



The Mediating Effect of Teacher Agency in the Association between Empowering Leadership and Teacher Professional Learning



Kübra Yenel¹ Avni Ünal² Necati Cemaloğlu³

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1521725

Received: 24.07.2024

Revised: 10.11.2024

Accepted: 11.11.2024

Keywords:

Empowering Leadership,
Teacher Agency,
Teacher Professional Learning

ABSTRACT

The current study aimed to explore the mediating role of teacher agency in the relationship between empowering leadership and teacher professional learning. With this purpose, it is investigated how empowering leadership benefits teachers' professional learning using data collected from 344 teachers working in Türkiye. The importance of this study is that it demonstrates how empowering leadership in schools can affect teachers' professional learning by promoting teacher agency, which refers to a sense of autonomy and control over their professional activities, thus providing valuable insights for school leadership practices. Findings showed that a) empowering leadership was significantly associated with teacher professional learning, b) empowering leadership significantly predicted teacher agency, c) teacher agency was significantly associated with teacher professional learning and (d) teacher agency had a mediation role in the association between empowering leadership and teacher professional learning. The findings provide a deeper understanding of the benefits and effective mechanism of the impact of empowering leadership on teachers' professional learning in the Turkish schools context and offer practical suggestions for facilitating teacher agency in organizations. The results of this study are expected to contribute to the school leadership literature on the empowering role of school principals in initiating, supporting, and enhancing teachers' professional learning by supporting teacher agency.

Güçlendirici Liderlik ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkide Öğretmen Failliğinin Aracılık Etkisi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1521725

Yükleme: 24.07.2024

Düzeltilme: 10.11.2024

Kabul: 11.11.2024

Anahtar Kelimeler:

Güçlendirici Liderlik,
Öğretmen Failliği,
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık rolünü araştırmaktır. Bu amaçla, Türkiye'de görev yapan 344 öğretmenden toplanan veriler kullanılarak güçlendirici liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın önemi, okullarda güçlendirici liderliğin öğretmenin mesleki faaliyetlerinde özerklik ve kontrol hissi anlamına gelen failliğini teşvik ederek öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini nasıl etkileyebileceğini göstermesi ve böylece okul liderliği uygulamaları için değerli içgörüler sağlamasıdır. Bulgular, a) güçlendirici liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu, b) güçlendirici liderliğin öğretmen failliğini anlamlı bir şekilde yordadığını, c) öğretmen failliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve (d) öğretmen failliğinin güçlendirici liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide bir aracılık rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bulgularımız, güçlendirici liderliğin Türk okulları bağlamında öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki etkisinin faydaları ve etkili mekanizması hakkında daha derin bir anlayış sağlamak ve örgütlerde öğretmen failliğini kolaylaştırmak için pratik öneriler sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının, okul müdürlerinin öğretmen failliğini destekleyerek öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini başlatma, destekleme ve geliştirmedeki güçlendirici rolüne ilişkin okul liderliği literatürüne katkıda bulunması beklenmektedir.

Sorumlu Yazar²: Avni Ünal, Arş. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, avniunal05@gmail.com

Yazar¹: Kübra Yenel, Arş. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, kubrayenel@gmail.com

Yazar³: Necati Cemaloğlu, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, necem@gazi.edu.tr

1. Giriş

Okul geliştirme ile ilgilenen eğitim sistemleri, mevcut ve hizmet öncesi öğretmenlerin gelişimini sağlamayı önemli bir faktör olarak kabul etmektedir (Geeraerts vd., 2014; Harris ve Sass, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin geliştirilmesi pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Campbell, 2017; Darling-Hammond vd., 2017; Opfer ve Pedder, 2011).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin öğrenci başarısını artırmada önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Akiba ve Liang, 2016; Hattie, 2003, 2009). Öğretmenler, meslektaşlarıyla resmi ve gayri resmi iletişim kurarak, öğretmen ağlarına dahil olarak, mesleki çalıştay ve konferanslara katılarak, üniversitelerdeki dersleri takip ederek, mesleki dergileri okuyarak ve öğrenci çalışmalarını analiz ederek bilgilerini ve öğretim uygulamalarını geliştirmektedirler. Bu faaliyetler öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Akiba ve Liang, 2016; Goddark vd., 2007; Horn ve Little, 2010; Moolenaar vd., 2012).

Öğrenci başarısını artıran faktörleri inceleyen araştırmalar, okul liderliğinin öğretmen davranışları aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood vd., 1999; Robinson vd., 2008). Etkili okul liderleri, olumlu çalışma koşullarını hazırlama, iş birlikçi ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturma, (Grissom vd., 2021) ve öğretmenler arasında mesleki gelişimi ve iş birliğini teşvik eden bir ortam yaratma konusunda öne çıkmaktadırlar (Talebizadeh vd., 2021). Özellikle destekleyici ve paylaşılan liderlik uygulamaları, öğretmenlerle güç ve otoriteyi paylaşarak ve onları karar alma süreçlerine dahil ederek öğretmen öğrenmesini ve buna bağlı olarak öğrenci sonuçlarının geliştirilmesini sağlamaktadır (Hord, 1997; Stoll vd., 2006).

Okul liderlerinin öğretmenleri güçlendiren uygulamaları, okulda sürekli gelişme kültürünü teşvik etmekte, öğretmen failliğini artırmakta ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarını desteklemektedir. Bu ilişki, öğretim uygulamalarının ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine aracılık etmektedir (Brown vd., 2021; King, 2022; Lovett, 2020; Squire-Kelly, 2012). Buradan hareketle, okul müdürü tarafından özerklik sunulan, kararlara katılımı desteklenen öğretmenlerin, mesleki öğrenme etkinliklerine katılmak için failliklerini kullanabilecekleri söylenebilir (King, 2019; Kools ve Stoll, 2016).

Mesleki öğrenme topluluklarına dahil olmak öğretmenlerin faillik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Priestley vd., 2015a). Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin eğitim reformunu öğrenerek ve bunlara yanıt vererek, hatta bunları teşvik ederek failliklerini geliştirmeleri ve kullanmaları için önemli bir fırsat sunmaktadır (Philpott ve Oates, 2017). Riveros ve diğerleri (2012) göre, öğretmen failliğini teşvik etmek, mesleki öğrenme topluluklarının etkililiğini artırmanın bir yolu olabilir. Araştırmalar, güçlendirilmiş öğretmenlerin

anlamlı mesleki gelişime katılmaya yatkın ve yeni teknikleri sınıfa dahil etme konusunda istekli olduğunu göstermektedir (Eccles ve Roeser, 2011).

Öğretmen özerkliği ve failliği, öğretmenlerin motivasyonu ve öğretime bağlılığı ile olumlu yönde ilişkilidir (Lennert da Silva ve Mølstad, 2020). Okullar ve eğitim sistemleri, öğretmen failliğini teşvik ederek öğretmenlerin işlerini sahiplenmelerini ve öğrencileri için daha etkili ve heyecan verici öğrenme ortamları yaratmalarını sağlayabilir. Ayrıca araştırmalar, öğretmen failliği ve mesleki öğrenmenin öğrenci sonuçlarını iyileştirmede önemli olduğunu göstermiştir. Hargreaves ve Fullan (2012) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmen failliğine ve mesleki öğrenmeye öncelik veren okulların daha yüksek öğrenci başarısına sahip olma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Desimone (2009) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmen failliği ve okul kültürü ve liderlik gibi bağlamsal faktörlerle uyumlu olanlar olduğunu bulmuştur.

Önceki araştırmalarda güçlendirici liderlik, öğretmen failliği ve öğretmen mesleki öğrenmesine ayrı ayrı yer verilmesine rağmen, bu kavramların birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, ampirik veriler kullanarak güçlendirici liderlik, öğretmen failliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında kurulan ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamaktadır. İlgili literatüre dayanarak, mevcut kesitsel çalışmada aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

1. Güçlendirici liderlik, öğretmen failliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Güçlendirici liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde doğrudan etkisi var mıdır?
3. Güçlendirici liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisine öğretmen failliği nasıl aracılık etmektedir?

1.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölüm, araştırma değişkenlerinin teorik arka planının açıklanmasıyla başlamaktadır. Daha sonra, bu çalışmada ampirik teste tabi tutulacak olan modelin kavramsal çerçevesi tanımlanmaktadır. Bu çerçeve, incelenen değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaktadır.

1.1.1. Öğretmen mesleki öğrenmesi

Ülkelerin politika yapımcıları, beklenen eğitim çıktılarına ulaşmak için okul eğitiminin kalitesinin artırmaya öncelik vermektedirler (Chen, 2024). Okuldaki eğitimin kalitesini artırma ve sürdürülebilir okul gelişiminin sağlanmasında sürekli mesleki öğrenmeye bağlı olarak öğretmen kalitesinin artırılması önemli bir faktördür (Dinham, 2007; Lieberman ve Pointer Mace, 2008; Liu ve Hallinger, 2018). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, resmi ve resmi olmayan ortamlarda bireysel veya kolektif olarak gerçekleştirilen

faaliyetler olarak tanımlanabilir (Hallinger vd., 2019). Hoyle ve John (1995) ise öğretmen mesleki öğrenmesini eğitimin ve öğrencilere hizmetin kalitesini artırmak için bilgi edinme, beceri ve değerleri geliştirme süreci olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak kabul edildiğinde, bu profesyonelliğin gelişimi için mesleki öğrenme gerekli ve ayrılmaz bir adım olarak görülmektedir (Chen, 2024). Ayrıca öğretmenliğin doğası gereği, öğretmenler mesleki yaşamları boyunca öğrenme sürecinde olmaları gerekir (Day, 1999). Öğretmenler açısından mesleki öğrenme, sadece yeni fikirlere açık olma, bilgi ve beceri kazanma değil bunun yanında bunları uygulamaya koyma ve sonuçları değerlendirmeye ilgilidir (Little, 2012; Timperley, 2011). Öğretmen mesleki öğrenme sürecinin nihai hedefi ve uygulama alanı öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmaktır (Chen, 2024; Hallinger vd., 2019).

Okul, öğretmenlerin sadece bireysel olarak öğrendikleri ve gelişim gösterdikleri bir yer değil aynı zamanda meslektaşların birlikte fikir alışverişinde bulunduğu, planlama toplantıları, koçluk ve geri bildirimler yoluyla öğrendikleri sosyal-profesyonel bir ortamdır (Kwakman, 2003; Liu ve Hallinger, 2018; Thoonen vd., 2012). Bu bakış açısı, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini karmaşık, ekolojik ve dinamik bir sosyal ortamda gerçekleştirdiklerini varsayar. Bu yaklaşımda bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşim, okul kültürü, öğretmen iş birliği ve okul liderliği gibi bağlamsal koşullar öğretmen öğrenmesini teşvik etmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000; Louis vd., 1996). Bu mesleki öğrenme topluluğu, gelişmiş öğretim uygulamaları, iş birliğine dayalı bir öğretim kültürü ve daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkilidir (Andrews ve Lewis, 2002; Berry vd., 2005).

Bu çalışmada Liu ve diğerleri (2016) dört boyutlu öğretmen mesleki öğrenmesi kavramsallaştırılması temel alınmıştır. Birinci boyut, okulda öğretimi planlama, deneyim, bilgi ve sorunların paylaşımı yoluyla ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışma olarak tanımlanan iş birliğidir. İkinci boyut, dışarıdan bilgi ve beceri elde etmekten farklı olarak öğretmenin kendi öğretim uygulamaları üzerinde düşünmesi, meslektaşlardan ve öğrencilerden gelen geri bildirimleri değerlendirerek öğretimini gözden geçirmesi anlamına gelen yansımadır. Üçüncü boyut, öğretmenin öğretimle ilgili yeni fikirleri denemesi ve öğrenci ilgisini çekebilmek için alternatif materyaller kullanmasını ifade eden deneyimlemedir. Son boyut ise bilgiyi güncel tutmak ve geliştirmek için en yeni kaynaklara ulaşmak anlamına gelen bilgi tabanına erişimdir (Chen, 2024; Liu vd., 2016; Tynjala ve Heikkinen, 2011).

1.1.2. Öğretmen failliği

Öğretmen failliği, bir öğretmenin mesleki eylemlerini yönlendirme ve çalışma ortamını etkileme becerisini ifade etmekte ve ne öğretilene, nasıl öğretilene ve öğrenci öğrenmesinin nasıl değerlendirileceği konusunda karar verme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lennert da Silva ve Mølstad, 2020; Priestley vd., 2015b). Ayrıca öğretmen failliği, öğretmenlerin eğitimle ilgili zorluklara yanıt vermek için hesap verebilirlikte yol alırken eylemlerinin kapsamına ilişkin algı ve deneyimlerine dayalı olarak üstlendikleri profesyonel eylem olarak tanımlanmaktadır. (Lennert da Silva ve Mølstad, 2020). Başka bir deyişle, bir öğretmenin failliği, müfredat, öğretim ve değerlendirme gibi öğretim sürecine ilişkin kararlar alma yeteneği de dahil olmak üzere, mesleki faaliyetler üzerindeki özerklik ve kontrol hissini ifade eder (Priestley vd., 2015a). Smaller (2015), birçok öğretmenin yeni talepleri karşılamak için değişen standartlara ve değerlendirmelere yanıt olarak daha yenilikçi ve yetenekli hale geldiğini keşfetmiştir.

Okul kültürü, liderlik ve dış politikalar da dahil olmak üzere çeşitli faktörler öğretmen failliğini etkileyebilir (Priestley vd., 2015b). Örneğin, öğretmen katkısına ve iş birliğine değer veren destekleyici bir okul kültürü, öğretmen failliğini teşvik etmeye yardımcı olabilir (Eccles ve Roeser, 2011). Araştırmacılar, etkili ve sürdürülebilir eğitim sistemleri oluşturmak için öğretmen failliğinin şart olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde, Priestley ve diğerleri (2015a) öğretmenlerin işleri üzerinde özerkliğe sahip olmalarının ve öğrenci öğrenimini en iyi nasıl teşvik edeceklerine karar vermelerinin önemini altını çizmektedir. Öte yandan, özerklikten yoksun olduklarına inanan öğretmenler hayal kırıklığı, stres ve tükenmişlik duyguları yaşayabilir (Priestley vd., 2015b).

1.1.3. Güçlendirici liderlik

Güçlendirici liderlik, gücü ve karar verme yetkisini çalışanlarla paylaşan ve böylece onların özerkliklerini, sorumluluklarını ve bağlılıklarını artıran bir liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, çalışanların inisiyatif almasını ve karar vermesini sağlayarak psikolojik güçlendirme ve içsel motivasyon ortamını teşvik eder (Lee vd., 2017). Güçlendirici liderlik, çalışanların öz yeterlilik ve iş kontrolü duygularını geliştirerek performanslarını (Lee vd., 2017), memnuniyetlerini ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Vecchio vd., 2010). Ayrıca, bu liderlik tarzı, iş birliği ve yenilikçi bir çalışma kültürünün geliştirilmesini destekleyerek genel kurumsal etkinliğin artmasını sağlayabilir (Cheong vd., 2019).

Türkiye'nin kültürel bağlamında, yüksek güç mesafesi öne çıkan bir özelliktir (Hofstede, 2001). Örgütsel psikoloji alanında yapılan çalışmalar, güçlendirici liderliğin çalışanlar için destek ve ilgi duygusunu teşvik ederek amirler ve astlar arasındaki algılanan güç mesafesini azaltabileceğini göstermiştir. Zhang ve diğerleri (2018) güçlendirici liderliğin takipçiler üzerinde a) çalışanın iş ortamı, b) iş ortamındaki önemli diğer kişilerden (örn.

yakın liderler) gönderilen mesajlar ve c) çalışanın yeterlilik ve yeterlilik duyguları açısından olumlu etkileri olabileceğini belirtmektedir. Güçlendirici liderlik davranışları, okullarda güçlendirici bir kültürün ortaya çıkmasını sağlayarak değişim ve yeniliği vurgulamaktadır. Ayrıca, bu güçlendirici kültür, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye ve öğretmenlerin mesleki performansını geliştirmeye yönelik hem değişim odaklı hem de pragmatist sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Balkar, 2015).

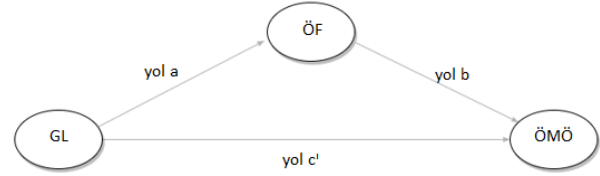
Okul liderlerinin öğretmenleri sürekli ve etkili öğrenmeye yönlendirmedeki rollerinin önemine giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır (Hallinger ve Liu, 2016; Liu vd., 2016). Güçlendirici liderlik, çalışanların refahını ve iş doyumunu artırdığı, yaratıcılıklarını ve yenilikçiliklerini geliştirdiği için modern işyerlerinde giderek daha önemli hale gelmiştir (Gong vd., 2009; Spreitzer, 1996). Güçlendirici liderlik, bir örgütün veya ekibin liderleri ile takipçileri arasında güç paylaşımına yönelik iş birlikçi bir yaklaşım gerektirir (Vecchio vd., 2010).

Güçlendirici liderler, bireyleri işlerinde sorumluluk almaları, yaratıcı düşünmeleri ve kurumun başarısına katkıda bulunmaları için güçlendirmeye ve teşvik etmeye çalışır (Bass, 1985). Bu liderlik tarzı, güven, destek ve özerkliğin teşvik edilmesinin yanı sıra sorumlulukların ve yetkinin bireylere devredilmesiyle karakterize edilir (Northouse, 2019). Güçlendirici liderlik, katılımcı veya demokratik liderlik olarak da adlandırılır (Yukl, 2013). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin faaliyet alanı ile devletin bu faaliyet alanını artıran veya sınırlayan kaynak ve kuralları sağlamadaki rolü arasındaki ilişkiyle ilgilidir (Lennert da Silva ve Mølstad, 2020).

1.1.4. Kavramsal çerçeve

Bu çalışmada test edilen model, önceki araştırma bulguları üzerine inşa edilmiştir (Akıba ve Liang, 2016; Brown vd., 2021; Hallinger vd., 2019; Opfer ve Pedder, 2011; Tynjälä, 2008; Zhu vd., 2019). Literatür taraması bizi güçlendirici liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini araştırmaya yöneltmiştir. Ayrıca bu çalışma, güçlendirici liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracı rol oynadığını varsaymaktadır. Bellibaş ve diğerleri (2019), öğretmen failliğinin, okul geliştirmede etkili olan öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlerde özyeterlik algıları, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, mesleki doyum ve örgütsel bağlılık gibi kavramları açıklamada etkili olabileceğini öne sürmüşlerdir. Önceki çalışmalar güçlendirici liderlik, öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğretmen failliği değişkenleri arasındaki ikili ilişkileri incelemiş olsa da (Hallinger vd., 2019; Mohamadi ve Ghanbari, 2022; Özdemir vd., 2023; Polatcan, 2021; Zhu vd., 2019) güçlendirici liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık etkisine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle,

mevcut çalışmanın literatüre önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini başlatma, destekleme ve geliştirmedeki rolüne ilişkin okul liderliği literatürüne katkıda bulunabilir. Şekil 1'de, mevcut literatürün incelenmesine dayalı olarak çalışmaya rehberlik edecek kavramsal model sunulmuştur:



Not. GL: Güçlendirici Liderlik, ÖF: Öğretmen Failliği, ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Şekil 1. Kavramsal model

2. Yöntem

2.1. Desen

Bu kesitsel çalışma, güçlendirici liderliğin öğretmen failliği aracılığıyla öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini inceleyen ilişkisel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Kesitsel bir çalışma, zamanın belirli bir noktasında bir popülasyonun anlık görüntüsünü üreten bir çalışmadır (Cohen vd., 2017).

2.2. Katılımcılar

Araştırma, Türkiye'de Karadeniz Bölgesi'nin orta kesimlerinde yer alan üç ilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu K-12 okulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır ve ödüllendirilmemiştir. Bu araştırma için ikinci araştırmacının çalıştığı üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır.

Veriler çevrimiçi anketler kullanılarak toplanmıştır. Anketlerin linkleri öğretmenlere gönderilmiştir. Toplamda 368 öğretmen anketi cevaplamıştır. Eksik cevaplı 24 anket çıkarıldıktan sonra 344 anket analize dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik değişkenleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	<i>n</i>	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	167	48.5
Erkek	177	51.5
<i>Eğitim Durumu</i>		
Yüksekokul (2 yıllık yükseköğretim)	8	2.3
Lisans	248	72.1
Lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora)	88	25.6
<i>Okul Kademesi</i>		
Okul öncesi	8	2.3
İlkokul	95	27.6
Ortaokul	154	44.8
Lise	87	25.3
<i>Mesleki Kıdem</i>		
1-10 yıl	89	25.9
11-20 yıl	131	38.1
21-30 yıl	98	28.5
31 yıl ve üzeri	26	7.5

2.3. İşlem

Çalışma kapsamında belirlenen ölçekler öncelikle çevrim içi ankete dönüştürülmüş; daha sonra anket linki, çalışmaya dahil edilen öğretmenlerle paylaşılmıştır.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun 19.10.2021 tarihli ve 21.15 sayılı kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada güçlendirici liderlik, öğretmen failliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi olmak üzere üç ana değişken bulunmaktadır. Ölçme aracı olarak Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği, Öğretmen Failliği Ölçeği ve Güçlendirici Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Belirlenen ölçekler öncelikle çevrim içi ankete dönüştürülmüş daha sonra anket linki çalışmaya dahil edilen öğretmenlerle paylaşılmıştır. Ölçeklerin psikometrik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

2.4.1. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Bağımlı değişken öğretmen mesleki öğrenmesidir ve bunu ölçmek için dört faktörlü bir yapıya sahip 27 maddeden oluşan "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır: iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma. Bu ölçek Liu ve diğerleri (2016) tarafından, Evers ve diğerleri (2016) ile Kwakman (2003) tarafından geliştirilen ölçekler gibi, birkaç ölçek temel alınarak geliştirilmiştir. Maddeler 5'li Likert tipindedir (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum). Bu ölçek Gümüş ve diğerleri (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan versiyonun uyum indeksleri ($\chi^2/sd = 2.9$, RMSEA = .07, SRMR = .04, CFI = .96) kabul edilebilir bir model olduğunu göstermiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .93 olarak bulunmuştur.

2.4.2. Öğretmen Failliği Ölçeği

Öğretmen failliği, güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki aracı değişkendir. "Öğretmen Failliği Ölçeği" Liu ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş ve Bellibaş ve diğerleri (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte 24 madde ve dört faktör (öğrenme etkililiği, öğretim etkililiği, iyimserlik, yapıcı katılım) bulunmaktadır. Maddeler 5'li likert tipindedir (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum). Uyarlanan versiyonun uyum indeksleri ($\chi^2/sd = 2.19$, RMSEA = .05, SRMR = .08, CFI = .91) bu ölçeğin kabul edilebilir ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Mevcut çalışmada toplam ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .92 olarak belirlenmiştir.

2.4.3. Güçlendirici Liderlik Ölçeği

Bağımsız değişken güçlendirici liderliktir. Bu çalışmada, ilk olarak Konczak ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek üç faktörden (yetki devri, hesap verebilirlik ve destek) ve 17 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li likert tipindedir (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman). Uyarlanmış versiyonun uyum indeksleri ($\chi^2/sd = 2.54$, RMSEA = .054, SRMR = .032, CFI = .95), ölçeğin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Toplam ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.94'tür.

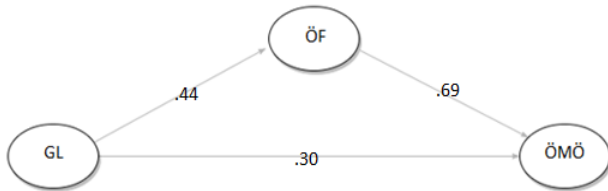
2.5. Veri Analizi

Verilerin analizi iki adımda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, betimsel ve korelasyonel istatistikler hesaplanmıştır. Ortalama ve standart sapma değerleri, güvenilirlik katsayıları ve değişkenler arasındaki korelasyonlar sağlanmıştır. İkinci olarak, güçlendirici liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkisi ve öğretmen failliğinin aracılık rolü yoluyla dolaylı etkisi incelenmiştir. Veri analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bootstrapping'e dayalı aracılığı test etmek için geliştirilen PROCESS makrosu (Simple Mediation Model 4) kullanılmıştır (Preacher ve Hayes, 2004).

3. Bulgular

3.1. Korelasyon Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılarak sıfıncı dereceden korelasyonlar hesaplanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, güçlendirici liderlik, öğretmen mesleki öğrenmesi ($r = .31, p < .01$; %95 GA [.204, .406]) ve öğretmen failliği ($r = .44, p < .01$; %95 GA [.344, .523]) ile ilişkilidir. Ayrıca, öğretmen mesleki öğrenmesi ile öğretmen failliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .70, p < .01$; %95 GA [.633, .751]). Bunun yanında, güçlendirici liderlik ile öğretmen mesleki öğrenimi arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık rolü aracılık analizi ile analiz edilmiştir (Şekil 2).



Not. GL: Güçlendirici Liderlik, ÖF: Öğretmen Failliği, ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Şekil 2. Aracılık modeli, güçlendirici liderliğin öğretmen failliği yoluyla öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkileri

Tablo 2.

Değişkenler Arası İlişkiler

Değişken	Ortalama	SS	1	2	3
GL (1)	64.41	12.41	1		
ÖF (2)	97.09	10.21	.44**	1	
ÖMÖ (3)	112.95	11.16	.31**	.70**	1

Not. ** $p < .01$; GL: Güçlendirici Liderlik, ÖF: Öğretmen Failliği, ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi, SS: Standart Sapma; Bootstrapping örneği 5000 örnek ile tahmin edilmiştir.

3.2. Aracılık Analizi

Bu çalışma, güçlendirici liderlik ve öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık rolünü Process Macro (Model 4) kullanarak incelemiştir. Öğretmen failliğinin aracılık rolünü test etmek için Hayes (2018) tarafından önerilen süreç benimsenmiştir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayıları göz önüne alındığında, güçlendirici liderlik öğretmenlerin mesleki öğrenmesiyle anlamlı şekilde ilişkilidir ($\beta = .30, p < .001$; %95 GA [.074, .150], yol c). Ayrıca, güçlendirici liderlik öğretmen failliğini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = .44, p < .001$; %95 GA [.132, .206], yol a). Aracılık analizi, öğretmen failliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur ($\beta = .69, p < .001$; %95 GA [.575, .739], yol b). Temel ilişkiler incelendikten sonra, öğretmen failliğinin aracılık rolü araştırılmıştır. Aracılık değişkeni modele dahil edildiğinde, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki yordayıcı gücü ortadan kalkmıştır ($\beta = .01, p > .05$; %95 GA [-.031, .033], yol c'). Başka bir deyişle, öğretmen failliği, güçlendirici liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahiptir. Genel olarak, güçlendirici liderliğin öğretmen failliği aracılığıyla öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($\beta = .30, SE = .03$; %95 GA [.228, .377], ab). Aracılık analizinin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Aracılık Analizinin Sonuçları

Öncül		Sonuç						
		M (ÖF)			Y(ÖMÖ)			
		Coeff.	SE	p	Coeff.	SE	p	
X(GL)	a	.44	.01	< .001	c ¹	.01	.01	> .05
M(ÖF)	---	---			b	.69	.04	< .001
Sabit	i _M	12.32	.43	< .001	i _Y	6.11	.61	< .001
R ² = .19				R ² = .47				
F (1, 342) = 80.27, p < .001				F (2, 342) = 153.10, p < .001				

Not. **p < .01. GL: Güçlendirici Liderlik, ÖF: Öğretmen Failliği, ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi. Bootstrapping örneği 5000 örnekle tahmin edilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışma, Türkiye'deki öğretmenlerle ilgili olarak güçlendirici liderlik, öğretmen failliği ve öğretmen mesleki öğrenimini birleştirmektedir. Öğretmen failliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi, eğitimde birbiriyle yakından ilişkili iki kritik kavramdır. Bu çalışmanın sonuçları, güçlendirici liderlik, öğretmen failliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, güçlendirici liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu ve öğretmen failliğinin güçlendirici liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymaktadır. Çalışmamız, okul liderlerinin öğretmenlerin failliğini etkileyerek onların mesleki öğrenmelerini artırabileceğini ampirik olarak test eden ilk çalışmalardan biridir. Bulgular, güçlendirici liderlik ve öğretmen failliğine ilişkin literatürü geliştiren birkaç önemli yeni görüş sunmaktadır.

Eğitim reformları açısından mesleki öğrenme ve öğretmen failliği dikkat çektiğçe, mesleki öğrenme topluluklarının mesleki gelişim ve reformu kolaylaştırmadaki önemi de artmaktadır (Philpott ve Oates, 2017). Genel olarak, öğretmen failliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenimi arasındaki ilişki karmaşık ve dinamik; her bir kavram diğerini destekler ve güçlendirir. Darling-Hammond ve diğerleri (2017), öğretmenlerin mesleki öğrenimi ve öğretmen failliğinin, etkili öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmek için kritik önem taşıyan sürekli bir gelişim sürecinin karşılıklı olarak birbirini güçlendiren unsurları olduğunu belirtmektedir.

Çalışma bulgularına dayanarak, güçlendirici liderlik, öğretmen failliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenimi arasında güçlü bir bağlantı olduğunu söyleyebiliriz. Daha büyük faillik duygusuna sahip olan güçlendirilmiş öğretmenlerin mesleki öğrenme fırsatlarına katılma ve bunlardan yararlanma olasılığı daha yüksektir. Priestley ve diğerleri (2015a) öğretmen failliğinin mesleki gelişim için bir ön koşul olduğunu belirtmektedir. Mesleki

uygulamaları hakkında karar verme yetkisine sahip olduğunu hisseden öğretmenlerin hedef ve ilgi alanlarıyla uyumlu öğrenme fırsatları arama ve bunlara katılma olasılığı daha yüksektir. Bunun yanında, öğretmenlerin uygulamaları hakkında doğru kararlar vermek için kullanabilecekleri yeni bilgi ve beceriler geliştirmek öğretmen failliğini daha da güçlendirebilir (Darling-Hammond vd., 2017).

Mevcut çalışmada, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Literatürde, çeşitlik liderlik türleri ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar mevcuttur. Türkiye'de, okullarda dönüşümsel liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin rolünü araştıran Özdemir ve diğerleri (2024), bu değişkenler arasındaki güçlü ilişkiyi vurgulamışlardır. Diğer bir çalışmada, Karacabey ve diğerleri (2022), öğretimsel ve dönüşümcü liderlik türlerinin öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de yapılan başka bir çalışmada, liderlik ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında dolaylı bir ilişki olduğuna ve öğretmenler arasındaki paylaşılan uygulamaların ve öğrenme etkinliğindeki öğretmen failliği duygusunun tam aracılık rolü olduğunu gösteren kanıtlar sağlanmıştır (Bellibaş vd., 2022).

Çeşitli çalışmalarda, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini geliştirdiği tutarlı bir şekilde gösterilmiştir. Örneğin, Dee ve diğerleri (2003) güçlendirici çalışma ortamlarının öğretmen profesyonelliğini, liderliğini ve iş yaşamı kalitesini önemli ölçüde geliştirdiğini ve böylece etkili okul reformunu ve mesleki öğrenmeyi teşvik ettiğini bulmuştur. Özdemir ve diğerleri (2023), Türkiye'deki ortaokullarda yürüttükleri araştırmada, güçlendirici liderliğin öğretmen failliğini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde, Liu ve Hallinger (2018) öğretmenleri motive etmeyi ve desteklemeyi içeren müdürün öğretimsel liderliğinin, öz

yeterliliği artırarak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini doğrudan ve dolaylı olarak artırdığını göstermiştir. Ayrıca, Makuachukwu (2023), çeşitli liderlik becerilerine odaklanan kapsamlı mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin liderlik becerilerini ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca, Zhu ve diğerleri (2019) güçlendirici liderliğin öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerini artırarak yenilikçi davranışları teşvik ettiğini ortaya koymuştur ki bu da liderliğin mesleki öğrenme için elverişli bir ortam yaratmadaki öneminin altını çizmektedir.

Bu bulguların ülkelerin hükümet politikaları kapsamında da tartışılması gerekmektedir. Bunu daha iyi açıklamak için dünyadaki bazı sistemleri analiz edebiliriz. Örneğin, Brezilyalı öğretmenler sınırlı bir faaliyet yelpazesine ve faillik fırsatlarına sahiptir (Frostenson, 2015). Brezilyalı öğretmenler sınıflarda kamera aracılığıyla sıkı bir iç denetimle karşı karşıya kalmaktadır (Mausethagen ve Mølstad, 2015). Benzer şekilde, Norveçli öğretmenlerin bireysel özgürlükleri, müfredat ve değerlendirme üzerindeki kapsamlı hükümet denetimi ile sınırlıdır (Lennert da Silva ve Mølstad, 2020). Brezilya ve Norveçli meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında, Türkiye'deki öğretmenlerin öğretimsel özerkliği sınırlıdır ve sistematik hesap verebilirlik politikası nedeniyle öğretimsel kararların sonuçlarına ilişkin sorumlulukları da sınırlıdır (Bellibaş ve Gümüş, 2021; Canbolat, 2020). Bellibaş ve Gümüş (2021), merkezi bir eğitim sistemine sahip Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin bakanlık tarafından organize edildiğini, bu durumun okul ve öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırarak mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin azalmasına yol açtığını vurgulamışlardır.

Araştırmalar, öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi sürekli olarak vurgulamış ve bu çalışmada olduğu gibi, failliğin öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Öğretmen failliği mesleki öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır ve mesleki topluluklara katılımı, mesleki gelişim programlarında etkili öğrenme transferini, hatta sınıflarda öğrenci failliği artırdığını gösteren önemli kanıtlar vardır. Polatcan ve diğerleri (2024), öğretmen faillik kapasitesinin yenilikçi uygulamaları benimsemeyi kolaylaştıracağını vurgulamıştır. Brodie'nin (2019) öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına (MÖT) katılma, katılmama ya da reddetme kararlarının doğrudan mesleki faillikleriyle bağlantılı olduğunu ortaya koyduğu gibi, öğretmen failliği mesleki öğrenme topluluklarına katılım ve bağlılığı önemli ölçüde etkilemektedir (Brodie, 2019). Benzer şekilde, Pietarinen ve diğerleri (2016) öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin, özellikle de faillik açısından, mesleki topluluklara ve sınıf içi uygulamalara katılımlarıyla derinden bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada mesleki topluluklara dışarıdan katılımın sınıfta gelişmiş öğretim uygulamalarını desteklediği gösterilmiştir. Ayrıca, Kauppinen ve diğerleri (2020) hizmet içi eğitim

programlarında mesleki failliğin önemini vurgulayarak, öğretmenlerin mesleki kimlik ve failliğinin, öğrenmenin sınıf uygulamalarına etkili bir şekilde aktarılması için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında pratik, uygulamalı deneyimlerin ve akran desteğinin bu aktarımı önemli ölçüde artırdığı ifade edilmiştir. Bu bulgular toplu olarak, mesleki öğrenme ve gelişimi geliştirmek ve böylece eğitim uygulamalarını ve sonuçlarını iyileştirmek için liderliği güçlendirmenin yardımıyla öğretmen failliğini teşvik etmenin kritik öneminin altını çizmektedir.

Bulgularımızın okul liderleri ve öğretmenler için çeşitli pratik çıkarımları bulunmaktadır. İlk olarak, güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmen failliği ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu keşfettik. Buradan hareketle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin işlerinde sorumluluk almaları, karar alma süreçlerine katılmaları, yaratıcı düşünceleri ve okulun başarısına katkıda bulunmaları için güçlendirmeleri ve teşvik etmek amacıyla yoğun çaba sarf etmeleri ve bürokratik kısıtlamaları ortadan kaldırmaları önerilmektedir. Bu tür davranışlar öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükselmesine yardımcı olabilir ve dolayısıyla failliklerini destekleyebilir.

İkinci olarak, sadece öğretmenleri güçlendirmek öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini teşvik etmeyebilir. Liderler, öğretmenlere ihtiyaç duydukları failliği sağlamalıdır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, öğretmenlerin nasıl başa çıkacaklarına ve uygulayacaklarına dair kararlarında kendilerini yetkin hissetmeleri gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca, öğretmenlere, öğrenme deneyimlerini iyileştiren küçük ölçekli düzenlemeleri etkilemeleri için ek fırsatlar sunulması gerekmektedir.

İleride yapılacak çalışmalarda, aracı değişkenler ve bağımlı değişkenler birden fazla kez ölçülerek bu değişkenler arasındaki ilişki araştırılabilir. Gelecekteki çalışmalar bu üç değişken ile diğer örgütsel davranış konuları arasındaki ilişkiyi de araştırabilir. Gelecekte araştırmacılar, güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi yönetebilecek diğer faktörleri incelemeye devam edebilirler.

Yazar Katkıları : Giriş: Birinci yazar, İkinci yazar. Yöntem: İkinci yazar, Bulgular: İkinci yazar, Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Birinci yazar, Üçüncü yazar. Araştırmanın raporlama aşaması ve son halinin verilmesinde üç araştırmacı birlikte çalışmışlardır.

Finansman : Yazarlar bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayını için herhangi bir mali destek almamıştır.

Çıkar Çatışması : Yazarlar tarafından herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Veri Erişilebilirliği : Bu çalışmada kullanılan veriler, mantıklı talep üzerine sorumlu yazardan temin edilebilir.

Kaynakça

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131880210135340>
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-224. <https://doi/abs/10.3316/informit.535534357347657>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free, New York.
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/632856>
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional Development in Education*, 49(5), 925-937. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879234>
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725886>
- Brodie, K. (2019). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Brown, M., McKnight, L., Yager, K., & O'Sullivan, K. A. (2021). Empowering English teachers: Teacher agency in Australia. *English in Australia*, 56(1), 26-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/empowering-english-teachers-teacher-agency/docview/2617214796/se-2>
- Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/developing-teachers-professional-learning/docview/1922374798/se-2>
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Chen, L. (2024). *Understanding teacher learning in professional learning communities in China: Experiences from a Shanghai junior secondary school*. Routledge.
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34-58. <https://doi.org/10.1016/j.LEAQUA.2018.08.005>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. S. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277. <https://doi.org/10.1108/09578230310474412>
- Dinham, S. (2007). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*, 51(3), 263-275. <https://doi.org/10.1177/000494410705100304>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Heijden, B. I. Van Der. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055465>
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalization of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 20-29. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://www.jstor.org/stable/1167322>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>

- Gong, Y., Huang, J. C., & Farh, J. L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Academy of Management Journal*, 52(4), 765-778. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.43670890>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/513987>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, D. N., & Sass, T. (2007). *Teacher training, teacher quality and student achievement: CALDER Working Paper 3*. The Urban Institute.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Melbourne, Australia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across Nations*. Sage.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47, 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Hoyle, E. & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers' learning during an in-service education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 384-404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1746264>
- King, F. (2019). Professional learning: Empowering teachers? *Professional Development in Education*, 45(2), 169-172. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1580849>
- King, F. (2022). Supporting teachers to lead by learning and learn by leading. *Professional Development in Education*, 48(3), 361-363. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2082699>
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici Liderlik Ölçeği'nin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1043-1054. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434140>
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313. <https://doi.org/10.1177/00131640021970420>
- Kools, M. & Stoll L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers* (No. 137). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lee, S., Cheong, M., Kim, M., & Yun, S. (2017). Never too much? The curvilinear relationship between empowering leadership and task performance. *Group & Organization Management*, 42(1), 11-38. <https://doi.org/10.1177/1059601116646474>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Lennert da Silva, A. L., & Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 22-43). Routledge.

- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798. <https://www.jstor.org/stable/1163415>
- Lovett, S. (2020). Understanding values embedded in the leadership of reciprocal professional learning by teachers. *Professional Development in Education*, 46(4), 593-606. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787199>
- Makuachukwu, S. (2023). A study on the effects of professional development on teacher leadership skills. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 4(2), 24-31. <https://doi.org/10.47616/jamres.v4i2.405>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 30-41. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mohamadi, P., & Ghanbari, S. (2022). Investigating the role of visionary and empowering leadership of school principals on teacher's change tendencies by mediating role of teachers' organizational learning and professional development. *School Administration*, 10(3), 85-109. <https://www.doi.org/10.34785/j010.2022.033>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice*. Sage.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Özdemir, M., Kaymak, M. N., & Çetin, O. U. (2023). Unlocking teacher potential: The integrated influence of empowering leadership and authentic leadership on teacher self-efficacy and agency in Turkey. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231217136>
- Özdemir, M., Eriçok, B., Topaloğlu, H., & Tuti, G. (2024). Transformational leadership and job satisfaction in vocational high schools in Türkiye: A multilevel mediation model of teacher professional learning and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 309-324. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2023-0200/full/html>
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities: What can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency – a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1905050>
- Polatcan, M., Özkan, P., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Cultivating teacher innovativeness through transformational leadership and teacher agency in schools: The moderating role of teacher trust. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(3), 227-242. <https://doi.org/10.1108/JPC-01-2024-0008>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F., (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015a). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: What is it, and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-148). Routledge.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 202-216. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.202>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Smaller, H. (2015). The teacher disempowerment debate: Historical reflections on slender autonomy. *Paedagogica Historica*, 51(1-2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997752>
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504. <https://www.jstor.org/stable/256789>
- Squire-Kelly, V. D. (2012). *The relationship between teacher empowerment and student achievement* [Doctoral dissertation, Georgia Southern University]. Electronic Theses & Dissertations. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/406>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Talebizadeh, S., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970. <https://doi.org/10.1016/j.STUEDUC.2020.100970>

- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Timperley, H. (2011). *Realising the power of professional learning*. McGraw-Hill.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11618-011-0175-6>
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530-542. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.014>
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.
- Zhang, S., Ke, X., Frank Wang, X. H., & Liu, J. (2018). Empowering leadership and employee creativity: A dual-mechanism perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(4), 896-917. <https://doi.org/10.1111/joop.12219>
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: The role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20, 657-671. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09584-2>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Educational systems concerned with school improvement consider the development of current and pre-service teachers as a cornerstone (Geeraerts et al., 2014; Harris & Sass, 2007). Therefore, improving teachers' professional learning has been the subject of many studies (Campbell, 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Opfer & Pedder, 2011).

Teachers' professional learning is important in increasing student achievement (Akiba & Liang, 2016; Hattie, 2003, 2009). Teachers improve their knowledge and teaching practices by communicating both formally and informally with colleagues, participating in teacher networks, attending professional workshops and conferences, following university courses, reading professional journals, and analyzing student work. These activities positively affect student achievement (Akiba & Liang, 2016; Goddark et al., 2007; Horn & Little, 2010; Moolenaar et al., 2012).

Research on factors that enhance student achievement has shown that school leadership indirectly impacts student achievement in a statistically significant way by affecting teacher behaviors (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 1999; Robinson et al., 2008). Effective school leaders stand out for creating positive working conditions, collaborative and supportive learning environments (Grissom et al., 2021), and an environment that fosters professional development and collaboration among teachers (Talebizadeh et al., 2021). Supportive and shared leadership practices, particularly, improve teacher learning and student outcomes by sharing authority and power with teachers and involving the teachers in decision-making processes (Hord, 1997; Stoll et al., 2006).

School leaders' practices that empower teachers promote an environment of ongoing improvement in the school, increase teacher agency, and support a collaborative learning environment. This relationship mediates improvements in student outcomes and the practices of teachers (Brown et al., 2021; King, 2022; Lovett, 2020; Squire-Kelly, 2012). From this point of view, it can be said that teachers who are given autonomy by the school principal and supported to take part in decision-making

processes can use their agency to engage in professional learning activities (King, 2019; Kools & Stoll, 2016).

Being involved in professional learning communities positively affects agency level of teachers (Priestley et al., 2015a). Professional learning communities offer a valuable opportunity for teachers to develop and exercise their agency by learning about responding to and even encouraging educational reform (Philpott & Oates, 2017). According to Riveros et al. (2012), Promoting teacher agency can enhance the effectiveness of professional learning communities. Studies indicate that teachers who feel empowered have more potential likely to participate in meaningful professional development and are willing to incorporate new techniques into the classroom (Eccles & Roeser, 2011).

Teachers' motivation and commitment to teaching are positively influenced by their autonomy and sense of agency (Lennert da Silva & Mølsted, 2020). Encouraging teacher agency, schools, and education systems can foster teacher empowerment to take ownership of their work and create more effective and exciting learning environments for their students. Studies have also demonstrated that teacher agency and professional learning are essential in improving student outcomes. A study by Hargreaves and Fullan (2012) has found that schools prioritizing teacher agency and professional learning tend to have higher student achievement. Similarly, a meta-analysis study by Desimone (2009) found that effective professional development programs aligned with teacher agency and factors within the context, such as school culture and leadership.

Although previous studies addressed empowering leadership, teacher agency, and teacher professional learning separately, studies have yet to be found that examined these concepts together. This study uses empirical data to explore the relationship between empowering leadership, teacher agency, and teacher professional learning. On the basis of the relevant literature, the current cross-sectional study addressed the following research questions:

Sorumlu Yazar²: Avni Ünal, Arş. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, avniunal05@gmail.com

Yazar¹ : Kübra Yenel, Arş. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, kubrayenel@gmail.com

Yazar³ : Necati Cemaloğlu, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, necem@gazi.edu.tr

1. What is the relationship between empowering leadership, teacher agency, and teacher professional learning?
2. Does empowering leadership directly have an impact on teacher professional learning?
3. In what ways does teacher agency mediate the impact of empowering leadership on teacher professional learning?

1.1. Theoretical Framework

This section begins with an explanation of the theoretical foundation of the research variables. Later, the conceptual framework of the model that is subjected to empirical testing in this research is defined. This framework explains the relationship among the variables examined.

1.1.1. Teacher professional learning

Policymakers focus on improving the quality of school education to attain desired educational outcomes (Chen, 2024). Enhancing teacher quality through continuous professional learning is crucial for improving education quality in schools and supporting sustainable school development (Dinham, 2007; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Liu & Hallinger, 2018). Teacher professional learning can be defined as activities carried out individually or collectively in formal and informal settings (Hallinger et al., 2019). Hoyle and John (1995) described teacher professional learning as the process of gaining knowledge and developing values and skills to enhance the educational quality and service provided to students.

When teaching is accepted as a professional profession, professional learning is seen as a necessary and integral step for developing this professionalism (Chen, 2024). In addition, due to the nature of teaching, teachers must be in the learning process throughout their professional lives (Day, 1999). For teachers, professional learning is about being open to new ideas, acquiring knowledge and skills, and putting them into practice and evaluating the results (Little, 2012; Timperley, 2011). The ultimate goal and scope of the teacher professional learning process is to enhance teaching practices and boost student achievement (Chen, 2024; Hallinger et al., 2019).

A school is a place where teachers learn and develop individually and a social-professional environment where colleagues exchange ideas and learn through planning meetings, coaching, and feedback (Kwakman, 2003; Liu & Hallinger, 2018; Thoonen et al., 2012). This perspective views teachers as operating within a multifaceted, ever-changing a social environment that is complex and ecological. In this approach, contextual factors like individual-environment interactions, school culture, teacher collaboration, and school leadership foster teacher learning (Leithwood & Jantzi, 2000; Louis et al., 1996). Such a professional learning community is linked to increased student achievement, a culture of collaborative teaching,

and enhanced teaching practices (Andrews & Lewis, 2002; Berry et al., 2005).

This study is based on the four-dimensional conceptualization of teacher professional learning of Liu et al. (2016). The first dimension is collaboration, defined as working together to achieve common goals through planning, teaching in school, and sharing experiences, knowledge, and problems. The second dimension is reflection, which means that, unlike acquiring knowledge and skills from outside, the teacher reflects on his/her teaching practices and reviews his/her teaching by evaluating feedback from colleagues and students. The third dimension is experimentation, which refers to the teacher trying out new ideas about teaching and using alternative materials to attract student interest. The last dimension is accessing the knowledge base, which means accessing the latest resources to keep knowledge up to date and develop it (Chen, 2024; Liu et al., 2016; Tynjala & Heikkinen, 2011).

1.1.2. Teacher agency

Teacher agency is defined as the capacity of teachers to guide their professional actions and influence their work environment. It encompasses their ability to make decisions regarding what to teach, how to teach, and how to assess student learning (Lennert da Silva & Mølstaad, 2020; Priestley et al., 2015b). Furthermore, teacher agency is also defined as the professional actions that teachers take based on their experiences and perceptions of their scope of influence, as they manage accountability while tackling educational challenges (Lennert da Silva & Mølstaad, 2020). In other words, a teacher's agency refers to the sense of autonomy and control over professional activities, including the ability to make decisions regarding the teaching process, curriculum, instruction, and assessment etc. (Priestley et al., 2015a). Smaller (2015) found that many teachers became more innovative and skilled in response to changing standards and assessments to meet new demands.

Teacher agency can be influenced by a range of factors including school culture, leadership, and external policies (Priestley et al., 2015b). For example, a supportive school culture that values teacher input and collaboration can help promote teacher agency (Eccles & Roeser, 2011). Researchers argue that teacher agency is essential to creating effective and sustainable educational systems. Similarly, Priestley et al. (2015a) highlight the importance of teachers having autonomy over their work and deciding how best to promote student learning. On the other hand, teachers who believe they lack autonomy may experience feelings of frustration, stress, and burnout (Priestley et al., 2015b).

1.1.3. Empowering leadership

Empowering leadership is characterized as a leadership style that shares power and decision-making authority

with employees, thereby increasing their autonomy, responsibility, and commitment. This approach encourages an environment of psychological empowerment and intrinsic motivation by allowing employees to take initiative and make decisions (Lee et al., 2017). Empowering leadership positively affects employees' performance (Lee et al., 2017), satisfaction, and creativity by improving their sense of self-efficacy and job control (Vecchio et al., 2010). Additionally, this leadership style can enhance overall organizational effectiveness by supporting the development of a culture of collaboration and innovative work culture (Cheong et al., 2019).

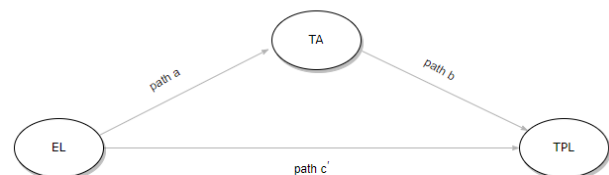
In the cultural context of Türkiye, high power distance is prevalent (Hofstede, 2001). Studies in the field of organizational psychology have shown that empowering leadership can reduce the perceived power distance between superiors and subordinates by promoting a sense of support and concern for employees. Zhang et al. (2018) suggest that empowering leadership can positively impact followers in areas such as a) the employee's work environment, b) messages sent from significant others in the work environment (e.g., close leaders), and c) the employee's feelings of competence and adequacy. Empowering leadership behaviors emphasize change and innovation by ensuring the emergence of an empowering culture in schools. In addition, this empowering culture produces both change-oriented and pragmatist results aimed at improving teachers' working conditions and improving teachers' professional performance (Balkar, 2015).

There is increasing emphasis on the responsibility of school leaders in supporting and guiding teachers towards sustained and effective learning (Hallinger & Liu, 2016; Liu et al., 2016). Empowering leadership has become increasingly important in modern workplaces as it increases employees' well-being and job satisfaction, and enhances their creativity and innovation (Gong et al., 2009; Spreitzer, 1996). Empowering leadership requires a collaborative approach to power sharing between leaders of an organization or team and their followers (Vecchio et al., 2010).

Empowering leaders aim to inspire individuals to take ownership of their work, think innovatively, and contribute to the organization's success (Bass, 1985). This leadership style is characterized by the delegation of responsibilities and authority to individuals, as well as the promotion of trust, support, and autonomy (Northouse, 2019). Empowering leadership is also called participative or democratic leadership (Yukl, 2013). Teacher autonomy relates to the balance between the extent of teachers' actions and the role of the state in supplying resources and regulations that either expand or restrict this range of activities (Lennert da Silva & Mølsted, 2020).

1.1.4. Conceptual framework

The model tested in this study builds on previous research findings (Akiba & Liang, 2016; Brown et al., 2021; Hallinger et al., 2019; Opfer & Pedder, 2011; Tynjälä, 2008; Zhu et al., 2019). The literature review prompted us to explore both the direct and indirect impacts of empowering leadership practices on teacher professional learning. Additionally, this study assumes that teacher agency plays a mediating role in the relationship between empowering leadership practices and teachers' professional learning. Bellibaş et al. (2019) suggested that teacher agency can be effective in explaining concepts such as teacher professional development, teachers' self-efficacy perceptions, teachers' collective efficacy perceptions, job satisfaction and organizational commitment, which are effective in school improvement. While earlier studies have explored the two-way relationships between empowering leadership, teacher professional learning, and teacher agency (Hallinger et al., 2019; Mohamadi & Ghanbari, 2022; Özdemir et al., 2023; Polatcan, 2021; Zhu et al., 2019), no study has been found focusing on the mediating effect of teacher agency in the relationship between empowering leadership and teacher professional learning. In this respect, it is thought that the current study can significantly contribute to the literature. The study results can contribute to the leadership literature on the role of school administrators in initiating, supporting and developing teachers' professional learning. Figure 1 illustrates the conceptual model developed to guide this study, informed by a review of existing literature:



Note. EL: Empowering Leadership, TA: Teacher Agency, TPL: Teacher Professional Learning.

Figure 1. Conceptual model

2. Method

In this section, the details on study design, participants' and measures' information, data collection and analysis are given.

2.1. Design

This cross-sectional study, which was designed as a correlational study, examines the direct and indirect effect of empowering leadership on teacher professional learning through teacher agency. A cross-sectional study captures a snapshot of a population at a particular point in time (Cohen et al., 2017).

2.2. Participants

The study was carried out in three provinces in Türkiye's central Black Sea Region. The research group consisted of K-12 school teachers. Participation was voluntary and was not rewarded.

The data were collected using online survey tools, which were distributed to teachers via survey links. A total of 368 teachers completed the survey. After excluding 24 surveys with incomplete answers, 344 surveys were included in the analysis. Table 1 presents the demographic variables of the participants.

Table 1.

Characteristics of the Teachers

	<i>n</i>	%
<i>Gender</i>		
Female	167	48.5
Male	177	51.5
<i>Education Level</i>		
Pre-College (2 years of higher education)	8	2.3
College degree (BS or BA)	248	72.1
Graduate degree (Master or PhD)	88	25.6
<i>School Level</i>		
Preschool	8	2.3
Elementary	95	27.6
Middle	154	44.8
High	87	25.3
<i>Teaching Experience</i>		
1-10 years	89	25.9
11-20 years	131	38.1
21-30 years	98	28.5
31 years or more	26	7.5

2.3. Procedure

The scales were converted into an online survey, and then the survey link was shared with participants.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified in the second section of the directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out. This study was conducted in accordance with the decision of the Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Humanities Research Ethics Committee, dated October 19, 2021, and numbered 21.15.

2.4. Measures

This study has three main variables: empowering leadership, teacher agency and teacher professional learning. Teacher Professional Learning Scale, Teacher Agency Scale and Empowering Leadership Scale were employed as measurement tools. The psychometric properties of the scales are presented below.

2.4.1. Teacher Professional Learning Scale

The dependent variable is teacher professional learning and to measure it, the 27-item Teacher Professional Learning Scale, with a four-factor structure, was utilized: collaboration, reflection, implementation and accessing the knowledge base. This scale was developed by Liu et al. (2016) based on several scales, such as those developed by Evers et al. (2016) and Kwakman (2003). The items are on a 5-point Likert type (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). This scale was adapted to Turkish by Gümüş et al. (2018). The fit indices of the adapted version ($\chi^2/sd = 2.9$, RMSEA = .07, SRMR = .04, CFI = .96) showed that it was an acceptable model. In this study, the Cronbach's Alpha for the entire scale was calculated to be .93.

2.4.2. Teacher Agency Scale

Teacher agency is the mediator variable between empowering leadership and teachers' professional learning. The "Teacher Agency Scale" was developed by Liu et al. (2016) and adapted to Turkish by Bellibaş et al. (2019). The scale has 24 items and four factors (learning effectiveness, teaching effectiveness, optimism, constructive participation). The items are on a 5-point Likert type (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). The fit indices of the adapted version ($\chi^2/sd = 2.19$, RMSEA = .05, SRMR = .08, CFI = .91) showed that this scale was acceptable and reliable. In the current study, the Cronbach's Alpha value of the total scale was determined as .92.

2.4.3. Empowering Leadership Scale

The independent variable is empowering leadership. In this study, the "Empowering Leadership Scale" which was first developed by Konczak et al. (2000) and adapted to Turkish by Konan and Çelik (2018), was used. The scale consists of three factors (delegation of authority, accountability, and support) and 17 items. The items are on a 5-point Likert type (1 = never, 5 = always). The fit indices of the adapted version ($\chi^2/sd = 2.54$, RMSEA = .054, SRMR = .032, CFI = .95) showed that the scale had an acceptable fit. The overall scale has a Cronbach's Alpha value of 0.94.

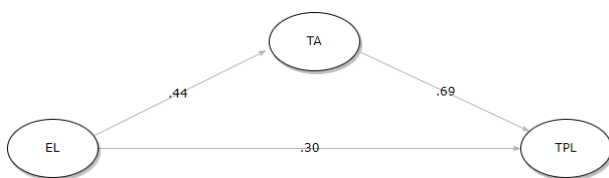
2.5. Data Analysis

Data analysis was carried out in two steps. First, descriptive and correlational statistics were calculated. Mean and standard deviation values, reliability coefficients, and correlations between variables were provided. Second, the direct effect of empowering leadership on teacher professional learning and its indirect effect through the mediating role of teacher agency were examined. The data analysis was conducted using the SPSS 22.0 software package. The PROCESS macro (Simple Mediation Model 4), designed for mediation testing using bootstrapping, was utilized (Preacher & Hayes, 2004).

3. Findings

3.1. Correlation Analysis

To determine zero-order correlations between variables, Pearson product-moment correlation coefficients were calculated. As seen in Table 2, empowering leadership was significantly related to teacher professional learning ($r = .31, p < .01; 95\% \text{ CI } [.204, .406]$) and teacher agency ($r = .44, p < .01; 95\% \text{ CI } [.344, .523]$). In addition, a significant relationship has been found between the following variables; teacher professional learning and teacher agency ($r = .70, p < .01; 95\% \text{ CI } [.633, .751]$). Also, the mediating role of teacher agency in relation to empowering leadership and teacher professional learning were analyzed in the mediation analysis (Figure 2).



Note. EL: Empowering Leadership, TA: Teacher Agency, TPL: Teacher Professional Learning.

Figure 2. The mediation model showing the effects of empowering leadership on teacher professional learning through teacher agency

Table 2.

Associations among Variables

Variable	Mean	SD	1	2	3
EL (1)	64.41	12.41	1		
TA (2)	97.09	10.21	.44**	1	
TPL (3)	112.95	11.16	.31**	.70**	1

Note. ** $p < .01$. EL: Empowering Leadership, TA: Teacher Agency, TPL: Teacher Professional Learning, SD: Standard Deviation. The bootstrapping sample was estimated with 5000 samples.

3.2. Mediation Analysis

This study investigated the mediating role of teacher agency in the relationship between empowering leadership and teachers' professional learning using Process Macro (Model 4). The process suggested by Hayes (2018) was adopted to test the mediating role of teacher agency.

Given the standardized regression coefficients, empowering leadership is significantly associated with teachers' professional learning ($\beta = .30, p < .001; 95\% \text{ CI } [.074, .150]$, path c). Additionally, empowering leadership significantly predicts teacher agency ($\beta = .44, p < .001; 95\% \text{ CI } [.132, .206]$, path a). Mediation analysis revealed that teacher agency was significantly associated with teacher professional learning ($\beta = .69, p < .001; 95\% \text{ CI } [.575, .739]$, path b). After examining the basic relationships, the mediating role of teacher agency was investigated. When the mediating variable was included in the model, the predictive power of empowering leadership on teachers' professional learning disappeared ($\beta = .01, p > .05; 95\% \text{ CI } [-.031, .033]$, path c¹). In other words, teacher agency has a mediating role in the relationship between empowering leadership and teacher professional learning. Overall, it is concluded that the indirect effect of empowering leadership on teacher professional learning through teacher agency is significant ($\beta = .30, SE = .03; 95\% \text{ CI } [.228, .377]$, ab). The results of the mediation analysis are presented in Table 3.

Table 3.

The Results of the Mediation Analysis

Antecedent		Consequent						
		M (TA)			Y(TPL)			
		Coeff.	SE	<i>p</i>	Coeff.	SE	<i>p</i>	
X(EL)	<i>a</i>	.44	.01	< .001	<i>c'</i>	.01	.01	> .05
M(TA)	---	---			<i>b</i>	.69	.04	< .001
Constant	<i>i_M</i>	12.32	.43	< .001	<i>i_Y</i>	6.11	.61	< .001
		$R^2 = .19$			$R^2 = .47$			
		$F(1, 342) = 80.27, p < .001$			$F(2, 342) = 153.10, p < .001$			

Note. EL: Empowering Leadership, TA: Teacher Agency, TPL: Teacher Professional Leadership. The bootstrapping sample was estimated with 5000 samples.

4. Discussion

This study combines empowering leadership, teacher agency, and teacher professional learning with respect to teachers in Türkiye. Teacher agency and teacher professional learning are two critical concepts that are closely related to each other in education. The results of this study reveal that there are significant relationships among empowering leadership, teacher agency and teacher professional learning. Besides, while the effect of empowering leadership on teacher professional learning is significant, teacher agency is found to mediate the relationship between empowering leadership and teacher professional learning. This study is among the first to empirically examine whether school leaders can enhance teachers' professional learning by impacting their agency. The findings advance the literature on empowering leadership and teacher agency by providing several important new insights.

The significance of professional learning communities in promoting professional development and driving reform is also growing as professional learning and teacher agency gain attention in terms of educational reforms (Philpott & Oates, 2017). Overall, the relationship between teacher agency and teacher professional learning is complex and dynamic, with each concept supporting and reinforcing the other. Darling-Hammond et al. (2017) argue that teacher agency and teacher professional learning are mutually reinforcing elements of a continuous development process that is critical to promoting effective instruction and learning.

The study findings indicate a strong link between empowering leadership, teacher agency, and professional learning. Teachers who feel empowered and possess a higher sense of agency are highly inclined to engage in and gain from professional learning opportunities. Priestley et al. (2015a) state that teacher agency is a prerequisite for professional development. Teachers who feel empowered

to make choices regarding their professional practice are more likely to seek out and participate in learning opportunities that align with their goals and interests. In addition, developing new knowledge and skills that teachers can use to make good decisions about their practice can further strengthen teacher agency (Darling-Hammond et al., 2017).

The current study found that empowering leadership has a positive impact on teachers' professional learning. There are studies in the literature investigating the relationship between diverse leadership types and teacher professional learning. Özdemir et al. (2024), who investigated the role of teachers' professional learning in the relationship between transformational leadership and job satisfaction in schools in Türkiye, emphasized the strong relationship between these variables. In another study, Karacabey et al. (2022) demonstrated that both instructional and transformational leadership styles are predictors of teacher professional learning. Another study conducted in Türkiye provided evidence that there is an indirect relationship between leadership and teachers' teaching practices, with common practices among teachers, along with a sense of teacher agency in the learning activity, serve as a full mediator (Bellibaş et al., 2022).

Research consistently shows that empowering leadership enhances teachers' professional learning. For example, Dee et al. (2003) found that empowering work environments significantly improves teacher professionalism, leadership, and quality of work life, thereby promoting effective school reform and professional learning. In the research conducted in secondary schools in Türkiye, Özdemir et al. (2023) found that empowering leadership positively affects teacher agency. Similarly, Liu and Hallinger (2018) demonstrated that instructional leadership of principals—encompassing motivation and support for teachers—directly and indirectly enhances teachers' professional learning by boosting their self-efficacy. Additionally, Makuachukwu (2023) emphasized that comprehensive

professional development programs focusing on various leadership skills positively affect teachers' leadership skills and professional development. Additionally, Zhu et al. (2019) found that empowering leadership fosters innovative behaviors by enhancing teachers' psychological empowerment, which underlines the importance of leadership in establishing a supportive environment for professional learning.

The findings also need to be discussed within the context of countries' governmental policies. To illustrate this point, an analysis of various educational systems worldwide can be conducted. For instance, teachers in Brazil have limited opportunities and scope for exercising agency (Frostenson, 2015). Brazilian teachers face tight internal control through cameras in the classroom (Mausethagen & Mølstad, 2015). Similarly, Norwegian teachers' individual freedoms are limited by extensive government control over curriculum and assessment (Lennert da Silva & Mølstad, 2020). Compared to their Brazilian and Norwegian counterparts, teachers in Türkiye have restricted instructional autonomy, and their accountability for the outcomes of instructional decisions is also limited by the systematic accountability policy (Bellibaş & Gümüş, 2021; Canbolat, 2020). Bellibaş and Gümüş (2021) emphasized that in Türkiye, which has a centralized education system, professional development activities of teachers are organized by the ministry, and this situation limits the autonomy of schools and teachers, leading to a decrease in the quality of professional development activities.

The relationship between teacher agency and teacher professional learning has been consistently highlighted in research, and this study demonstrates that agency plays a crucial role in fostering professional development of teachers. Teacher agency is an integral part of professional learning, and there is significant evidence that participation in professional communities increases effective transfer of learning in professional development programs, and even student agency in classrooms. Polatcan et al. (2024) emphasized that teacher agency capacity will facilitate the adoption of innovative practices. As Brodie (2019) revealed that teachers' decisions to participate, not participate, or reject professional learning communities (PLC) are directly linked to their professional agency, and teacher agency significantly affects participation and commitment to professional learning communities (Brodie, 2019). Similarly, Pietarinen et al. (2016) have shown that teachers' professional learning, particularly in terms of agency, is deeply linked to their participation in professional communities and classroom practices. In that study, external participation in professional communities was shown to support improved teaching practices in the classroom. In addition, the importance of professional agency in in-service training programmes was emphasised by Kauppinen et al. (2020), stating that teachers' professional identity and agency are crucial for the effective transfer of learning into classroom practice. In addition, it

was stated that practical, hands-on experiences and peer support significantly increase this transfer. Collectively, these findings underscore the critical importance of promoting teacher agency through strengthening leadership to enhance professional learning and development and thereby improve educational practices and outcomes.

The findings have several practical implications for school leaders and teachers. First, we discovered that empowering leadership behaviors were strongly associated with teacher agency. Based on this, it is recommended that school administrators make intensive efforts to empower and encourage teachers to take responsibility for their work, participate in decision-making processes, think creatively and contribute to the success of the school, and eliminate bureaucratic restrictions. Such behaviors can help increase teachers' motivation levels and thus support their agency.

Second, simply empowering teachers may not promote teachers' professional learning. Leaders must provide teachers with the agency they need. Based on the findings of this research, it can be stated that teachers need to feel empowered in making decisions regarding how to address challenges and implement practices effectively. Teachers also need to be given additional opportunities to influence small-scale adjustments that improve their learning experiences.

In future studies, the mediator and dependent variables can be measured more than once to investigate the relationship between these variables. Future studies can also investigate the relationship between these three variables and other organizational behavior issues. Future research can explore additional factors that are possible to moderate the relationship between empowering leadership and teachers' professional learning.

Author Contributions : Introduction: First author, Second author. Method: Second author. Findings: Second author. Discussion, Conclusion and Recommendations: First author, Third author. Three researchers worked together in the reporting phase and finalization of the research.

Funding : The authors received no financial support for the research, authorship, or publication of this article.

Conflict of Interest : No potential conflicts of interest were reported by the authors.

Data Availability : The data used in this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

References

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131880210135340>
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-224. <https://doi/abs/10.3316/informit.535534357347657>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/632856>
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). The effect of learning-centered leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralized education system. *Professional Development in Education*, 49(5), 925-937. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879234>
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725886>
- Brodie, K. (2019). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Brown, M., McKnight, L., Yager, K., & O'Sullivan, K. A. (2021). Empowering English teachers: Teacher agency in Australia. *English in Australia*, 56(1), 26-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/empowering-english-teachers-teacher-agency/docview/2617214796/se-2>
- Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/developing-teachers-professional-learning/docview/1922374798/se-2>
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Chen, L. (2024). *Understanding teacher learning in professional learning communities in China: Experiences from a Shanghai junior secondary school*. Routledge.
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34-58. <https://doi.org/10.1016/j.LEAQUA.2018.08.005>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. S. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277. <https://doi.org/10.1108/09578230310474412>
- Dinham, S. (2007). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success, and school renewal. *Australian Journal of Education*, 51(3), 263-275. <https://doi.org/10.1177/000494410705100304>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Heijden, B. I. Van Der. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055465>
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalization of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 20-29. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://www.jstor.org/stable/1167322>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>

- Gong, Y., Huang, J. C., & Farh, J. L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Academy of Management Journal*, 52(4), 765-778. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.43670890>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/513987>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, D. N., & Sass, T. (2007). *Teacher training, teacher quality, and student achievement: CALDER Working Paper 3*. The Urban Institute.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Melbourne, Australia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across Nations*. Sage.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47, 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Hoyle, E. & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers' learning during an in-service education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 384-404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1746264>
- King, F. (2019). Professional learning: Empowering teachers? *Professional Development in Education*, 45(2), 169-172. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1580849>
- King, F. (2022). Supporting teachers to lead by learning and learn by leading. *Professional Development in Education*, 48(3), 361-363. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2082699>
- Konan, N., & Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici Liderlik Ölçeği'nin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1043-1054. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434140>
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313. <https://doi.org/10.1177/00131640021970420>
- Kools, M. & Stoll L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers* (No. 137). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvhen>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lee, S., Cheong, M., Kim, M., & Yun, S. (2017). Never too much? The curvilinear relationship between empowering leadership and task performance. *Group & Organization Management*, 42(1), 11-38. <https://doi.org/10.1177/1059601116646474>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Lennert da Silva, A. L., & Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 22-43). Routledge.

- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798. <https://www.jstor.org/stable/1163415>
- Lovett, S. (2020). Understanding values embedded in the leadership of reciprocal professional learning by teachers. *Professional Development in Education*, 46(4), 593-606. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787199>
- Makuachukwu, S. (2023). A study on the effects of professional development on teacher leadership skills. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 4(2), 24-31. <https://doi.org/10.47616/jamres.v4i2.405>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 30-41. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mohamadi, P., & Ghanbari, S. (2022). Investigating the role of visionary and empowering leadership of school principals on teacher's change tendencies by mediating role of teachers' organizational learning and professional development. *School Administration*, 10(3), 85-109. <https://www.doi.org/10.34785/j010.2022.033>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice*. Sage.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Özdemir, M., Kaymak, M. N., & Çetin, O. U. (2023). Unlocking teacher potential: The integrated influence of empowering leadership and authentic leadership on teacher self-efficacy and agency in Turkey. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231217136>
- Özdemir, M., Eriçok, B., Topaloğlu, H., & Tuti, G. (2024). Transformational leadership and job satisfaction in vocational high schools in Türkiye: A multilevel mediation model of teacher professional learning and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 309-324. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2023-0200/full/html>
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities: What can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency – a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1905050>
- Polatcan, M., Özkan, P., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Cultivating teacher innovativeness through transformational leadership and teacher agency in schools: The moderating role of teacher trust. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(3), 227-242. <https://doi.org/10.1108/JPC-01-2024-0008>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F., (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015a). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: What is it, and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-148). Routledge.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 202-216. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.202>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Smaller, H. (2015). The teacher disempowerment debate: Historical reflections on slender autonomy. *Paedagogica Historica*, 51(1-2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997752>
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504. <https://www.jstor.org/stable/256789>
- Squire-Kelly, V. D. (2012). *The relationship between teacher empowerment and student achievement* [Doctoral dissertation, Georgia Southern University]. Electronic Theses & Dissertations. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/406>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Talebizadeh, S., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970. <https://doi.org/10.1016/j.STUEDUC.2020.100970>

- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Timperley, H. (2011). *Realising the power of professional learning*. McGraw-Hill.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11618-011-0175-6>
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530-542. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.014>
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.
- Zhang, S., Ke, X., Frank Wang, X. H., & Liu, J. (2018). Empowering leadership and employee creativity: A dual-mechanism perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(4), 896-917. <https://doi.org/10.1111/joop.12219>
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: The role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20, 657-671. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09584-2>