

## Öğretim Liderliği ile Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Yansıtma Davranışının Aracılık Rolü\* \*\*

### Investigating the Link Between Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy: The Mediation Role of Teacher Reflection

Ebru KÖSTEKÇİ<sup>1</sup>, Ali Çağatay KILINÇ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Damlacık İlkokulu, Adıyaman. ebru.kostekcii@gmail.com

<sup>2</sup> Karabük Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı.  
cagataykilinc@karabuk.edu.tr

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/ Research Article  
**Makalenin Geliş Tarihi: 06.09.2023** **Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2023**

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolünü tespit etmektir. Toplam 394 öğretmenden veri toplanarak gerçekleştirilen bu kesitsel çalışmada, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak araştırma değişkenleri arasındaki bağlantıların tahmin edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, okul müdürünün öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen yansıtma davranışının bu ilişkide anlamlı bir kısmi aracılık rolü oynadığını göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulguları, öğretim liderliğinin öğretmen öz yeterliğini etkilemedeki belirgin rolünü doğrulamaktadır. Bununla birlikte araştırma bulguları, öğretmen yansıtmasını teşvik etmenin, öğretim liderlerinin öğretmen öz yeterliğini artırmak için anahtar bir ara hedef olarak öne çıktığını göstererek uluslararası alanyazına katkı sunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak politika ve uygulamaya dönük bazı çıkarımlar sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim liderliği, Öğretmen yansıtma davranışı, Öğretmen öz yeterliği.

\***Ahntılama:** Köstekci, E. ve Kılınç, A. Ç. (2023). Öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1893-1929.

\*\*Bu çalışma, Ebru KÖSTEKÇİ tarafından Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Öğretim Liderliği, Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma, 03-07 Mayıs 2023 tarihinde Kemer/Antalya'da gerçekleştirilen EYFOR 14'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**ABSTRACT**

*This study tested a mediation model of instructional leadership's empirical association with teacher self-efficacy with the mediation of teacher reflection. Gathering data from 394 teachers, this cross-sectional study employed Structural Equation Modeling (SEM) to estimate the structural links between study variables. The results revealed a positive and significant empirical relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy and an indirect connection through the mediation of teacher reflection. While our study substantiates the salient role of instructional leadership in influencing teacher self-efficacy, it also adds nuanced evidence to the global literature by suggesting that promoting teacher reflection has featured as a key intermediate goal for school principals to elevate teacher self-efficacy. Based on our results, we provide several implications for policy and practice.*

**Keywords:** *Instructional leadership, Teacher reflection, Teacher self-efficacy.*

**GİRİŞ**

Okulda yapılan öğretimin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, son yıllarda eğitim araştırmacılarının yoğunlaştığı noktaların başında gelmektedir (Leithwood vd., 2020). Ancak öğrenci başarısının veya öğrenmesinin doğrudan ölçülmesi zor olduğundan, araştırmacılar bu konuyu etkileyen değişkenlere odaklanarak teorik modeller kurmakta ve bunları test etmektedirler. Bu noktada Leithwood ve diğerleri (2010) öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı öğretimin, öğrenci öğrenmesini en fazla etkileyen değişkenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Darling-Hammond (2000), etkili öğretim pratikleri üreten ve bunları uygulayan bir öğretmenin, öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin yoksulluk, dil geçmişi ve azınlık statüsü gibi özgeçmişindeki faktörlerden daha güçlü bir etkisi olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacıların öğrenci başarısı ile öğretim kalitesi arasındaki ilişkiyi etkileyen değişkenleri keşfetmeye yöneldikleri söylenebilir (Leithwood vd., 2010).

Yapılan ilk araştırmalar öğretmen öz yeterliği ile öğretmenin öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Armor vd., 1976; Ashton ve Webb, 1986). İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekler nitelikte sonuçların elde edildiği görülmektedir (Ross, 1998; Künsteing vd., 2016; Wolfook Hoy vd., 2009). Nitekim öğretmenlerin kendi öğretim becerilerine yönelik inançları, öğretim uygulamalarını planlamalarını ve dersleri için harcadıkları çabanın düzeyini etkileyebilir

(Bandura, 1981). Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretim hedeflerine ve öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını güçlendirebilir (Tschannen-Moran, 2001).

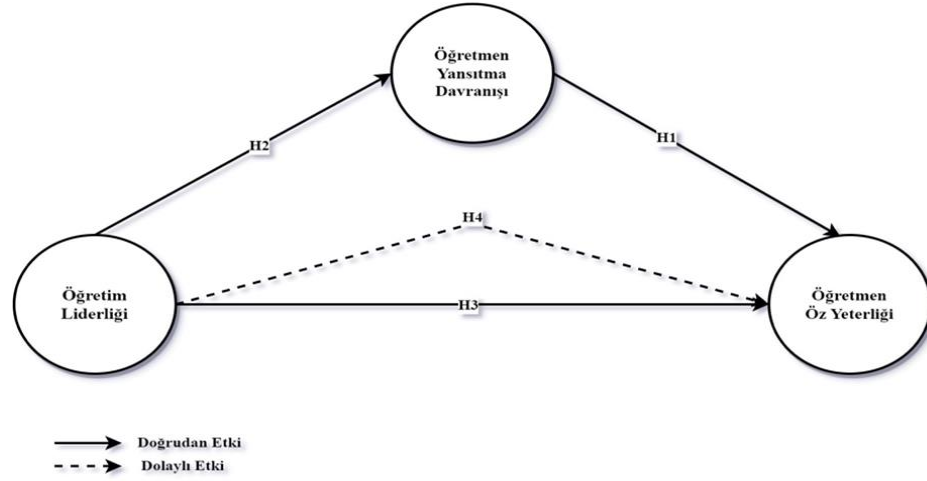
Eğitim araştırmalarının nihai amacı, okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi suretiyle öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmak olarak görüldüğünde (Darling-Hammond, 2000; Leithwood vd., 2020), okul müdürlerinin okulun amaçlarına ulaşması hususunda dinamik bir role sahip oldukları ileri sürülebilir (Heck ve Hallinger, 2009). Ancak okul müdürlerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinde okul ve öğretmene ilişkin bir dizi değişkenin rol aldığı görülmektedir (Hallinger vd., 1996; Leithwood vd., 2010). Bu bulgudan hareketle, öğretimin kalitesini artırmayı amaçlayan okul liderleri için öğretmeni geliştirmek bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu noktada öğretmenin eylemlerinin başarıya ulaşacağına yönelik inançlarına göndermede bulunan öz yeterlik algısının güçlendirilmesi önemli görülmektedir (Guskey, 1987; Tschannen-Moran vd., 2001). Okul liderleri öğretmenlerin öğretim uygulamaları konusunda daha özgür olmalarını sağlayarak ve çeşitli kaynaklara erişim olanağı sunarak öz yeterliklerini artırabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Bununla birlikte, okul müdürlerinin okulda yapılan öğretime ilişkin kararlara öğretmenlerin katılımını destekleyerek öğretmen öz yeterliğini destekleyebilecekleri vurgulanmaktadır (Klassen ve Chiu, 2010).

Alanda okul liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye yönelik önemli bir bilgi birikimi mevcuttur. Nitekim bu yönde yapılan alanyazın taraması, okul müdürlerinin öğretim liderliği (Liu vd., 2021; Çalık vd., 2012), dönüşümcü liderlik (Wahlstrom ve Louis, 2008; Leithwood ve Jantzi, 1997) ve dağıtımcı liderlik (Liu ve Bellibaş, 2018) davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yukarıda anılan çalışmaların arasında öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin dikkat çekici olduğu görülmektedir. Nitekim doğrudan öğretimi geliştirmeye odaklanan bir liderlik stili olarak öğretim liderliğinin, sınıftaki öğretimi gözlemlemek (Hallinger ve Murphy, 1985), öğretmen iş birliğini desteklemek (Brieve, 1972) ve öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini geliştirmelerini sağlamak (Bridges, 1967) gibi pratikler aracılığıyla öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin doğrudan olduğu kadar dolaylı olarak da gerçekleştiğini ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Bu bulgu, eğitim yönetimi araştırmacılarını liderlik ve öğretmen öz yeterliği arasındaki potansiyel aracı değişkenleri ortaya koymaya teşvik etmiştir. Bu yönde yapılan araştırmalarda öğretmen iş birliği (Liu vd., 2021), geri bildirim (Liu ve Gumah, 2020) ve motivasyon (Çalık vd., 2012) gibi değişkenlerin bu iki değişken arasında aracılık rolü üstlendiği ortaya konmuştur. Öğretmen yansıtma davranışları öğretim uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme, bir dizi değerlendirmeden sonra kendini yeni duruma adapte edebilme ve oluşan sorunları analiz ederek çözüm üretebilme gibi öğretmen davranışlarına göndermede bulunmaktadır (Maviş, 2014). Bu tür davranışlar sergileyen öğretmenlerin eleştirel düşünebildiği ve ortaya çıkan sorunlara daha yaratıcı bir bakış açısıyla yaklaşabildiği ileri sürülebilir (Akbari vd., 2010). Zira yapılan çalışmalar sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretime ilişkin yansıtma yapan öğretmenlerin, öğretim sürecinde daha etkin bir rol aldıklarını ve yeni durumlara daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir (Karataş ve Özcan, 2010). Bu nedenle yansıtma davranışını gösteren öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olması beklenebilir. Zira konuya ilişkin yapılan sınırlı sayıda araştırmada bu durumu destekleyen bulgular üretilmiştir (örn. Pollard vd., 2008).

Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişki ve öğretmen yansıtma davranışı üzerinden dolaylı ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışma alana farklı açılardan katkı sağlayabilir. Öncelikle okul liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların önemli bir kısmının gelişmiş Batılı ve Anglo-Sakson kültüre sahip ülkelerde gerçekleştirildiği görülmektedir (örn. Thoonen vd., 2011; Leithwood vd., 2010; Marks ve Printy, 2003). Bu konuda son yıllarda uzak doğu ülkelerinde yapılan çalışmaların hız kazandığını da not etmek gerekmektedir (Lai vd., 2017; Hou vd., 2019). Buna rağmen gelişmekte olan ülkelerde okul müdürünün liderlik pratiklerinin özünü ve etkilerini anlamaya dönük araştırmalar sınırlıdır. Bu bakımdan mevcut çalışmanın bulguları uluslararası alanyazına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte bugüne kadar öğretim liderliği ve öz yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık eden bir dizi değişken tespit edilmiş olsa da bu ilişkide öğretmen yansıtma davranışının potansiyel

aracılık rolü göz ardı edilmiştir. Bu bakımdan mevcut çalışmanın okulda yapılan öğretimin geliştirilmesine odaklanan politika yapıcılar ve uygulayıcılar açısından önemli bir veri kaynağı oluşturması beklenebilir. Araştırmanın hipotetik modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Hipotetik Modeli

### Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik bireylerin kendi eylemlerini kontrol edebilecekleri fikrine dayanan ve insan failliğini vurgulayan sosyal bilişsel teori zemininde temellendirilmektedir (Bandura, 2006). Sosyal bilişsel teori kapsamında, insanoğlunun her türlü uyarıcıya tepki veren edilgen bir varlık olduğu düşüncesinin aksine, Albert Bandura insan davranışının kişisel faktörler, diğer insanlarla etkileşim ve içinde bulunulan çevrenin karşılıklı olarak birbirini etkilemesiyle belirlendiğini ifade etmektedir (Bandura, 1983). Öz yeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesi olarak ifade edilen bu dinamik etkileşimde anahtar bir role sahip olan kişisel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1997). Bu yönüyle kavram, eğitim araştırmacılarının da ilgisini çekmiştir.

Öğretmen öz yeterliği ‘öğretmenlerin zor veya öğrenmeye motive olmayanlar da dâhil olmak üzere öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebileceklerine dair inancı’ biçiminde ifade edilebilir (Guskey ve Passaro 1994, s. 4). Güçlü bir öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenler öğrencilerin becerilerini geliştiren dersler planlamakta, onları öğrenme sürecine etkin bir biçimde dâhil etmekte ve istenmeyen davranışlarını etkili bir şekilde yönetmektedirler (Zee ve Koomen, 2016). Araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik duygusunun öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve yeterlik duygusuyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Anderson vd., 1988). Bununla birlikte güçlü bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenler yeni fikirlere açıktırlar ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler (Berman vd., 1977; Guskey, 1988) ve daha yüksek düzeyde planlama ve organizasyon becerisi sergilerler (Allinder, 1994).

Mevcut araştırma kapsamında öğretmen öz yeterliği üç alt boyutta ele alınmıştır: sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik; öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları alternatif öğretim yöntemlerini, farklı değerlendirme stratejilerini kullanmalarını ve bireysel öğrenme için öğrencileri yönlendirme girişimlerini içermektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışları yönetme becerileriyle ilişkilidir. Öğrenci katılımına yönelik öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin öğrenciler için öğrenme pratiklerini zenginleştirme çabalarını kapsamaktadır.

### **Öğretmen Yansıtma Davranışı**

Yansıtma kavramı Plato, Aristotle, Confucius ve Solomon gibi düşünürlerin fikirlerini benimsemiş olan John Dewey (1933) tarafından çalışmaların odağına alınmıştır. Dewey’e (1993, s. 3) göre yansıtıcı düşünme ‘bir konuyu zihinde evirip çevirmek ve onu ciddiyetle ardışık bir şekilde değerlendirmek’ olarak ifade edilmiştir. Yazara göre, yansıtıcı düşünme insanları ‘dürtüsel’ ve ‘rutin faaliyetlerden’ kurtarmakta ve ihtiyacı olanı elde etmek için kasıtlı ve niyetli bir biçimde hareket etmelerini sağlamaktadır.

İlgili alanyazında kavramın eğitim-öğretim ortamları bağlamında incelendiği görülmektedir. Schön (1987) yansıtma davranışını, öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının etkililiğini sorguladıkları bir süreçle ilişkilendirmekte ve bunu öğretmen mesleki gelişiminin önemli aşamalarından biri olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda yansıtıcı bir öğretmenden, geliştirdiği ve sınıf ortamında uyguladığı öğretim pratiklerini eleştirel bir bakışla gözden geçirmesi, öğrenci öğrenmesini geliştirmek için öğretim performansını nasıl geliştirebileceğine yönelik fikir üretmesi ve bu fikirleri uygulamaya koyması beklenir (Akbari vd., 2010; Brookfield, 2010; Schön, 1987).

Bu araştırmada öğretmen yansıtma davranışı uygulamalı, bilişsel, öğrenci (duygusal) odaklı, meta-bilişsel ve eleştirel yansıtma olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir. Uygulamalı yansıtma, öğretmenlerin günlük tutma, meslektaşıyla fikir alışverişinde bulunma, gözlem yapma ve portfolyo tutma gibi davranışlarını içermektedir. Bilişsel yansıtma, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için ne düzeyde bilinçli çaba gösterdikleri hakkında bilgi vermektedir. Öğrenci (duygusal) odaklı yansıtma, öğretmenin öğrencisinin bilişsel ve duygusal durumuyla ilgili ne ölçüde bilgi sahibi olduklarıyla ilgilidir. Meta-bilişsel yansıtma, öğretmenlerin öğretim pratiklerine ilişkin inanç ve algıları üzerinde gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğiyle ilişkilidir. Son olarak öğretimin sosyo-politik yönleri üzerine gerçekleştirilen yansıtma pratiği ise eleştirel yansıtma boyutunu oluşturmaktadır (Akbari vd., 2010).

### **Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki**

Yansıtıcı düşünme ve uygulama, öğretmenlerin öğretimin farklı boyutlarını kendi yöntemleriyle anlamlandırmaya ve yerleşmiş anlayışlarına, önceki deneyimlerine ve kişisel inançlarına dayalı olarak karar vermek için yeterli özerkliği geliştirmeye teşvik etmektedir (Farrell, 2017). Öğretime yönelik yansıtıcı yaklaşımlar öğretmenleri öğretim sürecinde araştırmacı, karar verici ve problem çözücü rolleri oynamaya teşvik etmektedir (Calderhead, 1989; Zeichner, 1983). Yapılan araştırmalar yansıtma davranışı sergileyen öğretmenlerin sınıf için öğretim uygulamalarını geliştirmeye dönük daha yüksek bir özgüvene sahip olduklarını (Lawrence-Wilkes, 2014), öğretimin karmaşıklığına dair daha derin bir anlayış sergilediklerini (Ogberd ve McCutcheon, 1987), daha etkili öz

değerlendirme yaptıklarını (Francis, 1995; Genc, 2010; Jung, 2012) ve daha iyi bir öğretim performansı sergilediklerini göstermektedir (Leitch ve Day, 2000).

Yansıtmanın öz yeterlikle ilişkisine yönelik Gabriele ve Joram (2007), yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik duygusu geliştirmelerine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yansıtma yoluyla kendi öğretim pratiklerini değerlendirdiklerinde, öğretimdeki güçlü yönlerini ve etkili stratejilerini fark edebildikleri ve bu farkındalığın öz yeterlik algılarını güçlendirdiği ortaya konmuştur. Zee ve Koomen'in (2016) araştırma bulguları ise öğretmenlerin yansıtma yoluyla öğretim stratejilerini değerlendirdiklerinde daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını ve bunun da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Uluslararası alanyazında yansıtma ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dönük çalışmaların yapıldığı ve bu ampirik ilişkiye yönelik bazı bulguların ortaya konduğu anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye'de konuya ilişkin çalışmalar son derece sınırlıdır. Yukarıda açıklanan teorik temellere ve ampirik bulgulara dayalı olarak mevcut çalışmanın ilk hipotezi şu şekildedir:

*Hipotez 1: Öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.*

### **Öğretim Liderliği**

Etkili okul hareketini takiben öğretim liderliği, okulda yapılan öğretimin kalitesini artırmaya dönük önemli bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Bridges, 1967; Hallinger ve Murphy, 1985). Etkili okullar üzerine yapılan çok sayıda araştırma, okul müdürünün liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı için kilit faktör olduğuna dair tutarlı kanıtlar sunmaktadır (Duke ve Stigging, 1985). Öğretim liderliği okul müdürünün, öğretmenlerin, öğrencilerin ve aynı zamanda ebeveynlerin iş birliği içinde hareket ederek eğitim faaliyetlerini etkili ve başarılı bir şekilde yürüttüğü bir okul ortamı oluşturmaya odaklanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Buna göre öğretim lideri olarak okul müdüründen okulda yapılan öğretimi denetlemesi, öğretmenlerle müfredat ve öğretim



planı üzerinde çalışması, öğretmenlere öğretimin niteliğini artırmaya dönük araç ve gereçleri sağlaması ve mesleki gelişim fırsatları oluşturması beklenmektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Murphy, 1985).

Mevcut araştırmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçeve öğretim liderliğini üç boyutta ele almaktadır: okulun misyonunu tanımlama, müfredatı ve öğretimi yönetme ve olumlu bir öğrenme ortama oluşturma. Okul misyonunu tanımlama, okul hedeflerini belirleme ve bunları öğretmenlere iletmeyi içermektedir. Müfredatı ve öğretimi yönetme, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, müfredatın koordine edilmesi ve öğrenci performansının izlenmesiyle ilişkilidir. Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrenciler için yüksek beklentilerin oluşturulmasına, akademik standartların ve öğrenme için teşviklerin belirlenmesine ve öğretmen mesleki gelişiminin desteklenmesine göndermede bulunmaktadır.

### **Öğretim Liderliği ve Öğretmen Yansıtma Davranışı Arasındaki İlişki**

Öğretim liderliği genel olarak okul müdürlerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmeye odaklanan davranışlarını ifade etmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretmen yansıtma davranışı ise öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları öğretim etkinliklerinin niteliğini artırmak için bu etkinliklere ilişkin inceleme, iç gözlem ve eleştirel analiz sürecini içermektedir (Akbari vd., 2010). Bu bağlamda teorik düzeyde her iki kavramın odak noktasının, okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi olduğu ileri sürülebilir.

Alanyazında yukarıda belirtilen teorik ilişkiyi destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Blase ve Blase (1998) mesleki öğrenme desteği sağlama, öğretim stratejileri hakkında geri bildirimde bulunma ve öğretmenler arasında iş birliğini kolaylaştırma gibi güçlü öğretim liderliği davranışları sergileyen okul müdürlerinin, öğretmen yansıtma davranışlarını destekleyebileceklerini ortaya koymuştur. Marks ve Printy (2003) öğretim liderliğinin, okul için açık ve anlaşılır hedefler belirleme, öğretmenlere geri bildirim sağlama, profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini teşvik etme ve iş birlikçi karar

vermeyi kolaylaştırma gibi birçok uygulamayı kapsadığını belirtmektedir. Bu uygulamalar, öğretmenin yansıtma davranışları sergilemesini sağlayacak bir okul ortamının tesis edilmesini kolaylaştırabilir (Southworth, 2002). Hallinger ve Heck (1998) tarafından yapılan başka bir çalışmada, okulda bir sürekli öğrenme kültürü yaratan öğretim liderlerinin, öğretmenlerin yansıtıcı davranışlar sergilemelerine olanak sağlayan bir okul ortamının oluşumunu sağladıkları ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada Southworth (2002), destekleyici bir okul ikliminin öğretmen yansıtma davranışını olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Bununla birlikte destek sağlama, hedef belirleme ve mesleki gelişimi teşvik etme gibi öğretim liderleri pratikleri ile öğretmen yansıtma davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Hilal, 2021; Runhaar vd., 2010). Bu bağlamda her iki kavram arasındaki teorik bağlantıya ve alandaki mevcut bulgulara dayalı olarak bu çalışmada, öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır.

*Hipotez 2: Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen yansıtma davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.*

### **Öğretim Liderliği ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki**

Alanyazında öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki potansiyel ampirik ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Derbedek, 2008; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Örneğin Hallinger ve Heck (1998), okul liderliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yapmış ve öğretim liderliği uygulamaları ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, okullarında öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik liderlik pratikleri sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olumlu yönde katkı sağlayabileceklerine yönelik inancını artırmaktadır. Çalık ve diğerleri (2012) öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiyi Türkiye bağlamında doğrulamıştır. Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) öğretim liderliğinin bir bileşeni olan müdür yeterliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında da benzer bulgular dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere mesleki öğrenme desteği sağlayan ve olumlu bir

okul iklimi oluşturan okul müdürlerinin, öğretmen öz yeterliğini geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Müdürler iş birliğini desteklediklerinde, öğretmenlere öğretim uygulamalarına yönelik geri bildirim sağladıklarında ve öğretmenlerin çabalarını takdir ettiklerinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artmasına olanak sağlamaktadırlar (Goddard, Hoy ve Hoy 2000). Bu bilgiler ışığında araştırmanın üçüncü hipotezi şu şekildedir:

*Hipotez 3: Öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.*

Araştırmada yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği, öğretim liderliği ve yansıtma davranışı ve son olarak öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişkilere yönelik kurulan hipotezlerden yola çıkarak oluşturulan son hipotez şu şekildedir:

*Hipotez 4: Öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışı anlamlı bir aracılık rolü oynamaktadır.*

## YÖNTEM

### Model

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bölümde araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

### Örnekleme

Araştırma kapsamında Karabük ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 397 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde bir evren ya da popülasyondan rastgele seçilen bireylerin dahil edildiği bir örneklem oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada evrenden örnekleme alınacak

öğretmen sayısı Büyüköztürk ve diğerleri tarafından önerilen örneklem hesaplama formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = \left( \frac{t^2 PQ}{d^2} \right)$$

Formüldeki P değeri belirli bir özelliğe sahip olma, Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Araştırmanın evreninde P tahmini mevcut değilse  $P = Q = 0,5$  alınabilir. Bu şekilde varyans (PQ) en yüksek değeri (0,25) alır ve bu haliyle en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı  $d = .05$  güven düzeyi  $(1-a) = .95$  alınmıştır. Güven değerine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk vd., 2012). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik işlemlerin sonucunda, örneklemin 375 olarak alınabileceği anlaşılmıştır. Bu noktada elektronik ortamda hazırlanan veri toplama formu Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla araştırma evrenini oluşturan merkez ve ilçelerdeki toplam 65 okula ulaştırılmıştır. Alınan geri dönüşlerden eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve diğer uç değer analizlerinden sonra veriler ayıklanmıştır ve geriye 394 veri kaldığı görülmüştür. Toplanan 394 veri hesaplanan örneklem büyüklüğünü karşıladığından bu veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

Örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde, cinsiyete göre katılımcıların 226'sı (%57.4) kadın, 168'i (%42,6) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Eğitim durumuna göre katılımcıların 317'si (%80.5) lisans, 77'si (%19.5) lisansüstü mezunudur. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerinin ortalaması 17.36'dır (Ss. = 8.67). Bu dağılımlar çalışma evreninin dağılımlarıyla uyumludur (Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023).

## Veri Toplama Araçları

### Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği

Bu ölçek, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Çapa Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe diline ve kültürüne uyarlanmıştır. 9'lu Likert tipinde (1-2= Yetersiz, 3-4=Çok az yeterli, 5=biraz yeterli, 6-7=oldukça yeterli, 8-9=çok yeterli) cevaplanan bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Ölçek üç boyutta (sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik) ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunda öğretmenlerin sınıf kuralları, sınıf düzeni ve öğrencilerin olumsuz davranışları gibi sınıf yönetimi bileşenlerine ilişkin yeterlik düzeylerini ölçen 8 madde bulunmaktadır (ör. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?). Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutunda derse az ilgi gösteren öğrencileri motive etme ve öğrencileri başarılı olabileceklerine inandırma gibi öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını destekleyecek uygulamaları ne ölçüde sağlayabildiklerini ölçmeye yönelik 8 madde bulunmaktadır (ör. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?). Son olarak öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu, öğrencilerin öğretilenleri kavrayıp kavramadığını ne kadar iyi değerlendirebildikleri, öğrencilerin zor sorulara ne kadar iyi cevap verebildikleri ve derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne denli sağlayabildiklerini ölçen toplam 8 madde içermektedir (ör. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne oranda kullanabilirsiniz?). Bu araştırma için tekrarlanan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda modelin uyumunun iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır ( $\chi^2/df=2.78$ ,  $p<.001$ , CFI=0.93, TLI=0.92, RMSEA=0.06 ve SRMR=0.04). Ölçeğin yakınsak geçerlik için hesaplanan ortalama varyans değeri (AVE) 0.50'nin üzerinde (AVE = 0.79) ve yapı güvenirliği değeri 0.70 kesme noktasını aşmıştır ( $\omega = 0.92$ ). Söz konusu bulgular, öğretmen öz yeterliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair yeterli kanıtları sunmaktadır.

**Öğretmen Yansıtma Davranışı Ölçeği**

Akbari ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek orijinalde İngilizce Öğretmeni Yansıtıcı Envanteri (İÖYE) olarak adlandırılmıştır. Yazarlar ölçek modelini pratik, bilişsel, öğrenen (duygusal), meta-bilişsel, eleştirel ve ahlaki unsurları kapsayan 6 bileşenli bir İÖYE olarak önermişlerdir. Ancak yapılan doğrulama işlemlerinden sonra ahlakın yapısını ele alan maddelerin hiçbirisi karşılık gelen faktörlerle anlamlı bir ilişki vermediğinden, ahlak bileşeni kaldırılmış ve sonuç olarak geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla 5 faktörlü bir İÖYE modeli geliştirilmiştir. Akbari ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek, pratik yansıtma, bilişsel yansıtma, öğrenci (duygusal) odaklı yansıtma, meta-bilişsel yansıtma ve eleştirel yansıtma olarak isimlendirilen 5 boyutta toplam 29 maddeden oluşmaktadır.

Uygulamalı yansıtma boyutu öğretmenlerin günlük tutma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, gözlem yapma ve portfolyo tutma gibi yöntemleri kullanarak gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğini ifade etmektedir. Ölçekte bu boyutu 6 madde temsil etmektedir (ör. Gerçekleştirdiğim öğretim uygulamalarını gözden geçiririm). Bilişsel yansıtma, öğretmenlerin profesyonel gelişim için kitap veya dergi okumak gibi bilinçli çaba göstermeleriyle ilgilidir. Ölçekte bu boyutu 6 madde ölçmektedir (ör. Öğrenme/öğretme konularında çalıştay / konferanslara katılırım). Öğrenci (duygusal) odaklı yansıtma, öğrencinin bilişsel ve duygusal durumu hakkında bilgi sahibi olma durumunu yansıtmaktadır. Ölçekte 3 madde bu boyutla ilişkilidir (ör. Bir öğretim etkinliği yaptığımda öğrencilerimden o etkinliğe ilişkin dönüt alırım). Meta-bilişsel yansıtma, öğretmenlerin öğretim pratiklerine, güçlü ve zayıf kişiliklerine ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin inançlarına yönelik gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğiyle ilgilidir. Bu boyut, ölçekte 7 maddeyle temsil edilmektedir (ör. Öğretim felsefemin öğretimimi nasıl etkilediğini düşünürüm). Son olarak eğitimdeki politika ve uygulamaların eleştirisi yansıtma boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut ölçekteki son 7 maddeyi içermektedir (ör. Öğrencilerin toplumsal konularda (yoksulluk, ayrımcılık vb.) farkındalığını artırmaya çalışırım.).

Bu çalışmada mevcut ölçme aracı maddelerinin, yönergelerinin ve madde cevap seçeneklerinin Türkçeye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen basamaklar takip edilmiştir. Bu noktada ilk olarak ölçülmek istenen kavramın Türk kültüründe mevcut olduğuna karar verilmiştir. Uyarlama süreci üç temel aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada ölçeğin orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çevirisi yapılmıştır. Her iki dile hâkim alan uzmanlarından oluşan üç kişilik bir gruba ölçek çeviri formu gönderilmiştir. Gönderilen orijinal ölçek maddeleri (5 faktör altında toplam 29 madde), puanlama yönergesi ve cevap seçenekleri Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sürecinin son aşamasında üç alan uzmanının katılımıyla uzman paneli gerçekleştirilmiş ve panelde farklı çevrilen maddeler üzerinde uzmanlarla görüşmeler yapılarak en uygun olan çeviride uzlaşmaya varılmıştır.

İkinci aşamada ise uzman görüşlerinden yararlanılarak dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşama ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzmanlar tarafından mantıksal bir yöntemle incelenmesini kapsamaktadır. Bu amaçla eşdeğerlik için hazırlanan uzman değerlendirme formu aracılığıyla alan uzmanlarından; Türkçeye çevrilen ölçek maddelerinin uygulama yapılacak katılımcıların özelliklerini göz önünde bulundurarak anlamsal, kavramsal ve deneyimsel bakımdan özgün maddelerle olan eş değerliğini incelemeleri ve uygun görmedikleri noktaları belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen geri bildirimlere göre ölçeğin anlamsal, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün formuyla genel olarak tutarlı olduğu, ancak bazı düzeltmelerin yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Türkçe formda yer alan maddelerden eşdeğerlik bağlamında sorunlu görülen maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, bir maddenin (Madde 26) Türk eğitim sistemiyle uyumayan bir içeriğe sahip olması nedeniyle ölçek formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte birkaç maddede ifade değişikliği yapılmasına karar verilmiştir.

Son aşamada, uyarlanan ölçeğin faktör yapısına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonu 5’li likert tipinde (1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= bazen, 4= sıklıkla ve 5= her zaman) olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 ve en yüksek puan 140 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5 faktör altında toplam 28

maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği için uygulanan ikinci düzey DFA sonucunda model tatmin edici düzeyde uyum göstermiştir ( $\chi^2/df=2.52$ ,  $p<.001$ ,  $CFI=0.93$ ,  $TLI=0.91$ ,  $RMSEA=0.06$  ve  $SRMR=0.05$ ). Bununla birlikte ölçeğin yakınsak değeri ( $AVE = 0.56$ ) ve bileşik güvenirlik katsayısı ( $\omega = 0.86$ ) kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak öğretmen yansıtma davranışı ölçeğinin orijinal formuyla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

### **Öğretim Liderliği Ölçeği**

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarını ölçmek amacıyla Hallinger ve Wang (2015) tarafından geliştirilen Öğretim Liderliği Ölçeğinin kısa formundan yararlanılmıştır. Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), Çin’de yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda geliştirilmiş 22 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek; okul misyonu, öğretim programı ve okul iklimi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar maddeleri 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değişen bir derecelendirme ölçeğinde yanıtlamaktadırlar (Hallinger ve Wang, 2015).

Bellibas ve diğerleri (2016) ölçeği Türkçeye uyarlamış ve Türk eğitim sisteminin genel yapısına uygun bulmadıkları müfredatı ilişkin dört maddeyi ölçekten çıkarmışlardır. Bu maddeler, öğretmenlerin müfredatı koordine etme konusunda müdürlerinin uygulamalarını değerlendirmeleriyle ilişkilidir. Zira merkezi ve hiyerarşik bir yapıya sahip Türk Eğitim Sisteminde bu tür bir pratik bulunmamaktadır. Bellibas ve diğerleri tarafından Türk eğitim sistemine uyarlanan bu kısa form 3 boyutta toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Okul misyonunu tanımlama boyutu, okul hedeflerini belirlemeyi ve bunları tüm okula iletmeyi içermektedir (ör. Okul misyonunu okul personeline, öğrencilere ve velilere etkili bir şekilde aktarır.). Öğretim programının yönetimi, okul müdürünün öğretimi denetleme ve değerlendirmesine ilişkin davranışlarıyla ilişkilidir (ör. Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşür.). Son olarak olumlu bir okul iklimi geliştirme, okul müdürünün öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamaya ve öğretmen mesleki gelişimini teşvik etmeye dönük davranışlarını kapsamaktadır (ör. Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu etkinliklere katılır.).



Mevcut araştırma kapsamında yapılan DFA sonucunda ölçeğin verilerle iyi bir uyum gösterdiği gözlenmiştir ( $\chi^2/df=3.06$ ,  $p<.001$ ,  $CFI=0.96$ ,  $TLI=0.95$ ,  $RMSEA=0.07$  ve  $SRMR=0.03$ ). AVE kesme değeri olan 0.50'yi aşmış ( $AVE= 0.82$ ) ve bileşik güvenirlik katsayısı, 0.70 olan eşik değerinin üzerinde bulunmuştur ( $\omega = 0.93$ ). Bu bulgular öğretim liderliği ölçeğinin, Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri SPSS 26 ve Mplus 8.8 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çevrim içi yollarla toplanan 397 form öncelikle hatalı işaretleme, kayıp değer ve uç değer açısından incelenmiştir. Bunun için çoklu normallik varsayımlarına Mahalonabis uzaklık değerlerinin anlamlı olmaması ( $p < 0.001$ ) referans alınmıştır (Leys vd., 2018). Bu doğrultuda, hesaplanan Mahalonabis uzaklık varsayımlarını karşılamayan 3 veri analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 394 formdan oluşan bir veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

Analiz işlemleri birkaç aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak modeldeki öğretim liderliği, öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için DFA uygulanmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans (AVE) değeri hesaplanmıştır. Bu değer, alanyazında ifade edilen .50 eşik değerini aşması gerekmektedir. Ölçeğin birleşik güvenirlik kat sayısı incelenmiştir ve bu değer .70'ten yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Hair vd., 2013). Alanyazın ölçeklerin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısını yerine McDonald Omega değerini önermektedir. Cronbach Alpha katsayısı korelasyon temelli bir analiz olduğu için verilerin normalliği ve varyansların homojenliğine duyarlıdır. Diğer taraftan DFA temelli Omega katsayısı ölçeğin faktör yüklerinden yola çıkılarak hesaplanmaktadır ve hata varyansları analize dahildir (Hayes ve Coutts, 2020). Bu nedenle güvenirlik analizlerinde Omega katsayısının raporlanması tercih edilmiştir. Tüm bu analiz işlemleri veri toplama araçları başlığı altında rapor edilmiştir. Ayrıca verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık kat sayıları ve çoklu bağlantısallık varsayımları incelenmiştir. Verilerin

normallik sayıltılarının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin (+/- 1) aralığında olması gerekmektedir. Çoklu bağlantısallık için test edilen varyans şişme faktörünün (VIF) 5'ten küçük olması ve tolerans indeksinin (TL) .10'dan büyük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Ayrıca yapısal modelin analizinden önce tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

İkinci olarak araştırma modelindeki değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla Mplus programı aracılığıyla YEM yaklaşımlarından maksimum olasılıklı tahminleme yöntemi kullanılmıştır. YEM, bağımlı (öğretmen öz yeterliği), bağımsız (öğretim liderliği) ve aracı (öğretmen yansıtma davranışı) değişkenler arasındaki ilişkileri tek bir modelde ölçebilmek için kullanışlı bir yöntemdir (Hayes, 2018). YEM modelinin uyumu için karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI > 0.90), Tucker-Lewis uyum indeksi (TLI > 0.90), standartlaştırılmış ortalama karekök artık değeri (SRMR < 0.08), ortalama karekök yaklaşık hatası (RMSEA < 0.08) ve Ki-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df < 3$ ) uyum indekslerinin eşik değerlerinin altında ve üstünde olmasına göre değerlendirilmiştir (Hu ve Bentler, 1999).

Son olarak aracılık analizinde, yapısal modeldeki ilişkileri doğrulamak için Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen Bootstrapp yöntemi kullanılmıştır. Bootstrapp analizinde bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki dolaylı etkiler, farklı örnekler seçilerek 2000 örneklemlili bootstrapping ile analiz edilmiş ve %95 düzeyinde güven aralıklarının (GA) sıfır (0) içerip içermediğine göre yorumlanmıştır (Preacher ve Hayes, 2008).

## **BULGULAR**

Bu bölümde ilk olarak modeldeki değişkenler için normallik ve çoklu bağlantısallık sayıltıları, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur (bkz. Tablo 1). Normallik analizi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidel, 2013). Çoklu bağlantısallık için

incelenen VIF değerlerinin 5'ten küçük ve TI katsayılarının .10'dan büyük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, çalışma verilerinin normallik ve çoklu bağlantısallık sorununun olmadığını göstermektedir. Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

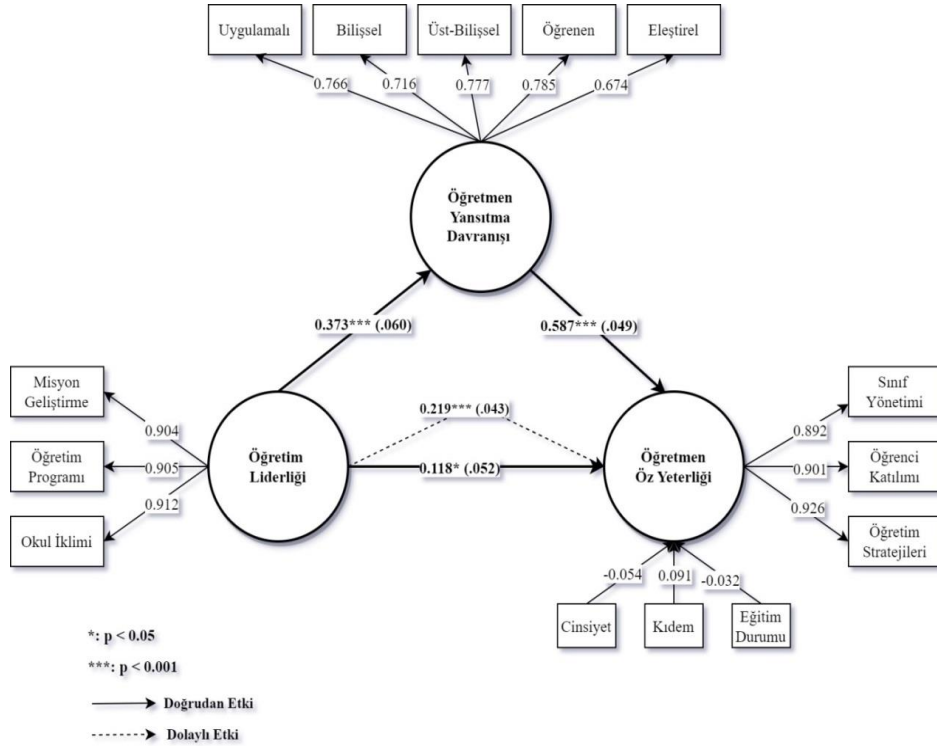
**Tablo 1.** Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	$\bar{X}$	Ss.	1	2	3	4	5	6
1. Cinsiyet	-	-	-					
2. Eğitim Durumu	-	-	0.02	-				
3. Kıdem	17.36	8.67	-,35**	0.14**	-			
4. ÖL	3.53	0.92	0.10*	-0.04	0.05	-		
5. ÖYD	3.76	0.56	0.06	-0.07	0.04	0.33**	-	
6. ÖÖY	4.09	0.52	-0.03	-.006	0.13**	0.32**	0.57**	-
Çarpıklık	-	-	-	-	-	-.70	-.05	-.45
Basıklık	-	-	-	-	-	-.08	-.12	-.46
VIF	-	-	-	-	-	-	1.12	1.12
TI	-	-	-	-	-	-	0.89	0.89

\*\* $p < .01$ . ÖL: Öğretim Liderliği, ÖYD: Öğretmen Yansıtma Davranışı, ÖÖY: Öğretmen Öz Yeterliği, Cinsiyet (Kadın = 1, Erkek = 0), Eğitim Durumu (Lisans = 1, Lisansüstü = 0)

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin öğretim liderliği ( $\bar{X} = 3.53$ ,  $Ss = 0.92$ ), öğretmen yansıtma davranışı ( $\bar{X} = 3.76$ ,  $Ss = 0.56$ ) ve öğretmen öz yeterliği ( $\bar{X} = 4.09$ ,  $Ss = 0.52$ ) değişkenlerine ilişkin algıları orta düzeydedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin algılarının standart sapmasının yüksek olması, katılımcı görüşleri arasında heterojenliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, öğretim liderliği ile öğretmen yansıtma davranışı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .33$ ,  $p < .01$ ), öğretmen öz yeterliğiyle yine orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ). Ayrıca öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasında yine orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .57$ ,  $p < .01$ ).

Temel tanımlayıcı istatistiksel analizlerden sonra hipotezlerin sınanması için yapısal eşitlik modeli yol analizi uygulanmıştır. Yol analizinde yordayıcı değişken, aracı değişken ve sonuç değişkeni arasındaki ilişkilerin test edilmesi amaçlanmıştır (bkz. Şekil 2). Araştırma modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin iyi düzeyde bir uyuma sahip olduğu saptanmıştır ( $\chi^2/df = 2.91$ ,  $p < .001$ , CFI = 0.96, TLI = 0.95, RMSEA = 0.07 ve SRMR = 0.05).



Şekil 2. Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Sonuçları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği pratiklerinin öğretmen yansıtma davranışı aracılığıyla öğretmen öz yeterliliğiyle ilişkisini belirlemek amacıyla 2000 örneklemlerle Bootstrapping analizi uygulanmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Şekil 2 incelendiğinde,

ilk olarak öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır ( $\beta = 0.587$ , SH= 0.049, %95 GA [0.504, 0.538]). Buna göre Hipotez 1 desteklenmiştir. İkinci olarak okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen yansıtma davranışı arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır ( $\beta = 0.373$ , SH= 0.060, %95 GA [0.277, 0.477]). Bu bulgu Hipotez 2'yi doğrulamıştır. Üçüncü olarak öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, anlamlı ve pozitiftir ( $\beta = 0.118$ , SH= 0.052, %95 GA [0.033, 0.201]). Bu sonuca göre Hipotez 3 desteklenmiştir. Dördüncü olarak yapısal modelde öğretim liderliğinin öğretmen yansıtma davranışları aracılığıyla öğretmen öz yeterliğiyle ilişkisi olumlu ve anlamlıdır ( $\beta = 0.219$ , SH= 0.043, %95 GA [0.156, 0.294]). Bu doğrultuda, mevcut modelde öğretmen yansıtma davranışı kısmi aracı rolü oynamaktadır. Son olarak öğretim liderliği pratiklerinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki toplam etkisi orta düzeyde anlamlı ve pozitiftir ( $\beta = 0.337$ , SH= 0.053, %95 GA [0.251, 0.427]). Buna göre öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı, öğretmen öz yeterliğindeki toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamıştır ( $R^2 = 0.43$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen yansıtma davranışının öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle gerçekleştirdiği öğretim uygulamaları üzerine düşünen, bunları eleştirel bir gözle değerlendiren öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler sınıftaki öğrenci tepkilerini, öğrenme hedeflerine ulaşma sürecini ve kendi öğretme stratejilerini değerlendirerek yansıtma yapmaktadırlar. Bu değerlendirme, öğretmenlerin güçlü yanlarını tanımlarına ve geliştirmeleri gereken alanların farkına varmalarına yardımcı olabilir (Akbari vd., 2010). Bu durumda yansıtma yapan öğretmenin öz yeterliğinin yüksek olması beklentilerle uyumludur. Bununla birlikte yansıtma süreci, öğretmenin güçlü yönlerini keşfetmesini sağlayabilir. Bu bulgu, önceki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Lee, 2005; Pedro, 2005). Bandura'ya

(1997) göre, öz yeterliğin belli bir davranışı gerçekleştirmede geçmiş başarılar, fizyolojik ve duygusal uyarılma, dolaylı deneyim ve sözel ikna olmak üzere dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynakların her biri, öz yeterliğin gelişiminde önemli rol oynayabilirken öz yeterlik inançlarının oluşumu öncelikle geçmiş performansın yansımaya ve yorumlanmasına dayanır (Gabriele ve Joram, 2007). Bu görüşe paralel biçimde Braun ve Crumpler (2004), yansıtmanın öğretmenlerin öğretimde daha etkili olmalarına ve öğrenci öğrenmesini arttırmaya dönük olarak kendilerine daha fazla inanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın bulgusu yine York-Barr ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırma bulgusuna göre yansıtıcı öğretmenler öğretim sürecinde ve sonrasında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulduklarında ve kendi ürettikleri çözümlerin olumlu etkilerini gözlemlediklerinde öz yeterlikleri artmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada yansıtma davranışı ile öz yeterlik arasındaki doğrudan ilişki saptanarak hiyerarşik ve merkezietçi bir sistemde öğretmen yansıtma davranışının öğretmen öz yeterliğini açıklayan önemli bir kavram olduğu ortaya konulmuştur.

Mevcut araştırmada ikinci olarak öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okul müdürünün öğretim liderliği alt boyutlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme uygulamasını yaparak öğretmenlere bu yönde geri bildirim sağlaması, öğretmen yansıtma davranışını geliştirici bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Yine bu noktada müdür rehberlik yaparak ya da yansıtma sürecinde nasıl ilerleyebileceklerine dair stratejiler ve kaynaklar sunarak öğretmenleri destekleyebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik öğretim liderliği davranışı sergilemeleri, yansıtmanın bilişsel boyutunu destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenlere mesleki öğrenme fırsatları sunan okul müdürleri, onların öğretimi geliştirmeye yönelik bilinçli çabalarını destekleyebilirler. Mevcut araştırmanın bu bulgusu, alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Blase ve Blase'in (1999) araştırma bulguları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenleri sınıf içi öğretim pratiklerinin etkililiği üzerine eleştirel bir biçimde düşünmeye teşvik ettiğini

ortaya koymuştur. Öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasında bu araştırma kapsamında saptanan pozitif yönde ve anlamlı ilişki alanyazından destek bulmuş olsa da bu ampirik ilişkiyi test etmeye dönük daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Üçüncü olarak araştırma bulguları, öğretim liderliği uygulamalarının öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul müdürleri, öğretmenlere mesleki öğrenme olanakları sunarak, ders planlamalarına destek sağlayarak ve sınıf içi uygulamaları gözlemleyerek öğretmenlerin öz yeterliklerini artırabilirler. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı kendi beceri ve yeteneklerine olan inançları olarak ele alındığında, okul müdürlerinin öğretmenlere sunduğu destek, yönlendirme ve geri bildirimler, öğretmenlerin yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bulgu, alanyazından destek bulmaktadır. Örneğin Hallinger ve Heck (1998) okul liderliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yaptığı çalışmasında, öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada da benzer bulguların öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte Çalık ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğretim liderliğinin öğretmen öz yeterliğinin gelişiminde önemli bir değişken olduğu ileri sürülebilir.

Son olarak araştırma sonuçları öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışının anlamlı bir aracılık rolü oynadığını göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen yansıtma davranışını geliştirebileceği ve bunun da öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırdığı biçiminde yorumlanabilir. Buna göre okul müdürünün okulda yapılan öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışları öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin etkililiğini etraflı bir şekilde değerlendirmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek öğrenci öğrenmesine daha uygun bir öğretim tasarımı yapmalarını kolaylaştırabilir. Bu da

öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabilecekleri inancını kuvvetlendirebilir. Bugüne kadar öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayan bir dizi değişken ortaya konmuş olsa da (ör. (Liu vd., 2021; Çalık vd., 2012), öğretmen yansıtma davranışının potansiyel aracılık rolü araştırmacıların fazlaca ilgisini çekmemiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın sonuçları öğretmen öz yeterliğini artırmak isteyen okul müdürleri için öğretmen yansıtma davranışını güçlendirmenin önemli bir ara hedef olduğunu göstererek uluslararası alanyazına katkı sağlamaktadır.

### **Çıkarımlar**

Mevcut araştırmacının sonuçlarına dayalı olarak politika yapıcılar ve uygulayıcılar için bazı çıkarımlar sunulabilir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergilemelerinin, öğretmen yansıtma davranışının ve öğretmen öz yeterliğinin artırılması için önemli olduğunu göstermektedir. Bu durumda araştırma sonuçları, son yıllarda Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017) ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018) de yer aldığı şekliyle, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik politik girişimlerin devamlılığının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda müdürlerin meslek içinde geliştirilmesine yönelik politik uygulamaların devam etmesi gerektiğinin altı çizilmelidir. Bununla birlikte bu çalışmada, öğretmenlerin yansıtma davranışlarının öğretim lideri olarak okul müdürünün öğretmen öz yeterliğini güçlendirmesi bakımından önemli olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle okul müdürleri için öğretmen yansıtma becerilerinin artırılmasına yönelik liderlik eğitimleri ve hizmet öncesi/içi mesleki gelişim programları düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin yansıtma becerilerinin ve öz yeterlik algılarının nasıl artırılacağına yönelik çeşitli eğitimlerin bu programlara dahil edilmesi düşünülebilir. Son olarak okul müdürlüğüne seçme ve atanma sürecinde bu programları tamamlamış olmanın kredilendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Uygulama açısından bakıldığında, araştırma sonuçları öğretmen öz yeterliğini artırmak isteyen bir okul müdürünün, öğretmen yansıtma davranışını geliştirmeye odaklanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerin yansıtma davranışlarını geliştirmek için okul düzeyinde öğretmenler için sürdürülebilir öğrenme



ortamları oluşturması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen yansıtma davranışı, öğretmenin kendi sınıf içi pratiklerine eleştirel bir gözle bakmasını gerektirdiğinden, okulda bu tür uygulamaları destekleyen bir kültürün oluşturulması, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi bakımından bir öncelik haline getirilebilir.

### **Sınırlılıklar ve Araştırma Önerileri**

Bu araştırmanın dikkate alınması gereken bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklar aynı zamanda gelecek araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırma modelinin kesitsel bir tasarıya sahip olmasıdır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde kurgulandığından sonuçlar, değişkenler arasındaki nedensel ilişki hakkında çıkarımlar sunmamaktadır. Başka bir anlatımla, herhangi bir değişkenden meydana gelen artış ya da azalışın nedenini diğer bir değişkene bağlamak mümkün değildir. Bu nedenle ileride konuya ilişkin yapılacak araştırmalarda nedensel ilişkiyi ortaya koymayı sağlayacak boylamsal ya da deneysel çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı araştırma verilerinin yalnızca öğretmenlerden toplanmasıdır. Ölçme araçları arasında okul müdürünün liderlik pratikleri, öğretmen yansıtma davranışı ve öz yeterliği ile ilgili veri bulunmaktadır. Her ne kadar okul müdürünün liderlik pratikleri ile ilgili veriyi öğretmenden toplamak araştırmanın objektifliğine katkı sağlasa da diğer kavramlara yönelik toplanan veriler yanlılığa neden olmuş olabilir. Örneğin öğretmenler yansıtma davranışlarını gerçekte olduğundan daha fazla gerçekleştirdiklerini beyan etmiş olabilirler. Zira öğretmenler, sosyal beğenirlik etkisiyle kendi eylemlerinde sorun görmeme eğiliminde olmuş olabilirler. Bu husus göz önünde bulundurularak ileride yapılacak benzer araştırmalarda hem okul müdüründen hem de öğretmenlerden veri toplanabilir.

Araştırmanın göz önünde bulundurulması gereken son sınırlılığı ise araştırma verilerinin tek bir ilden toplanmış olmasıdır. Araştırma kapsamında verilerin tek bir ilde görev yapan öğretmenlerden toplanması sonuçların genellenmesini engelleyebilir. Bir ilin ya da bölgenin özellikleri diğerlerinden farklı olabileceğinden veriler sonuçları temsil etme

noktasında sınırlı kalabilir. Ancak bu noktada Türk Eğitim Sisteminin hiyerarşik ve merkeziyetçi yapısının ülkemizdeki farklı illerde benzer uygulamalara yol açmış olabileceği gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır. Başka bir anlatımla, Türk eğitim sistemi içinde hangi ilde olursa olsun okul müdürleri ya da öğretmenlerden beklenen pratikler büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yine de daha geniş bir örneklemeden elde edilecek veriler farklı bulgulara ulaşılmasını sağlayabilirdi. Bu bakımdan, gelecek araştırmalarda bu hususun göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu düşünüyoruz.

**KAYNAKLAR**

- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System, 38*(2), 211–227.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86–95.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148–165.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools*, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Mónica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200–239). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(2), 464–469.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Volume 5, pp. 307-337). Information Age.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research, 75*, 115–133.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). Federal programs supporting educational change, Volume VII: *Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.

- Blase, J., & Blase, J. (1998). Supporting the lifelong study of learning and teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 2(7), 3–4.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Braun Jr, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59–75.
- Bridges, E. M. (1967). A model for shared decision making in the school principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3(1), 49–61.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136–147.
- Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 56(368), 11–15.
- Brookfield, S. (2010). Critical reflection as an adult learning process. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 215–236). Springer New York.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Eğitim bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498–2504.
- Çapa, Y., Çakiroğlu J., & Sarıkaya H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74–81.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co Publishers.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1985). Evaluating the performance of principals: A descriptive study. *Educational Administration Quarterly*, 21(4), 71–98.
- Farrell, S. D. (2017). *Self-efficacy among community college faculty teaching in CTE dual-enrollment programs* [Doctoral dissertation]. Wichita State University.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229–241.
- Gabriele, A. J., & Joram, E. (2007). Teachers' reflections on their reform-based teaching in mathematics: Implications for the development of teacher self-efficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60–74.
- Genc, Z. S. (2010). Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey. *Teacher Development*, 14(3), 397–409.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81(1), 41–47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(6), 1–12.
- 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.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1–13.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4–40.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
- Hilal, Y. Y. (2021). De-domesticating reflection: the role of school leadership within a colonized lifeworld. *International Journal of Leadership in Education*, 1–23. doi:abs/10.1080/13603124.2021.2006791
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 543–558.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Jung, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 157–175.
- Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2023). *Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik verileri*. <https://karabuk.meb.gov.tr/www/mudurlugumuz-istatistik-verileri/icerik/143> adresinden 11.04.2023 tarihinde alınmıştır.

- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225–243.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72.
- 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(3), 299–322.
- Lai, M., Wang, L., ve Shen, W. (2017). Educational leadership on the Chinese Mainland: A case study of two secondary schools in Beijing. *London Review of Education*, 15(2), 317–328.
- Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in professional education*. Springer.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312–331.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- 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.
- Leys, C., Klein, O., Dominicy, Y., & Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 74, 150–156.

- Liu, W., & Gumah, B. (2020). Leadership style and self-efficacy: The influences of feedback. *Journal of Psychology in Africa*, 30(4), 289–294.
- Liu, Y., & Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90(1), 1–19.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Maviş, F. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yansıtıcı uygulama düzeyleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Ogberd, A., & McCutcheon, G. (1987) Teachers' experiences doing action research. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 116–127.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49–66.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2008). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice* (Third Press). Continuum International Publishing Group.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Research on teaching* (Volume 7, pp. 49–74). JAI Press.



- Runhaar P, Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1154–1161
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management, 22*(1), 73–91.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Press). Pearson Education Limited.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496–536.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308–331.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42*(5), 573–585.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.
- 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.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 458–495.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627–653). Routledge.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Corwin.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

## SUMMARY

### **Purpose**

*Educational research underscores teacher classroom instruction as a pivotal determinant significantly shaping student learning. Accordingly, unraveling the potential variables influencing the interplay between student achievement and teaching excellence occupies a central niche in scholarly pursuits. Contemporary investigations affirm a constructive nexus linking teacher self-efficacy, teaching quality, and student achievement. Yet, when the imperative lies in amplifying student learning, school principals' pivotal and dynamic role in elevating pedagogical standards assumes paramount significance. In this regard, an earnest anticipation of a robust correlation between school leadership and teacher self-efficacy is substantiated by carefully reviewing.*

*Furthermore, empirical evidence accentuates that the interface between instructional leadership and self-efficacy extends beyond direct links to encompass indirect pathways. Within the contours of this ongoing inquiry, the mediating influence of teacher reflection in the dynamic interaction between school principals' instructional leadership behaviors and teacher self-efficacy assumes focal attention. While scholarly investigations in the school leadership field predominantly emanate from Western and Anglo-Saxon cultures, a significant gap emerges: the potential mediating role of teacher reflection remains uncharted territory. Hence, this research endeavors to bridge this gap by illuminating the direct relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teacher self-efficacy and indirect through the mediation of teacher reflection. Envisaged as a valuable contribution to the field, our findings aspire to unveil the multifaceted dynamics underpinning effective school leadership, its resonance with teacher self-efficacy, and the mediator role played by teacher reflection.*

### **Method**

*This study was designed as a cross-sectional survey. The research sample consists of 394 teachers. The research data were collected using the Teacher Self-Efficacy Scale, Teaching Reflection Inventory, and Principal Instructional Management Rating Scale. Teacher Self-Efficacy Scale was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and adapted to the Turkish language and culture by Çapa Aydın, Çakırdoğan, and Sarıkaya (2005). The second instrument, the Teaching Reflection Inventory, was developed by Akbari et al. (2010) and adapted to Turkish culture by the researcher. Finally, the short form of the Principal Instructional Management Rating Scale developed by Hallinger and Wang (2015) was used to measure the instructional leadership behaviors exhibited by school principals. Bellibaş et al. (2016) adapted this short form to the Turkish educational setting.*

**Findings**

First, findings revealed a positive and significant empirical link between teacher reflection and self-efficacy. Second, the relationship between principal instructional leadership practices and teacher reflection was positive and significant. Third, the current study found a positive and significant relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy. Finally, findings pointed to an indirect association between principal instructional leadership and teacher self-efficacy via teacher reflection, which means that teacher reflection acted as a significant mediator between instructional leadership and teacher self-efficacy.

**Discussion and Conclusion**

The research findings suggest that teachers who reflect on their classroom instructional practices and evaluate them critically exhibit higher levels of self-efficacy. Furthermore, it can be asserted that the practice of school principals overseeing and assessing teaching effectiveness while providing feedback to teachers has the potential to foster teacher reflection behavior. Indeed, school principals can enhance teachers' self-efficacy by offering opportunities for professional learning, aiding in lesson planning, and conducting classroom observations. Finally, our results imply that the instructional leadership behaviors of school principals can contribute to cultivating teacher reflection behaviors, consequently amplifying teachers' perceptions of self-efficacy.

This study is subject to certain limitations that merit consideration, which can also serve as guiding points for future research endeavors. In this regard, the first limitation of the present study pertains to its adoption of a cross-sectional design. Given that our research was designed as a cross-section survey, the results do not provide inferences about causal relationships among variables. Another limitation pertains to the exclusive collection of research data from teachers. Additionally, a salient constraint to be acknowledged is that the research data was sourced solely from a single province. Finally, the fact that the data for this study was gathered from teachers working within a single province could impede the generalizability of the findings.

**ORCID**

Ebru KÖSTEKÇİ  ORCID 0009-0002-7020-8520

Ali Çağatay Kılınç  ORCID 0000-0001-9472-578X

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Veri toplama sürecine katkı sağlayan öğretimlere teşekkür ederiz.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu makale, etik kurallara uyum içerisinde hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcılardan alınan onaylarla gizlilik hakları titizlikle korunmuştur. Tüm veriler, etik ve profesyonel standartlara uygun olarak elde edilmiştir. Makalede kullanılan metodoloji ve veri toplama teknikleri açıkça tanımlanmıştır. Alıntılar ve kaynakça, uygun biçimde referans gösterilerek sistematik bir şekilde sıralanmıştır. Bu çalışmanın oluşturulma sürecinde, bilimsel etik ve objektiflik ilkelerine tam anlamıyla riayet edilerek etik standartlara uygunluğu sağlamak için gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.02.2023 tarih ve E-78977401-050.02.04-216240 numaralı kararı ile resmi olarak onaylanmıştır.



