özyeterliği öne çıkmaktadır (Akman, 2021; Çoğaltay ve Boz, 2023; Fackler ve Malmberg, 2016; Kılınç, Bellibaş ve Bektaş, 2021; Kurt, 2016; Marschall, 2021). Ayrıca öğretmen kişiliği, kişisel iş deneyimi, liderlik kapasitesine olan inancı gibi kişisel faktörlerin yanında örgüt üyeleri arasındaki ilişki, yöneticilerin rolü, öğretmen liderlerin seçimindeki resmi prosedür, liderliğin ortaya çıkabilmesi için fırsatlar, okul iklimi gibi örgütsel faktörler ve milli-kültürel değerler gibi sosyal faktörler de öğretmen liderliğini etkileyen unsurlardandır (Liu vd, 2021). Kılınç vd.'e göre (2021) okul liderliği üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla okul yöneticilerinin etkinliklerine dayalı olarak araştırılmış, öğretmenlerin liderlik kapasitesini göz ardı etmiştir. Geleceğin okul yöneticilerinin yetişmiş öğretmenler arasından seçileceği göz önünde bulundurulursa öğretmen liderliği kavramının yönetici seçme ve yetiştirmede de etkili bir unsur olacağı söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliği gibi değişkenlerin öğretmen liderliğine ne yönde bir etkisi olduğunun incelenmesi var olan duruma ışık tutarak öğretmen yetiştirme ve okul yöneticisi seçiminde öğrenci başarısını artırmaya yönelik faydalı düzenlemelere yön verebilir.

Geçmiş çalışmalar dikkate alındığında öğretmen özyeterliği, öğretmen kimliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide okul türü ve çalışılan bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) gibi etkenlerin anlamlı bir etkisi olmayacağı düşünülmektedir (Fackler ve Malmberg, 2016; Tucker vd., 2005). Öte yandan öğretmen liderliği ve öğretmen kimliği ile bağlantılı öğretmen özyeterliğinin kişisel özellikler, sınıf, okul ve ülke özelliklerinden etkilendiği de ifade edilmektedir (Fackler ve Malmberg, 2016). Türkiye bağlamında ise geçmişte Anadolu ve Fen Liselerine öğretmen atamaları, belirli sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilmekteydi. Ancak bu uygulamaların kaldırılmasıyla birlikte, sınavla öğrenci alan bu tür kurumlara öğretmen atamaları, okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Ayrıca, öğretmen atamalarında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) puanına ek olarak mülakat şartının getirilmesi, atama süreçlerinde objektifliğin sorgulanmasına neden olmuştur. Bunun yanı sıra, Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik sistemin gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında belirgin bir yapıya oturmamış olması (Süngü, 2012; Aktepe, 2014; Savaş, 2019; Yavuz ve Çakır, 2022), öğretmen algılarının Türkiye özelinde farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Yine gelişmiş ülkelere kıyasla Türkiye'de çok daha fazla okul türü bulunması da bu alanda herhangi bir farklılık olup olmadığı, var ise ne yönde olduğu konusunda merak uyandırmaktadır.

Türkiye'de lise türleri arasında Anadolu liseleri, fen liseleri, mesleki liseler, imam-hatip liseleri ve genel liseler gibi kategoriler bulunmaktadır. Bu türler, müfredat, öğrenci profili ve yönetim yapıları açısından farklılık gösterir. Örneğin, Anadolu liseleri genellikle akademik başarı odaklıdır ve daha seçici bir öğrenci kitlesine sahiptir, bu da öğretmenlerin özyeterlik ve liderlik algılarını etkileyebilir. Mesleki liselerde ise daha uygulamalı bir eğitim, öğretmenlerin liderlik rollerini farklı şekillerde yönlendirebilir. Ancak, bu farklılıkların öğretmen özyeterliği, liderliği ve kimliği üzerindeki etkilerini doğrudan inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Ulaşılabilen çalışmalar, iş tatmini ile özyeterlik arasındaki pozitif ilişkiyi (Caprara vd., 2006) ortaya koyarak özel okul öğretmenlerinin iş tatmininin devlet okulu öğretmenlerine kıyasla daha düşük olduğunu (Özkan ve Akgenç, 2022) göstermektedir. Çalışma koşullarının özyeterlik üzerinde etkili olduğu öne sürülse de (Skaalvik ve Skaalvik, 2014) farklı lise türleri arasında öğretmen özyeterliği üzerine doğrudan karşılaştırmalar bulunmamaktadır. Örneğin, mesleki liselerde daha teknik ve uygulamalı bir müfredat, öğretmenlerin özyeterlik algılarını farklı şekilde etkileyebilir, ancak bu konuda yeterince veri elde edilememiştir. Farklı lise türlerinin öğretmen özyeterliği üzerindeki etkilerini inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Benzer şekilde çalışılan okul türünün öğretmenlerin örgütsel kimliği ve liderlik davranışlarını etkileyebileceği ancak bu ilişkinin karmaşık olabileceği öne sürülmektedir (Gningue vd., 2022). Öğretmen liderliği ve kimliği, öğretmenlerin sınıf içindeki rollerine ilişkin algılarıyla yakından bağlantılıdır. Kendilerini öncelikle bilgi aktarımı yapan kişiler olarak gören öğretmenler, genellikle rollerinde bulunan liderlik gerekliliklerini fark etmeyebilirler. Bu algı, çalışılan okul türü ve okulun beklentileri tarafından etkilenebilir. Araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarının genellikle sınıf içindeki liderlik konusuna yeterince vurgu yapmadığını göstermektedir (Nadelson, Booher ve Turley, 2020). Ayrıca öğretmenler arası etkileşimi teşvik eden okullarda, öğretmen liderlik davranışlarında artış gözlemlene olasığının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gningue vd., 2022). Türkiye bağlamında farklı lise türlerinin, öğretmen özyeterliği, öğretmen liderliği ve öğretmen kimliği gibi eğitim yönetiminde önemli değişkenleri farklı biçimlerde etkilediği gözlemlenmektedir. Anadolu İmam Hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul imajı algılarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu ve öğretmen

liderliği rollerini daha etkin biçimde üstlendikleri belirlenmiştir (Kesti ve Töre, 2023). Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmış, özellikle öğretim liderliği konusunda güçlü uygulamalara sahip Fen Liselerinde öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olabileceği ifade edilmiştir (Köstekci ve Kılınç, 2023). Öte yandan, öğretmen kimliğinin oluşumu üzerinde okul türünün doğrudan belirgin bir farklılık yaratmadığı; ancak öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artışıyla öz yeterlik ve iş tatmini düzeylerinin yükseldiği vurgulanmıştır (Gümüş vd., 2024). Genel olarak, okul türünün, öğretmenlerin mesleki kimliklerini çalışma koşulları, maaş politikaları ve okul kültürü üzerinden etkileyebileceği söylenebilir. Okul türü ve öğretmen liderliği ilişkisi ele alındığında, okul yönetim yapısı ve kültürel dinamiklerin, öğretmen liderliğini etkileyebileceği öne sürülebilir. Ancak, bu hipotezlerin geçerli olabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu sebeple farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve liderlik becerilerine yönelik algılarının ortaya konulması gerekmektedir.

Türkiye’de okul türü ile sosyoekonomik düzey arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Daha yüksek SED’li öğrencilerin özel okullar ve seçici kamu okulları gibi prestijli okullara gitme olasılığı daha yüksektir, bu da eğitim sistemindeki eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Mesleki liseler, genellikle daha düşük SED’li öğrencileri barındırırken, bu durum eğitim fırsatlarındaki eşitsizliği artırabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan PISA 2012 Sonuçları Raporu’na göre Türkiye’de öğrencilerin başarı farkının %62’si okul türü farklılıklarından kaynaklanmaktadır ve bu oran OECD ülkeleri arasında en yüksek olandır (MEB, 2013). Ayrıca, SED’in öğrencilerin sınav puanları üzerindeki olumsuz etkisi, tüm öğrencilerin ulusal bir sınavla liselere yerleştirildiği sistemde en yüksek seviyeye ulaşmaktadır (Suna vd., 2020). Bu, daha yüksek SED’li öğrencilerin, daha iyi sınav hazırlığına erişimleriyle prestijli okullara girme olasılığını artırdığını göstermektedir. Yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar ailelerin ve dolayısıyla öğrencinin SED’ine odaklıdır. Ancak okulun bulunduğu bölgenin SED’inin öğretmenlerin kimlik, özyeterlik ve liderlik algılarına olan etkisini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Öğretmen algılarının çalışılan bölgenin SED’ine göre değişip değişmediğini ortaya koymak bu değişkenlerle ilişkili diğer değişkenleri de (örneğin örgütsel bağlılık, iş tatmini, iyi oluş vb.) daha iyi anlamlandırmamıza yardımcı olacaktır. Gelecekteki araştırmalar, bölgesel farklılıkları ve kültürel dinamikleri daha derinlemesine inceleyerek bu ilişkinin doğasını daha iyi anlamalıdır.

Eğitimde SED’in öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyan ilk çalışma 1966 yılında yayımlanan Coleman raporudur. Bu klasik çalışma, öğrencilerin akademik başarılarının, büyük ölçüde ailelerinin SED’ine ve okullarının sosyo-ekonomik ortamına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Raporda, yüksek SED’deki okullarda öğrencilerin daha iyi akademik performans gösterdiği belirtilmektedir. Ma ve Wilkins (2002) ise yaptıkları çalışmada okulların sosyo-ekonomik durumunun, öğrencilerin matematik başarısında önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Buna göre yüksek SED’e sahip okullar, öğrenci başarısını artıran olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileriyle ilişkilendirilmiştir. Sirin (2005), SED ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen meta-analiz çalışmasında, öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin, öğrenme süreci ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca OECD PISA raporları da öğrenci başarısı ile SED arasındaki ilişkiye dair kapsamlı veriler sağlamaktadır. Bu raporlar, genellikle daha yüksek SED’e sahip okullarda, öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğunu ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin bu başarıda aracı bir rol oynadığını belirtmektedir. Çin’de yapılan bir diğer çalışmada ise okulun SED’inin öğrencilerin matematik ve dil derslerindeki başarılarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Xuan vd., 2019). Bu etkinin oluşmasında, yüksek SED’li okullarda daha iyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasının önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Düşük SED’e sahip okullarda ise genellikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zayıfladığı ve bunun da öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Ancak, bu ilişkilerin dinamiklerini net bir şekilde ortaya koyabilmek için daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Xuan vd., 2019).

Yüksek düzeyde öğretmen özyeterliliği algısına sahip öğretmenler, düşük SED veya öğrencilerin motivasyon eksikliği gibi dışsal etkenlere rağmen öğrenci öğrenimini olumlu bir şekilde etkileyebileceklerine inanırlar (Tucker vd., 2005). Öte yandan yapılan çalışmalar ve OECD raporları, okulun SED’inin, öğrencinin başarısı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade etmektedir (Coleman vd., 1966; Ma ve Wilkins, 2002; Sirin, 2005). Yüksek SED’li okullarda daha olumlu bir okul iklimi, daha iyi sınıf yönetimi, ebeveyn desteği ve kolektif öğretmen yeterliliği gibi faktörlerin, öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilediği belirtilmiştir (Bryk ve Schneider, 2002; Epstein, 2001; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Leithwood ve Jantzi, 2000;

OECD, ç.y.). Knoblauch ve Woolfolk Hoy'a göre (2008) öğretmen özyeterliği zamanla artış gösterse de bu oran kırsalda çalışan öğretmenlere kıyasla şehirde yaşayan öğretmenlerde daha az gerçekleşmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kolektif yeterliliğinin öğrenci başarısı üzerinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesinden daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ancak eğitimsel eylemin gerçekleştiği bağlama bağlı olarak, diğer dış faktörler özyeterliği etkileyebilir. Örneğin, aile ekonomisi, okul kaynakları, okul türü, yöneticilerin politikaları veya bir okulun bulunduğu topluluktaki çatışma düzeyi gibi çevresel ve sosyal koşullar, öğretmenlerin sınıfta kendilerine olan yeterlilik algısını doğrudan ya da dolaylı olarak (artmış stres veya baskı yoluyla) etkileyebilir (Cocca ve Cocca, 2022). O halde öğretmen özyeterliği, öğretmen kimlik algısı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri incelerken okul türü ve okulun bulunduğu çevreyi de göz önünde bulundurmak faydalı olacaktır. Ancak, bu farklılıkların öğretmen özyeterliği, liderliği ve kimliği üzerindeki etkilerini doğrudan inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların eğitim yönetimi alanında araştırma yapan akademisyen, araştırmacı ve politika yapıcılara yol göstermesi ve yeni fikirler vermesi beklenmektedir. Öğretmen kimliği, öğretmen özyeterliği ve öğretmen liderliği konularında yapılan çalışmalar bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisini kısıtlı biçimde ayrı ayrı ortaya koymuş ancak literatürde bu üç kavramın birlikte ele alındığı yerli ya da yabancı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu kavramların okul türü ve okul yeri açısından da yeterince değerlendirilmediği farkedilmiştir. Doğru kişiyi doğru işe yönlendirmek yapılan işten alınacak verimi de artıracığından söz konusu kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi öğretmen ve yönetici yetiştirme bakımından literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen kimliği, öğretmen özyeterliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenerek söz konusu değişkenlerin okul türüne ve okul yerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemektir. Okul yeri değişkeninde okullar gelişmiş ve az gelişmiş olarak iki boyutta değerlendirilmiştir. Böylece öğrenci başarısı üzerindeki faktörler daha net biçimde ortaya konarak çalışmanın öğretmen ve yönetici seçme/yetiştirme alanında yol gösterici olması hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları hazırlanmıştır:

- 1- Öğretmenlerin özyeterlik, örgütsel kimlik algısı ve öğretmen liderliğine yönelik algıları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğretmenlerin özyeterlik, örgütsel kimlik algısı ve öğretmen liderliğine yönelik algıları okul yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmen kimliği ve öğretmen özyeterliği, öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen kimliği, öğretmen özyeterliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki düzeyi incelenecektir. Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen kimliği, öğretmen özyeterliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki düzeyi ve bu değişkenlerin okul türü ve okul yerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkisel desende kurgulanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmanın bağımsız değişkenlerini öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliği, bağımlı değişkenini öğretmen liderliği oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2023-2024 yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren 945 devlet lisesinde görev yapan 63248 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, tüm evrene ulaşmak hedeflenmiştir. Krejcie ve Morgan (1970) tarafından tablolastırılan örneklem belirleme formülü kullanılarak yapılan hesaplamada %95 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata için 382 örneklem sayısına ulaşmak gerekmektedir. Bu kapsamda İstanbul ilinde ikamet eden ve devlete bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerden gönüllü

katılım esasına göre çevrimiçi tarama yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Uygulama süreci sonunda ulaşılan katılımcı sayısı 431 olmuştur. Bunlardan 4 kişi onay formunda “kabul etmiyorum” kısmını işaretledikleri için geçerli sayı 427 olmuştur. Okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre veri setinde bulunmaması gereken 19 kişi de veri setinden çıkarılmıştır. Yapılan Normallik testi, uç değerler ve Z puanlarının karşılaştırılmasına göre veri setine uymayan bir katılımcı daha veri dosyasından silinmiştir. Böylece analizler 407 kişi üzerinden yapılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	133	32,7
	Kadın	274	67,3
Mesleki Kıdeminiz	1-5 Yıl	35	8,6
	6-10 Yıl	68	16,7
	11-15 Yıl	71	17,4
	16-20 Yıl	70	17,2
	21 Yıl Ve Üstü	163	40,0
Öğrenim Düzeyi	Lisans	247	60,7
	Yüksek Lisans	158	38,8
	Doktora	2	,5
Öğretmenlik Kariyer Basamağı	Öğretmen	115	28,3
	Uzman Öğretmen	248	60,9
	Baş Öğretmen	44	10,8
Okul Türü	Anadolu Lisesi	213	52,3
	Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	86	21,1
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	41	10,1
	Proje Okulu	35	8,6
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	20	4,9
	Fen Lisesi	9	2,2
	Sosyal Bilimler Lisesi	3	,7
Görev Yeri	Silivri	87	21,4
	Sancaktepe	79	19,4
	Bakırköy	38	9,3
	Beşiktaş	38	9,3
	Pendik	19	4,7

Sultangazi	21	5,2
Şişli	16	3,9
Kağıthane	7	1,7
Sarıyer	6	1,5
Zeytinburnu	7	1,7
Kartal	5	1,2
Üsküdar	11	2,7
Fatih	4	1,0
Beyoğlu	2	,5
Ataşehir	4	1,0
Güngören	3	,7
Bahçelievler	6	1,5
Ümraniye	9	2,2
Bağcılar	3	,7
Beylikdüzü	4	1,0
Başakşehir	1	,2
Gaziosmanpaşa	2	,5
Büyükkçekmece	4	1,0
Bayrampaşa	2	,5
Şile	1	,2
Adalar	2	,5
Tuzla	3	,7
Çatalca	5	1,2
Avcılar	2	,5
Beykoz	2	,5
Çekmeköy	4	1,0
Esenyurt	1	,2
Maltepe	3	,7
Sultanbeyli	2	,5
Eyüp	2	,5
Arnavutköy	1	,2
Küçükçekmece	1	,2

Görev Yeri	Gelişmiş	205	50,4
	Az gelişmiş	202	49,6
Toplam		407	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Çetinkaya ve Arastaman (2024) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçeye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Tabak ve Boyacı (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Çetinkaya ve Arastaman (2024) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) dört boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. ÖLÖ alt boyutları sırasıyla; paydaş katılımı (altı madde), öğretmenlik mesleğine katkı (beş madde), mesleki gelişim (beş madde) ve öğretimi geliştirme (dört madde) olarak adlandırılmıştır. Öğretmen liderleri ve alan uzmanları ile yapılan görüşmeler ve alanyazın taraması sonucunda oluşturulan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .91’dir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise paydaş katılımı alt boyutunda .83; öğretmenlik mesleğine katkı alt boyutunda .83; mesleki gelişim alt boyutunda .82; öğretimi geliştirme alt boyutunda .78 olarak hesaplanmıştır. Lawshe’in (1975) Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) formülüne göre ÖLÖ ölçeğinin toplam kapsam geçerlik indeksi (KGI) .87’dir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik ölçek (ÖÖÖ) Türkçe’ye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, öğrenci katılımı boyutunda 8, öğretimsel stratejiler boyutunda 8 ve sınıf yönetimi boyutunda 8 olmak üzere toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini Türkiye’nin dört büyük şehrindeki altı farklı üniversiteden 628 öğretmen adayları oluşturmuştur. Rasch yöntemiyle yapılan geçerlilik çalışmaları her bir alt boyuttaki maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu ve ilgili değişkeni tanımladığını göstermiş böylece ölçeğin geçerliliğini kanıtlamıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri Öğrenci Katılımı alt boyutu için .82, Mesleki Stratejiler alt boyutu için .86 ve Sınıf yönetimi alt boyutu için .84 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

Tabak ve Boyacı (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği (ÖKÖ), öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarını ölçmek amacıyla hazırlanmış, 17 madde ve üç alt boyuttan oluşan beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin alt boyutları “destek” (8 madde), “aidiyet” (4 madde) ve “iletişim” (5 madde) olarak adlandırılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .56 ile .89 arasında değiştiği, üç alt boyutun toplam varyansın %72.1’ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .94$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise destek için $\alpha = .94$, aidiyet için $\alpha = .80$ ve iletişim için $\alpha = .80$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, öğretmenin örgütsel kimlik algısının da yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin kritere dayalı geçerliliği kapsamında yapılan analizlerde örgütsel kimlik algısı ile mesleki memnuniyet arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .33$, $p < .01$) saptanmıştır. Bu bulgular, ÖLÖ, ÖÖÖ ve ÖKÖ’nün geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama formu Google forms aracılığı ile oluşturulmuştur. Ölçekler birebir okul ziyaretleri yapılarak öğretmenlerin yüzyüze bilgilendirilmesi, okul idaresinin izniyle çevrimiçi formun okul grubunda paylaşılması ve çevrimiçi formun öğretmen-yönetici-sendika gruplarında paylaşılmasıyla gönüllü öğretmenlerin doldurması sağlanmıştır. Uygulamaya toplamda 431 öğretmen geri dönüş yapmıştır, bunlardan 407 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 27 ve Amos 24 programları kullanılmıştır. Veriler SPSS programında düzenlendikten sonra önce normallik analizleri yapılmış, verilerin normal dağılım göstermesi

üzerine ölçeklere ait DFA, değişkenlere ait frekans değerleri ve betimsel istatistikler, one way Manova, çoklu doğrusal bağlantı problemi, çok değişkenli korelasyon ve çok değişkenli regresyon analizleri yapılmıştır.

Okul yeri değişkeninde İstanbul'daki ilçeler T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü'nün 2022 yılındaki raporunda belirttiği gelişmişlik sınıflandırmasına göre "Gelişmiş" ve "Az gelişmiş" olarak iki gruba ayrılmıştır (Acar vd., 2022). Okul türünde ise okullar, "Anadolu Lisesi", "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi", "Anadolu İmam Hatip Lisesi", "Proje Okulu", "Çok Programlı Anadolu Lisesi", "Fen Lisesi" ve "Sosyal Bilimler Lisesi" olarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra "Anadolu Lisesi" Anadolu Lisesi başlığı altında, "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi", "Anadolu İmam Hatip Lisesi" ve "Çok Programlı Anadolu Lisesi" Mesleki Lise başlığı altında, "Proje Okulu", "Fen Lisesi" ve "Sosyal Bilimler Lisesi" ise Sınavla öğrenci alan lise başlığı altında incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ölçek maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler, normallik analizi, Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayılarına ve DFA'ya yönelik veriler ile değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi, okul yeri ve okul türüne yönelik fark analizi ve çok değişkenli regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Ön Bulgular

Bu bölümde araştırmanın normallik ve güvenilirlik analizi ile DFA analizi bulguları yer almaktadır. Veriler kayıp değer açısından incelendiğinde herhangi bir kayıp değer olmadığı görülmüştür. Bunun sebebi veri toplamakta kullanılan çevrimiçi formun kayıp değere izin vermeyecek şekilde düzenlenmesidir. Normallik testi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerine göre ölçeklerin her birinde normal dağılım olduğu görülmüştür. Bu değerlere ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Normal Dağılıma Yönelik Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

				İstatistik	SS
Öğretmen (ÖLÖ)	Liderliği	Ölçeği	Çarpıklık	0,048	0,121
			Basıklık	0,366	0,241
Öğretmen (ÖÖÖ)	Özyeterliği	Ölçeği	Çarpıklık	-0,370	0,121
			Basıklık	-0,275	0,241
Öğretmen (ÖKÖ)	Kimliği	Ölçeği	Çarpıklık	0,161	0,121
			Basıklık	0,072	0,241

Yukarıdaki tabloya göre değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık değerleri +1, -1 değerleri arasındadır. Böylece veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018; Hair vd., 2013).

Araştırma kapsamında kullanılan "Öğretmen Liderliği Ölçeği", "Öğretmen Kimliği Ölçeği" ve "Öğretmen Özyeterliği Ölçeği"nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Güvenirliğine Yönelik Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek	Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)	Paydaş Katılımı	6	0,67
	Öğretmenlik	5	0,69
	Katkı	5	0,74
	Mesleki Gelişim	4	0,67
	Öğretimi İyileştirme	20	0,86
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)	Toplam	8	0,77
	Öğrenci Katılımı	8	0,76

	Sınıf Yönetimi	8	0,81
	Toplam	24	0,90
Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ)	Destek	8	0,87
	Aidiyet	4	0,67
	İletişim	5	0,79
	Toplam	17	0,90

Yukarıdaki tabloda gerek ölçek toplamında gerekse alt faktörlerin Cronbach Alpha katsayılarının 0,60'tan büyük olduğu görülmektedir. Ölçek bütününe ait Cronbach alfa değerinin .80'in üzerinde olması, yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret ederken, alt boyutlardan birinin alfa değerinin .60 ile .70 arasında kalması durumu, sosyal bilimler bağlamında genellikle kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011; Kılıç, 2016). Özellikle madde sayısı sınırlı olan alt boyutlarda bu tür değerler sıkça gözlemlenmekte olup, bu tür alt boyutlar güvenilirlik açısından yeterli bulunabilmektedir. Kılıç (2016), .60 ile .70 arasındaki güvenilirlik değerlerini sosyal bilimlerde “kabul edilebilir” olarak tanımlarken, Büyüköztürk (2011) de .70'in altındaki değerlerin, ölçme amacı ve bağlam dikkate alınarak yeterli düzeyde güvenilirlik göstergesi olabileceğini belirtmektedir. Buna göre ölçek toplamı ve alt faktörler değerlendirildiğinde ölçeklerin genel olarak iyi ve kabul edilebilir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011; Kılıç, 2016).

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğini test etmek ve ölçek yapılarının doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin özgün formu paydaş katılımı (1, 2, 3, 4, 5, 6); öğretmenlik mesleğine katkılar (7, 8, 9, 10, 11); mesleki gelişim (12, 13, 14, 15, 16) ve öğretimi geliştirme (17, 18, 19, 20) olmak üzere dört boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır (Çetinkaya ve Arastaman, 2024). Öğretmen Liderliği Ölçeğine ait DFA sonuçlarına göre ölçek iyi ve kabul edilebilir değerlere sahiptir (CMIN/df:3,289; AGFI;.869; GFI;.903; NFI;.819; CFI;.865; IFI;.867; TLI;.837; RMSEA;.075). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin özgün formu öğrenci katılımı (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22); öğretimsel stratejiler (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) ve sınıf yönetimi (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21) olmak üzere üç boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ait DFA sonuçlarına göre ölçek iyi ve kabul edilebilir değerlere sahiptir (CMIN/df:3,477; AGFI;.806; GFI;.841; NFI;.744; CFI;.801; IFI;.803; TLI;.776; RMSEA;.078). Öğretmen Kimlik Ölçeği'nin özgün formu destek (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8); aidiyet (9,10,11,12) ve iletişim (13, 14, 15, 16, 17) olmak üzere üç boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır (Tabak ve Boyacı, 2019). Öğretmen Kimlik Ölçeğine ait DFA sonuçlarına göre ölçek kabul edilebilir değerlere sahiptir (CMIN/df:3,169; AGFI;.864; GFI;.902; NFI;.877; CFI;.912; IFI;.913; TLI;.891; RMSEA;.073) (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırmanın tanımlayıcı istatistikleri, okul türü ve okul yerine ait istatistikler, değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular ve değişkenler arası yordayıcı ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırmadaki ölçek maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Maddelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	n	$\bar{x}$	Medyan	Mod	Max.	Min.	SS
Öğretmen Liderliği Ölçeği	407	2,56	2,55	2,40	4,45	1,00	,60

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	407	2,16	2,21	2,17	3,42	1,00	,51
Öğretmen Kimliği Ölçeği	407	2,21	2,24	2,00	4,24	1,00	,66

Olumlu ifadelerle ilişkin yanıtlara Öğretmen Liderliği Ölçeğinde “Hiçbir zaman”dan “Her zaman”a doğru, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinde “Yetersiz”den “Çok Yeterli”ye doğru, Öğretmen Kimlik Ölçeğinde “Hiç uygun değil”den “Tamamen Uygun”a doğru 1’den 5’e kadar sayısal değerler verilerek 5li Likert Tipi Ölçek modeline göre puanlanmış, puan aralığı hesaplanmasında (5-1=4) (4:5= .80) katsayı esas alınmıştır (Baş, 2013: 156). Buna göre, katılımcılar Öğretmen Liderliği Ölçeği maddelerine orta düzeyde ($\bar{X}$ =2.55), Öğretmen Özyeterlik ($\bar{X}$ =2.16) ve Öğretmen Kimliği Ölçeği Maddelerine ($\bar{X}$ =2.21) düşük düzeyde katılım göstermektedir.

Okul Türü ve Okul yeri Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen liderliği, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliği puanlarının okul türü ile okul yerine göre farklılaşma derecesini gösteren One way Manova analizi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin ÖLÖ, ÖÖÖ ve ÖKÖ Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okul türü	ÖLÖort	2,166	2	1,083	3,026	,050
	ÖÖÖort	7,234	2	3,617	14,807	,000
	ÖKÖort	4,423	2	2,212	5,126	,006
Hata	ÖLÖort	144,603	404	,358		
	ÖÖÖort	98,688	404	,244		
	ÖKÖort	174,290	404	,431		
Toplam	ÖLÖort	2814,238	407			
	ÖÖÖort	2000,705	407			
	ÖKÖort	2165,765	407			

Tablo 6. Öğretmenlerin ÖLÖ, ÖÖÖ Ve ÖKÖ Puanlarının Okul Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okul Yeri	ÖLÖort	,242	1	,242	,670	,414
	ÖÖÖort	,059	1	,059	,225	,636
	ÖKÖort	,003	1	,003	,007	,932
Hata	ÖLÖort	146,526	405	,362		
	ÖÖÖort	105,863	405	,261		
	ÖKÖort	178,710	405	,441		
Toplam	ÖLÖort	2814,238	407			
	ÖÖÖort	2000,705	407			
	ÖKÖort	2165,765	407			

Yukarıdaki tablolarda öğretmen liderliği (ÖLÖ), öğretmen özyeterliği (ÖÖÖ) ve öğretmen kimliği (ÖKÖ) puanlarının okul yeri ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabachnick, Fidell ve Ullman'a göre (2007) büyük veriye sahip analizlerde Pillai's Test sonucuna bakılmalıdır. Pillai's Trace, Wilk's Lambda ve diğer test türleri incelendiğinde en az bir değişkende anlamlı fark olduğu ($p<,001$) ve bu farkın öğretmen özyeterliği ile öğretmen kimliği puanlarında meydana geldiği görülmüştür (ÖLÖ $p=,05$, ÖÖÖ $p<,001$, ÖKÖ $p<,006$, $p<,05$). Buna göre ÖÖÖ ve ÖKÖ puanlarında okul türüne göre anlamlı farklılık vardır. Okul türü, öğretmen özyeterlik algılarının %68'ini, öğretmen kimliği algılarının ise %25'ini açıklamaktadır. Başka bir deyişle öğretmen özyeterliği algılarının %68'i, öğretmen kimliği puanlarının %25'i okul türüne bağlıdır. Gruplar arası farklı belirlemek amacıyla Hochberg GT2 testi sonuçlarına bakılmış ve sonuç olarak öğretmen özyeterlik ölçeğinden alınan puanlarda mesleki liseler ile Anadolu lisesi ve sınavla öğrenci alan liseler arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<,001$). Mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin öğretmen özyeterliğine yönelik algıları Anadolu lisesi ve sınavla öğrenci alan liselere göre anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen kimliği ölçeğinde ise mesleki liseler ile Anadolu lisesi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere göre öğretmen kimliği puanları anlamlı olarak daha yüksektir.

Okul yeri değişkeninde Pillai's Test, Wilk's Lambda ve diğer testlerin sonucuna (0,815, $p<,05$) bakıldığında öğretmen liderliği, öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliği puanlarında okul yeri değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bağımlı değişkenler arasındaki farklılıklara bakıldığında da ÖLÖ-ÖÖÖ-ÖKÖ puanlarında okul yerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (ÖLÖ=,414, ÖÖÖ=,636, ÖKÖ=,932, $p<,05$).

Değişkenler Arası İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen liderliği, öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliği arasındaki ilişkilerin tespiti amacıyla çoklu korelasyon testi yapılarak bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Liderliği, Öğretmen Özyeterliği Ve Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon

		ÖLÖ	ÖÖÖ	ÖKÖ
Öğretmen liderliği (ÖLÖ)	Pearson r	1	,437	,387
	p		,000	,000

Öğretmen Özyeterliği (ÖÖÖ)	Pearson r	1	,455
	p		,000
Öğretmen Kimliği (ÖKÖ)	Pearson Correlation	1	

Katılımcıların Öğretmen Liderliği Ölçeği ($\bar{X} = 2.56$, $SS = .60$), Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ($\bar{X} = 2.15$, $SS = .51$) ve Öğretmen Kimliği Ölçeği ($\bar{X} = 2.20$, $SS = .66$) skorları arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu ile ölçülmüştür. Bu değişkenler arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (ÖLÖ-ÖÖÖ $r(405) = .437$, ÖLÖ-ÖKÖ $r(405) = .387$, ÖÖÖ-ÖKÖ $r(405) = .455$, $p = 0,01$). Buna göre Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Özyeterliğinin birbiri üzerinde açıkladığı varyans 0,19, Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Kimliğinin birbiri üzerinde açıkladığı varyans 0,15, Öğretmen Özyeterliği ile Öğretmen Kimliğinin birbiri üzerinde açıkladığı varyans 0,20'dir. Diğer bir deyişle öğretmen özyeterliğinin %19'u öğretmen liderliğinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen kimliğinin %15'i öğretmen liderliğinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen kimliğinin %20'si öğretmen özyeterliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Değişkenler arası Yordayıcı İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliği değişkenlerinin öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığını test etmek amacıyla çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine başlamadan önce analiz için gerekli ön koşullar test edilmiştir. Buna göre araştırmanın veri setinde eksik veri bulunmamaktadır ve her bir değişkenin normal dağılım gösterdiği Tablo 2'de görülmektedir. Doğrusallık problemi için saçılım diyagramı (scatter plot) incelenmiş ve bağımsız değişkenlerin ikisinin de bağımlı değişken ile pozitif yönlü bir ilişkide olduğu görülmüştür. Böylece doğrusallık şartı sağlanmıştır. Çoklu Bağlantılılık sorununa ilişkin analizler sonucunda araştırma değişkenlerine ait VIF değeri 1.260, Tolerance 0,793, Condition Indeks tablosundaki değerler ise 2=8,095 ve 3=10,518 olarak bulunmuştur. Buna göre bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunmamaktadır. Uç değerler için Casewise Diagnostics tablosu incelendiğinde "2-17-187" nolu verilerin uç değer olarak tanımlandığı görülmüştür (Std. Residual ($\pm 3,29 = -3,378 - 3,299$), Cook's distance ($\max < 1$) = 0,065). Bunun üzerine bu üç adet uç değer veri setinden çıkarılarak analiz yenilenmiş ve değerlerin normal aralıklarda olduğu görülmüştür (Std. Residual ($\pm 3,29 = -2,825 - 2,789$), Cook's distance ($\max < 1$) = 0,025). Tahminlere ait hataların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Histogram grafiğine, eşvaryanslılık olup olmadığını kontrol etmek için ise saçılma diyagramında verilerin yayılımına bakılmış ve sonuçların normal olduğu görülmüştür. Son olarak hataların birbirinden bağımsız olup olmadığı Durbin-Watson's katsayısı üzerinden incelenmiştir. Analiz sonucunda bu değer 1,699 olarak bulunmuştur. Böylece regresyon analizi yapabilmek için son şart da sağlanmış olup analize geçilmiştir.

Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmen Kimliği değişkenlerine göre Öğretmen Liderliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Liderliğinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1,234	0,116		10,596	,000		
Öğretmen Özyeterliği	0,422	0,056	0,368	7,567	,000	0,465	0,330
Öğretmen Kimliği	0,187	0,043	0,211	4,337	,000	0,380	0,190
R = 0,502				R ² =,252			
F _(2,401) =67,417				P=.000			

Yordayıcı (bağımsız) değişkenlerle (öğretmen özyeterliği, öğretmen kimliği), yordanan (bağımlı, ölçüt) değişkenler (öğretmen liderliği) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğretmen özyeterliği ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ($r= 0.47$), ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.33$ olarak hesaplandığı görülmüştür. Öğretmen kimliği ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ($r= 0.38$), ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.19$ olarak hesaplandığı görülmüştür. Öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliği değişkenleri birlikte öğretmen liderliği puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = 0.502$, $R^2=.252$, $p<.01$). Adı geçen iki değişken birlikte, öğretmen liderliğindeki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki göreceli önem sırası; öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliğidir. Buna göre öğretmen özyeterliği ve öğretmen kimliği, öğretmen liderliğini anlamlı olarak yordamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen kimliği ve öğretmen özyeterliğinin öğretmen liderliği üzerindeki etkisi ile söz konusu değişkenlerin okul türüne ve okul yerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul'da devlete bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 407 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarının öğretmen yetiştirme alanında öğretmen liderliğinin artırılmasına ilişkin politika yapıcılara yol göstermesi beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul türünde öğretmen özyeterliği ile öğretmen kimliği puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre OOO ve OKO puanlarında okul türüne göre anlamlı farklılık vardır. Okul türü öğretmen özyeterlik algılarının %68'ini, öğretmen kimliği algılarının ise %25'ini açıklamaktadır.

Okul yeri değişkeninde öğretmen özyeterlik ölçeğinden alınan puanlara göre mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin öğretmen özyeterliğine yönelik algıları Anadolu lisesi ve sınavla öğrenci alan liselere göre anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Literatürde mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik seviyesinin öğretim niteliğini etkilemesi açısından önemine dikkat çeken çalışmalar mevcuttur (Kholifah vd., 2023). Örneğin Raudenbush, Rowan ve Cheong'un çalışmasında (1992) 16 farklı lisede görev yapan öğretmenlerin özyeterliği incelenmiş ve öğretmenlerin en çok akademik başarıları yüksek öğrencilerle çalışırken kendilerini yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bu etki, özellikle matematik ve fen bilimleri öğretmenleri için daha belirginken öğrenci katılım düzeyi dikkate alındığında kaybolmaktadır. Ayrıca mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında özellikle sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı faktörlerinde kıdem etkisi olduğu bulunmuştur (Berger vd., 2018; Geeraerts vd., 2015).

Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları da ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin, çalıştıkları okul türüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Üstüner vd.'nin (2009) yaptığı çalışma sonucuna göre Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Aydemir de (2019) akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inancının meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Buna göre araştırma sonuçları ulusal ve uluslararası literatür ile örtüşmemektedir. Araştırmalar, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumun, meslek liselerinde öğrenci başarı seviyeleri veya öğretmenlerin öğrencilerle iletişim zorlukları gibi çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Öte yandan bu çalışmada mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin özyeterlik seviyelerinin Anadolu lisesi ve sınavla öğrenci alan liselere göre yüksek olması değerlendirilmesi gereken farklı değişkenler olabileceğini göstermektedir. Bu farklılığın anlaşılmasında meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ürün odaklı çalışması ve bunun getirdiği maddi fayda, mesleki kıdem, okul iklimi, meslektaş desteği ve okul müdürünün liderlik becerisi gibi etkenlerin de dikkate alınması faydalı olabilir.

Öğretmen kimliği ölçeğinden alınan puanlara göre mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere göre öğretmen kimliği puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Ancak Şanlı ve Arabacı (2016) Malatya ilindeki liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada okul türü değişkenine göre öğretmen kimliği puanlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yerli ve yabancı literatürde okul türü değişkeninin

sadece farklı lise türlerinde değil farklı eğitim kademeleri (ilkokul-ortaokul-lise) açısından da değerlendirildiği görülmektedir. Çobanoğlu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel kimlik algı düzeyinin “yüksek” olduğunu belirtirken, Kavrayıcı (2019) ilkokul, ortaokul, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek, kişisel kimlik algılarının ise orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Vahasantanen ve Hämäläinen (2019) ise meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının okul içi ve dışı sorumluluklarından etkilendiğini, öğretmenlerin bu anlamda kimlik oluşumlarının desteklenmesi gerektiğini söylemektedir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde diğer lise türlerine kıyasla mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin verdikleri eğitim sonucunu bir ürün olarak daha kısa sürede görebilmesi onların öğretmen kimliği algılarını güçlendiren bir etmen olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde diğer liselerde verilen eğitimin sonuçlarını gözlemlemek daha uzun süreye yayıldığından ve eğitim süreci sonunda hayata atılan bireylerin aldıkları eğitimi ne yönde kullandıkları ya da kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek güç olduğundan öğretmen kimliği algıları da bu duruma paralel biçimde daha düşük olabilir.

Okul yeri değişkenine göre söz konusu değişkenler açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Şanlı ve Arabacı'nın (2016) bulgularıyla örtüşmektedir. Malatya ilinde görev yapmakta olan lise öğretmenleri üzerinde yapılan çalışma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yeri değişkenine göre örgütsel kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Şanlı ve Arabacı, 2016). Yabancı literatüre göre ise öğretmenlerin doğrudan çalışma ortamlarına odaklanıldığında, onların mesleki kimlik algıları zaten açık bir şekilde farklılaşmaktadır (Canrinus vd., 2011; Day vd., 2006). Buna göre mesleki kimlik, birey ve bağlam arasındaki sürekli etkileşim yoluyla şekillenmektedir. Öğretmenlerin bu etkileşimin sonucunu nasıl algıladıkları, motivasyon seviyelerindeki değişim, iş tatmini, mesleki bağlılık ve öz yeterliklerinde kendini göstermektedir. Karousiou, Hajisoteriou ve Angelides (2021) Kıbrıs'ta bulunan 10 ilkokulda 20 öğretmenle gerçekleştirdikleri vaka incelemesinde hem bağlamsal hem de mesleki etmenlerin öğretmenlerin duygusal tepkilerini etkilediğini dolayısıyla kültürel farklılıkların yoğun olduğu okullarda öğretmenlerin anlamlandırma, algılama ve karar verme şekil ve düzeyinin de farklılaştığını ifade etmektedir. Yerli ve yabancı çalışma sonuçları arasındaki bu farkın yabancı çalışmaların okul türünden ziyade çalışma ortamını konu olarak alması, yerli çalışmalarda ise okul türleri arasındaki sosyo-ekonomik, eğitimsel ya da yapısal farklılıklara odaklanılması olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen liderliğine yönelik algıları orta düzeyde ve değişkenler arası ilişki de orta düzeyde pozitif yönlüdür. Literatür incelendiğinde öğretmen liderliği, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliği arasındaki ilişkinin araştırma bulgularıyla örtüşen bir şekilde pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Akman'ın (2021) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen özyeterliliği algıları yüksek düzeydedir ve önceki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Cansoy ve Parlar, 2018; Demir, 2018; Kutluca, 2018; Öntaş ve Okut, 2017). Öğretmen kimliği ile ilgili Şanlı ve Arabacı'nın (2016) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonuçları ile Kavrayıcı'nın (2019) farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışma sonucu da öğretmen kimlik algısının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Yordayıcı (bağımsız) değişkenlerle (öğretmen özyeterliliği, öğretmen kimliği), yordanan (bağımlı, ölçüt) değişkenler (öğretmen liderliği) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğretmen özyeterliliği ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun düştüğü görülmüştür. Öğretmen kimliği ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun düştüğü görülmüştür. Buna göre öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliği değişkenleri birlikte öğretmen liderliği puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Adı geçen iki değişken birlikte, öğretmen liderliğindeki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Analiz sonucuna göre yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki görece önem sırası; öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliğidir. Buna göre öğretmen özyeterliliği ve öğretmen kimliği, öğretmen liderliğini anlamlı olarak yordamaktadır. Bu sonuç Tyaningsih, Suryadi ve Rahmawati'nin (2021) çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre özyeterliliğin öğretmen liderliği üzerinde doğrudan ve olumlu etkisi bulunmaktadır.

Literatürde öğretmen liderliği ve öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişkinin karşılıklı bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Örneğin Akman (2021) boyutlar açısından incelendiğinde öğretmen liderliğinin özyeterlilik üzerinde kısmi bir aracılık etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen liderliği öğretmen performansı üzerinde önemli bir etken olarak sunulmaktadır. Gümüş, Kılınç ve Bellibaş (2022) da öğretmen

liderliğinin öğretmen özyeterliği üzerinde düşük düzeyde fakat anlamlı bir etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Öte yandan öğretmen özyeterliği özelinde yapılan çalışmalarda genellikle okul müdürlerinin liderlik uygulamaları üzerinden değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Kurt, Duyar ve Çalik, 2011; Li ve Liu, 2022; Ninković ve Florić, 2018; Polatcan, Arslan ve Balci, 2021). Polatcan vd.'nin (2021) çalışmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmen davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmen etkililiği üzerinde doğrudan ve orta düzeyde etkili olduğu, özyeterliğin ise bu ilişkide dolaylı bir artışa sebep olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Kurt vd.'nin (2011) çalışmasında da okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarıyla güçlü bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Li ve Liu (2022), dönüşümcü liderliğin öğretmen liderliği ile anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuş, hem dönüşümcü liderliğin hem de öğretmen liderliğinin öğretmen özyeterliği ile ilişkisinin pozitif yönlü olduğunu, etki büyüklüğü açısından ise öğretmen liderliğinin öğretmen özyeterliği üzerindeki etkisinin dönüşümcü liderliğe oranla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ninković ve Florić (2018) dönüşümcü liderlik, öğretmen özyeterliği ve kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında dönüşümcü liderlik ve öğretmen özyeterliğinin öğretmen kolektif yeterliliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuş ayrıca dönüşümcü liderliğin grup odaklı boyutları kontrol altında tutulduğunda bireysel odaklı boyutların öğretmen kolektif yeterliliğini anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermiştir.

Öğretmen kimliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, öğretmen liderliği bağlamında uygulama yapmanın ve bunu öğretmen odaklı mesleki gelişim çerçevesinde değerlendirmenin, öğretmen liderlerin mesleki kimliklerinde değişimler yaratabileceğini göstermektedir (Gul, Criswell ve Demir, 2022). Öte yandan Carver (2016), kimlik dönüşümünü öğretmen liderliği yolunda atılması gereken kritik bir adım olarak tanımlamaktadır. Öyle ki liderlik programlarına başvuran öğretmenler her ne kadar lider olmaya istekli ve liderlik tecrübesi bulunan kişiler olsa da çoğunun liderlik kimliğine sahip olmadıklarını savunmaktadır. Bu sonuçlar öğretmen yeterliliği ve öğretmen liderliği arasındaki karşılıklı etkileşimin öğretmen kimliği ve öğretmen liderliği arasında da bulunduğunu göstermektedir. Söz konusu değişkenler hem birbirlerini etkileyen hem de birbirinden etkilenen bir doğaya sahiptir.

Bu araştırmanın sonuçları öğretmen kimliğinin öğretmen liderliği üzerinde orta düzeyde yordayıcı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Yerli literatürde ise liderlik prototiplerinin bireylerin kişilik algıları üzerinde bir değişiklik yaratmadığı ifade edilmektedir (Arastaman, Fidan ve Eriçok, 2023). Ulusal literatür öğretmen kimliği ile liderlik ilişkisini yöneticilerin liderlik tarzı üzerinden yorumlarken yabancı literatür kişilik gelişiminin liderlik etme üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Elazığ ilindeki okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirdiği araştırmasında Polat, Polat ve Özdemir (2024), okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin kimliklenme düzeylerini etkilediğini ve bu etkinin, liderlik tarzına bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Hızarcıoğlu ve Güney (2022), yöneticilerin adil uygulama ve olumlu davranışlarının örgütsel kimlik ve bağlılık ilişkisinde düzenleyici rolü olduğu tespit etmiştir. Çobanoğlu (2021) ise okulöncesi eğitim örgütlerinde paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarını ve mutluluklarını yordadığını, ayrıca örgütsel kimlik algılarının da mutluluklarını yordadığını ortaya koymuştur.

Wu vd. (2024), öğretmenlerin profesyonel kimlik bileşenlerinin kariyer tatmininde ve mesleki gelişim süreçlerinde oynadığı önemli rolü vurgular. Buna göre iyi gelişmiş bir mesleki kimliğe sahip öğretmenlerin genellikle daha yüksek öz yeterlik ve kariyer tatmini sergilediğini, bu durumun da onların liderlik faaliyetlerine katılma istekliliklerini artırdığını savunmaktadır. Bu dinamik, aynı zamanda öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma ve meslektaşlarına etkili bir şekilde rehberlik etme yeteneklerini de güçlendirir. Wenner ve Campbell'a göre (2017) güçlü bir mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleklerine daha özgüvenli ve bağlı hissetmelerine yardımcı olur. Bu kimlik duygusu, öğretmenlerin yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda meslektaşları ve daha geniş eğitim topluluğunu etkileme konusunda kendilerini yetkin ve sorumlu görmelerine neden olarak liderlik rollerini üstlenmelerini sağlar. Öğretmen liderliği ise, okulların iyileştirilmesi ve reform çabaları için hayati önem taşıyan iş birliği ve yeniliği teşvik eden bir unsur olarak ele alınmaktadır. Araştırma sonuçları bir bütün halinde göz önünde bulundurulduğunda öğretmen liderliğine giden yolda öğretmen kimliğinin inşası ve dönüşümünün önemi ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca özel durumlarda eğitimi yeniden inşa etme ya da dönüştürme, kriz durumlarında hızlı ve etkili karar alabilme noktasında öğretmen liderliği bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkabilir. Eğitim sisteminin merkezi olması

bakımından Türkiye'yle benzer özellikler gösteren Irak'ta daha önce öğretmen liderlere eğitimi şekillendirme ya da yeniden yapılandırma yönünde bir söz hakkı verilmemiş olsa da ülkedeki iç karışıklıklar özellikle Musul bölgesinde öğretmen liderleri yerel eğitimi yeniden kurma ve öğretmenleri güçlendirerek kapsayıcı okul ödeneği yaratma, böylece gelecek tehlikelere karşı toplumu bir araya getirme sorumluluğunu almaya itmiştir. Bu durum onları gençlerin ve çocukların iyiliği için toplumun farklı bileşenlerini koordine etme pozisyonuna sokmuştur. Bu bölgede eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu rehabilitasyon sürecinde öğretmen liderler okul liderliği anlayışının tamamen değişmesine dayanan daha fazla rehberliğe ve eğitime ihtiyaç duymaktadır (Altae, 2022). O halde özellikle kriz durumlarında eğitim örgütlerinin organize olabilmesini sağlamak ve onları işler hale getirebilmek adına öğretmen liderliği kritik bir önem taşımaktadır. Devletlerin eğitim politikalarını oluştururken öğretmen liderliği açısından potansiyeli bulunan öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesi amacıyla gerekli adımları atması beklenmektedir.

Okul örgütlerinin karmaşık ve özgün yapısı, devlet politikalarının getirdiği zorunluluklar, kaynak sıkıntısı gibi etmenler liderlik rolünü tek bir kişinin üstlenmesine izin vermemektedir (Angelle ve Schmid, 2007). Bu nedenle, liderliğin “okul müdürü” sıfatı dışında da tanımlanabilmesi gerekir. Öğretmenlerin yeterlilikleri ve kimlik algıları göz önünde bulundurularak liderlik potansiyeli taşıyan öğretmenleri belirlemek ve onları bir lider olarak hangi ihtiyaç alanlarında konumlandıracağını bilmek okul yöneticisinin yetki devriyle öğretmen liderlere fırsat sunmasını kolaylaştırır. Kendisine liderlik fırsatı sunulan öğretmenlere okul yöneticileri tarafından becerilerini güçlendirecekleri mesleki gelişim ve eğitim sağlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları öğretmen özyeterliği ile öğretmen kimliği değişkenlerinin okul türüne göre farklılık gösterdiğini sunmaktadır. Bu farklılığın nedenini daha iyi açıklayabilmek için konuyla ilgili nitel çalışmalar yapılabilir. Öğretmen özyeterliği ile öğretmen kimliği algılarının öğretmen liderliği üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek adına literatürde bahsi geçen diğer değişkenlerin aracılık veya düzenleyicilik etkisi incelenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir işbirliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 07/03/2024 tarih ve 3425005 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Acar, S. vd. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması: çalışma raporu*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü, T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf>.

- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(4), 720-744.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 89-105.
- Altae, M. (2022). Teacher leadership and teacher identity in turbulent times in Iraq. *Management in Education*, 36(4), 178-185.
- Angelle, P. S., ve Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of school leadership*, 17(6), 771-799.
- Arastaman, G., Fidan, T., ve Eriçok, B. (2023). Bireysel, çevresel, bilişsel ve kişilikle ilgili etkenlerin liderlik etme motivasyonu (lem) üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(34), 414-438. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1314168>.
- Aydemir, S. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Baş, T. (2013), Anket - Nasıl hazırlanır? Nasıl uygulanır? Nasıl değerlendirilir? (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE open*, 8(1), 2158244017754119.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Teachers and administrators' views on teacher leadership: a mixed methods study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 191-223.
- Bryk, A. S., ve Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal Bilimler için İstatistik (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., ve Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies*, 37(5), 593-608.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carver, C. L. (2016). Transforming identities: The transition from teacher to leader during teacher leader preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158-180.
- Cocca, M., ve Cocca, A. (2022). Testing a four-factor model for the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An updated perspective on teachers' perceived classroom Efficacy. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 39-46.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., ve York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity (Coleman Report)*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çetinkaya, A., ve Arastaman, G. (2024). Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 425-466.
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul öncesi eğitim örgütlerinde paylaşılan liderliğin örgütsel kimlik algısı ve öğretmen mutluluğu ile ilişkisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (88), 413-432.
- Çoğaltay, N., ve Boz, A. (2023). Influence of school leadership on collective teacher efficacy: a cross-cultural meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 331-351.

- Day, C., G. Stobart, P. Sammons, A. Kington, Q. Gu, R. Smees, ve T. Mujtaba. 2006. Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Final report for the VITAE Project, DfES.
- Demir, S. (2018). A Study on the relationship between school administrators' motivational language and teacher self-efficacy. *Anemon Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, 6(2) 177-183. <https://doi.org/10.18506/anemon.384848>.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.
- Fackler, S., ve Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education*, 56, 185-195.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., ve Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., ve Wardat, Y. (2022). The relationship between teacher leadership and school climate: Findings from a teacher-leadership project. *Education Sciences*, 12(11), 749.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>.
- Gul, T., Criswell, B., ve Demir, K. (2022). Impacts of teacher-driven professional development on teacher leadership identity. *International Journal of Leadership in Education*, 1-28.
- Gümüş, M., Polat, M., ve Güner, H. (2024). Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 105-124. https://www.researchgate.net/publication/381459156_OGRETMEN_KIMLIGININ_OLUSMASI_NDA_HIZMET_ONCESI_EGITIM_VE_OKUL_IKLIMININ_ROLU.
- Gümüş, S., Çağatay Kılınc, A., ve Bellibaş, M. S. (2022). The relationship between teacher leadership capacity at school and teacher self-efficacy: the mediating role of teacher professional learning. *School Leadership & Management*, 42(5), 478-497. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2123791>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited.
- Hızarcıoğlu, G., ve Güney, S. (2022). Öğretmenlerin Kimlik Algısı ve Bağlılık İlişkisinde Örgütsel Adaletin Düzenleyici Rolü. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 993-1021. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1056611>.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., ve Angelides, P. (2021). Teachers' emotions in super-diverse school settings. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 61-77.
- Kavrayıcı, C. (2019). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Kesti, R., ve Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile okul imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(2), 258-281. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3152831>.
- Kholifah, N., Kurdi, M. S., Nurtanto, M., Mutohhari, F., Fawaid, M., ve Subramaniam, T. S. (2023). The role of teacher self-efficacy on the instructional quality in 21st century: A study on vocational teachers, Indonesia. *Int J Eval & Res Educ* ISSN, 2252(8822), 8822.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1).

- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., ve Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571.
- Knoblauch, D., ve Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Köstekci, E., ve Kılınç, A. Ç. (2023). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişki. *Eğitim ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 55-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3388652>.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.
- Kurt, T., Duyar, I., ve Çalik, T. (2011). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.
- Kutluca, A. Y. (2018). Examination of teacher self-efficacy in terms of motivation and epistemological and pedagogical belief systems. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 175-192. <https://doi.org/10.30703/cije.413053>.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>.
- Li, L., ve Liu, Y. (2022). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 661-678.
- Liu, P., Xiu, Q., Tang, L., ve Zhang, Y. (2021). Understanding teacher leadership identity: The perspectives of Chinese high school teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18.
- Ma, X., ve Wilkins, J. L. M. (2002). The development of science achievement in middle and high school: Individual differences and school effects. *Evaluation Review*, 26(4), 395-417. <https://doi.org/10.1177/0193841X02026004003>.
- Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 725-747.
- MEB.(2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. Ankara: MEB.
- Nadelson, L. S., Booher, L., ve Turley, M. (2020, October). Leaders in the classroom: Using teaching as a context for measuring leader identity. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 525630). Frontiers Media SA.
- Ninković, S. R., ve Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>.
- OECD. (various years). *PISA Reports*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Link to specific reports or the PISA portal.
- Öntaş, T., ve Okut, L. (2017). The relationship between private elementary and middle school teachers' leadership behaviors and classroom management tendencies. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 98-115. <https://doi.org/10.17679/inuefd.296131>.
- Özkan, U. B., ve Akgeç, E. (2022). Teachers' job satisfaction: multilevel analyses of teacher, school, and principal effects. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(3), 1-23.
- Polat, S., Polat, S. M., ve Özdemir, T. Y. (2024). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin lider davranışlarının öğretmen kimliklenmeleri ile ilişkisi. *Temel Eğitim*, 7(25), 54-71. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1533542>.

- Polatcan, M., Arslan, P., ve Balci, A. (2021). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823–841. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., ve Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 150-167.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gur, B. S., Perc, M., ve Ozer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61, 41-64. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0034>.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şanlı, Ö., ve Arabacı, İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Education sciences*, 11(3), 126-152.
- Savaş, G. (2019). Okul yöneticisi yetiştirmede dünyadaki eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 59-72.
- Tabachnick B. G., ve Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (Fourth Edition). MA: Allyn ve Bacon, Inc.
- Tabachnick, B. G., Fidell, S.L. ve Ullman B. J. (2007). *Using multivariate statistics*. (Seventh Edition). Boston: Pearson.
- Tabak, H., ve Boyacı, M. (2019). Öğretmen örgütsel kimlik algısı (ööka) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 96-117.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D. ve Mack, C. E. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.
- Tyaningsih, A. R., Suryadi, S., ve Rahmawati, D. (2021). Self-efficacy, teacher leadership and teacher professionalism in secondary school. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 6(2), 1-12.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), ss. 1-16.
- Vähäsantanen, K., ve Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers’ work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48-66.
- Wenner, J. A., ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>.
- Wu, J., Ghayas, S., Aziz, A., Adil, A., ve Niazi, S. (2024). Relationship between teachers’ professional identity and career satisfaction among college teachers: role of career calling. *Frontiers in Psychology*, 15, 1348217.
- Xuan, X., Xue, Y., Zhang, C., Luo, Y., Jiang, W., Qi, M., ve Wang, Y. (2019). Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students’ academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. *PLoS one*, 14(3), e0213783.

- Yavuz, Y.,ve akır, P. (2022). PISA’da başarılı olan lkeler ile türkiye’de okul yneticilerini seme, atama ve yetiştirme süreci. *Dokuz Eyll Üniversitesi Buca Eēitim Fakültesi Dergisi*, (53), 427-447.
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

EXTENDED SUMMARY

Teacher leadership is recognized as a powerful factor in driving positive changes in schools (York-Barr & Duke, 2004). Factors associated with teacher leadership prominently include teachers' perceptions of identity and self-efficacy (Fackler & Malmberg, 2016; Kurt, 2016; Akman, 2021; Kılınç, Bellibaş, & Bektaş, 2021; Marschall, 2021; Çoğaltay & Boz, 2023). Considering that future school administrators will be selected from among experienced teachers, it can be argued that the concept of teacher leadership will also play a significant role in selecting and training administrators. Therefore, examining the impact of variables such as teacher self-efficacy and teacher identity on teacher leadership may shed light on the current situation and provide insights into developing effective practices for teacher training and school administrator selection aimed at enhancing student achievement. Furthermore, determining whether teacher self-efficacy, teacher identity, and teacher leadership variables significantly differ based on school type and the socio-economic level of the region where the school operates is critical for influencing organization-centered decision-making process.

The purpose of this study is to examine the relationship between teacher identity, teacher self-efficacy and teacher leadership, and to determine whether these variables significantly differ based on school type and school location. To this end, the following research questions were developed:

1. Do teachers' perceptions of self-efficacy, organizational identity, and teacher leadership significantly differ by school type?
2. Do teachers' perceptions of self-efficacy, organizational identity, and teacher leadership significantly differ by school location?
3. Are teacher identity and teacher self-efficacy significant predictors of teacher leadership?

The findings of this research are expected to provide guidance and new insights for academics, researchers, and policymakers working in the field of educational administration. Previous studies on teacher identity, teacher self-efficacy, and teacher leadership have individually explored the relationships among these concepts to a limited extent; however, no local or international study in the literature has simultaneously examined all three concepts together. Additionally, it has been observed that these concepts have not been sufficiently evaluated in terms of school type and workplace location. Investigating the relationships among these variables can contribute to the literature on teacher and administrator training, as aligning the right person with the right role enhances the efficiency of the work performed.

In this study, the relationship between teacher identity, teacher self-efficacy and teacher leadership was examined using a predictive correlational design, one of the quantitative research methods. Teacher self-efficacy and teacher identity served as the independent variables, while teacher leadership was the dependent variable. Descriptive statistics, normality tests, DFA analysis, one-way MANOVA, and multivariate regression analysis were employed in the research. The study population comprised of 63,248 teachers working at 945 public high schools in Istanbul during the 2023–2024 academic year. Based on the sample size determination formula tabulated by Krejcie and Morgan (1970), it was calculated that a sample size of 382 would be required for a 95% confidence level and a 5% margin of error. Accordingly, data were collected from voluntary teachers residing in Istanbul and working in public secondary schools using an online survey method. At the end of the data collection process, the total number of participants reached was 431. However, 4 participants were excluded because they marked "I do not consent" on the consent form. Additionally, 19 participants whose data were inconsistent with the school type and workplace location variables were removed from the dataset. One more participant was excluded following the normality test, outlier analysis, and comparison of Z-scores, as their data did not align with the dataset. Consequently, the analyses were conducted on 407 participants.

According to the results of the One-Way MANOVA analysis, significant differences were observed in teacher self-efficacy and teacher identity scores based on school type. School type accounted for 68% of the variance in teacher self-efficacy perceptions and 25% of the variance in teacher identity perceptions. In terms of teacher self-efficacy scores, teachers working in vocational high schools had significantly higher perceptions of self-efficacy compared to those in Anatolian high schools and selective high schools. Regarding teacher identity scores, teachers in vocational high schools scored significantly higher than those in Anatolian high schools.

However, no significant differences were found in these variables based on the workplace location variable. When examining the pairwise and partial correlations between the predictor variables (teacher self-efficacy, teacher identity) and the outcome variable (teacher leadership), a moderate positive correlation ($r = 0.46$) was found between teacher self-efficacy and teacher leadership. However, when the other variable was controlled, the correlation between these two variables was calculated as $r = 0.33$. Similarly, there was a moderate positive correlation between teacher identity and teacher leadership ($r = 0.38$), but when the other variable was controlled, this correlation was calculated as $r = 0.19$. In conclusion, the variables of teacher self-efficacy and teacher identity together showed a moderate and significant relationship with teacher leadership scores ($R = 0.502$, $R^2 = .252$, $p < .01$). These two variables together explained 25% of the total variance in teacher leadership. Accordingly, teacher self-efficacy and teacher identity significantly predict teacher leadership.

When the research findings are considered as a whole, the importance of constructing and transforming teacher identity and enhancing teacher self efficacy on the path to teacher leadership becomes evident. Additionally, in specific contexts, teacher leadership may emerge as a necessity for reconstructing or transforming education or making quick and effective decisions during crises. Factors such as the complex and unique structure of school organizations, the obligations imposed by state policies, and resource constraints often make it unfeasible for a single individual to undertake all leadership roles. Therefore, leadership needs to be conceptualized beyond the title of "school principal." By considering teachers' competencies and perceptions of identity, identifying teachers with leadership potential and understanding the areas where they can be positioned as leaders can facilitate school administrators in delegating authority and providing opportunities for teacher leaders. Teachers who are given leadership opportunities can be supported through professional development and training programs provided by school administrators, which strengthen their skills and enhance their capacity to lead.