



**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖĞRETMEN YANSITMA
DAVRANIŞI VE ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**2023
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Ebru KÖSTEKCİ

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖĞRETMEN YANSITMA DAVRANIŞI ve
ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ebru KÖSTEKCİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Temmuz 2023

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION	10
KISALTMALAR	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	12
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	12
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	12
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ.....	12
EVREN VE ÖRNEKLEM	13
ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI	13
1. BİRİNCİ BÖLÜM.....	14
GİRİŞ	14
1.1. Problem Durumu	14
1.2. Araştırmanın Amacı	18
1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri.....	18
1.4. Araştırmanın Önemi.....	18
1.5. Sayıtlar	19
1.6. Sınırlıklar	19
1.7. Tanımlar.....	21
1.7.1. Öz Yeterlik:	21

1.7.2. Öğretim Liderliği:.....	21
1.7.3. Yansıtıcı Düşünme:.....	21
2. BÖLÜM.....	22
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	22
2.1. Öz Yeterlik.....	22
2.1.1. Öz Yeterlik Kavramı ve Teorik Temelleri	22
2.1.1.1. Öğretmen Öz Yeterliği	24
2.2. Öğretmen Yansıtma Davranışı	27
2.2.1. Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Teorik Temelleri	27
2.2.2. Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki	31
2.3. Öğretim Liderliği	33
2.3.1. Öğretim Liderliği	33
2.3.2. Etkili Okul Hareketi	35
2.3.3. Öğretim Liderliği Modelleri	36
2.3.3.1. Hallinger (1983) Modeli	36
2.3.3.2. Murphy'nin (1990) Modeli;	37
2.3.3.3. Patterson (1993) Modeli;.....	37
2.3.3.4. Weber (1996) modeli;	38
2.3.3.5. McEwan'ın (1998) Modeli.....	38
2.3.4. Öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasındaki ilişki	39
2.3.5. Öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki	41
3. BÖLÜM.....	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	43
3.2. Veri Toplama Araçları	44
3.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği	45
3.2.2. Öğretmen Yansıtma Davranışı Ölçeği	46
3.2.3. Öğretim Liderliği Ölçeği	48
3.3. Verilerin Analizi	49
4. BÖLÜM.....	51
BULGULAR ve YORUM	51
5. BÖLÜM.....	54

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Tartışma	54
5.1.1. Bulguların Yorumlanması	54
SONUÇ	58
ÇIKARIMLAR	58
Politika Yapıcılara Yönelik Çıkarımlar	58
Uygulayıcıya Yönelik Çıkarımlar	59
KAYNAKÇA	60
TABLolar LİSTESİ	75
ŞEKİLLER LİSTESİ	76
ÖZGEÇMİŞ	77

TEZ ONAY SAYFASI

Ebru KÖSTEKÇİ tarafından hazırlanan “ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖĞRETMEN YANSITMA DAVRANIŞI ve ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

.....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 10.07.2023

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ)

.....

Üye : Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR (EGE)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile Yüksek lisans tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Müslüm KUZU

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Ebru KÖSTEKCİ

İmza:

ÖNSÖZ

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisinde öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın alana katkı sağlaması, yapılacak ardıl çalışmalara ışık tutması, politika yapıcılara ve okul müdürlerine fayda sağlaması hedeflenmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde konu ile ilgili alanyazın incelemesinin yapıldığı, alandaki boşlukların altı çizilerek araştırmanın gerekçelendirildiği problem durumuna yer verilmiştir. İkinci bölümde öğretim liderliği, öğretmen yansıtma davranışları ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin eğitim açasından ele alındığı kavramsal çerçeve yer almaktadır. Üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgulara yer verilirken araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümünde tartışma, sonuçlar ve çıkarımlar yer almaktadır.

Tez sürecinin başından sonuna kadar bana vakit ayırarak en ufak bir motivasyon düşüklüğünde beni cesaretlendirerek devam etmemi sağlayan, alan bilgisi ve deneyimiyle bana her daim destek vererek yol gösteren sayđı değer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a en derin sayđı ve şükranlarımı sunarım. Lisansüstü eğitimim boyunca üzerimde emeği olan kıymetli hocam Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a ve Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu yolculuğa birlikte çıktığım ve desteğini her daim hissettiğim canım arkadaşım Semiha DAĞ'a ve çalışma dönemi boyunca desteklerini eksik etmeyen anneme, babama, en kritik zamanlarda varlığını hissettirerek yanımda olan sevgili eşim Burak KÖSTEKCI'ye ve tabii ki motivasyon perim, kızım Mavi'ye en içten duygularıyla teşekkür ederim.

ÖZ

Mevcut araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bunun yanı sıra çalışma kapsamında müdürlerin öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bağımsız, öğretmen yansıtma davranışının aracı ve öğretmen öz yeterliğinin bağımlı değişken olarak ele alındığı bu çalışmada araştırma kavramları arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile test edilmiştir. Araştırma verileri Karabük ilinde resmi ortaokullarda görev yapan 394 öğretmenden toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin düşük düzeyde anlamlı ve pozitif olduğu ve ayrıca öğretim liderliğinin öğretmen yansıtma davranışı aracılığıyla öğretmen öz yeterliğiyle ilişkisi olumlu ve anlamlıdır. Buna göre, araştırma modelinde öğretmen yansıtma davranışı davranışı kısmi aracı rolü oynamaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak politika ve uygulamaya dönük bazı çıkarımlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, Öğretmen yansıtma davranışları, Öğretmen öz yeterliği

ABSTRACT

The present study aims to examine the relationship between the instructional leadership behaviors of school principals and teachers' self-efficacy perceptions. In addition, the mediating role of teacher reflection in the relationship between principals' instructional leadership behaviors and teacher self-efficacy was analyzed within the scope of the study. The research was designed using a cross-sectional survey design in the relational survey model in quantitative research methods. This study, in which school principals' instructional leadership behaviors were designed as independent, teacher reflection behavior as mediator, and teacher self-efficacy as a dependent variable, conducted Structural Equation Model (SEM) to analyze the relationships between study variables. Research data were collected from 394 teachers working in public secondary schools in Karabuk. As a result of the analysis of the data, it was found that the relationship between the instructional leadership behaviors of school principals and teacher self-efficacy was low and positive, and the relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy via teacher reflection was positive and significant. Accordingly, teacher reflection behavior plays a partial mediator role in the research model. Based on the research findings, several implications are provided for policy and practice.

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

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretim Liderliği, Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tezin Yazarı	Ebru KÖSTEKÇİ
Tezin Danışmanı	Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	10.07.2023
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	77
Anahtar Kelimeler	Öğretim Liderliği, Öğretmen Yansıtma Davranışı, Öğretmen Öz yeterliği

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Exploring the Relationship Between Principal Instructional Leadership, Teacher Reflection, and Teacher Self-Efficacy
Author of the Thesis	Ebru KÖSTEKÇİ
Advisor of the Thesis	Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	10.07.2023
Field of the Thesis	Educational Administration
Place of the Thesis	UNIKA/IGP
Total Page Number	77
Keywords	Instructional Leadership, Teacher Reflection, Teacher Self-efficacy

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
N	: Eleman Sayısı
S.	: Sayfa
SPSS	: Statistical For Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
Vd.	: ve diğeri
Örn.	: Örneğin
PIMRS	: Principal Instructional Management Rating Scale
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
AVE	: Ortalama Varyans Özütü
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
A	: Cronbach Alpha Katsayısı
VIF	: Varyans Şişme Faktörü
Rwg	: Grup içi uyum
ICC	: Korelasyon Katsayıları
Mplus 8.80	: Confirmatory Factor Analysis

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Okul müdürünün ğretim liderliği davranışları, öğretmenin yansıtma davranışı ve öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Okul müdürünün ğretim liderliği davranışlarının, öğretmenin yansıtıcı düşünme davranışı ve öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu elde edilen bulguların alan yazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının ğretmen öz yeterliği ile olan ilişkilerini ortaya koymak ve ğretmen yansıtma davranışının bu ilişkide oynadığı rolü belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış kesitsel bir araştırmadır.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu çalışmada okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ve bu ilişkide ğretmen yansıtma davranışının aracı rolü incelenmektedir.

Bu amaçla aŐađıdaki sorulara cevap aranmıŐtır;

1. Öğretim liderliği ile öğretmenin yansıtma davranışları arasındaki ilişki nedir?
2. Öğretim liderliği ile ğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki nedir?
3. Öğretmen yansıtma davranışları ile ğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki nedir?
4. Öğretim liderliği ve ğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmenin yansıtma davranışı aracılık rolü üstlenmekte midir?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde ortaokul kademesinde çalışan 1000 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise mevcut okullarda çalışmakta olan 394 öğretmeni kapsamaktadır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI

Mevcut araştırmanın en önemli sınırlılığı olarak araştırma verilerinin yalnızca Karabük ili merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanmış olması gösterilebilir. Bu durum yapılan çalışmadan elde edilen bulguların genellemesini engellemektedir. Bir diğer sınırlılık ise araştırmada kullanılan ölçme araçlarının araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin kendilerine yönelik yargılarına dayandırılması olarak düşünülmektedir. Ölçeklerin öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayalı olması, öğretmenlerin cevaplarında yeterince objektif olamamaları gibi bir sonuç doğurabilir. Bu durum da araştırmanın objektifliğini olumsuz yönde etkileyebilecek bir unsur olabilir. Son olarak, araştırmanın ilişkisel tarama modelinde kurgulanması bir sınırlılık olarak görülebilir. Zira bu tasarımda, değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkilerin bilinmesi mümkün değildir.

1. BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın problem durumu ele alınmıştır. İkinci olarak araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve sayılıtlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim araştırmacılarının önemli odaklarından birini, okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi suretiyle öğrencilerin öğrenme çıktılarının artırılması oluşturmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Leithwood vd., 2020). Ancak öğrenci başarısının ya da öğrenmesinin doğrudan ölçülmesinin zorluğundan hareketle, araştırmacılar bu kavramları etkileyen değişkenlere odaklanarak teorik modeller kurmakta ve bunları test etmektedirler. Öğrenci öğrenmesini etkileyen faktörleri merkeze alan çalışmalardan birinde Leithwood ve diğerleri (2010), öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının önemine vurgu yapmakta ve öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı öğretimin öğrenci öğrenmesine en fazla katkı yapan unsur olduğunu belirtmektedir. Darling-Hammond (1999), etkili öğretim pratikleri üreten ve bunları uygulayan bir öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin yoksulluk, dil geçmişi ve azınlık statüsü gibi özgeçmişindeki faktörlerden daha güçlü bir etkisi olabileceğini belirtmektedir. Bu veriler ışığında, araştırmacıların öğrenci başarısı ile öğretmenin öğretim kalitesi arasındaki ilişkiyi etkileyen değişkenleri keşfetmeye yöneldikleri söylenebilir. Bu yönde yapılan araştırmalarda, öğretmenin yaptığı öğretimin niteliğinin yanında öğretmenin sağladığı geri bildirimlerin, öğretmenin kullandığı öğretim stratejilerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin öğrenci öğrenmesini etkilediği ortaya konmuştur (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Bununla birlikte iş tatmini, örgütsel bağlılık, öz yeterlik ve güven gibi duygusal değişkenlerin de öğretimin niteliği ve öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Leithwood vd., 2010; Somech ve Bogler, 2002; Kılınç, Bellibaş ve Bektaş, 2021).

Yapılan araştırmalar öğretmen öz-yeterliği ile öğretmenin öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu konuda yapılan erken çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Armor vd., 1976; Ashton ve Webb, 1986).

İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda da bu bulguyu destekler nitelikte sonuçların elde edildiği görülmektedir (Ross, 1998; Künsteing vd., 2016; Wolfolk Hoy vd., 2009). Nitekim öğretmenlerin kendi öğretim becerilerine yönelik inançları öğretim uygulamalarını planlamalarını, dersleri için harcadıkları çabanın miktarını ve öğretme noktasındaki ısrarlarının derecesini etkileyebilir (Bandura, 1981). Buna ek olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların öğretim hedeflerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik bağlılıklarının derecesini de etkilemektedir (Tschannen & Morran, 2001). Allinder'e (1994) göre, güçlü öz yeterlik inancına sahip öğretmenler öğretimi daha etkili bir biçimde planlamakta ve öğretmenliğe daha fazla bağlılık göstermektedirler. Sınıf düzeyinde bakıldığında, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının etkileri öğrenciyle sistematik bir şekilde ilgilenme, etkinlik ve materyal kullanımında çeşitlilik ve anlatımda netlik olarak gözlenebilir (Rosenshine, 1971).

Yukarıda sözü edilen değişkenler, sınıfta yapılan öğretim pratikleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Allinder, 1994). Başka bir ifadeyle, kendi öğretim becerilerine güven duyan öğretmenler, sınıfta öğrenmeye daha fazla odaklanarak ve öğrenciye farklı türde bilgilendirici dönütler vererek öğrenci öğrenmesini güçlendirme eğilimindedirler (Gibson ve Dembo, 1984). Eğitim araştırmalarının nihai amacı, okulda yapılan öğretiminin niteliğinin geliştirilmesi suretiyle öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmak olarak görüldüğünde (Darling-Hammond, 2000; Leithwood vd., 2020), okul liderleri olarak müdürlerin okulun amaçlarına ulaşması hususunda dinamik bir role sahip oldukları ileri sürülebilir (Pearce, 2017; Heck ve Hallinger, 2009). Ancak okul liderlerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinde okul ve öğretmene ilişkin bir dizi değişkenin rol aldığı görülmektedir (Hallinger vd., 1996; Leithwood vd., 2010). Bu bulgudan hareketle, öğretimin kalitesini artırmayı amaçlayan okul liderleri için öğretmeni geliştirmek bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu noktada öğretmenin eylemlerinin başarıya ulaşacağına yönelik inançlarını kapsayan öz yeterliklerinin geliştirilmesi önemli bir adım olarak kabul edilebilir (Guskey, 1987; Tschannen-Moran vd., 2001). Okul liderleri öğretmenlerin öğretim uygulamaları konusunda daha özgür olmalarını sağlayarak ve aynı zamanda çeşitli kaynaklara erişim olanağı sunarak öz yeterliklerini güçlendirebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Bununla birlikte, yapılan çalışmaların önemli bir kısmında okul müdürlerinin, okulda yapılan öğretime ilişkin kararlara öğretmenlerin katılımını destekleyerek öğretmenlerin

öz yeterliğini destekleyebileceği vurgulanmaktadır (Klassen ve Chiu, 2010; Ramey-Gassert vd., 1996).

Okul liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye dair bulgular, farklı liderlik tarzlarının öğretmen öz yeterliği üzerinde ne derece etkisinin olabileceği sorusunu gündeme getirmiş ve çalışmalar bu konu üzerine yoğunlaşmıştır (Hoxha ve Hyseni–Duraku, 2017; Mehdinezhad ve Mansouri, 2016). Nitekim bu yönde yapılan literatür taraması okul müdürlerinin öğretim liderliği (Howard, 1996; Bellibaş ve Liu, 2017; Duyar vd., 2013; Hallinger, 2005; Liu, Bellibaş, ve Gümüş, 2021; Çalık vd., 2012), dönüşümcü liderlik (Demir, 2008; Wahlstrom ve Louis, 2008; Damanik ve Aldridge, 2017; Leithwood ve Jantzi, 1997) ve dağıtımçı liderlik (Harris ve Jones, 2010; Liu ve Bellibaş, 2018; Duyar vd., 2013; Shachar ve Shmuelevitz, 1997; Woods ve Weasmer, 2014; Liu, Bellibaş, ve Gümüş, 2021) davranışlarının öğretmen öz yeterliğini artırdığını göstermektedir. İlgili alan yazın daha detaylı incelendiğinde, okul müdürlerinin farklı liderlik tarzları ile öğretmen öz yeterliği arasında doğrudan bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

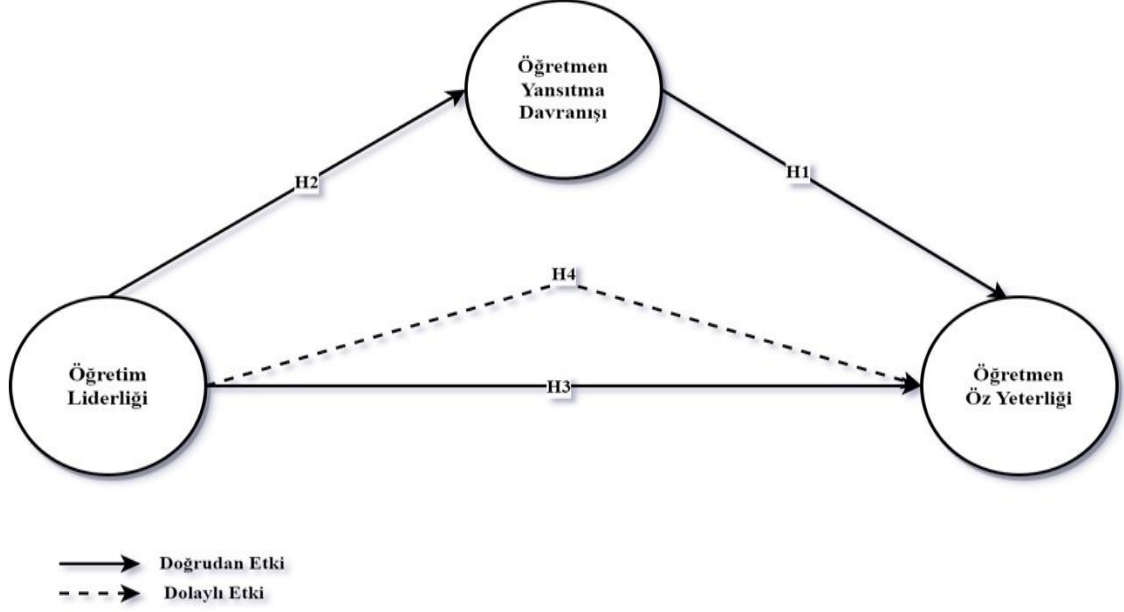
Yukarıda anılan çalışmaların arasında öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin dikkat çekici olduğu görülmektedir. Nitekim öğretimi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bir liderlik biçimi olarak ifade edilen öğretim liderliğinin sınıftaki öğretimi gözlemlemek (Hallinger ve Murphy, 1985), öğretmen iş birliğini desteklemek (Brieve, 1972) ve öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini geliştirmelerini sağlamak (Bridges, 1967) gibi boyutları aracılığıyla öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Daha net bir biçimde ifade etmek gerekirse, amacı okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi olan öğretim liderlerinin, bu yönde adımlar atarak öğretmenlerin kendi öğretim becerilerine olan inançlarını geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir (Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021).

Okul liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin doğrudan olduğu kadar dolaylı biçimde de gerçekleştiğini ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Bu bulgu, eğitim yönetimi araştırmacılarını liderlik ve öğretmen öz yeterliği arasındaki potansiyel aracı değişkenleri belirlemeye teşvik etmiştir. Bu yönde yapılan araştırmalarda öğretmen işbirliği (Liu vd., 2020), geri bildirim (Liu ve Gumah, 2020) ve motivasyon (Çalık vd., 2012) gibi değişkenlerin bu iki değişken arasında aracı rol

üstlendiği ortaya konmuştur. Öğretmen yansıtma davranışları öğretim uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme, bir dizi değerlendirmeden sonra kendini yeni duruma adapte edebilme ve oluşan sorunları analiz ederek çözüm üretebilme gibi öğretmen davranışlarına göndermede bulunmaktadır (Maviş, 2014). Bu tür davranışlar sergileyen öğretmenlerin eleştirel düşünebildiği ve ortaya çıkan sorunlara daha yaratıcı bir bakış açısıyla yaklaşabildiği ileri sürülebilir. Zira yapılan çalışmalar sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretime ilişkin yansıtma yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde daha etkin bir rol aldıklarını ve yeni durumlara daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir (Karataş ve Özcan, 2010). Bu nedenle yansıtma davranışını gösteren öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olması beklenebilir. Zira konuya ilişkin sınırlı sayıda yapılan araştırmada yansıtma davranışları gösteren öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bunun da öğrenci öğrenmesine olumlu yansımalarının olduğu tespit edilmiştir (Pollard vd., 2008)

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretim liderliği davranışlarının öğretmen yansıtma davranışlarıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Zira yapılan araştırmalar okul müdürlerinin öğretimi ve öğretmeni denetleme ve değerlendirme, sınıf uygulamalarını yakından izleme ve öğretmen mesleki gelişimini desteklemeye yönelik davranışlarının öğretmenlerin planlama, zaman yönetimi, öğretimde kullandıkları stratejileri öğrenci özelliklerine göre çeşitlendirme ve geliştirme ve kendi mesleki gelişim sorumluluklarını alma davranışlarını etkilediğini göstermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985; Marks ve Printy, 2003; Hallinger vd., 2020). Mevcut teorik ve ampirik kanıtlara dayalı olarak bu çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ve öğretmen yansıtma davranışlarını etkilemek suretiyle dolaylı olarak ilişkili olabileceğini savlıyoruz.

Sonuç olarak bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ve öğretmen yansıtma davranışları üzerinden dolaylı ilişkisi ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama deseninde kurgulanan bu araştırmanın bağımsız değişkeni öğretim liderliği, aracı değişkeni öğretmen yansıtma davranışı ve bağımlı değişkeni de öğretmen öz yeterliğidir. Şekil 1’de araştırmanın hipotetik modeli sunulmuştur.



Şekil 1: Araştırmanın hipotetik modeli

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ve bu ilişkide öğretmen yansıtma davranışının aracı rolü incelenmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri

1. Öğretim liderliği ile öğretmenin yansıtma davranışları arasındaki ilişki nedir?
2. Öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki nedir?
3. Öğretmen yansıtma davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki nedir?
4. Öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmenin yansıtma davranışı aracılık rolü üstlenmekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın alana bazı yönlerde katkı sağlaması beklenmektedir. Öncelikle okul liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların önemli bir kısmının gelişmiş batılı ve Anglo-Sakson kültüre sahip ülkelerde gerçekleştiğini görmekteyiz (ör. Geijsel vd.,

2009; Thoonen vd., 2011; Hallinger ve Wang, 2015; Leithwood vd., 2010; Marks ve Printy, 2003; Robinson, 2006). Bu konuda son yıllarda uzak doğu ÷lkelerinde yapılan çalışmaların da hız kazandığını not etmek gerekmektedir (Lai, Wang ve Shen, 2017; Hou, Cui ve Zhang; 2019). Buna rağmen gelişmekte olan ÷lkelerde okul liderliğinin doğası ve etkilerini belirlemeye y÷nelik yapılan çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu bakımdan çalışmanın alana katkı sağlamasını bekliyoruz. Bununla birlikte ÷đretim liderliği ve ÷đretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye d÷nük bulguların da yine çoğunlukla batılı ÷lkelerde elde edildiği g÷r÷lmektedir. Bu anlamda bu ilişkinin doğasına ilişkin edinilecek bilgilerin özellikle ulusal alan yazına önemli katkı sağlayabileceği d÷ř÷n÷lmektedir. Son olarak bug÷ne kadar ÷đretim liderliği ve öz yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık eden bir dizi değişken tespit edilmiş olsa da daha önceki çalışmalarda bu ilişkide ÷đretmen yansıtma davranışlarının potansiyel aracı rol÷ne çok fazla odaklanılmamıştır. Bu bakımdan mevcut çalışmanın bu y÷n÷yle hem ulusal hem de uluslararası alan yazına önemli katkı sağlaması beklenmektedir. Geniş bir perspektiften bakılarak alan yazında bu y÷nde yapılmış araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların ortak amacının okuldaki ÷đretimi geliştirmek olduğu g÷ze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle gelişmekte olan bir ÷lke olarak T÷rkiye’de de son yıllarda belirli reform hareketleriyle bu amacı gerçekleştirmek adına, ÷đretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017), 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) gibi önemli adımlar atılmakta olduğu d÷ř÷n÷ld÷đünde, bu çalışmanın okulda yapılan ÷đretimin niteliğini artırarak daha fazla ÷đrenci ÷đrenmesini hedefleyen politika yapıcılara ve uygulayıcılara da önemli katkıları olabileceği d÷ř÷n÷lmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırma kapsamında veri toplama s÷recine katkı sağlayan ÷đretmenlerimizin ÷lek sorularına verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmıştır. Kullanılan ÷lme araçları ise bilimsel olarak geçerli ve g÷venilirdir.

1.6. Sınırlıklar

Mevcut araştırmanın ilk sınırlılığı olarak araştırma modelinin kesitsel bir tasarıda kurgulanmış olmasını s÷yleyebiliriz. Araştırma ilişkisel tarama modelinde

kurgulandığından dolayı bir noktada yapılan gözlemlerle ilgilenir ve değişkenler (öğretim liderliği; öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği) arasındaki nedensel ilişkileri doğrulayamamaktadır. Daha açık ifade etmek gerekirse herhangi bir değişkende meydana gelen artış ya da azalışın nedenini diğer bir değişkene bağlamak mümkün değildir. Zira araştırma modeli değişkenlerin birlikte artış ya da azalışına incelemeye imkân sağlayan ilişkisel tarama modelidir. Alana katkı sağlamak üzere yapılacak ileri araştırmalar bu sınırlılığı aşmak ve daha kapsamlı sonuçlar elde etmek ve değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri daha iyi anlamak için zaman içindeki değişimleri yakalayabilen; katılımcılar üzerinde birden fazla ölçüm yaparak uzun vadeli ilişkileri izleyebilen boylamsal araştırma ya da değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri belirlemek üzere deneysel araştırma yapabilir.

Bir diğer sınırlılığı araştırma verisinin sadece öğretmenden toplanmasıdır. Ölçme araçları arasında okul müdürünün liderlik pratikleri, öğretmen yansıtma davranışı ve öz yeterliği ile ilgili veri bulunmaktadır. Her ne kadar okul müdürünün liderlik pratikleri ile ilgili veriyi öğretmenden almak araştırmanın objektifliğine katkı sağlasa da diğer iki ölçme aracında öğretmen yansıtma davranışını ölçme noktasındaki uygulamaları / davranışları ve öz yeterlik algularını öğretmenlerin kendisine sormamız sebebiyle araştırma verilerine yanlılık yansımaya sebep olmaktadır. Zira öğretmenler, sosyal beğenirlik etkisiyle kendi eylemlerinde sorun görmeme eğiliminde olmaktadır. Bu hususlar göz önüne alındığında yapılması gereken ileriki araştırmalarda hem müdürler hem de öğretmenler dâhil edilerek veri toplanmasıdır.

Son sınırlılık olarak ise araştırma verilerinin tek bir ilden toplanması söylenebilir. Araştırma kapsamında verilerin tek bir ilden elde edilmesi araştırma sonuçlarının genellenmesini engelleyebilir. Bir ilin ya da bölgenin özellikleri diğer bölgelerden farklı olabileceğinden veriler sonuçları temsil etme noktasında sınırlı kalacaktır. Ancak bu noktada Türk Eğitim Sisteminin hiyerarşik ve merkeziyetçi yapısının ülkemizdeki farklı illerde benzer uygulamalara yol açmış olabileceği de düşünülebilir. Zira ülkemiz eğitim sistemi bağlamında okul müdürleri ve öğretmenlerin rolleri büyük oranda merkezi olarak tanımlanmaktadır dolayısıyla da bu rollerin ülke çapında herkes için neredeyse aynı hale getirildiğini belirtmek gereklidir. Yine de daha büyük örneklem kullanılarak elde edilen veriler farklı bulgular sağlayabilir; bu nedenle ileride yapılacak araştırmalar için örnekleme daha da genişletmek önerilebilir.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Öz Yeterlik:

Bireyin arzu ettiği sonucu elde etmek adına sahip olduğu bilişsel beceriler ve duygusal kaynakları kullanabilme kapasitesine göndermede bulunmaktadır (Bandura, 1977; Wood ve Bandura, 1989; Bandura, 2006). Bu tanıma dayanarak öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin bir eğitimci olarak arzu edilen öğrenme çıktılarını elde etmeye yönelik yetenekleri ve becerileri hakkında sahip oldukları inançları olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

1.7.2. Öğretim Liderliği:

Okul müdürünün müfredat ve öğretimi koordine etme, kontrol etme, denetleme ve geliştirme rolüne vurgu yapan bununla birlikte sahip olunan vizyonun davranışa dönüştürülmesine ve bilginin harekete geçirilmesine destek olan bir liderlik stilidir (Hallinger ve Murphy, 1985; Bamberg ve Andrews, 1990).

1.7.3. Yansıtıcı Düşünme:

Öğretmenlerin kendi öğretim pratikleri üzerine yaptıkları rasyonel seçimleri ve sonuçlarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayarak öğretim becerilerini geliştirmeyi destekleyen bir düşünme becerisidir (Dewey, 1933; Pollard ve Tann, 1993).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz Yeterlik

2.1.1. Öz Yeterlik Kavramı ve Teorik Temelleri

Alan yazına Bandura tarafından kazandırılan ve o tarihten itibaren sağlıktan eğitime pek çok alanda araştırmacıların odağında yer alan (Bandura 1977, 2006b; Schunk ve Pajares, 2009) öz yeterlik kavramını Bandura (1977) ‘kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan inancı’ (s. 3) olarak tanımlamıştır.

Öz yeterlik bireylerin kendi eylemleri üzerinde etki uygulayabilmeleri fikrine dayanan ve insan failliğini vurgulayan sosyal bilişsel teori zemininde temellendirilmektedir (Bandura, 2006a). Sosyal Bilişsel Teori kapsamında, insanoğlunun her türlü uyarıcıya tepki veren edilgen bir varlık olduğu düşüncesinin aksine, Albert Bandura insan davranışının kişisel faktörler, diğer insanlarla etkileşim ve içinde bulunulan çevrenin karşılıklı olarak birbirini etkilemesiyle belirlendiğini ifade etmektedir (Bandura, 1983). Öz yeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesi olarak ifade edilen bu dinamik etkileşimde anahtar bir role sahip olan kişisel faktörlerden biridir (Bandura, 1997). Nitekim Albert Bandura 1970’li yıllarda insan fobileri üzerine terapi çalışmaları yapmış ve bu çalışmalar esnasında bazı bireylerin çok istekli olmalarına rağmen fobilerini yenme noktasında başarılı olmadıklarını gözlemlemiştir. Neticede fobisi olan bireyler demografik olarak ne kadar benzeşse ve aynı hedefi paylaşırsalar da terapi sonucunda başarıya ulaşabileceklerine dair algılarındaki farklılaşmadan dolayı farklı terapi sonuçlarını ortaya çıkardığı kanaatine varmıştır (Bandura, 1977). Diğer bir ifadeyle, bireylerin öz yeterlik algılarındaki farklılaşma terapiden farklı sonuçlar almalarına neden olmuştur. Bu bağlamda, öz yeterlik bireyin sahip olduğu beceriler değil, varolan becerilerle oluşan farklı koşullar altında neler yapabileceğine dair olan inancı olarak değerlendirilebilir (Bandura, 1997). Bandura’ya (1977) göre aynı becerilere sahip farklı insanlar ya da farklı koşullardaki aynı kişiler öz yeterliklerine olan inançlarındaki farklılıklara bağlı olarak belli bir durumda yetersiz, yeterli ya da olağanüstü bir performans sergileyebilir.

Öz yeterlik görev ve alana özgüdür ve bu nedenle algılanan öz yeterlik bir bireyin göreve başlayıp başlamayacağı, ne kadar süre o konu üzerinde ısrarcı olacağı ve ne kadar çaba sarf edeceği gibi durumları açıklayabilir (Bandura, 1981, 1977). Örneğin, bir birey bir görev aldığı anda öncelikle bu görevin gerektirdiği becerileri zihninde canlandırarak kendi bireysel donanımıyla karşılaştırır ve bir karara varır. Bu noktada ise öz yeterlik devreye girerek kişinin o görevi gerçekleştirme hususunda istekli olup olmamasında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Bandura, 1997).

Bandura'ya (1994) göre insanların yeterliklerine ilişkin inançları dört ana etki kaynağı tarafından geliştirilebilir. İlk olarak; başarılar, kişinin kişisel yeterliğine dair sağlam bir inanç oluşturduğundan tamamlanmış başarılar ve performanslar elde edilen başarıların gelecekte de yaşanabileceği inancına zemin oluşturmaktadır. Yeterliğe dair inançları güçlendirmenin ikinci yolu dolaylı deneyimlerdir. Model alınan bireylerin çabaları karşısında başarılı olduğunu gözlemlemek, gözlemcide kendisinin de bunu başarabileceği beklentisi meydana getirir ve bu durum kendi yeteneklerine dair inançlarını yükseltir. İnsanların başarılı olma yolunda 'yeterli' olduklarına dair inançlarını güçlendirmenin üçüncü yolu sosyal iknadır. Belirli görev için gerekli yeteneklere sahip olduğuna sözel olarak ikna edilen kişiler, bir sorun ortaya çıktığında daha fazla çaba sarf edeceklerdir. Yeterliğe ilişkin öz inançları değiştirmek için dördüncü ve son kaynak fizyolojik ve duygusal durumlardır. Başka bir deyişle insanların stres tepkilerini azaltmak ve olumsuz duygularını değiştirmek yeterlik inançlarına katkı sağlayabilir. Kaygı veren durumlarda öz yeterlik duygusunun azaldığı, nispeten az endişe verici durumlarda ise bu inancın arttığı yorumu yapılabilir (Bandura, 1994).

1980'li yıllarla birlikte bilgisayar gibi teknolojik gelişmelerden büyük oranda etkilenen 'bilişsel devrim' gelmiş ve psikologlar tüm dikkatini bilgi işleme, şema oluşturma ve problem çözme gibi zihinsel süreçlere çevirmişlerdir. Bu gelişmelere ek olarak akademik standartların büyük ölçüde düştüğüne dair bir endişe meydana gelmiştir (Pajares, 2002). Bu algının üzerine 1980'lerin ortalarında araştırmacılar eğitim alanında o zamana dek araştırılanlardan farklı olan bir kavram olan 'öz yeterlik' üzerine yoğunlaşmış ve bu kavramı anlamlandırmak üzere öz yeterlik teorisinden yararlanmışlardır (Filatov ve Pill, 2015).

2.1.1.1. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmen öz yeterliği ilk olarak 1970'lerin sonlarında Armor ve arkadaşları tarafından yapılan bir RAND araştırması sonucu ortaya çıkmıştır (Armor vd., 1976). Azınlık öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan faktörler üzerine yapılan bir çalışmanın parçası olarak araştırmacılar, bazı 6. sınıf öğretmenlerine anket uygulamıştır. Anketteki maddelerden ikisi şu şekildedir: (1) “Aslına bakarsanız bir öğretmen gerçekten fazla bir şey yapamaz, bir öğrencinin motivasyonunun ve performansının çoğu ev ortamına bağlıdır.” (2) “Eğer gerçekten çok çabalarsam en zor ya da en motivasyonsuz öğrencileri bile halledebilirim” (Armor vd., 1976 s.73).

Bahsi geçen iki madde başta yalnızca bir araştırmacı merakı iken beklenenden güçlü sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sonuçlara göre bu iki maddenin puanlarının toplanmasıyla belirlenen öğretmen yeterliği, azınlık öğrencileri arasındaki okuma başarısındaki farklılıklarla güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuş ve böylece ‘öğretmen yeterliği’ kavramı doğmuştur (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Berman vd., 1977). Bu çalışmalarıyla ‘öğretmen yeterliği’ kavramına ilgi uyandıran RAND araştırmacıları, anketlerine bu iki maddeyi dahil etmeye dair ilhamın Rotter’in (1966) ‘Güçlendirmenin İç Karşı Dış Kontrolü için Genelleştirilmiş Beklentiler’ başlıklı bir makalesinden alındığını belirtmişlerdir. Buna göre, çevresel koşulların öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olduğu konusunda hem fikir olan öğretmenler, öğretme çabalarının güçlendirilmesinin kendi kontrollerinin dışında olduğuna dair bir inanç sergilemektedirler. Öğrenme motivasyonu düşük olan öğrencilere öğretim yapma becerilerine güven duyduklarını ifade eden öğretmenler, öğretim etkinliklerinin pekiştirilmesinin öğretmenin kontrolünde ya da içsel olduğuna dair bir inancı kanıtlamaktadır.

Araştırmada II. maddeye katılan öğretmenler, öğretmen olarak öğrenmeyi zorlaştırabilecek faktörlerin üstesinden gelme becerilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Verdikleri bu cevaplarıyla öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesinin önündeki engelin üstesinden gelmeye yönelik stratejiler geliştirmek için yeterli eğitime veya deneyime sahip olduklarına dair güvenlerini yansıtarak kendi öğretimlerinin yeterliği hakkında beyanda bulunmuş oluyorlardı. Bu öğretmenler öğrencilerin başarısını artırmada geçmiş başarıları deneyimlemiş olabilirler. Yapılan bu araştırmada öğretmen yeterliğini ölçen üç araç da Rotter tarafından oluşturulan teorik temel üzerine

kuruludur ve öğretmen yeterliği, öğretmenlerin kendi kontrolleri altındaki faktörlerin öğretimin sonuçları üzerinde çevredeki veya öğrencideki faktörlerden (öğretmenlerin etkisinin ötesindeki faktörlerden) daha fazla etkiye sahip olduğuna dair inançları olarak kavramsallaştırılmıştır.

Böylece Rotter'in teorilerine dayanan bir araştırma kolu gelişirken ikinci bir kol Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinden ve onun öz yeterlik yapısından çıkmıştır. Takip eden araştırmalara da sık sık konu olan kavram, pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Berman ve diğerleri (1977, s.137) tarafından, 'bir öğretmenin öğrenci performansını etkileyebilme kapasitesinin olduğuna inanma derecesi' olarak ele alınan kavram, Guskey ve Passaro'ya (1994, s.4) göre ise 'öğretmenlerin öğrencilerin zor veya motive olmayanlar da dâhil ne kadar iyi öğrendiklerini etkileyebileceklerine dair inancı ya da kanaati' şeklinde ifade edilmiştir. Zaman içinde çeşitli ölçümler ve tanımlar kullanan araştırmalar, öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin, öğrencilerin becerilerini geliştiren dersler planladıklarını, onları anlamlı bir şekilde sürece dâhil ettiklerini ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarını etkili bir şekilde yönettiklerini göstermiştir (ör. Zee Kommen, 2016). Başka araştırmalar da öğretmenlerin öz yeterlik duygusunun öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve yeterlik duygusuyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Anderson vd., 1988). Bununla birlikte güçlü bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenler yeni fikirlere açıktırlar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler (Berman vd., 1977; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988) ve daha yüksek düzeyde planlama ve organizasyon becerisi sergilerler (Allinder, 1994).

Yeterlik, işler yolunda gitmediğinde öğretmenlerin sebatını ve başarısızlıklar karşısında dayanıklılıklarını etkileyebilir. Daha fazla yeterlik, öğretmenlerin hata yaptıklarında öğrenciler için daha az eleştirel olmalarını (Ashton ve Webb, 1986), öğrenme zorluğu çeken bir öğrenciyle daha uzun süre çalışmalarını (Gibson ve Dembo, 1984) ve zor öğrenen bir öğrenciyi daha az özel eğitime yönlendirme eğiliminde olmalarını sağlayabilir (Meijer ve Foster, 1988; Podell ve Soodak, 1993; Soodak ve Podell, 1993). Bandura (2005) yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip bireylerin üst düzeyde başarı senaryoları geliştirdiklerini, ancak öz yeterliği düşük olan bireylerin başarısızlık senaryolarıyla kendilerini daha çok ilişkilendirdiklerini ileri sürmektedir.

Mevcut araştırma kapsamında öğretmen öz yeterliği üç alt boyutta ele alınmıştır: sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik; öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları alternatif öğretim yöntemlerini, öğrencilerden gelen soruları yanıtlama biçimlerini, farklı değerlendirme stratejilerini kullanmalarını ve bireysel öğrenme için öğrencileri yönlendirme girişimlerini içermektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışları yönetme düzeylerini ve öğrencilerin sınıf içi kurallara uymalarını ne düzeyde sağlayabildiklerini kapsamaktadır. Öğrenci katılımına yönelik öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin öğrenciler için öğrenme pratiklerini zenginleştirme çabalarını, öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini ve öğrenmeyi değerli hale getirebilme becerileriyle ilişkilidir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Alan yazın incelendiğinde, öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin işlerini yapabilme ve öğrencilerinin öğrenmesine yardımcı olma konusundaki inançlarına ilişkin bir kavram olarak ele alınmaktadır (Eker, 2014). Öğretmen öz yeterliği, öğrencilerin öğrenme başarısında birçok noktayı etkilerken kendisi de pek çok faktörden etkilenmektedir. Yapılan araştırmalar bu faktörlerin karmaşık içsel ve dışsal etmenlerden kaynaklanabildiğini göstermektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Bu bakımdan, öğretmen öz yeterliğini anlamak ve artırmak için bu faktörleri detaylı bir şekilde incelemek gerekmektedir.

Öğretmen öz yeterliği üzerinde çalışma yapan birçok araştırmacının kanaatine göre, öğretmen öz yeterliğini artırabilecek faktörlerden ilki öğretmenlerin mesleki deneyimidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça öz yeterlik algısı artabilir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; Pajares, 1992). Pajares'e (1997) göre öğretmenlerin öğrencileriyle çalışması sonucu elde ettiği başarı bir sonraki işleri için öz yeterlik algılarını artırabilmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına katkı sağlayacağına inanılan diğer bir faktör mesleki gelişim fırsatlarıdır (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy 2001; Pajares, 2003). Mesleki gelişim fırsatlarına sahip olan öğretmenler; kendilerini geliştirerek daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olabilirler. Öğretmen öz yeterlik algısını artırabilecek başka bir faktör olarak öğretmen iş birliği (Tschannen-Moran, 2001) ya da 'izleme ve geri bildirim' (Pajares, 2003) gösterilebilir. Öğretmenlerin iş birliği yaparak birbirlerini desteklemeleri, fikir alışverişinde bulunmaları ya da öğretim uygulamalarını

gözlemleyerek geri bildirim almaları, öz yeterlik inançlarını önemli oranda besleyebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bandura'ya (1995) göre 'öğretmenlerin öz değerlendirme becerisi' öz yeterliği etkileyen önemli faktörlerden biridir. Zira kendilerini etkili bir şekilde değerlendirebilen öğretmenler, daha yüksek düzeyde bir öz yeterliliği sahip olabilirler (Bandura, 1995).

Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğretim coşkusunun da daha fazla olduğu gözlenmiştir (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Hall vd., 2009). Bunun yanı sıra bu öğretmenler öğretmeye karşı daha yüksek bağlılık göstermektedirler (Coladarcı, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Trentham vd., 1985) ve dolayısıyla meslekte kalma ihtimalleri daha yüksektir (Glickman ve Tamashira, 1982).

Pajares (1992) öğretmenlerin öz yeterlik algısının onların öğrencilere karşı tutum ve beklentilerini etkileyebileceğini belirtmektedir. Buna göre yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin potansiyeline inanarak onlara daha fazla destek sağlamaktadırlar. Başka bir ifadeyle, beklentileri yüksek olan öğretmenler beklentileriyle doğru oranda çalışarak öğrenci özerkliğini destekleyici öğretim yöntem ve stratejileri uygulamakta ve böylece düşük performanslı öğrencilerini daha yakından takip ederek ihtiyaçlarına daha etkili cevap verebilmektedirler (Ross ve Gray, 2006). Öte yandan öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha iyi kullandıkları bulunmuş olup bu durumun sınıf ortamının daha olumlu bir hale gelmesini ve öğrencilerin akademik başarısının artmasını sağlamaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Guskey ve Passora, 1994; Pajares, 1992).

2.2. Öğretmen Yansıtma Davranışı

2.2.1. Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Teorik Temelleri

Tarihsel olarak kökleri antik felsefeye ve bilgelik arayışına kadar uzanan yansıtma kavramı, bireyin kendi düşüncelerini, deneyimlerini ve eylemlerini içselleştirecek derin bir anlayışa ulaşmasını sağlayan bir yol olarak değerlendirilebilir. Yansıtma kavramı ilk olarak Plato, Aristotle, Confucius ve Solomon gibi düşünürlerin fikirlerini benimsemiş olan John Dewey (1933) tarafından çalışmaların odağına alınmıştır. 'How We Think' isimli kitabının (yeniden) gözden geçirilmiş baskısında yansıtıcı düşünmeyi şu cümlelerle tanımlamaktadır: (1) düşünme adını verdiğimiz

diğer işlemlerden farklı olarak yansıtıcı düşünme, (2) düşünmenin kaynaklandığı bir şüphe, duraksama, kafa karışıklığı, zihinsel zorluk durumu ve (3) şüpheyi çözecek, kafa karışıklığını giderecek ve ortadan kaldıracak materyali bulmak için arama, sorgulama eylemidir. (s.12)'

Dewey (1997) yansıtmanın şüphe, zihinsel güçlük ve duraksamayla tetiklenen bilinçli ve bilişsel bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Bu çerçevede yansıtma, doğru yolu bulabilmek için araştırma, açıklama ve çözümlenme eylemi olarak tanımlanmaktadır ve bu süreç şüpheleri gidermeye ve zorlukları aşmaya yöneliktir. Yani yansıtma kavramı bir problem çözme biçimi olarak okunabilir. Dewey'e (1993, s. 3) göre yansıtıcı düşünme 'bir konuyu zihinde evirip çevirmek ve onu ciddiyetle ardışık bir şekilde değerlendirmek' anlamına gelmektedir. Yazara göre, yansıtıcı düşünme insanları yalnızca 'dürtüsel' ve 'rutin faaliyetlerden' kurtarmakta ve ihtiyacı olanı elde etmek için 'kasıtlı ve niyetli bir şekilde' hareket etmelerini sağlamaktadır.

Yansıtıcı eylem, dürtüsel ve rutin eylemlerle tezat oluşturur. Dürtüsel eylem, biyolojik/içgüdüsel ilkelere dayanarak deneme yanılmaya dayanırken rutin eylem 'büyük ölçüde' otoriteye ve geleneğe dayalıdır (Griffiths, 2000, s. 540, Akt. Akbari, 2010). İlgili alanyazından kavramın eğitim-öğretim ortamları bağlamında ele alınıp tartışıldığı da görülmektedir. Bu bağlamda Hall'a (1997) göre yansıtma davranışı, öğretmenin kendini geliştirme amacıyla kasıtlı ve sürekli yansıtma yaptığı bir öğretim uygulaması olarak ele alınabilir. Zira yapılan araştırmalar öğretmen yansıtma davranışının mesleki gelişimlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Schön, 1983).

Schön'e (1987) göre yansıtma, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını düşünmelerine, sorgulamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olan bir süreçtir ve bu bağlamda uygulayıcıların günlük deneyimlerini öğrenme fırsatlarına dönüştüren, öğretmenlerin mesleki öğrenimi ve sürdürülebilir okul gelişimi için önemli bir mekanizma olarak görülebilir. Yansıtıcı bir öğretmenden, geliştirdiği ve sınıf ortamında uyguladığı öğretim pratiklerini eleştirel bir bakışla gözden geçirmesi, öğrenci öğrenmesini geliştirmek için öğretim performansını nasıl geliştirebileceğine dair bazı fikirler üretmesi ve bu fikirleri uygulamaya koyması beklenir. Schön (1983) bu süreci takdir, eylem ve yeniden takdir döngüsü olarak adlandırmaktadır. Pollard ve Tann'a (1993) göre bu süreç, öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkili bir etkileşim kurmasına ve öğrenci öğrenmesinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Zira yansıtıcı

öğretmenlik öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, öğrenci öğrenmesini, öğretmenlik inançlarını ve değerlerini anlamalarına yardımcı olur (Farrel, 2008). Bunun yanı sıra yansıtma süreci öğretmenlere meslektaşlarıyla işbirliği yaparken öğrendiklerine ışık tutma ve anlamlandırma fırsatı sunmaktadır (Roberts ve Pruitt, 2003). Posner'e (2000) göre deneyim ancak yansıtma ile birleştirilebildiğinde öğrenmede gelişme meydana gelebilmektedir. Bu durum, yansıtıcı öğretimin öğretmenleri mesleki öğrenme etkinliklerine katılım noktasında motive ettiğine yönelik araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir (Brookfield, 2010; Mezirow, 1990; Moon, 2013; Schön, 1987). Ezcümle, yansıtıcı öğretmenlik öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını düzenli olarak incelemelerine ve bu sürecin sonuçlarına dayanarak öğretimi uygulamalarını geliştirmelerine dayanan bir öğrenme süreci olarak okunabilir (Lee, 2005; Lawrence-Wilkes ve Ashmore, 2014).

Dewey'e (1993) göre öğretmenler için yansıtma süreci, hemen çözüme varamadıkları, zor ve sıkıntılı bir olayla karşılaştıklarında başlamaktadır. Bu belirsizlik ve huzursuzluk duygusu öğretmeni geriye çekilerek deneyimini analiz etmeye sevk etmektedir. Schön'e (1987) göre bu geri adım, eylemin ortasında veya eylem tamamlandıktan sonra da gerçekleşebilmektedir.

Özetle, bir kendini gözleme ve öz değerlendirme süreci olarak yansıtıcı öğretim, sınıfta ne yapıldığına bakma, neden yapıldığı üzerine kafa yorma ve yapılanların işe yarayıp yaramadığı üzerine değerlendirme yapma anlamına gelmektedir. Yapılan analiz ve değerlendirmelere bağlı olarak gerekli değişiklikleri uygulama süreciyle birlikte düşünme ve değerlendirme döngüsü de devreye girmektedir. Bu keşfetme süreci sonunda öğretmen kendi öğretiminde değişikliklere ve iyileştirmelere gidebilmektedir. Fendler'in (2003) de belirttiği gibi, yansıtma süreci kişinin kendini anlaması (öz farkındalık) ile sonuçlanabilir. Ancak Dewey (1933) yansıtıcı olmak için bir öğretmenin doğasında şu üç özelliğin olması gerektiğini ifade etmektedir: açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik. Zira açık fikirli öğretmenler kendilerine sürekli olarak 'neden' sorusunu sormakta, doğal ve doğru kabul edilenlerin altındaki gerekçeleri irdelemektedirler. Sorumluluk sahibi öğretmenler, daha geniş kapsamlı sorular sorma eğilimindedirler, zira sorumluluk bir eylemin yol açacağı sonuçların dikkatle değerlendirilmesini gerektirir. Bu önemlidir, zira öğretim istenen sonuç kadar beklenmeyen sonuçları da doğurabilir. Son olarak içten bir yaklaşıma

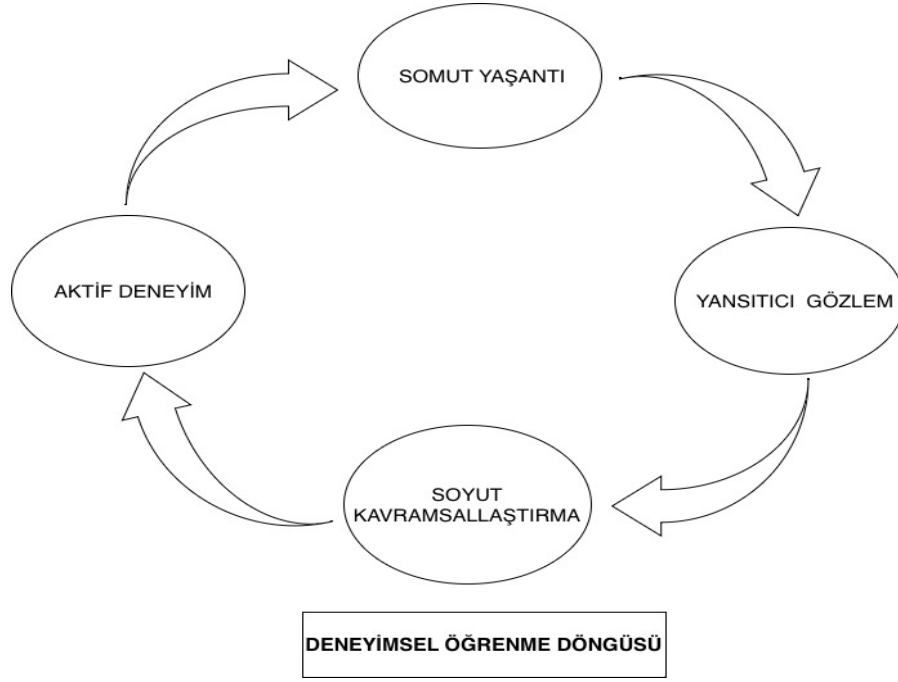
sahip öğretmenler kendi varsayımlarını, inançlarını ve eylemlerinin sonuçlarını inceler ve her yeni duruma bir öğrenme fırsatı olarak yaklaşırlar (Pollard vd., 2008).

Schön (1983) yansıtma davranışının eylem içinde yansıtma' ve 'eylem üzerine yansıtma' olarak iki farklı biçimde ele almaktadır. Eylem içinde (eylem halinde) yansıtma öğretmenlerin, öğretim yaparken sınıfta bir sorunla karşılaştıklarında yaptıkları yansıtmadır. Bu tür bir yansıtma, öğretmenleri teoriyi veya geçmiş deneyimlerini doğrudan uygulamak yerine, benzersiz olarak deneyimledikleri veya sürpriz unsuru içeren bir durumla karşı karşıya kaldıklarında durumu yeniden çerçevelemek ve yeni çözümler bulmak için 'örnek repertuvar'larından yararlandıkları durumlarda gerçekleşir (Griffiths, 2000; 542, akt. Akbari, 2010). 'Ayaküstü' düşünme olarak da tanımlanan eylem içinde yansıtma durumunda kişi bir eylemi yaparken de düşünebilir. Bu da daha önce edinilen tecrübeleri gözden geçirmeyi ve duygularıyla bağlantı kurmayı gerektirir (Smith, 2001). Eylem üzerinde yansıtma ise öğretmenlerin olaya sonradan dâhil oldukları yansıtma türüdür ve bu yansıtma türünün başlangıç noktası genellikle ortaya çıkan bir problemdir (Akbari, 2010). Başka bir anlatımla eylem üzerine yansıtma, kişinin eylemi üzerinde sistematik şekilde düşünmesidir ve bu yönüyle Dewey'in yansıtma kavramıyla yakından ilişkilidir. Smith'in (2001) vurguladığı şekliyle eylem üzerine yansıtma, kişinin belli bir durumda 'neden o şekilde davrandığını' keşfetmek için zaman harcamayı, yani geçmiş bir eylem üzerine etraflıca düşünmeyi gerektirmektedir.

Tanımlaması zor bir kavram olarak kabul edilen yansıtma üzerine teorisyenler tarafından çok farklı tanımlar yapılmıştır ancak özetle bireylerin eylemleri üzerinde farkındalık kazanıp onları analiz ederek, mevcut ve gelecekteki eylemlerini, davranışlarını anlamlandırma ve geliştirme amacıyla derinlemesine düşünme süreci olarak ele alınabilir (Chan ve Lee, 2021). Yansıtıcı uygulama ise Hatton ve Smith (1995) tarafından 'eylemlerimiz üzerine odaklı, onları geliştirme amaçlı derinlemesine düşünme' biçimi olarak tanımlanmaktadır (Akt. York-Barr vd., 2006, s.8). Tanımlara bakıldığında bir farkındalık ve öğrenme süreci olarak yansıtıcı uygulama deneysel öğrenme, yapılandırmacılık ve profesyonel gelişim gibi çeşitli yaklaşımlarla iç içedir (Osterman ve Kottkamp, 2004, s. 12).

Deneyimsel öğrenme teorisi 'öğrenme sürecinin bütünsel bir modelini ve yetişkin gelişiminin çoklu doğrusal bir modelini' oluşturur (Baker, Jensen ve Kolb,

2002; Akt. Zhou ve Brown, 2015, s. 49). Teori geleneksel eğitimdeki gibi doğrusal değildir ve yetişkin öğrenciler için daha uygun olan birçok öğrenme düzeyine sahiptir. Deneyim, yetişkinlerin öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Dewey'in modelinde yetişkinler deneyimlerini (anlama) ve soyut kavramsallaştırmalarını (kavrama) öğrenmeye uygularlar. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken bilgiyi elde etmeye yönelik yansıtıcı gözlem (niyet) ve aktif deney (uzatma) gerçekleştirilmelidir (Zhou ve Brown, 2015). Sözü edilen döngü Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Deneysel Öğrenme Döngüsü (by John Dewey).

2.2.2. Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı uygulama kavramlarını eğitim bağlamında uygulamak, öğretime yönelik yansıtıcı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Babaei ve Abednia, 2016). Söz konusu yaklaşımlar, öğretmenlerin öğretimin farklı boyutlarını kendi yöntemleriyle anlamlandırmaya ve yerleşmiş anlayışlarına, önceki deneyimlerine ve kişisel inançlarına dayalı olarak karar vermek için yeterli özerkliği geliştirmeye teşvik etmektedir (Farrel, 2017). Yansıtıcı öğretim 'eleştirel sorgulama, analiz ve öz yönetimli değerlendirme' içerir (Calderhead, 1989, s. 43; Akt. Babaei ve Abednia, 2016). Öğretime yönelik yansıtıcı yaklaşımlar öğretmenleri, araştırmacı,

karar verici ve problem çözücü rolü oynamaya teşvik etmektedir (Calderhead, 1989; Zeichner, 1983). Bu alanda yapılan araştırmalar yansıtmanın öğretmene, öğretimin gelişiminde daha yüksek öz güven (Lawrence-Wilkes, 2014), öğretimin karmaşıklığına dair daha derin bir anlayış (Ogberd ve McCutcheon, 1987), daha etkili öz değerlendirme (Francis, 1995; Genc, 2010; Jung, 2012), geliştirilmiş performans (Leitch ve Day, 2000) ve daha güçlü muhakeme (Abednia vd., 2013) gibi katkıları olduğunu bulmuştur.

Alanyazında yansıtıcı öğretmen davranışı ve öz yeterlik arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Yansıtmanın öz yeterliğe olan katkılarıyla ilgili olarak Gabriele ve Joram (2007) yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin yüksek oranda öz yeterlik duygusu geliştirmelerine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Zira çalışmasında, bir öğretmenin yeni bir öğretim stratejisini kullanırken öğretime üzerine yansıtma yapması öz yeterliğinin de gelişmesine katkı sağlamakta olduğunu vurgulamıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin yansıtma davranışlarının öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya koymuştur. Zira öğretmenler yansıtma yoluyla kendi öğretim pratiklerini değerlendirdiklerinde öğretimdeki güçlü yönlerini ve etkili stratejilerini fark edebilirler ve bu farkındalık öz yeterlik algılarını güçlendirebilir. Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen yansıtma davranışının öğretmen öz yeterlik algısını etkilediği yönündeki bulgular dikkat çekmektedir. Buna göre yansıtma öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesine nasıl etki ettiklerini ve öğretim becerilerini nasıl geliştirebileceklerini düşünmelerini sağlamaktadır. Bu düşünme süreci öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırmalarına katkıda bulunabilir. Zee ve Kommen'in (2016) araştırma bulguları öğretmenlerin yansıtma yoluyla öğretim stratejilerini değerlendirdiklerinde daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını ve bunun da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Güçlü bir yeterlik kaynağı (Ross, 1998, s.65) olarak sınıf uygulamalarının üzerine yapılan yorumlamalar 'yansıtma davranışı' içerir ve daha yüksek düzeyde öz yeterlik anlayışına sahip öğretmenler daha yüksek hedefler belirleme ve engellerin üstesinden gelme eğilimindedir. Bu durum yansıtma davranışı ve öz yeterlik arasındaki pozitif ilişkiye göndermede bulunmaktadır. Milner ve Woolfolk Hoy (2003) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin yansıtma sürecindeki derinlik ve etkinlik düzeylerinin öz

yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Daha özelde araştırma sonuçları, yansıtma davranışı sergileyen öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Yansıtma ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dönük çalışmaların yapıldığı ve bu ampirik ilişkiye yönelik bazı bulguların ortaya konduğu anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye’de konuya ilişkin çalışmalar son derece sınırlıdır. Yukarıda açıklanan teorik temellere ve ampirik bulgulara dayalı olarak mevcut çalışmada;

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

2.3. Öğretim Liderliği

2.3.1. Öğretim Liderliği

Alanyazında eğitim öğretim süreç ve beklentilerine dair yapılan birçok araştırmanın merkezinde yer alan öğretim liderliğinin tarihteki gelişimine bakmak kavramın teorik temellerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretim liderliğinin 1950’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde teoriye dayalı bir yapıdan ziyade ‘uygulamaya dönük bir reçete’ olarak ortaya çıkması (Bridges, 1967; Lipham, 1981 akt. Hallinger, 2015) aslında 1957 yılında dünyanın ilk yapay uydusunun (Sputnik) Sovyetler Birliği tarafından fırlatılması olmuştur. Zira bu olay ile birlikte ABD’nin entelektüel gücüne yönelik eleştiriler başlamıştır ve bu eleştirilerin büyük çoğunlukla odağını ‘eğitim sistemi’ oluşturmaktaydı (Bellibaş, 2014) 1983 tarihli A Nation At Risk raporu ile değişikliğe gidilmesi gerektiğinin vurgusu yapılmıştır. ABD’de okulların öğrencileri uluslararası platformlarda rekabet edebilecek düzeyde yeterlik, beceri ve bilgileri kazandırma konusunda yeterince etkili olmadığı yönünde iddiada bulunmuştur. Bu noktadan hareketle ABD’li araştırmacılar istenen öğrenci başarısına ulaşma potansiyeline sahip etkili okulların dinamiklerini mercek altına almaya başlamışlardır (Bellibaş, 2014). Örneğin, Coleman ve arkadaşları (1966) öğrenci başarısına yönelik farklılıkların sebeplerini incelediği bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlarını Eğitim Fırsatlarında Eşitlik adlı bir raporda yayınlamıştır. Bu raporda, okul imkânlarının eğitim çıktılarını öğretmen kalitesi kadar etkilemediği ve

öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci başarısında belirleyicilik oranının oldukça yüksek olduğu sonucunu açıklamıştır. İleriki dönemlerde bu rapora karşı olarak etkili okulların özelliklerini araştıran daha karmaşık araştırmalar yapılmıştır (Di Paola ve Hoy, 2008). Bu araştırmaların büyük bir kısmında güvenli ve düzenli bir ortam, yüksek akademik baskı ve hem öğrencilere hem de personele yönelik beklentiler, kaliteli öğretmenler gibi okul düzeyindeki çeşitli faktörlerin artan öğrenci öğrenmesi ile önemli ölçüde ilişkili olduğuna dair kanıtlar bulunmuştur (Darling-Hammond, 2000; Hoy ve Hannum, 1997; Marzano, 2007). Bu nedenle okulun kendisi öğrencilerin öğrenmesini geliştirme hususunda bir fark yaratmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Yapılan araştırmalar okulların öğrenci başarısızlığını iyileştirme konusunda önemli bir rol oynayabileceği sonucunu elde etmiştir. Bu noktada öğretmen ise eleştirel bir konuma sahiptir (Borman ve Kimball, 2005; Ingersoll, 2001; Rockoff, 2004). Bazı araştırmalar öğretmenin özellikle ağırlıklı olarak düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerle dolu olan okullarda fark yarattığını vurgulamaktadır (Aaronson, Barrow ve Sander, 2007). Buna ek olarak Elmore (2004) araştırmasında yüksek oranda yoksul öğrenci nüfusuna sahip olmasına rağmen bazı okulların eyalet çapındaki standart testlerde varlıklı okullar kadar başarılı olduğuna dikkat çekmiştir. Benzeri araştırmalar karşılaştırılarak ele alındığında bu okullar arasındaki farkın, öğretim kalitesini geliştirmeye yönelik sürekli çabalara yapılan vurgu ve öğrenci öğrenmesine yönelik beklenti aracılığıyla açıklanabileceği sonucuna varılmıştır.

Etkili okullar üzerinde yapılan çok sayıda araştırma, etkili liderliğin okul gelişimi ve öğrenci başarısı için kilit faktör olduğuna dair tutarlı kanıtlar sunmaktadır (Duke ve Stigging, 1985). Örneğin, Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton (2010) tarafından yapılan araştırma, Chicago'daki yüzlerce okuldan elde edilen boylamsal verilere dayanarak, okul müdürlüğünün bir okulun yüksek kaliteli eğitim sunması ve böylece öğrenci başarısını artırması için önemli bir itici güç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazarlara göre, etkili müdürlüğü oluşturan temel unsurlardan biri okul müdürünün bir öğretim lideri olmasıdır. Söz konusu çalışma bir okul müdürünün öğretmenlere gerekli mesleki gelişimi sağlama, okul çağında vizyon oluşturma ve öğretim uygulamalarını müfredatla uyumlu hale getirme gibi güçlü öğretim liderliği gösterdiğinde, öğrencilerin matematik ve okuma başarısının ölçülebilir oranda arttığına dair ampirik kanıtlar sunmaktadır. Alanyazında öğretim liderliği üzerine tek bir anlayış yoktur (Bellibaş, 2014). Ancak genel itibarda, müdürlerin okul çapında hedefler

belirlemelerini ve bu hedefleri personelle paylaşımlarını önermektedir (Hallinger, 2012; Murphy, 1990; Patterson, 1993; Weber, 1998); müdürlerin okul müfredatını koordine etmesini, öğrenci ilerlemesini izlemesini ve öğretim stratejileri geliştirmesini gerektirmektedir (Hallinger, 2012; Hallinger ve Murphy, 1985); müdüre öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözlemek ve değerlendirmek akabinde geri bildirim sağlamak ve öğrenci ve öğretmen gelişimine katkıda bulunmak için bir çerçeve sunmaktadır (Hallinger, 2012; Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy, 1990) ve okul müdürlerine akademik personele çeşitli mesleki gelişim fırsatları sağlama sorumluluğu vermektedir (Hallinger, 2012; Weber, 1996).

Bu liderlik modelinin ortaya çıkmasındaki nihai amaç, öğretmen etkinliğini artırarak, uyumlu müfredat geliştirerek, okul hedeflerini belirleyerek öğrenci öğrenmesini artırmaktır. Diğer liderlik teorileriyle karşılaştırıldığında öğretim liderliği okulun akademik yönlerine özel olarak odaklanmaktadır (Bellibaş, 2014)

2.3.2. Etkili Okul Hareketi

1950'lerden sonra etkili okullarda görev yapan müdürlerin özelliklerine odaklanan çok sayıda araştırma okulu verimli kılan yönetsel dinamiklere odaklanmıştır. Bu çalışmalarda, öğretimsel iyileştirme için merkezi bir figür olarak müdür fikri 'öğretim liderliği' teriminin açık bir şekilde belirtilmesinden ziyade genellikle etkili okul müdürlerinin tanımına yerleştirilmiştir (Bellibaş, 2014). Örneğin, Chase ve Guba (1955) etkili müdürleri öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine, daha az otoriter ve daha demokratik davranmalarına personel ile iyi insan ilişkileri geliştirmelerine ve belirsizliği azaltmak için yönergeler sağlamalarına yardımcı olan kişiler olarak tanımlamıştır. Etkili okul liderliği araştırmaları 1970'lerde de okul yönetimi çalışmalarında hâkim olmaya devam etmiştir; ancak odak noktası daha çok belirli okulların vaka çalışmalarını içermektedir (Clark vd., 1984). Edmonds (1979) güçlü okul liderliğinin, özellikle düşük gelirli öğrencilerin eğitiminde fark yaratan etkili bir okul geliştirmek için kilit bir rolü olduğunu belirtmiştir. Öğretim liderliği terimi kullanılsa da bu çalışmada güçlü liderliğin bir boyutu öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, öğrenciler için akademik hedefler oluşturmak ve öğrencilerin kaydettiği ilerlemeyi takip etmek gibi öğretim liderliği pratiklerini içermektedir. Benzer şekilde Austin (1979) yüksek performans

gösteren okulların, yönetsel sorunlarla uğraşmaktan ziyade öğretimsel konularda uzman olan etkili müdürlerle ilişkilendirildiğine işaret etmiştir. Öte yandan o dönemde birkaç araştırmacı özellikle ‘öğretim liderliği’ terimini kullanmış ve bu terimi etkili okullarda müdürlüğün vazgeçilmez bir işlevi olarak önermiştir (örn. Bridges, 1967; Brieve, 1972; Niedermeyer, 1977).

2.3.3. Öğretim Liderliği Modelleri

2.3.3.1. Hallinger (1983) Modeli

Hallinger ve arkadaşları tarafından önerilen bu öğretim liderliği çerçevesi belki de en kapsamlı olanı ve bilimsel açıdan en ilgi görenidir denebilir (Bellibaş, 2014). Mevcut araştırmada da kullanılan bu çerçeve öğretim liderliğini üç boyut olarak tanımlamaktadır; okulun misyonunu tanımlama, müfredatı ve öğretimi yönetme ve olumlu bir öğrenme ortama sağlama (s.85). Ek olarak her boyut bir dizi işlev içermektedir. Örneğin okul misyonunu tanımlama işlevi okul hedeflerini belirleme ve iletmeyi içermektedir (s.85); müfredat ve öğretim yönetimi, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, müfredat koordinasyonu ve öğrenci performansının izlenmesinden oluşmaktadır (s.86). Pozitif bir öğrenme ortamını teşvik etmek de öğrenciler için yüksek beklentilerin oluşturulması, akademik standartların ve öğrenme için teşviklerin oluşturulması, öğretim süresinin korunmasını ve öğretimsel iyileştirmenin yanı sıra mesleki gelişim teşvik edilmesini kapsamaktadır (s.86).

Bu çerçeve etkili bir okul oluşturmak ve öğrenci başarısını artırmak isteyen okul liderlerinin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili bir dizi okul hedefi belirleme hususunun kritik bir işlevi olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca müdür okul hedeflerinin personel tarafından benimsenmesini sağlamalıdır. Okul hedefleri net olarak belirlendikten sonra, müfredatı ve öğretmenlerin sınıf uygulamalarını bu hedeflerle uyumlu hale getirmek önemlidir. Bunu sağlayabilmek için müdürlerin müfredatı koordine etmesi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözlemlemesi ve gözlemlere ve diğer değerlendirme kaynaklarına dayalı olarak öğretmenlere geri bildirim vermesi gerekmektedir. Son olarak öğretimi ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek için, okul liderlerinin öğretim süresini koruması, standartları belirlemesi, sınıf eğitiminin mevcut durumuna ve bir öğretmenin etkinliğine dayalı teşvikler sağlanması, mesleki gelişim fırsatları sunması ve herkes için yüksek beklentiler

belirlemesi çok önemlidir (Hallinger ve diğçerleri, 1983; Hallinger & Murphy, 1985; Murphy, Hallinger & Mitman, 1983). Bunun yanı sıra Hallinger ve diğçerleri (1983) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçen “Müdür Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği” adlı bir araç geliştirmişlerdir.

2.3.3.2. Murphy'nin (1990) Modeli

Murphy (1990), etkili okul araştırmalarından elde edilen ve dört boyuttan oluşan bir model geliştirmiştir. Bu öğretimsel liderlik modeli, Hallinger ve diğçerleri tarafından önerilen modelle benzerlikler göstermektedir. Modelin ilk boyutu, okul misyon ve hedeflerinin geliştirilmesini ve bu hedeflerin okul personeline duyurulmasını içermektedir. İkinci boyut olan eğitim programını yönetme, sınıf öğretimini denetleme ve değerlendirme, kaliteli eğitimi teşvik etme, müfredatı koordine etme, öğretim süresini koruma ve öğrencilerin kaydettiği ilerlemeyi izleme gibi çeşitli alt boyutları içermektedir. Diğer bir boyut, akademik bir öğrenme ortamını teşvik etmektir ve bu, yüksek standartlar ve beklentiler belirlemeyi, öğretim ve öğrenme için teşvikler sağlamayı, yüksek görünürlüğü sürdürmeyi ve mesleki gelişimi teşvik etmeyi içermektedir. Son boyut, akademik personel arasında işbirliğini teşvik ederek, güvenli bir ortam yaratarak, öğrenci katılımını teşvik ederek, okul ve veliler arasında bağlantılar kurarak ve sürdürerek ve okul hedeflerini destekleyen dış kaynakları güvence altına alarak destekleyici bir çalışma ortamı yaratmaktır (Bellibaş, 2014).

2.3.3.3. Patterson (1993) Modeli

Patterson (1993) tarafından farklı bir öğretim liderliği modeli geliştirilmiştir. Modeli, Hallinger (2001) tarafından tanımlananlarla tutarlı olan çeşitli boyutlardan oluşturulmuştur. İlk boyut olan okula bir vizyon duygusu kazandırma, öğrenci başarısı açısından ortak hedefler belirlemenin önemini vurgulamıştır. Sınıf eğitimini desteklemek ve başkalarını öğretim geliştirme sürecine dahil etmek, bu modelin bir başka önemli bileşenidir. Üçüncü boyut, sınıfları ziyaret ederek, öğretmenleri gözlemleyerek ve onlara yapıcı geri bildirim sağlayarak öğretimi izlemeyi içermektedir. Son olarak belirlenen hedeflere ulaşmaya elverişli bir öğretim iklimi ve

okul ortamı oluşturmak, Hallinger'in modelinin etkili öğrenme iklimi boyutuna karşılık gelmektedir (Bellibaş, 2014).

2.3.3.4. Weber (1996) modeli

Weber (1996) ayrıca beş boyuttan oluşan bir öğretimsel liderlik modelini çerçeveledi. Bu modele göre, okulun misyonunu tanımlamak, ortak hedefler oluşturmaya yardımcı olan ve gelişmeye yön veren ilk boyuttur. İkinci boyut olan müfredat ve öğretimi yönetme, müdürlerin okullarla uyumlu öğretmenlerle öğretim uygulamalarını belirlemedeki etkililiğine atıfta bulunmaktadır. Olumlu bir öğrenme ortamını teşvik eden üçüncü boyut, öğrenciler ve personel için yüksek beklentiler oluşturmayı, iyileştirme için ödüller sağlamayı ve takdir etmeyi ve öğretim süresini korumayı içermektedir. Diğer bir boyut olan gözleme ve öğretmenlere geri bildirimde bulunma, okul müdürlerinin sınıf gözlemleri yapmalarını ve öğretim performansına ilişkin geri bildirim vermelerini gerektirmektedir. Son boyut, istenen sonuçların elde edilmesinde etkili olduğundan emin olmak için öğretim programını değerlendirmektir (Bellibaş, 2014).

2.3.3.5. McEwan'ın (1998) Modeli

Etkili Öğretim Liderliğinin Yedi Adımı kitabında, McEwan (1998) yedi boyutu tanımlayan bir öğretim liderliği modeli geliştirmiştir. Onun modeli, öğretim liderliği, sadece müdür tarafından gerçekleştirilen davranışlardan çok, müdür ve öğretmenler arasında paylaşılan kolektif davranışlar olarak ele almaktadır. Bu modele göre müdürler, lider öğretmenleri geliştirerek ve onları karar alma süreçlerine dâhil ederek öğretimi geliştirme sorumluluklarını paylaşırlar. Öğretim liderliği modelinin ilk boyutu, öğretim hedefleri oluşturmak ve uygulamaktır. Yerleşik hedeflerle tutarlı olarak, müdürlerin personel için yüksek beklentiler belirlemesi ve ihtiyacı olan herkese eğitim desteği sunması gerektiğini önermektedir. Modelin diğer boyutları, öğrenmeye elverişli bir okul kültürü ve iklimi yaratmayı, okulun vizyonunu ve misyonunu iletmeyi ve öğrencilere, personele ve velilere karşı olumlu tutumları sürdürmeyi içermektedir (Bellibaş, 2014).

Tüm modeller dikkate alındığında, öğretim liderliğinin birçok farklı şekilde tanımlandığı, kavramsallaştırıldığı ve çerçvelendiği açık bir şekilde görülmektedir. Yapılan etkili okul araştırmaları, güçlü liderliğin öğrenci başarısının belirgin olduğu okulların temel bileşenlerinden biri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle liderlik ve öğrenci başarısı arasında bir bağlantı olabileceği fikri gelişmiştir. Zaman içerisinde yapılan diğer araştırmalar okul müdürlerini öğrenci başarısı ile ilişkilendirme noktasında farklı modeller olabileceğini keşfederek çeşitli aracı değişkenler ile oluşan dolaylı ilişkilere dikkat çekmişlerdir (Bellibaş, 2014)

2.3.4. Öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasındaki ilişki

Öğretim liderliği, okul ortamında öğretmen ve öğrenme çıktılarını geliştirmeye odaklanan okul liderlerinin eylem ve davranışlarını ifade etmektedir. Öte yandan öğretmen yansıtma davranışı öğretmenlere sınıftaki mesleki gelişimlerini ve etkinliklerini artırmak amacıyla öğretim uygulamalarına ilişkin kendi kendini inceleme, iç gözlem ve eleştirel analiz sürecini içermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Araştırmacılar, öğretim liderliği uygulamalarının öğretmen yansıtma davranışını destekleyebileceği ve geliştirebileceği yolları vurgulayarak öğretmen liderliği ile öğretmen yansıtma davranışı arasındaki teorik bağlantıyı araştırmıştır.

Blase ve Blase'in (1999) bulguları etkili öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerle konuşma (konferans), öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri yansıtma yapmaları hususunda teşvik etme gibi birbiriyle bağlantılı üç yönü olduğunu ileri sürmektedir. Marks ve Printy (2003) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretim liderliği, net hedefler belirleme, geri bildirim sağlama, profesyonel öğrenme topluluklarını teşvik etme ve işbirlikçi karar vermeyi kolaylaştırma gibi birçok uygulamayı kapsamaktadır. Bu uygulamalar öğretmenin yansıtma yapmasına teşvik edecek bir ortam yaratabilir (Southworth, 2002). Okul liderleri, öğretme ve öğrenme için net hedefler ve beklentiler belirlediklerinde, öğretmenler de öğretim uygulamaları hakkında eleştirel bir şekilde düşünerek yansıtma yapmaya ve bu hedeflere uyumlu olup olmadıkları hakkında değerlendirmede bulunmaya odaklanabilir. Bu durum eğitimde ger dönütün öneminin de altını çizmektedir. OECD (2009) raporunda da paylaşıldığı şekliyle, etkili değerlendirmeler iyi geri bildirim sağlamak ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine

yardımcı olmaktadır. Özellikle müdürleri daha belirgin bir öğretim liderliği tarzına sahip olan okullarda öğretmenlere daha fazla geri bildirim verilmektedir.

Hallinger ve Heck (1998) tarafından yapılan başka bir çalışmada öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir ve sonuç olarak mesleki gelişim fırsatlarına öncelik veren ve okulda bir 'sürekli öğrenme' kültürü yaratan öğretim liderlerinin öğretmenlerin yansıtıcı düşünmesine olanak sağlayan bir ortamın oluşumunu sağladıkları ortaya konmuştur. Yine Hallinger ve Heck'e (1998) göre mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlere öğretim uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünme, başkasından öğrenme ve öğretim stratejilerini iyileştirme fırsatları sunmaktadır.

Senge (2014) mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunu teşvik eden öğretim liderinin öğretmen öz yeterliğine ve yansıtma davranışına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Zira mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin yansıtıcı konuşmalara (diyaloglara) katılmalarını, fikirlerini paylaşmalarını ve öğretim uygulamalarını geliştirme ve / veya iyileştirme konusunda işbirliği yapmalarını sağlayan bir mekanizma olarak ortaya çıkmıştır. Girilen diyaloglar ve yapılan işbirliği ile öğretmenler öğretim uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünmeye, geri bildirim alışverişinde bulunmaya ve yeni yaklaşımlar keşfetmeye teşvik edilmektedir (Thoonen, Slegers, Oort ve Peetsma, 2012).

Blase ve Blase (1998) tarafından yürütülen başka bir araştırmada öğretim liderliği ile öğretmen yansıtması arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Spesifik olarak ifade etmek gerekirse çalışma, mesleki destek sağlama, öğretim stratejileri hakkında geri bildirimde bulunma ve öğretmenler arasında işbirliğini kolaylaştırma gibi güçlü öğretim liderliği uygulamaları sergileyen müdürlerin okullarında öğretmen yansıtma davranışını teşvik etmeye olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Southworth (2002) çalışmasında yüksek beklentiler oluşturmak ve destekleyici bir iklimi teşvik etmek gibi liderlik davranışlarının öğretmen yansıtma davranışını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Çalışma büyük oranda öğretmenleri yansıtıcı uygulamalara katılmaya teşvik eden bir güven, açıklık ve sürekli gelişim ortamını sağlama noktasında öğretim liderliğinin rolünü vurgulamaktadır.

Bunların yanı sıra destek sağlama, hedef belirleme ve mesleki gelişimi teşvik etme gibi öğretim liderleri uygulamaları ile öğretmen yansıtma davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir (Hayes vd., 1989; Hilal, 2021; Runhaar vd., 2010). Buna göre araştırmacılar destekleyici bir ortamı teşvik eden ve devam eden mesleki öğrenmeye değer veren öğretim liderlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmenin bir yolu olarak öğretmen yansıtmasını kolaylaştırdığının altını çizmiştir. Bu bulgular ışığında mevcut araştırmanın bir diğer hipotezi şu şekildedir:

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

2.3.5. Öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki

Öğretim liderliği okul liderlerinin okul topluluğu içinde etkili öğretme ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen ve destekleyen eylem ve davranışlarını vurgularken öğretmen öz yeterliği öğretim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirme ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileme konusunda kendi yeteneklerine olan inançlarını ifade eden bir kavramdır.

Alanyazında bu iki kavram arasında bir ilişki olduğunu gösteren ve kanıtlayan çalışmalar mevcuttur. Örneğin Hallinger ve Heck (1998) okul liderliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yapmış ve öğretim liderliği uygulamaları ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle okullarında öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik liderlik pratikleri sergileyen okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olumlu yönde katkı sağlayabileceklerine yönelik inancını artırmaktadır. Bununla birlikte Heck ve diğerleri (1990) yüksek verimli ilköğretim ve liselerdeki müdürlerin, düşük verimli okullardaki meslektaşlarına göre, öğretmenlere doğrudan sınıf denetimi ve desteği noktasında daha fazla zaman harcadıklarını ve okulun eğitim programını koordine etmek için öğretmenlerle çalıştıklarını bunun yanı sıra da öğretim sorunlarını işbirliği içinde çözdüklerini, öğretmenlerin kaynaklarını güvence altına almasına ve hizmet içi ve personel geliştirme faaliyetleri sağlamasına yardımcı olduğunu bulmuştur.

Hallinger ve Heck (1998) çalışmalarında öğretim liderliğinin öğretmen ve öğrenme için yüksek beklentiler oluşturmak, destek ve kaynak sağlamak ve mesleki gelişimi teşvik etmek gibi belirli boyutlarını tanımlamışlardır. Bu boyutlarıyla birlikte düşünüldüğünde öğretim liderliği uygulamaları öğretmen öz yeterliğini desteklemektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliğini etkilediğini işaret eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Derbedek, 2008; Howard, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Çalık ve diğerleri (2012) öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkileri Türkiye bağlamında doğrulamıştır. Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) öğretim liderliğinin bir bileşeni olan müdür yeterliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada da benzer bulgular dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmada öğretim liderliği uygulamalarında güçlü bir yeterlik duygusu sergileyen müdürlerin, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bu bağlamda öğretmenlere mesleki öğrenme desteği sağlayan ve olumlu bir okul iklimi oluşturan müdürlerin, öğretmen öz yeterliğini geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Müdürler işbirliğini desteklediklerinde, öğretmenlere öğretim uygulamalarına yönelik geri bildirim sağladıklarında ve öğretmenlerin çabalarını takdir ettiklerinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artmasına olanak sağlamaktadırlar (Goddard, Hoy ve Hoy 2000). Bu bilgiler ışığında araştırmanın üçüncü hipotezi şu şekildedir:

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

Araştırmada yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği, öğretim liderliği ve yansıtma davranışı ve son olarak öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişkilere önelik hipotezlerden yola çıkarak öğretim liderliğinin dolaylı etkisine ilişkin kurulan son hipotez şu şekildedir:

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

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama deseninin kullanıldığı bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bölümde araştırma tasarımı, katılımcılar ve veri toplama prosedürleri, çalışma ölçekleri, güvenilirlik ve geçerliliği göstermek için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da dâhil olmak üzere bireysel ve okul düzeyindeki ölçümlerin özellikleri açıklanmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme veri toplama araçları verilerin analizine ait detaylara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma kapsamında Karabük ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 397 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde bir evren ya da popülasyon içerisinde rastgele seçilen bireylerin dahil edildiği bir örneklem oluşturulur. Basit seçkisiz örneklemede her bir bireyin örnekleme dâhil edilme olasılığı eşittir. Ait olduğu evreni en doğru şekilde temsil eden, geçerli örneklem seçkisiz örneklemdir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısı Büyüköztürk ve diğerleri (2012) tarafından önerilen veri örneklem hesaplama formülü kullanılırsa hesaplanmıştır.

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

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

Formüldeki P değeri belirli bir özelliğe sahip olma, Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Araştırmanın evreninde P tahmini mevcut değilse $P = Q = 0,5$ alınabilir. Bu şekilde varyans (PQ) en yüksek değeri (0,25) alır ve bu haliyle en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı $d=0,05$ güven düzeyi $(1-\alpha)=0,95$ alınmıştır. Güven değerine gelen t değeri 1,96'dır (Büyüköztürk vd., 2012). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik işlemlerin sonucunda, örneklemin

375 olarak alınabileceği anlaşılmıştır. Bu noktada elektronik ortamda hazırlanan veri toplama formu Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla araştırma evrenini oluşturan merkez ve ilçelerdeki toplam 65 okula ulaştırılmıştır. Alınan geri dönüşlerden eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve diğer uç değer analizlerinden sonra veriler ayıklanmıştır ve geriye 394 veri kaldığı görülmüştür. Toplanan 394 veri hesaplanan örneklem büyüklüğünü karşıladığından, bu veri seti üzerinden analizler yapılmıştır. Örneklemenin kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma Örneklemine Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet	f	%
Kadın	226	57.4
Erkek	168	42.6
Öğrenim Durumu	f	%
Lisans	317	80.5
Lisansüstü	77	19.5
Toplam	394	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere veriler 65 okulda çalışan toplam 394 öğretmenden elde edilmiştir. Örneklemenin kişisel değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde, cinsiyete göre katılımcıların 226’sı (%57.4) kadın, 168’i (%42,6) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre 317’si (%80.5) lisans, 77’si (%19.5) lisansüstüdür. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerinin ortalaması 17.36’dır (Ss. = 8.67). Bu dağılımlar çalışma evreninin dağılımlarıyla uyumludur (Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). <https://karabuk.meb.gov.tr/>

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı, öğretim liderliği, öğretmen yansıtma davranışları ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu kapsamda araştırmacı nicel verileri toplamak için Öğretim Liderliği Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği ve Öğretmen Yansıtma Davranışı Ölçeği olmak üzere üç farklı ölçme aracı kullanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünü katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu, mesleki

kıdemleri ve branşları gibi demografik bilgilerin bulunduğu bir kısım oluşturmaktadır. Öğretim liderliği ölçeği ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne oranda sergilediğini hesaplamak hedeflenmiştir. Öğretmen yansıtma davranışları ölçeği ile öğretmenlerin yansıtma pratiklerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amaçlanmıştır ve son olarak da öğretmen öz yeterliği ölçeği aracılığıyla öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu görmek hedeflenmiştir. Kullanılan ölçekler başlıklar halinde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği

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

Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunda öğretmenlerin sınıf kuralları, sınıf düzeni, öğrencilerin olumsuz davranışları gibi sınıf yönetimi bileşenlerini hangi düzeyde yapabildiklerini ölçen toplam 8 madde bulunmaktadır (örn. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?). Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutunda derse az ilgi gösteren öğrencileri motive etme, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, öğrencileri başarılı olabileceklerine inandırma gibi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyecek uygulamaları ne ölçüde sağlayabildiklerini ölçmeyi hedefleyen 8 madde bulunmaktadır (örn. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?). Son olarak öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu ise öğrencilerin öğretilenleri kavrayıp kavramadığını ne kadar iyi değerlendirebildikleri, öğrencilerin zor sorulara ne kadar iyi cevap verebildikleri, derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne denli sağlayabildiklerini ölçen toplam 8 madde içermektedir (örn. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne oranda kullanabilirsiniz?). Bu araştırma için tekrarlanan geçerlik çalışmaları için uygulanan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin

uyumu iyi düzeydedir ($\chi^2/df=2.78$, $p<.001$, $CFI=0.93$, $TLI=0.92$, $RMSEA=0.06$ ve $SRMR=0.04$). Ölçeğin Cronbach güvenirlik katsayısı 0.95'tir. Yakınsak geçerlilik için hesaplanan ortalama varyans değeri (AVE) değerleri 0.50'nin üzerinde (AVE = 0.79) ve yapı güvenirliği CR değeri. 70 kesme değerini aşmıştır (CR = 0.92). Söz konusu bulgular, öğretmen öz yeterliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair yeterli kanıtları sunmaktadır.

3.2.2. Öğretmen Yansıtma Davranışı Ölçeği

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

Uygulamalı yansıtma boyutu öğretmenlerin günlük tutma, meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunma, gözlem yapma ve portfolyo tutma gibi yöntemleri kullanarak gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğini ifade etmektedir. Ölçek maddelerinde bu boyutu 6 madde temsil etmektedir (örn. Gerçekleştirdiğim öğretim uygulamalarını gözden geçiririm). Bilişsel yansıtma, öğretmenlerin profesyonel gelişim için kitap veya dergi okumak gibi bilinçli çaba göstermeleri ile ilgilidir ve ölçekte bu boyutu 6 madde ölçmektedir (örn. Öğrenme / Öğretme konularında çalıştay / konferanslara katılırim). Öğrenci (duygusal) odaklı yansıtma, öğrencinin bilişsel ve duygusal durumu hakkında bilgi sahibi olma durumunu yansıtmaktadır ve ölçekte 3 madde bu boyutla bağlantılıdır (örn. Bir öğretim etkinliği yaptığımda öğrencilerimden o etkinliğe ilişkin dönüt alırım). Meta bilişsel yansıtma, öğretmenlerin öğretim pratiklerini, güçlü ve zayıf kişilikleri ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin inançları ve algıları üzerine

gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğiyle ilgili olup ölçekte 7 madde ile temsil edilmektedir (örn. Öğretim felsefemin öğretimimi nasıl etkilediğini düşünürüm). Son olarak öğretimin sosyo-politik yönleri bu tür konular üzerine gerçekleştirilen yansıtma pratiği eleştirel yansıtmanın boyutunu oluşturmaktadır bu boyutu ölçekte son 7 madde yansıtmaktadır (örn. Öğrencilerin toplumsal konularda (yoksulluk, ayrımcılık vb.) farkındalığını artırmaya çalışırım.)

Bu çalışmada, mevcut ölçme aracı maddelerinin, yönergelerinin ve maddi cevap seçeneklerinin Türkçeye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından sürece ilişkin önerilen basamaklar takip edilmiştir. Bu noktada ilk olarak ölçülmek istenen kavramın Türk kültüründe mevcut olduğuna ve iki ülkeyi karşılaştırmanın anlamlı olabileceğine karar verilmiştir. Uyarlama süreci üç temel aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada ölçeğin orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çevirisi yapılmıştır. İngilizce ve Türkçeye hâkim ve iki kültürü de bilen, tanıyan alan uzmanlarından oluşan üç kişilik bir gruba ölçek çeviri formu gönderilmiştir. Gönderilen orijinal ölçek maddeleri (5 faktörlü toplamı 29 madde), puanlama yönergesi ve cevap seçenekleri Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri formunda bulun ölçek maddeleri için yedekleme çalışması yapılmıştır. Çeviri sürecinin son aşamasında 3 alan uzmanının katılımı ile uzman paneli gerçekleştirilmiş ve panelde farklı çevrilen maddeler üzerinde uzmanlar ile görüşmeler yapılarak en uygun olan çeviri için uzlaşmaya varılmıştır. Panel sonunda çeviri formunun son hali oluşmuştur.

İkinci aşamada ise uzman görüşüne dayalı dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşama ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzmanlar tarafından mantıksal bir yöntemle incelenmesini kapsamaktadır. Bu amaçla eşdeğerlik için hazırlanan uzman değerlendirme formu aracılığıyla alan uzmanlarından; Türkçeye çevrilmiş olan her bir ölçek maddesinin uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak anlamsal, deneyimsel, kavramsal ve deneyimsel bakımdan özgün maddelerle olan eş değerliğini incelemeleri, uygun görmedikleri hususları ve olması hâlinde önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri dikkatle değerlendirilmiştir. Elde edilen geri bildirimlere göre ölçeğin anlamsal, deneyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün formuyla genel olarak tutarlı olduğu, ancak bazı düzeltmelerin yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Türkçe formda yer alan maddelerden eşdeğerlik bağlamında sorunlu görülen maddeler tekrar gözden

geçirilmiştir. Türkiye bağlamında ele alındığında ölçek maddelerinden Madde 26'nın eğitim öğretim sürecine uygun olmayan bir içeriği vurgulaması sebebiyle ölçek formundan çıkarılmasına uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Bu durumda ölçeğin Türkçe çeviri formda 28 madde olmasına ve diğer birkaç maddede de ifade değişikliği yapılmasına karar verilmiştir.

Son aşamada, uyarlanan ölçeğin faktör yapısına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin elde edilen Türkçeye uyarlanmış versiyonu 5'li likert tipinde (1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= bazen, 4= sıklıkla ve 5= her zaman) olup alınabilecek en düşük puan 28 ve en yüksek puan 140 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5 faktör 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği için uygulanan ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model tatmin edici düzeyde uyum göstermiştir ($\chi^2/df=2.52$, $p<.001$, $CFI=0.93$, $TLI=0.91$, $RMSEA=0.06$ ve $SRMR=0.05$). Bununla birlikte ölçeğin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı 0.94'tür. Ölçeğin yakınsak değeri ($AVE = 0.56$) ve CR katsayısı ($\omega = 0.86$) kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak öğretmen yansıtma davranışı ölçeğinin orijinal formuyla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

3.2.3. Öğretim Liderliği Ölçeği

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

Bellibaş ve arkadaşları (2016) ölçeği Türkçeye uyarlamış ve Türkiye bağlamında uygun olmadığını buldukları müfredatla ilişkin dört maddeyi ölçekten çıkarmıştır. Zira elenen ölçek maddelerinde öğretmenlerden müfredatı koordine etme konusunda müdürlerinin uygulamalarını değerlendirmeleri istenmekteydi. Ancak, merkezi bir yapıya sahip Türk Eğitim Sistemi okullarda tek tek müfredat değişikliğine izin vermemektedir. Tüm bu bilgiler dâhilinde mevcut araştırmada ölçeğin son hali

kullanılmıştır. Uyarlanan kısa form 18 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Okul misyonunu tanımlama boyutu okul hedeflerini belirlemeyi ve bunları tüm okula iletmeyi içermektedir (Örn. Okul misyonu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.). Öğretim programlarının yönetimi, öğretimi denetlemeyi ve değerlendirmeyi, müfredatı kontrol etmeyi ve öğrencilerin ilerlemesini izlemeyi kapsar (örn. Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşür.). Son boyut olarak olumlu bir okul iklimi geliştirmek, öğretim sürecini korumayı, mesleki gelişmeleri teşvik etmeyi, okul içinde yüksek görünürlüğü sürdürmeyi ifade etmektedir (örn. Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır.).

Ölçeğin güvenirliği Cronbach' Alpha iç tutarlılık katsayısıyla değerlendirilmiştir. Kısa formun uyarlanması sonucunda Cronbach' Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma kapsamında tekrarlanan DFA sonucunda alt ölçeğin uyum indeksleri iyi uyum göstermiştir ($\chi^2/df=3.06$, $p<.001$, CFI=0.96, TLI=0.95, RMSEA=0.07 ve SRMR=0.03). AVE değeri kesme değeri olan 0.50'yi aşmış (AVE= 0.82) ve CR, 0.70 olan eşik değerinin üzerinde çıkmış (CR = 0.93) olup iyi düzeydir. Bu bulgular öğretim liderliği ölçeğinin, Türk okul bağlamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3. Verilerin Analizi

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

İlk olarak modeldeki öğretim liderliği, öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans değeri hesaplanmıştır. Bu

değerin alanyazında ifade edilen .50 eşik değerini aşması gerekmektedir. Ölçeğin birleşik güvenirliği için Omega kat sayısı incelenmiş ve bu değer .70'ten yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Hair vd., 2013). Literatür ölçeklerin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısını yerine McDonald Omega değerini önermektedir. Cronbach Alpha katsayısı korelasyon temelli bir analiz olmasından dolayı verilerin normalliği ve varyansların homojenliğine duyarlıdır. Diğer taraftan DFA temelli Omega katsayısı ölçeğin faktör yüklerinden yola çıkılarak hesaplanmaktadır ve hata varyanslarını analize dahildir (Hayes ve Coutts, 2020). Bu nedenle güvenirlik analizlerinde Omega katsayısının raporlanması tercih edilmiştir. Tüm bu analiz işlemleri veri toplama araçları başlığı altında rapor edilmiştir. Ayrıca verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık kat sayıları, çoklu bağlantısallık varsayımları incelenmiştir. Verilerin normallik sayıltılarının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin (+/- 1) aralığında olması gerekmektedir. Çoklu bağlantısallık için test edilen varyans şişme faktörünün (VIF) 5'ten küçük olması ve tolerans indeksinin (TL) .10'dan büyük olması gerekir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Dahası yapısal modelin analizinden önce tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

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

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

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde ilk olarak modeldeki değişkenler için normallik ve çoklu bağlantısallık sayıltıları, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları sunulmuştur (bkz. Tablo 2). Normallik analizi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidel, 2013). Çoklu bağlantısallık için incelenen VIF değerlerinin 5'ten küçük ve TI katsayılarının .10'dan büyük olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular, çalışma verilerinin normallik ve çoklu bağlantısallık sorunlarının olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 2: Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

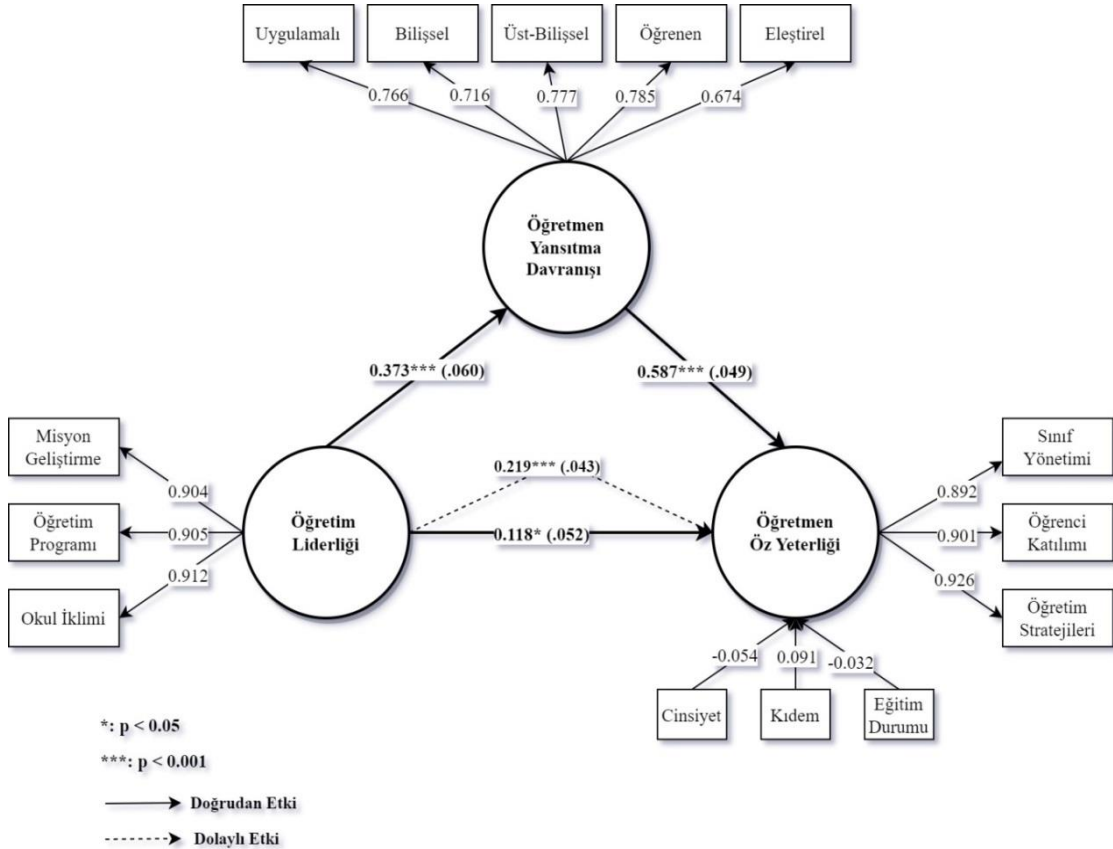
	\bar{X}	Ss.	1	2	3	4	5	6
1. Cinsiyet	-	-	-					
2. Eğitim Durumu	-	-	0.02	-				
3. Kıdem	17.36	8.67	-,35**	0.14**	-			
4. ÖL	3.53	0.92	0.10*	-0.04	0.05	-		
5. ÖYD	3.76	0.56	0.06	-0.07	0.04	0.33**	-	
6. ÖÖY	4.09	0.52	-0.03	-0.006	0.13**	0.32**	0.57**	-
Çarpıklık	-	-	-	-	-	-.70	-.05	-.45
Basıklık	-	-	-	-	-	-.08	-.12	-.46
VIF	-	-	-	-	-	-	1.12	1.12
TI	-	-	-	-	-	-	0.89	0.89

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

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin öğretim liderliği ($\bar{X} = 3.53$, Ss = 0.92), öğretmen yansıtma davranışı ($\bar{X} = 3.76$, Ss = 0.56) ve öğretmen öz yeterliği ($\bar{X} = 4.09$, Ss = 0.52) değişkenlerine ilişkin algıları orta düzeydedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin algılarının standart sapmasının yüksek olması, katılımcı görüşleri arasında heterojenliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca çalışma değişkenleri

arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ($r = .33, p < .01$), öğretmen öz yeterliğiyle de yine orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ($r = .32, p < .01$) bulunmaktadır. Ayrıca, çalışmanın aracı değişkeni olan öğretmen yansıtma davranışı öğretmen öz yeterliği arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ($r = .57, p < .01$) bulunmaktadır.

Temel tanımlayıcı istatistiksel analizlerden sonra araştırma modeli hipotezlerinin sınanması için yapısal eşitlik modeli yol analizi uygulanmıştır. Yol analizinde yordayıcı değişken öğretim liderliği, mediatör değişken öğretmen yansıtma davranışı ve sonuç değişkeni öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkilerin test edilmesi amaçlanmıştır (bkz. Şekil 3). Çalışma modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin iyi düzeyde bir uyuma sahip olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df = 2.91, p < .001, CFI = 0.96, TLI = 0.95, RMSEA = 0.07$ ve $SRMR = 0.05$).



Şekil 3: Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları

Okul müdürlerinin ğretim liderliği uygulamalarının ğretmen yansıtma davranışları aracılığıyla ğretmen öz yeterliğiyle ilişkisini belirlemek amacıyla 2000 örneklemlili Bootstrapping analizi uygulanmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Şekil 3 incelendiğinde, ilk olarak ğretmen yansıtma davranışlarının ğretmen öz yeterlikleri arasındaki bağlantıya bakılmıştır ve ilişki anlamlı ve olumludur ($\beta = 0.587$, SH= 0.049, %95 GA [0.504, 0.538]). Buna göre Hipotez 1 desteklenmiştir. İkinci olarak okul müdürünün ğretim liderliği davranışları ile ğretmen yansıtma davranışı arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeyde anlamlıdır ($\beta = 0.373$, SH= 0.060, %95 GA [0.277, 0.477]). Bu bulgu Hipotez 2'yi doğrulamıştır. çnc olarak ğretim liderliği ile ğretmen özyeterliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, anlamlı ve pozitifdir ($\beta = 0.118$, SH= 0.052, %95 GA [0.033, 0.201]). Bu sonuca göre Hipotez 3 desteklenmiştir. Dördüncü olarak yapısal modelde ğretim liderliğinin ğretmen yansıtma davranışları aracılığıyla ğretmen öz yeterliğiyle ilişkisi olumlu ve anlamlıdır ($\beta = 0.219$, SH= 0.043, %95 GA [0.156, 0.294]). Bu doğrultuda, mevcut modelde ğretmen yansıtma davranışı kısmi aracı rolü oynamaktadır. Son olarak ğretim liderliği uygulamalarının ğretmen öz yeterliği üzerindeki toplam etkisi orta düzeyde anlamlı ve olumludur ($\beta = 0.337$, SH= 0.053, %95 GA [0.251, 0.427]). Buna göre ğretim liderliği ve ğretmen yansıtma davranışı, ğretmen öz yeterliğindeki toplam varyansın yaklaşık % 43'n açıklamıştır ($R^2 = 0.43$).

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların sonuçları, tartışması ve ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik çıkarımlara yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile ilişkisi ve bu ilişkide öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin olumlu ve anlamlı olduğu ortaya konmuştur. İkinci olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin yansıtma davranışları arasındaki bağlantıya bakılarak pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise yapısal modelde müdürlerin öğretim liderliğinin öğretmen yansıtma davranışı aracılığıyla öğretmen öz yeterliği üzerindeki dolaylı ilişki incelenerek olumlu ve anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırma modelinde öğretmen yansıtma davranışı kısmi aracı rolü oynamaktadır.

5.1.1. Bulguların Yorumlanması

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişki incelenmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular öğretmen yansıtma davranışının öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin yansıtma davranışı gösterdikçe öz yeterliğinin arttığını söylemek mümkündür. Daha belirgin bir ifadeyle açıklamak gerekirse, gerçekleştirdiği öğretim uygulamaları üzerine düşünen, uygulamaları eleştirel bir şekilde gözden geçiren öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Öğretmen sınıftaki öğrenci tepkilerini, öğrenme hedeflerine ulaşma sürecini ve kendi öğretme stratejilerini değerlendirerek yansıtma yapmaktadır. Bu değerlendirme öğretmenin güçlü yanlarını tanımasına ve geliştirmesi gereken alanları farkına varmasına yardımcı olabilir. Bu

durumda yansıtma süreciyle birlikte kendi öğretim becerilerini ve öz yeterliğini artırabilir. Bunun yanı sıra yansıtma süreci, öğretmenin güçlü yönlerini keşfetmesine ve başarılı deneyimleri hatırlamasına olanak sağlayabilir. Bu bulgu alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Pedro, 2005; Lee, 2005). Bandura'ya (1997) göre, öz yeterliğin davranışı gerçekleştirmede geçmiş başarılar, fizyolojik ve duygusal uyarılma, dolaylı deneyim ve sözel ikna olmak üzere dört temel kaynağı vardır. Bu kaynakların her biri öz yeterliğin gelişiminde önemli rol oynayabilirken öz yeterlik inançlarının oluşumu öncelikle geçmiş performansın yansımalarına ve yorumlanmasına dayanır (Gabriele ve Joram, 2007). Aynı zamanda Braun ve Crumpler (2004) yaptıkları araştırmanın bulgusuna dayanarak yansıtmanın öğretmenlerin öğretimde daha etkili olmalarına ve kendilerine inanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak Korthagen ve Wubbels'in (1995) bakış açısına göre, yansıtıcı bir öğretmenin bazı benzersiz kişisel nitelikleri bulunmaktadır. Bu nitelikler; öğrenciler ve meslektaşları ile iyi ilişkilere sahip olmaları, araştırma ve inceleme eğilimlerini geliştirmeleri, güçlü yeterlik ve iş tatmini duygusuna sahip olmaları ve tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha düşük olmasıdır (akt. Griffith, 2000). Mevcut araştırmanın bulgusu yine York - Barr ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Bu araştırma bulgusuna göre yansıtıcı öğretmenler öğretim sürecinde ve sonrasında karşılaştıkları sorunlara çözüm buldukları ve kendi ürettikleri çözümlerin olumlu etkilerini gözlemledikleri için öz yeterlikleri artmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada yansıtma davranışı ile öz yeterlik arasındaki doğrudan ilişki saptanarak hiyerarşik ve merkeziyetçi bir sistemde öğretmen yansıtma davranışının öğretmen öz yeterliğini açıklayan önemli bir kavram olduğu ortaya konulmuştur.

Mevcut araştırmada incelenen bir diğer hipotez, öğretim liderliğinden öğretmen yansıtma davranışına olan doğrudan ilişkidir ve analizler öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul müdürünün öğretim liderliği alt boyutlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme uygulamasını yaparak öğretmenlere bu yönde geri bildirim sağlaması öğretmen yansıtma davranışını geliştirici bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Yine bu noktada müdür rehberlik yaparak ya da yansıtma sürecinde nasıl ilerleyebileceklerine dair stratejiler ve kaynaklar sunarak öğretmenleri destekleyebilir. Müdürlerin bu şekilde öğretmenlerin meslek gelişimini sağlamaya yönelik öğretim liderliği davranışı sergilemesi

yansıtmanın bilişsel sürecini destekler niteliktedir. Nitekim müdürler öğretmenlerin profesyonel olarak gelişim imkânı sağlarsa öğretmenlerin de bilinçli çaba göstermelerine yol açabilirler. Bu tür atölyelerde öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşacakları ortamlar meydana gelebilir ve öğretmenleri yansıtma davranışına teşvik edebilir. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile paraleldir. Blase ve Blase (1999) yaptıkları bir çalışmada müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenleri kendi öğrenimleri ve mesleki uygulamalarının farkına varmaya ve bunların üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye teşvik ettiğini kanıtlamıştır. Yazarlara göre; öğretmenleri yansıtma teşvik etmek için müdürler beş temel strateji kullanmaktadır: (1) öneride bulunmak, (2) geri bildirimde bulunmak, (3) model olmak, (4) sorgulamak (tavsiye ve görüş istemek), (5) övgüde bulunmak. Öğretim liderliği her ne kadar alanda eğitim çıktılarına etkileyen önemli değişkenlerden biri olsa da öğretmen yansıtma davranışı ile arasındaki doğrudan ilişkisine yönelik araştırmalar bu noktadaki bulguları genellemeye yetecek düzeyde değildir. Mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte birkaç araştırma bulunmasına rağmen bu doğrudan ilişkiyi saptayacak daha fazla araştırma verisinin olması alana daha fazla katkı sağlayabilir.

Araştırmamız dâhilinde incelenen üçüncü hipotez, öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasında doğrudan bir ilişkinin olup olmadığıdır. Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular öğretim liderliği uygulamalarının öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır. Bu bağlamda müdürler öğretmenleri profesyonel gelişim fırsatlarına yönlendirerek, ders planlamalarına destek sağlayarak ve sınıf içi uygulamaları gözlemleyerek öğretmenlerin öz yeterliklerini artırabilir. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı; kendi beceri ve yeteneklerine olan inançları olarak ele alındığında, okul müdürlerinin öğretmenlere sunduğu destek, yönlendirme ve geri bildirimler, öğretmenlerin yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bu sonuç alanda yapılan araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin Hallinger ve Heck (1998) okul liderliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yapmıştır ve öğretim liderliği uygulamaları ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada da benzer bulguların öne çıktığı dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışma bulguları, öğretmenlere mesleki

öğrenme desteği sağlayan ve olumlu bir okul iklimi oluşturan müdürlerin, öğretmen öz yeterliğini geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu şeklinde okunabilir. Bunların yanı sıra Çalık ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca yazarlar çalışmalarında en yüksek ilişkinin öğretim liderliği boyutlarından; öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme pratiği ile öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma konusundaki öz yeterlik algısı arasında çıktığını ortaya koymuşlardır. Eldeki bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretim liderliğinin öğretmen öz yeterliğinin gelişiminde önemli bir değişken olduğu ileri sürülebilir.

Son olarak ise öğretim liderliğinin öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışının aracı rolü oynayıp oynamadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişkide öğretmen yansıtma davranışı anlamlı bir aracı değişkendir. Öğretim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenlerin yansıtma sürecine katılmalarını teşvik ederek, onlara model olarak, geri bildirim sağlayarak öğretmenlerin kendi pratiklerine, öğretim becerilerine dair öz yeterlik algısını artırabilir. Nihai olarak öz yeterlik algısı yükselen öğretmenler daha iyi bir öğretim performansı sergileme eğiliminde olabilirler. Sonuç olarak öğretim liderliği uygulamaları öğretmen yansıtma davranışı aracılığıyla öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkilidir. Bu sonuç okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen yansıtma davranışını geliştirebileceği ve bunun da öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artıracığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ

Mevcut araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği arasındaki bağlantının anlamı ve olduğu, ikinci olarak öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu, üçüncü olarak öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin düşük düzeyde anlamlı ve pozitif olduğu ve son olarak da öğretim liderliği davranışlarının öğretmen yansıtma davranışı aracılığıyla öğretmen öz yeterliğiyle ilişkisindeki dolaylı etkisi olumlu ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının öğretmen yansıtma davranışlarını geliştirerek öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırabileceğini göstermektedir.

ÇIKARIMLAR

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politika yapıcılar ve uygulayıcılar için bazı çıkarımlar sunulabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Çıkarımlar

Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergilemelerinin öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği bakımından önemini vurgulamaktadır. Bu durumda araştırma sonuçları politika yapıcılara, son yıllarda Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017) ve Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018) de yer aldığı şekliyle, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik politik girişimlerin devamlılığının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda müdürlerin meslek içinde geliştirilmesine yönelik politik uygulamaların devam etmesi gerektiğinin altı çizilmelidir.

Buna ek olarak bu çalışmada, öğretmenlerin yansıtma davranışlarının öğretim lideri olarak okul müdürünün öğretmen öz yeterliğini güçlendirmesi bakımından önemli olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle okul müdürleri için öğretmen yansıtma becerilerinin artırılmasına yönelik eğitimler ve programlar yapılması önerilmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde liderlik programlarının geliştirilmesi ve bu programlarda okul müdürlerinin öğretim liderliği becerileri kazanmaları sağlanmalı. Aynı zamanda

öğretmenlerin yansıtma becerilerinin ve öz yeterlik algılarının nasıl artırılacağına yönelik çeşitli eğitimler de söz konusu programlara dahil edilebilir. Okul müdürlüğüne seçme ve atanma sürecinde bu programları tamamlamış olmanın kredilendirilmesi gerekmektedir.

Uygulayıcıya Yönelik Çıkarımlar

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergilemeleri öğretmenlerin yansıtma davranışları geliştirmeleri ve öz yeterlik algılarının artması bakımından önemlidir. Öğretmen öz yeterliğini artırmak isteyen bir okul müdürünün yansıtma davranışlarına odaklanması (zira aracılık rolü üstlendiği bulgulanmıştır) da gerekmektedir. Yalnızca öz yeterlik algılarına odaklanmak yeterli olmayacaktır. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerin yansıtma davranışlarını geliştirmek için okul düzeyinde öğretmenler için sürdürülebilir öğrenme ortamları oluşturması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95–135.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211–227.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95.
- Anderson, J. (2020). Reflection. *ELT Journal*, 74(4), 480–483.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools*, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Mónica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10–14.
- Babaei, M., & Abednia, A. (2016). Reflective teaching and self-efficacy beliefs: Exploring relationships in the context of teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(9), 1–26.
- Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Greenwood Publishing Group.
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: Exploring the relationship between means and ends*. (Boston, MA, April 16-20, 1990). Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

- Bandura, A. (1978a). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioural Research and Therapy*, 1(4), 237–269.
- Bandura, A. (1978b). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344–358.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200–239). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464–469.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2005). The Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9–35). Oxford University Press.
- Bandura, A. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Volume 5, pp. 307-337). Information Age.
- Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Bandura, A. (2008). Observational learning. In W. Donsbach, (Ed.) *International encyclopedia of communication* (Vol. 7, pp. 3359-3361). Blackwell.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bellibas, M. S. (2014). *A mixed-method approach to the exploration of principals' instructional leadership in lower secondary schools in Turkey: The principal and teacher perspectives*. Doctoral Dissertation, Michigan State University.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115–133.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49–69.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching*, 1(1), 23–32.

- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). Federal programs supporting educational change, Volume VII: *Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Blase, J., & Blase, J. (1998). Supporting the lifelong study of learning and teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 2(7), 3–4.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378.
- Borman, G., & Kimbal, S. (2005). Teacher quality and educational equity: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3–20.
- Braun Jr, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59–75.
- Bridges, E. M. (1967). A model for shared decision making in the school principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3(1), 49–61.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136–147.
- Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 56(368), 11–15.
- Brookfield, S. (2010). Critical reflection as an adult learning process. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 215–236). Springer New York.
- Brown, L. M. & Posner, B. Z. (2001). Exploring the relationship between learning and leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 274–280.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Bush, T. (2019). Professional learning communities and instructional leadership: A collaborative approach to leading learning? *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 839–842.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Eğitim bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498–2504.
- Chan, C. K., & Lee, K. K. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32, 100376.
- Chase, F. S., & Guba, E.G. (1955). Administrative roles and behavior. *Review of Educational Research*, 24(4), 281–298.
- Clark, D. L., Lotto, L. S., & Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41–68.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Printing Office.
- Çapa, Y., Cakiroglu J. Ve Sarıkaya H. (2005), The Development and Validation of a Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale, *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74–81.
- Damanik, E., & Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269–296.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33(1), 93–112.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola. *Courier Dover*, 13.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1985). Evaluating the performance of principals: A descriptive study. *Educational Administration Quarterly*, 21(4), 71–98.
- Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700–719.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162–178.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81–85.
- Farrell, S. D. (2017). *Self-efficacy among community college faculty teaching in CTE dual-enrollment programs* [Doctoral dissertation]. Wichita State University.
- Farrell, T. S. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62(1), 3–10.
- Farrell, T. S. (2014). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action*. Corwin Press.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Filatov, K., & Pill, S. (2015). The relationship between university learning experiences and English teaching self-efficacy: perspectives of five final-year pre-service English teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 33–59.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229–241.

- Gabriele, A. J., & Joram, E. (2007). Teachers' reflections on their reform-based teaching in mathematics: Implications for the development of teacher self-efficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60–74.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Genc, Z. S. (2010). Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey. *Teacher Development*, 14(3), 397–409.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first- year, fifth- year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558–562.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539–555.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245–259.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81(1), 41–47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(6), 1–12.

- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *Plos One*, *14*(12), 1–17.
- Hall, S. (1997). Forms of reflective teaching practice in higher education. Pospisil, R. and Willcoxson, L. (Ed), *Learning through teaching*, (pp. 124-131). In, Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1997.
- Hallinger, P., Murphy, J., Well, M., Mesa, R. P., & Mitman, A. (1983). Identifying the specific practices, behaviors for principals. *NASSP bulletin*, *67*(463), 83-91.
- Hallinger P., Gumus, S., & Bellibas, M.S. (2020) ‘Are principals instructional leaders yet?’ A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, *122*(3), 1629–1650
- Hallinger, P. (2001). The principal’s role as instructional leader: A review of studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*, *47*(2), 271–306.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, *4*(3), 221–239.
- Hallinger, P. (2012). A data-driven approach to assess and develop instructional leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed.), *Tools for improving principals' work* (pp. 47-69). Peter Lang.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, *32*(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980- 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), 157–191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, *86*(2), 217–247.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.
- Hallinger, P., Murphy, J., Well, M., Mesa, R. P., & Mitman, A. (1983). Identifying the specific practices, behaviors for principals. *NASSP Bulletin*, *67*(463), 83–91.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, *1*(1), 1–13.

- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools, 13*(2), 172–181.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33–49.
- Hayes, L. F., & Ross, D. D. (1989). Trust versus control: the impact of school leadership on teacher reflection. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 2*(4), 335–350.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures, 14*(1), 1-24.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal, 46*(3), 659–689.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly, 26*(2), 94–125.
- Hilal, Y. Y. (2021). De-domesticating reflection: the role of school leadership within a colonized lifeworld. *International Journal of Leadership in Education, 1*–23. doi:abs/10.1080/13603124.2021.2006791
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review, 20*(4), 543–558.
- Howard, B. B. (1996). *The effect of instructional leadership on teacher efficacy and school climate: A structural modeling approach* [Doctoral dissertation]. Appalachian State University.
- Hoxha, L., & Hyseni-Duraku, Z. (2017). The relationship between educational leadership and teachers' self-efficacy. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 20* (3), 261–273.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290–311.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6*(1), 1–55.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534

- Jung, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 157–175.
- Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2023). <https://karabuk.meb.gov.tr/> adresinden 11.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225–243.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., ve Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556–1571.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322.
- Lai, M., Wang, L., ve Shen, W. (2017). Educational leadership on the Chinese Mainland: A case study of two secondary schools in Beijing. *London Review of Education*, 15(2), 317–328.
- Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in professional education*. Springer.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312–331.

- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Leys, C., Klein, O., Dominicy, Y., & Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 74, 150–156.
- Lipham, J. M. (1981). *Effective principal, effective school*. National Association of Secondary School Principals.
- Liu, W., & Gumah, B. (2020). Leadership style and self-efficacy: The influences of feedback. *Journal of Psychology in Africa*, 30(4), 289–294.
- Liu, Y., & Bellibas, M.S. (2018). School factors that are related to school principals’ job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90(1), 1–19.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maviş, F. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yansıtıcı uygulama düzeyleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- McEwan, E. K. (1998). *Seven steps to effective instructional leadership*. Corwin.
- Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. (2016). School Principals' Leadership Behaviours and Its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51–60.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378–385.

- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*.
- Milner, H. R., & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 263–276.
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In L. L. Lotto & P. W. Thurston (Ed.), *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school* (Volume I, Section B, pp. 163–200). JAI Press.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Mitman, A. (1983). Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 5*(3), 297–305.
- Niedermeyer, F. C. (1977). A basis for improved instructional leadership. *Elementary School Journal 77*(3), 248–254.
- OECD (2009). First Results from TALIS. *Teaching and Learning International Survey*.
- Ogberd. A., & McCutcheon, G. (1987) Teachers' experiences doing action research. *Peabody Journal of Education, 64*(2), 116–127
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (Second Press). Corwin.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement, 10*(149), 1–49.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41*(2), 116–125.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139–158.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

- Patterson, J. L. (1993). *Leadership for tomorrow's schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pearce, M. L. (2017). *The effects of instructional leadership on teacher efficacy* [Doctoral dissertation]. Kennesaw State University.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49–66.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247–253.
- Pollard, A., & Tann, S. (1993) *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom* (Second Press). Open University.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2008). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice* (Third Press). Continuum International Publishing Group.
- Posner, G. J. (2000). *Field experience: A guide to reflective teaching* (Fifth Press). Longman.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G., & Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80(3), 283–315.
- Rew, W. J. (2013). *Instructional leadership practices and teacher efficacy beliefs: crossnational evidence from Talis* [Doctoral dissertation]. Florida State University.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (Ed.). (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development* (Second Press). Corwin.
- Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading and Managing*, 12(1), 62.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 92(2), 247–252.
- Rosenshine, B. (1971). *Critique of the model teacher elementary education programs*. University of Illinois.

- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Research on teaching* (Volume 7, pp. 49–74). JAI Press.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 9(3), 798–822.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Runhaar P, Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154–1161
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). Öğrenen okullar. *Münevver Çetin (Çev. Ed.), Nobel Yayınevi*.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53–72.
- Smith, T. D., & McMillan, B. F. (2001, Şubat,1-3,). A primer of model fit indices in structural equation modeling [Oral Presentation]. *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66–81.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73–91.

- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171–187.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Press). Pearson Education Limited.
- Tatlah, I. A. (2015). *Effect of leadership behaviour and school organizational health on students' achievement* [Doctoral Dissertation]. University of Management and Technology.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- 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.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343–352.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 21(2), 43–60.

- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith & P. Piele (Eds.), *School leadership* (pp. 253–278). Clearinghouse of Educational Management.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, *14*(3), 361–384.
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House* *77*(3), 118–121.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627–653). Routledge.
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Corwin.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *34*(3), 3–9.
- Zhou, M., & Brown, D. (2015). *Educational learning theories* (Second Press). Education Open Textbooks.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Örneklemine Ait Demografik Özellikler	44
Tablo 2: Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmanın hipotetik modeli	18
Şekil 2: Deneyimsel Öğrenme Döngüsü (by John Dewey).	31
Şekil 3: Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları.....	52

ÖZGEÇMİŞ

Ebru KÖSTEKCİ, üniversite eğitimini 2005-2009 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Mezuniyetinin ardından yaklaşık 10 yıl TED Karabük Kolejinde öğretmenlik mesleğine yönelik ilk deneyimlerini elde etmiştir.

Çalıştığı bu zaman zarfında Öğretmen Eğitimciliği Eğitimleri olarak MEB ve TED tabanlı çeşitli çalıştay ve sempozyumlarda eğitimler düzenlemiştir. 2021 yılında KBÜ Eğitim Yönetimi Bölümünde Lisansüstü eğitime başlamasından dolayı aktif öğretmenlik mesleğine kısa bir ara veren Ebru KÖSTEKCİ 2023 yılında Adıyaman İlinde İngilizce Öğretmeni olarak MEB bünyesinde görevine devam edecektir.