

Examining the Relationship Between Teacher Leadership and Self-Efficacy

Ufuk ERDOGAN

Fırat University, Elazığ- Türkiye

Article History

Submitted: 19.09.2023

Accepted: 06.10.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Teacher leadership
Teacher self-efficacy
Institutional improvement
Professional development
School improvement



DOI:10.29129/inujgse.1362718

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine the relationships between teacher leadership and teacher self-efficacy and to determine the extent to which teacher leadership predicts teacher self-efficacy.

Design & Methodology: The study utilized a quantitative research method with a correlational design. The study group consisted of 348 teachers working in public schools in the Elazığ province. Data for the study were collected using Teacher Sense of Efficacy Scale Short Form and the Teacher Leadership Scale. Correlation and multiple linear regression analyses were employed in the data analysis.

Findings: The findings of this study demonstrate a significant and positive relationship between teacher leadership and teacher self-efficacy ($r = .54, p < .001$). Specifically, teachers who perceive themselves as effective leaders in their professional roles tend to exhibit higher levels of self-efficacy. Multiple linear regression analyses revealed that teacher leadership dimensions—collaboration with colleagues, involvement in institutional improvement, and participation in professional development—significantly predict teacher self-efficacy, and accounted for 29 % of the variance in teacher self-efficacy.

Implications & Suggestions: This suggests that teacher leadership initiatives, designed to foster collaboration, support institutional improvements, and facilitate professional learning, have the potential to enhance teacher self-efficacy and, consequently, elevate teaching practices and educational outcomes.

Öğretmen Liderliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ufuk ERDOĞAN

Fırat University, Elazığ- Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 19.09.2023
Kabul: 06.10.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Öğretmen liderliği
Öğretmen öz yeterliği
Kurumsal gelişme
Mesleki gelişme
Okul geliştirme



DOI:10.29129/inujgse.1362718

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri incelemek ve öğretmen liderliğin, öğretmen öz yeterliğini ne düzeyde yordadığını belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemine dayalı ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilindeki kamu okullarında görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular: Analiz sonuçları öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü ilişki ($r = .54, p < .001$) olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen liderliğinin alt boyutları olan meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve kurumsal gelişme değişkenlerinin öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordadığı ve öğretmen öz yeterliğindeki varyansın %29'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Sonuçlar, meslektaşlarla işbirliğini teşvik eden, kurumsal gelişmeyi destekleyen ve mesleki gelişimi kolaylaştıran öğretmen liderliği uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okullarda öğretmen liderliği uygulamalarının desteklenmesi ve geliştirilmesi sağlanarak öğrenme çıktıları üzerinde önemli etkiye sahip olan öğretmen öz yeterliği güçlendirilebilir.

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemi, öğrenci başarısının artırılmasından istenilen öğrenme çıktılarının elde edilmesine, öğretim kalitesinin yükseltilmesinden okulların geliştirilmesine kadar, öğretmenlerin rolünü giderek daha kritik ve belirleyici hale getirmektedir (Kunter vd., 2013; Stronge vd., 2011). Bu nedenle geleneksel yaklaşımın aksine başarılı eğitim sistemlerinde öğretmenler, sadece sınıflarında bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda sınıflarının ötesinde öğrenme ortamlarını şekillendiren, yeni öğretimsel uygulamaları geliştiren ve bunları uygulayan, meslektaşlarına rehberlik ederek onların mesleki gelişimine katkı sağlayan liderler olarak kabul edilmektedir (Harris ve Mujis, 2005; Wenner ve Campbell, 2016). Bu bakımdan öğretmenlerin artan bu sorumlulukları başarı ile yerine getirmeleri, zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes etmemeleri ve daha iyi performans göstermeleri, yeni fikir ve yöntemlere açık olmaları ve sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübelerle bir fark yaratabilmeleri için güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olmaları gerektiği ifade edilebilir (Zee ve Koomen, 2016).

Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin öğretimsel görevleri başarılı şekilde yerine getirme ve öğrenci öğrenimini olumlu yönde etkileme kapasitesine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Araştırmalarda öğretmen öz yeterliğinin öğretimsel uygulamaların niteliği (Bellibas, 2023; Buric ve Kim, 2020; Küsting vd., 2016), öğretmen etkililiği (Klassen ve Tze, 2014), öğrenci başarısı (Fackler ve Malmberg, 2016; Zee vd., 2018), öğrenci motivasyonunu ve derse katılımı (Lauermann ve Berger, 2021), öğretmen iş doyumunu ve işe bağlılığı (Granziera ve Perera, 2019) gibi arzu edilen çıktılarla pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu bakımdan öz yeterliğin, öğretmenlerin kendilerinden beklenen kritik görevleri ve sorumlulukları yerine getirmeleri sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu sebeple, uzun yıllardır öğretmen öz yeterliğinin gelişimine ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunmayı amaçlayan ve öz yeterlik inançlarının güçlenmesini sağlayan değişkenleri belirlemeye dönük birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmen öz yeterliği üzerinde etki gösteren çok sayıda kişisel, örgütsel ve bağlamsal değişken tanımlanmıştır (Fackler ve Malmberg, 2016; Fackler vd., 2021; Granziera ve Perera, 2019; Pas vd., 2012). Son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda öğretmen liderliğinin, öğretmen öz yeterliği ile pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlenmiş ve öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarının gelişmesinde ve güçlenmesinde etkili olduğu ileri sürülmüştür (Gümüş vd., 2022; Hunzicker, 2012; Li ve Liu, 2022).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini ve başarısını destekleyen öğretim ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek amacıyla bireysel veya toplu olarak meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul paydaşlarını etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin öğrenci öğrenimi üzerindeki potansiyel etkilerinin sadece kendi sınıflarıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin sınıf dışında sergiledikleri liderlik rolleriyle öğretimsel uygulamaları iyileştirme, öğrenci öğrenmesini artırma ve okulu geliştirme potansiyeline sahip olduklarını ifade etmektedir (Danielson, 2006; Erdoğan, 2022; Wenner ve Campbell, 2017). Bu bakımdan bazı araştırmalarda öğretmen liderliğinin öğrenci öğrenmesini destekleyen öğrenme uygulamalarının ve okul ikliminin oluşturmasına katkı sağladığı ve bu sayede dolaylı olarak öğrenci başarısını ve performansını artırdığı tespit edilmiştir (Harris ve Mujis, 2005; Sebastian vd., 2016; Sebastian vd., 2017). Ayrıca son yıllarda gerçekleştirilen birçok araştırmada öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı ve performansı arasındaki doğrudan ilişkiler de incelenmiştir. Bu araştırmalarda öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı (Li ve Liu, 2022; Shen vd., 2020) öğrencilerin akademik motivasyonu (Öqvist ve Malmström, 2016; Wang vd., 2023), öğrencilerin akademik öz yeterliği (Öqvist ve Malmström, 2018) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğuna yönelik kanıtlar elde edilmiştir.

Özetle önceki araştırmalar, öğretmen liderliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin hem doğrudan hem de dolaylı şekilde öğretimsel uygulamaları ve süreçleri etkilediğini, bunların yanı sıra öğrenci performansını ve motivasyonunu artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle, araştırmalardan elde edilen bulgular her iki değişkenin de okullar açısından önemi ortaya koymuştur. Bu bağlamda, bu araştırma ile öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarını hangi mekanizmalar aracılığıyla destekleyebileceğini açıklamaya çalışarak, olumlu etkiler yaratma potansiyeli taşıyan öğretmen liderliğinin rolünü vurgulamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen liderliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkiler incelenerek bu konulara ilişkin bilimsel literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği kavramları açıklanmış, daha sonra ise öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal çerçeve sunulmuştur.

Öğretmen Liderliği

Etkili liderliğin, okul gelişiminin sağlanmasında belirleyici bir unsur olduğu yaygın olarak kabul edilen bir gerçektir (Haris ve Mujis, 2005). Ayrıca, bu konuda yapılan araştırmalar etkili liderlik uygulamaları ile okul geliştirme, okul etkililiği ve öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Day vd., 2016; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood vd., 2020). Okullar açısından liderliğin önemi uzun yılladır anlaşılmış olmasına rağmen, 20. yüzyılın büyük bir bölümünde sadece müdürler ve diğer yöneticiler asıl (ve genellikle tek) “liderler” olarak kabul edilmiştir (Sinha ve Hanuscin, 2017, s.356). Ancak 1980’li yıllarda “öğretmen liderliği” kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlerin de liderlik yapması gerekliliği ve önemi giderek daha fazla anlaşılır hale gelmiştir. Ayrıca bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar da öğretmen liderliğinin, okul geliştirme ve okul reformu açısından hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur (Angelle ve Schmid, 2007; Cooper vd., 2016; Katzenmeyer ve Moller, 2009). Bu bağlamda öğretmen liderliği, öğretmenlerin lider olarak kullanılmayan potansiyellerini harekete geçirerek, başka bir ifadeyle öğretmenlerin liderlik kapasitelerini kullanarak okulların geliştirilmesi için faydalı bir strateji olarak kabul edilmekte ve son yıllarda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar arasında büyük ilgi görmektedir (Cheng ve Szeto, 2016). Öte yandan, geleneksel bakış açısına göre öğretmenin kendi sınıfı dışında liderlik etmesi için resmi olarak okul yöneticisi olması gerektiği düşünülür. Bu durum, bazen öğretmenlerin liderlik becerilerini sergileme isteğini karşılamak için öğretmenlik görevinden ayrılıp okul yöneticiliğine geçmelerine yol açabilir. Bu nedenle, liderlik yeteneklerine sahip olan ve aynı zamanda liderlik becerilerini sergilemeyi arzulayan yetenekli öğretmenlerin öğretim görevlerini sürdürmeleri genellikle zor olabilir. Ancak öğretmen liderliği yaklaşımı, öğretmenlerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında liderlik becerilerini sergilerken öğretim görevlerini devam ettirmelerini mümkün kılar. Kısaca, liderlik etmeyi isteyen yetenekli öğretmenler, öğretmen liderliği yaklaşımıyla öğretim görevlerini sürdürürken aynı zamanda liderlik becerilerini sergilerler (ASCD, 2015; Danielson, 2006).

York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğini “öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini ve başarıyı destekleyen öğretim ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek amacıyla bireysel veya toplu olarak meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul paydaşlarını etkileme süreci” (s.287-288) olarak

tanımlamaktadır. Öğretmen liderliği “sınıfın ötesine odaklanmayı, akranlarının mesleki öğrenmesini desteklemeyi, karar alma sürecine katılmayı ve öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi ifade etmektedir” (Wenner ve Campbell, 2017). Bu tanıma benzer olarak Muijis ve Harris (2007) de öğretmen liderliğini “öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılma, inisiyatif alma ve okul gelişimine öncülük etme fırsatlarının artması” (s.113) olarak tanımlamıştır. Genel olarak öğretmen liderliği, doğal ve resmi olarak sınıfın lideri olan öğretmenlerin, sınıfın dışında da sergilediği bir dizi liderlik rolleri ve davranışları aracılığıyla okulun paydaşlarını etkileyerek öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşımı temsil etmektedir. Ancak kavramın ortaya çıkışından bu yana yaklaşık 40 yıl geçmesine rağmen, öğretmen liderliğine ilişkin üzerinde uzlaşılan net bir tanım henüz yapılmamıştır (Berg ve Zoellick, 2019). Harris ve Mujis (2005) öğretmen liderliğine ilişkin kesin bir tanımın bulunmadığını ve bu durumun kaçınılmaz bir şekilde öğretmen liderliğinin çeşitli faaliyetler, roller ve davranışlarla ilişkilendirilmesine yol açtığını ifade etmektedir (s.204). Benzer şekilde Neumerski (2013) öğretmen liderliğine ilişkin tanımların oldukça farklılık gösterdiğini ve bu nedenle öğretmen liderliği'ni hangi davranış ve rollerin oluşturduğu konusunda çok az fikir birliği olduğunu söylemektedir (s.320). Her ne kadar öğretmen liderliğine ilişkin ortak bir tanım olmasa da bu kavram hem okulların başarısı hem de öğretmenlerin profesyonelleşmesi için kilit bir bileşen olarak sürekli geliştirilmektedir.

Lider öğretmen rolleri ve tanımları okul bağlamına ve araştırmaya göre farklılık gösterse de (Cooper vd., 2016, s.87) lider öğretmen, okul ve öğrenci başarısını desteklemek için çok çeşitli liderlik rollerinden bir veya daha fazlasını resmi veya gayri resmi olarak üstlenen hem sınıfın içindeki öğrencileri hem de sınıfın dışındaki paydaşları etkileyen öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Harrison ve Killion, 2007). Lider öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesine odaklanan, kendileri için yaşam boyu öğrenme yolları arayan, farklı öğretim becerilerini kullanan, başkalarını ortak vizyon ve anlam etrafında bütünlük sağlayan, ilişkiler geliştiren ve sürdüren, bütünlük duygusuyla çalışan, planlayan ve organize eden öğretmenlerdir (Angelle ve DeHart, 2011). Araştırmalarda lider öğretmenlerin, müfredat değerlendirme, koçluk, mesleki gelişim, öğretimin değerlendirilmesi süreçlerine liderlik yaptıkları belirlenmiştir (York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik kişinin arzu edilen bir hedefe ulaşmak için gerekli davranışları gerçekleştirme kapasitesine dönük inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bu inançlar, kişinin davranışları ve eylemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir, çünkü öz yeterlik inançları, kişilerin belirledikleri hedeflerin niteliğini, bu hedeflere olan bağlılıklarını, hedefleri gerçekleştirmek için gösterdikleri çaba miktarını ve motivasyonlarını şekillendirmektedir (Bandura, 2006). Öğretmen öz yeterliği, “bir öğretmenin, zorlayıcı veya motivasyonu düşük olabilecek öğrenciler için bile öğrenci katılımı ve öğreniminde arzu edilen sonuçları elde etme yeteneklerine dönük inançlar” olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Başka bir tanıma göre öğretmen öz yeterliği “öğretmenlerin belirli eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin inançları” olarak tanımlanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Araştırmalarda yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin yeni fikirlere daha açık oldukları, zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterdikleri, öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğretim stratejilerini uygulama konusunda daha fazla girişimde buldukları ve olumlu öğrenme ortamları yaratma konusunda daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Caprara vd., 2006; Tschannen-Moran vd., 1998; Zee ve Koomen, 2016). Tschannen-Moran vd. (1998) öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin pedagojik gelişimine farklı açılardan önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve güçlü bir öz yeterlik inancının etkili öğretmenlerin sahip olduğu önemli özelliklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Buna benzer olarak Zee vd. (2018)'de öğretmenlerin sahip olabileceği pek çok inanç arasından çok azının öz yeterlik inancı kadar öğretimin etkililiği, öğretim uygulamalarının niteliği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen yeterliğine yönelik oluşturulan ilk kavramsal model 1976 yılında yapılan RAND araştırmalarına dayanmakla birlikte literatürde yaygın olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğretimsel süreçlerdeki öz yeterlik inançlarının kapsamlı şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyan model kullanılmaktadır. Söz konusu modelde öğretmenlerin öğretim alanındaki öz yeterlikleri, *sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik*, *öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik* ve *öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik* olmak üzere üç boyut altında ele alınmıştır. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etme, sınıfta uygun öğrenme ortamına sağlama ve sürdürme konusundaki yeteneklerine ilişkin inançları ifade etmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı öğretim stratejilerini ve değerlendirme yöntemlerini kullanma konusundaki yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler geliştirerek öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme ve motive etme konusundaki yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Özetle, bu modele göre öz yeterlilik, öğretmenin belirli bir hedefe ulaşmak için yapması gereken belirli eylemleri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmen Liderliği ve Öz Yeterliliği Arasındaki İlişki

Bandura (1997) kişilerin öz yeterlik inançlarını, *doğrudan deneyimler*, *dolaylı deneyimler*, *sözlü ikna* ve *psikolojik ve duygusal durumlar* üzere dört temel kaynaktan elde edilen bilgileri yorumlayarak değerlendirdiklerini öne sürmüştür. Bu kaynakların kişinin öz yeterliliği üzerindeki etkisi kişinin deneyimlerini nasıl değerlendirdiğine ve bu bilgileri ne kadar önemli gördüğüne bağlıdır. Doğrudan deneyimler, kişinin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan geçmiş tecrübelerine dayanır ve öz yeterlik üzerinde en fazla etkiye sahip olan kaynaktır. Dolaylı deneyimler, kişinin benzer hedefleri ve görevleri yerine getiren model aldığı başka kişileri gözlemleyerek elde ettiği bilgilere dayanır. Sosyal ikna veya sözlü ikna, bir öğretmenin öğretimsel becerileri ve yetenekleri açısından yöneticiler tarafından "takdir edilme ve onaylanma", meslektaşlar tarafından "övülme" ve öğrenciler tarafından "değer verilme ve takdir edilmeyi" içermektedir. Psikolojik ve duygusal durumlar, kişinin görev öncesinde ya da görev sırasında yaşadığı sevinç, haz, anksiyete, stres, heyecan, kaygı, yorgunluk, bitkinlik vb. gibi psikolojik durumlar ve duygulardır (Morris vd., 2017; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Özetle, kişinin farklı kaynaklardan elde ettiği bilgilere ilişkin yorumları ve değerlendirmeleri öz yeterlik inançlarını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim becerileri hakkında yargıda bulunurken hangi kaynaklardan yararlandıklarını anlamak öz yeterlik inançları güçlendirmek açısından hem teorik hem de pratik açıdan önemlidir.

Harrison ve Killion (2007) öğrenci başarısını destekleyecek öğretim uygulamalarını geliştirme ve öğrenme ortamlarını oluşturma sürecinde lider öğretmenlerin kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanı, müfredat uzmanı, mentor, öğretim destekçisi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, lider vb. gibi çok çeşitli roller üstlendiğini ifade etmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2009) lider öğretmenlerin, koç, mentor, müfredat uzmanı, eğitim programı tasarlama uzmanı, eylem araştırmacısı, okul geliştirme takımının lideri, zümre başkanı, kurul üyesi vb. rolleri sergilediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda lider öğretmenlerin yukarıda ifade edilen bu rolleri sergilerken elde ettiği bilgiler, yaşadığı tecrübeler, deneyimler ve etkileşimler öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bu bakımdan, liderlik rollerini daha fazla üstlenen öğretmenlerin, bu rolleri yerine getirme süreçlerinde daha fazla kaynaktan bilgi elde ederek öz yeterlik inançlarını güçlendirebileceği söylenebilir. Aşağıda lider öğretmenlerin sergilediği roller neticesinde elde ettiği bilgilerin ve değerlendirmelerin öz yeterlik inançlarını hangi kaynaklar aracılığıyla etkileyebileceği açıklanmıştır.

Lider öğretmen, öğrenci öğrenmesini desteklemek ve iyileştirmek amacıyla yeni öğretim stratejilerini uygulama girişiminde bulunabilir. Ayrıca lider öğretmen, öğretim uzmanı, mentor, değişim ajanı vb. gibi farklı rolleri sergileyerek başarı ya da başarısızlıkları doğrudan deneyimler. Sergilenen bu

roller neticesinde elde edilen başarılar ve olumlu tecrübeler öz yeterlik inançlarını geliştirebilir. Bu nedenle öğretmen liderliği, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırarak daha fazla liderlik rolleri üstlenmelerini ve daha fazla deneyim elde etmelerini sağlar. Bu şekilde elde edilen başarılı deneyimler, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını olumlu bir şekilde etkileyebilir.

Lider öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı, koç, öğretim destekçisi ve öğrenen öğretmen vb. rolleri sergiler. Bu rolleri sergileyen lider öğretmen, meslektaşlarıyla etkileşim içerisinde bulunur, danışmanlık yapar, onları gözlemler ve geri bildirimler verir. Bu sayede öğretmenler birbirlerinden öğrenirler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve etkili olan öğretim yöntemlerini daha iyi belirleyebilirler. Blase ve Blase (2006)'e göre öğretmenlik, meslektaşlara cömertçe ve tutkuyla yardım edilen nadir mesleklerden biridir. Ayrıca öğretim, son derece insan merkezli bir çaba olduğundan, diğerlerine önemli mesleki görevleri nasıl yerine getireceklerini gösterme ve paylaşma (yani diğerlerine eğitim materyalleri ve kaynaklar sağlama) mesleki gelişim ve öz yeterlik inançları açısından önemli rol oynar. Lider öğretmen, meslektaşlarının başarılı uygulamalarını gözlemleyerek dolaylı deneyimler elde edebilir. Dolayısıyla, lider öğretmenin elde ettiği bu tür bilgiler, gözlemler ve tecrübeler dolaylı deneyimler aracılığıyla öz yeterlik inancını güçlendirebilir.

Lider öğretmen, öğrenci başarısını artıracak etkili öğretim yöntemlerini, stratejilerini, yeni öğretim yaklaşımlarını sınıfta uygular ve bunları meslektaşlarıyla paylaşır. Bu durum, diğer öğretmenler ve yöneticiler tarafından lider öğretmenin öğretimsel becerilerine ve yeteneklerine saygı duyulmasına ve değer verilmesine yol açabilir. Danielson (2006) lider öğretmenin meslektaşları üzerindeki etkisinin uzmanlıkları ve yaptıkları iyi işler sonucunda meslektaşları tarafından lider öğretmene duyulan saygıya ve güvene dayandığını belirtmektedir. Dolayısıyla, lider öğretmenin öğretimsel becerilerine ve yeteneklerine yönelik olumlu geribildirimler ve değerlendirmeler sosyal ikna aracılığıyla öz yeterlik inançlarını güçlendirebilir.

Lider öğretmen, sürekli gelişim, değişim ve yenilikçi stratejileri uygulama ve yönlendirme konusunda isteklidir. Ayrıca meslektaşlarını bu konularda cesaretlendirir ve ortak bir vizyon etrafında bütünleştirmeye çalışır. Lider öğretmenlerin, meslektaşları arasında güvene dayalı iş birliklerini oluşturması için sabır, azim, açık fikirlilik ve risk almaya isteklilik vb. gibi özelliklerinin olması önemlidir (Levin ve Schrum, 2016). Bu nedenle lider öğretmenin, belirli görevleri yerine getirirken kaygı, stres vb. olumsuz duygular yerine olumlu duygular yaşama olasılığı daha yüksektir. Sonuç olarak, öğretmen liderliği ile öz yeterliği arasındaki ilişki, liderlik rollerinin yerine getirilmesi sürecinde kazanılan deneyimler, elde edilen başarılar, artan sorumluluklar, oluşturulan işbirliği ağları, mesleki gelişim etkinlikleri gibi faktörlere dayanır. Bu faktörler, öğretmenlerin liderlik davranışları sergiledikçe öz yeterlik inançlarını artıran bir döngü oluşturur.

Birçok araştırmada öğretmen liderliği ile öz yeterliği arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Harris ve Mujis (2005) öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliği ve öz saygısının artmasına yol açtığını belirlemiştir. Hunzicker (2012) yaptığı araştırmada öğretmen liderliği ile öz yeterlik duygusu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğretmenlerin liderlik davranışları sergiledikçe, zamanla öz yeterlik inançlarının geliştiğini belirlemiştir. Başka bir araştırmada liderlik eğilimine sahip öğretmenlerin yüksek düzeyde özgüven ve öz yeterliğe sahip olduğu ifade edilmiştir (Hunzicker, 2013). Gümüş vd. (2022) öğretmen liderliğinin hem doğrudan ($\beta = 0.29, p < 0.01$) hem de mesleki öğrenme deneyimi üzerinde sahip olduğu etki aracılığıyla dolaylı şekilde ($\beta = 0.18, p < 0.05$) öğretmen öz yeterliğini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Ülkemizde yapılan başka bir araştırmada Kılınç vd. (2021) öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliği üzerinde pozitif etkiye ($\beta = 0.53, p < 0.01$) sahip olduğunu ve öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğindeki varyasyonun % 28'ini açıkladığını tespit etmişlerdir. Li ve Liu (2022) Çin'de gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini pozitif yönde etkilediğini ($\beta = .115, p < .001$) belirlemişlerdir. Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmen liderliği ile okul etkililiğinin önemli bir göstergesi olan kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Derrington ve Angelle, 2013; Liu, 2021). Özetle, araştırmalardan elde edilen kanıtlar, lider

öğretmenlerin iyi uygulamaları paylaştığı ve birlikte öğrendikleri durumlarda, öğretimsel becerilerine ilişkin öz yeterliklerinin arttığını göstermektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Buna bağlı olarak araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desenler, değişkenler arasındaki ilişkilerin, bu ilişkilerin meydana geldiği ortam üzerinde herhangi bir kontrol veya araştırmacı tarafından herhangi bir manipülasyon olmaksızın incelendiği bir araştırma türüdür (Zedeck, 2014, s. 66).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki kamu okullarında görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	205	58.9
	Erkek	143	41.1
Branş	Sınıf Öğretmeni	56	16.0
	Branş Öğretmeni	292	84.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38	10.9
	6-10 yıl	55	15.8
	11-15 yıl	157	45.1
	16 yıl ve üstü	98	28.2
Eğitim Kademesi	İlkokul	61	17.5
	Ortaokul	141	40.5
	Lise	146	42.0
Öğrenim Durumu	Lisans	300	86.2
	Lisansüstü	48	13.8
	Toplam	348	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 205'i (%58.9) kadın, 143'ü (%41.1) erkektir. Öğretmenlerin 56'sı (%16) sınıf öğretmeni, 292'si (%84) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin 38'i (%10.9) 1-5 yıl arası kıdeme, 55'i (%15.8) 6-10 yıl arası kıdeme, 157'si (%45.1) 11-15 yıl arası kıdeme ve 98'i (%28.2) 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 61'i (%17.5) ilkokul, 141'i (%40.5) ortaokul ve 146'sı (%42) lise kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 300'ü (86.2) lisans düzeyinde, 48'(13.8) lisansüstü düzeyde öğrenime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla *Öğretmen Liderliği Ölçeği*, öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla *Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu* kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin faktör yapısını keşfetmek ve yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır. Analiz sonucunda Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin kurumsal gelişme (9 madde), mesleki gelişim (11 madde) ve meslektaşlarla işbirliği (5 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 25 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .45 ile .80 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %57.23'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa katsayıları kurumsal gelişme faktörü için .87, mesleki gelişim faktörü için .87, meslektaşlarla işbirliği faktörü için .92 ve ölçeğin geneli için .95 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçekte yer alan her bir soruya ilişkin yanıtlarını (1) hiç zaman sergilemem ile (5) her zaman sergilerim aralığında uzanan 5'li Likert tipi bir skala üzerinde ifade etmeleri istenmektedir. Ölçekte tersten puanlanmış veya olumsuz anlamlı bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: *“Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.”* *“Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirme konusunda istekli olmak.”*, *“Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.”*

Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Erdoğan (2023) tarafından yapılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçeğin 12 maddelik kısa formu sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (4 madde), öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (4 madde) ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (4 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Erdoğan (2023) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğe ilişkin uyum değerleri CFI = .962, TLI = .950, RMSEA = .067, (%90 GA- 0.057, 0.076), SRMR = .032 olarak hesaplanmıştır. Türkçeye uyarlaması yapılan ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri .64 ile .84 arasında değişmektedir. Faktörler tarafından açıklanan varyans oranları (AVE) sınıf yönetimi faktörü için 0.57, öğrenci katılımı faktörü için 0.51 ve öğretim stratejileri faktörü için ise 0.55 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri .647 ile .818 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa (α) katsayılarının .84 ile .91 arasında, McDonalds omega birleşik güvenilirlik katsayılarının (ω) ise .78 ile .91 değiştiği tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: *“Dersi olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarını ne ölçüde kontrol edebilirsiniz?”*, *“Derslere az ilgi gösteren öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz?”*, *“Sınıfta farklı/alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi kullanabilirsiniz?”*

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmeden önce toplanan verilerin istatistiksel testler açısından uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler öncelikle kayıp ve uç değerler açısından incelenmiştir. Daha sonra ise ölçeklerde yer alan maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda veri dosyası içerisinde kayıp veri yer almadığı ve uç değerlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin çarpıklık katsayılarının -0.82 ile -0.30 arasında değiştiği, basıklık katsayıların -0.68 ile 0.47 arasında değiştiği

belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen öz yeterliği ölçeğinde yer alan maddelerin çarpıklık katsayılarının -0.66 ile -0.23 arasında, basıklık katsayılarının ise -0.39 ile 0.02 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 değerleri aralığında yer alması ölçeklerde yer alan maddelerin dağılımının yaklaşık olarak normal dağılım gösterdiğine yönelik kanıtlar sunmaktadır (Hair vd., 2019, s.48). Elde edilen bulgulara bağlı olarak araştırma verilerinin yaklaşık olarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin ön incelenmesinden sonra araştırmanın analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle betimsel hesaplamalar yapılmıştır. Daha sonra araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Son aşamada ise öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca korelasyon ve regresyon analizleri yapılmadan önce bu analizlerin temel varsayımları test edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin doğrusal ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte bağımsız değişkenler arasında çoklu birlikte doğrusallık probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda Tolerans ve VIF (Variance Infalation Factor) değerleri kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda VIF değerlerinin 1.71 ile 1.95 arasında değiştiği, Tolerans değerlerinin ise 0.51 ile 0.58 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çoklu birlikte doğrusallık probleminin var olmaması için genellikle Tolerans değerlerinin 0.1'de büyük, VIF değerinin ise 5'ten küçük olması önerilmektedir (Hair vd., 2019; Mertler vd., 2017). Buna bağlı olarak bağımsız değişkenler arasında çoklu birlikte doğrusallık probleminin olmadığı tespit edilmiştir.

BULGULAR

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Öğretmen liderliği ölçeği ile öğretmen öz yeterliği ölçeğinin geneli ve alt boyutları için betimsel analizler yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeklerin genelinden ve alt boyutlarından alınan aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile ölçeklerden alınan en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Betimsel Hesaplamalar

Ölçek/Boyut	Ortalama	Std.Sapma	En düşük	En Yüksek	Cronbach α
Meslektaşlarla İşbirliği	4.29	0.55	2.40	5.00	.85
Kurumsal Gelişme	3.91	0.60	2.33	5.00	.87
Mesleki Gelişim	4.34	0.46	2.91	5.00	.90
Öğretmen Liderliği	4.18	0.47	3.08	5.00	.93
Sınıf Yönetimi	7.21	0.88	4.75	9.00	.84
Öğrenci Katılımı	7.17	0.79	5.00	9.00	.80
Öğretim Stratejileri	7.35	0.86	5.50	9.00	.81
Öğretmen Öz Yeterliği	7.24	0.72	5.42	9.00	.90

Not. N = 348, Öğretmen Liderliği Ölçeği 5'li, Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği 9'lu Likert tipi biçiminde derecelendirilmiştir.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen liderliği ölçeğinin genelinden aldıkları puanların ortalaması 4.18 ($SS = 0.47$), öğretmen öz yeterliği ölçeğinin genelinden aldıkları puanların ortalaması 7.24 ($SS = 0.72$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerin geneli ve alt boyutları için hesaplanan

Cronbach alfa katsayılarının .80 ile .93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayıları ölçeklerin iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Table 3

Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Ölçek/Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Meslektaşlarla İşbirliği	-							
2. Kurumsal Gelişme	.57**	-						
3. Mesleki Gelişim	.60**	.64**	-					
4. Öğretmen Liderliği	.77**	.88**	.89**	-				
5. Sınıf Yönetimi	.33**	.45**	.36**	.45**	-			
6. Öğrenci Katılımı	.37**	.40**	.40**	.45**	.59**	-		
7. Öğretim Stratejileri	.41**	.41**	.42**	.48**	.63**	.60**	-	
8. Öğretmen Öz Yeterliği	.43**	.49**	.46**	.54**	.87**	.84**	.86**	-

Not. N = 348, ** $p < .001$.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde öğretmen liderliği ile öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının $r = .77, p < .001$ ile $r = .89, p < .001$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen öz yeterliğinin geneli ile alt boyutları arasında da pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının $r = .84, p < .001$ ile $r = .87, p < .001$ arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 3'deki bulgulara göre öğretmen liderliğinin geneli ve alt boyutları ile öğretmen öz yeterliğinin geneli ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki $r = .54, p < .001$ olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken bağımsız değişken olarak öğretmen liderliğinin alt boyutları olan meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise sırasıyla sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği alınmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutu olan sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Liderliğinin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterliği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.95	3.13	4.76	0.41		9.55	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.12	0.08	0.32	0.10	.07	1.17	.240
Kurumsal Gelişme	0.52	0.33	0.71	0.10	.35	5.37	<.001
Mesleki Gelişim	0.17	-0.08	0.42	0.13	.09	1.33	.180

$R^2 = .22$, $F(3,344) = 31.02$, $p < .001$

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Sınıf yönetimine yönelik öz yeterliğin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu, $R^2 = .22$, $F(3, 344) = 31.02$, $p < .001$ ve söz konusu değişkenlerin birlikte sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikteki varyansın %22'sini açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde sadece kurumsal gelişme değişkeninin ($\beta = .35$, $t(347) = 5.37$, $p < .001$) sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutu olan öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Liderliğinin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterliği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.89	3.16	4.62	0.37		10.45	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.21	0.03	0.39	0.09	.15	2.33	.020
Kurumsal Gelişme	0.27	0.10	0.44	0.09	.21	3.14	.002
Mesleki Gelişim	0.30	0.08	0.53	0.11	.18	2.65	.008

$R^2 = .21$, $F(3,344) = 29.98$, $p < .001$.

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Öğrenci katılımına yönelik öz yeterliğin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu, $R^2 = .22$, $F(3, 344) = 29.98$, $p < .001$ ve söz konusu değişkenlerin birlikte öğrenci katılımına yönelik öz yeterlikteki varyansın %21'ini açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde her üç değişkenin de öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik üzerindeki görece önem sırası ise sırasıyla kurumsal gelişme ($\beta = .21$, $t(347) = 3.14$, $p = .002$), mesleki gelişim ($\beta = .18$, $t(347) = 2.65$, $p = .008$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\beta = .15$, $t(347) = 2.33$, $p = .02$) biçimindedir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutu olan öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Liderliğinin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterliği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.50	2.72	4.28	0.40		8.83	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.31	0.12	0.50	0.10	.20	3.24	.001
Kurumsal Gelişme	0.24	0.06	0.42	0.09	.17	2.58	.010
Mesleki Gelişim	0.36	0.13	0.60	0.12	.20	3.01	.003

$R^2 = .23$, $F(3, 344) = 35.05$, $p < .001$.

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliğin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu, $R^2 = .23$, $F(3, 344) = 35.05$, $p < .001$) ve söz konusu değişkenlerin birlikte öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikteki varyansın %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde her üç değişkenin de öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik üzerindeki görece önem sırası ise sırasıyla meslektaşlarla işbirliği ($\beta = .20$, $t(347) = 3.24$, $p = .001$), mesleki gelişim ($\beta = .20$, $t(347) = 3.01$, $p = .003$) ve kurumsal gelişme ($\beta = .17$, $t(347) = 2.58$, $p = .010$), biçimindedir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'da verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Liderliğinin Öğretmen Öz Yeterliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.78	3.14	4.41	0.32		11.70	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.21	0.06	0.37	0.08	.16	2.72	.007
Kurumsal Gelişme	0.34	0.19	0.49	0.08	.28	4.55	<.001
Mesleki Gelişim	0.28	0.08	0.47	0.10	.18	2.82	.005

$R^2 = .29$, $F(3, 344) = 46.60$, $p < .001$.

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Öğretmen öz yeterliğinin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu $R^2 = .29$, $F(3, 344) = 46.60$, $p < .001$) ve söz konusu değişkenlerin birlikte öğretmen öz yeterliğindeki varyansın %29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde her üç değişkenin de öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen öz yeterliği üzerindeki görece önem sırası ise sırasıyla kurumsal gelişme ($\beta = .28$, $t(347) = 4.55$, $p < .001$),

mesleki gelişim ($\beta = .18$, $t(347) = 2.82$, $p = .005$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\beta = .16$, $t(347) = 2.72$, $p = .007$) biçimindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okullarında farklı rolleri üstlenmelerini, öğretimsel uygulamalar konusunda işbirliği yapmalarını, sürekli olarak mesleki yönden gelişmelerini teşvik ederek öğrenci başarısını destekleyecek öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlar. Öte yandan, öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin motivasyonlarını, öğretimsel kararlarını, sınıf yönetim yaklaşımlarını etkileyerek öğrenci öğrenimi ve başarısı üzerinde önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği, öğrenciler, öğretmenler ve okullar açısından geniş etkileri olan önemli kavramlardır. Bu bağlamda, bu araştırmada genel olarak öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri incelenmek ve öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye dair önemli bilgiler sunmakta ve öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini nasıl önemli ölçüde etkileyip, destekleyebileceğine ışık tutmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen liderliğinin alt boyutları olan meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim ile öğretmen öz yeterliğinin alt boyutları olan sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bulgular liderlik rollerini aktif olarak üstlenen, meslektaşlarıyla işbirliği yapan, okul geliştirme çabalarına katılan ve sürekli mesleki gelişim arayışında olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz yeterlilik inancına sahip olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ileri süren araştırmalar (Harris ve Mujis, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009) ile öğretmen liderliği ile öz yeterliği ile arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirleyen araştırma sonuçlarını (Gümüş vd., 2022; Kılınc vd., 2021; Li ve Liu, 2022) desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordayıp yordadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin yordayıcı değişken olarak alındığı, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin ise bağımlı değişken olarak alındığı dört farklı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizleri sonucunda, öğretmen liderliğinin öğretmen öz-yeterliğini ne düzeyde yordadığına ve öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarını hangi şekilde geliştirilebileceğine yönelik önemli bulgulara ulaşılmıştır. İlk aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, sadece kurumsal gelişme alt boyutunun, sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu durum, kurumsal gelişme girişimlerine aktif olarak katılan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde muhtemelen daha güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirdiklerini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okulda yönetsel süreçlerin ve prosedürlerin gelişmesi konusunda daha fazla sorumluluk üstlenen bir öğretmenin bu süreçte elde ettiği doğrudan deneyimlerin, sınıfı etkili şekilde yönetme konusundaki becerilerine olan güvenini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İkinci aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen liderliğinin üç alt boyutunun da öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bulgu öğretmen liderliğinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançlarını destekleme konusundaki çok yönlü etkisini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, meslektaşlarıyla işbirliği yapan, kurumsal gelişme girişimlerinde

bulunan ve mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin farklı kaynaklardan elde ettiği bilgi ve tecrübelerin, öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler geliştirerek öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme ve motive konusundaki becerilerine olan güvenini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Üçüncü aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen liderliğinin üç alt boyutunun da öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu sonuç, meslektaşlarla yapılan işbirliğinin ve mesleki gelişimin bir öğretmenin farklı ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma becerisine olan inancını şekillendirmede sahip olduğu rolü göstermektedir. Meslektaşlarıyla işbirliği yapan öğretmenler, çeşitli öğretim stratejileriyle ilgili deneyimlerini paylaşabilir, birbirlerinin başarılarından ve karşılaştıkları zorluklardan ders çıkarabilirler. İşbirliğine dayalı bu bilgi alışverişi, öğrencilerinin ihtiyaçlarına en uygun öğretim stratejilerini seçme ve uygulama konusunda öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırır. Özetle bu bulgu, öğretmen liderliğinin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler ve tecrübelerle desteklediğini göstermektedir.

Son aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının öğretmen öz yeterliğini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarının hepsinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı ve bu değişkenlerin birlikte öğretmen öz yeterliğindeki varyansın %29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen liderliğinin, öğretmen öz yeterliği üzerinde destekleyici bir etkiye sahip olduğunu ve öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarındaki değişimin önemli bir kısmını açıkladığını göstermektedir. Bu sonuç öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliği üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu, başka bir ifadeyle öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarını güçlendirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Gümüş, 2022; Hunzicker, 2012; Kılınc vd., 2021; Li ve Liu, 2022). Conan-Simpson (2023) lider öğretmenlerin, kendilerine sağlanan mesleki öğrenme fırsatlarının yanı sıra diğer öğretmenler ve okul yöneticileriyle birlikte çalışarak öğrendikleri bilgi ve tecrübeler sayesinde kendi öğretim becerilerine yönelik güvenlerinin arttığını ve daha iyi problem çözme yeteneğine sahip olduklarını ifade etmektedir. Özetle, farklı liderlik rolleri üstlenen öğretmenler, sergiledikleri roller aracılığıyla geniş bir deneyim kazanma şansı elde ederler. Sonuç olarak meslektaşlarıyla işbirliği yapan, kurumsal gelişim etkinliklerinde aktif rol alan, sürekli mesleki gelişim konusunda istekli olan öğretmenlerin güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarının güçlenmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak iki temel öneride bulunulabilir. İlk olarak, öğretmenleri meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya, kurumsal iyileştirmelerle ilgilenmeye ve mesleki öğrenme etkinliklerine katılmaya teşvik ederek öğretmenlerin öz yeterlik inançları geliştirilebilir. Yani okullarda öğretmen liderliği uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte hem okul gelişimi sağlanabilir hem de öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde etki gösterebileceklerine ilişkin inançlar güçlendirilebilir. Bu nedenle, okullarını geliştirmek, öğrenci başarısını destekleyen öğretim uygulamalarını ve öğrenme ortamlarını oluşturmak isteyen okul yöneticilerinin, liderlik becerisine sahip olan ve bu becerileri sergilemek isteyen öğretmenlere liderlik rollerini üstlenebilmeleri için fırsatlar sağlanması önerilmektedir. İkinci olarak, araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin alt boyutlarının, öğretmen öz yeterliği ve alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Örneğin mesleki gelişim etkinliklerine katılım ve meslektaşlar arasında bilgi paylaşımına dayalı oluşturulan işbirliklerinin öz yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, mesleki gelişim programlarının öğretmen liderliği rollerini sergilemeye fırsat verecek şekilde tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Angelle, P. S., & Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, 17, 771-799. <https://doi.org/10.1177/105268460701700604>
- ASCD- [Association for Supervision and Curriculum Development] (2015). A report on the fall 2014 ASCD Whole Child Symposium. Retrieved from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/wholechild/fall2014wcsreport.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bellibaş, M. Ş. (2023). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices?. *International Journal of Educational Management*, 37(1), 85-102. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0086>
- Berg, J. H., & Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: Toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 2-14.
- Blase, J., & Blase, J. J. (2006). *Teachers bringing out the best in teachers: A guide to peer consultation for administrators and teachers*. Corwin Press.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- [Conan Simpson, J. \(2021\). Fostering teacher leadership in K-12 Schools: A Review of the literature. Performance Improvement Quarterly, 34\(3\), 229-246. https://doi.org/10.1002/piq.21374](#)
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17, 85-113. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9262-4>
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Derrington, M.L. and Angelle, P.S., (2013). Teacher leadership and collective efficacy: connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4 (1), 1–13.

- Erdoğan, U. (2022). Liderlik, içinde H. Aydemir, F. Çiğerci, & Y. Karalı (Eds.), 21. *Yüzyılda Öğretmen Becerileri* (ss. 257-272). Nobel Yayınevi.
- Erdogan, U. (2023). Öğretmen Öz yeterliği Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1129-1154 . <https://doi.org/10.17679/inuefd.1082325>
- Fackler, S., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Fackler, S., Malmberg, L. E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Our Schools*. Teachers College Press.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Gümüş, S., Çağatay Kılınc, A., & 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., Black, W., Babin, B., and Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.): Cengage Learning.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school management. *Education Review*, 16(2), 39-42
- Harris, A., and D. Muijs. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Hunzicker, J. (2013). Attitude has a lot to do with it: Dispositions of emerging teacher leadership. *Teacher Development*, 17(4), 538-561. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849614>
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Corwin Press.
- Kılınc, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & 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. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0148>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 299-322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Lauermann, F., & Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction, 76*, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The Four Paths Model." *Educational Administration Quarterly, 56*(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Levin, B. B., & Schrum, L. (2016). *Every teacher a leader: Developing the needed dispositions, knowledge, and skills for teacher leadership*. Corwin Press.
- Li, L., & 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. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- Liu, P. (2021). The relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese upper secondary schools. *International Journal of Educational Management, 35*(2), 394-407. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2020-0361>
- Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenía, K. N. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th ed). Routledge.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review, 29*, 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(1), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly, 49*(2), 310–347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management, 36*(4), 365-380. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247039>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>

- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? a cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110, 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Wang, Q., Lee, K. C. S., & Hoque, K. E. (2023). The mediating role of classroom climate and student self-efficacy in the relationship between teacher leadership style and student academic motivation: evidence from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 561-571. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00676-z>
- Wenner, J. A., & 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>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zedek, S. (Ed.). (2014). *APA dictionary of statistics and research methods*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14336-000>

- Zee, M., & Y. Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee, M., Koomen, H. M., & de Jong, P. F. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 55*, 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.006>