



(ISSN: 2602-4047)

Akkaya, B. (2023). School Principals' Empowering Leadership Behaviors the Effect of Teachers on Their Professional Development Self-Efficacy, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 16-58.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.659>

Article Type (Makale Türü): Research Article

SCHOOL PRINCIPALS' EMPOWERING LEADERSHIP BEHAVIORS THE EFFECT OF TEACHERS ON THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT SELF-EFFICACY

Burcu AKKAYA

Dr., Ministry of National Education, Eskişehir, TURKEY, akkaya.eyt@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4571-9065

Received: 13.10.2022

Accepted: 15.02.2023

Published: 05.03.2023

ABSTRACT

This study was conducted to examine the effect of empowering leadership behaviors of school principals working in public primary schools on teachers' professional development self-efficacy. The answers to the research questions were sought with the "quantitative research" approach predicted by the positivist paradigm. In addition, the research was designed with the causal comparison model, which is one of the descriptive survey models. The data of the study were collected using the "Empowering Leadership Scale" adapted to Turkish by Konan and Çelik (2018) and the "Teachers' Professional Development Self Efficacy Scale" developed by Yenen and Kılınc (2021). The sample of the study consisted of 317 teachers who were included in the study according to the snowball sampling technique. SPSS 21.0 statistical package program was used to analyze the research data. In the analysis of the data, while the differences were analyzed in pairwise comparisons, t-test was used for independent samples, and one-way analysis of variance was used for the differences in more than two comparisons. Analyses of the prediction of teachers' professional development self-efficacy by school principals' empowering leadership behaviors were performed with multiple linear regression analysis. According to the results of the research, the behaviors in the accountability sub-dimension of the empowering leadership behaviors of school principals affect the personal development self-efficacy levels of teachers. It is obvious that the behaviors of school principals in this dimension will contribute directly to teachers and indirectly to the school. Therefore, it is important for schools to encourage such behaviors. In addition, in this study, it was found that the supporting sub-dimension of empowering leadership behaviors significantly predicted both the whole and each sub-dimension of professional development self-efficacy perception. For this reason, it is important for school principals to exhibit behaviors that are especially in the supporting dimension to increase teachers' perceptions of self-efficacy. In this study, it was determined that the behaviors of school principals in the delegation of delegation of authority dimension did not affect teachers' self-efficacy perceptions. This result is the opposite of what is expected. For this reason, retesting with larger-scale researches will contribute to the literature.

Keywords: Empowerment, leadership, empowering leadership, professional self efficacy.

INTRODUCTION

In traditional organizations, the manager is actively involved in all decision-making stages. Therefore, in the traditional management approach, the duties and responsibilities of the employees of the organization are defined in advance and precisely. What is ideal for today's organizations is the management approach, which is more flexible and decisions can be made quickly, contrary to this strict hierarchy. In this management approach, subordinates can take decisions and assume responsibility on business-related issues. Therefore, it is possible to say that the understanding of empowering subordinates is taken as a basis in organizations managed in this way (Konan & Çelik, 2018).

When the studies focusing on the concept of empowerment in the literature are examined, it is possible to say that the concept is handled in two different ways. In some studies (Conger & Kanungo, 1988; Siegall & Gardner, 2000; Wilkinson, 1998), empowerment means that the organization leader shares his/her power with his/her employees. Accordingly, it is employee empowerment for the leader to share and transfer the power and authority he/she has in the managerial processes to the employees and to include them in the decision-making processes. Some research (Greasley et al., 2005; Spreitzer, 1995; Srivastava, Bartol, & Locke, 2006; Thomas & Velthouse, 1990) focuses not on what the leader does but on how the employee perceives it. So what's at stake here is whether the employee feels empowered or not. As can be seen, the first approach focuses on the behaviors of the leader and examines the empowerment in the behavioral dimension, while the second approach focuses on the employee perceptions of the leader's behaviors and examines the empowerment in the cognitive dimension.

Empowerment in the behavioral approach is defined as sharing power with subordinates and transferring power from senior management to middle management and then to lower-level employees. In this context, empowerment discusses what empowering leadership behaviors are and how to remove the barriers to empowerment. The cognitive approach, on the other hand, argues that the manager's empowering behaviors or working conditions alone are not sufficient to strengthen. In this context, four cognitive dimensions are mentioned in empowerment: (i) meaning, (ii) free will, (iii) effect, (iii) self-efficacy (Bolat, Bolat & Seymen, 2009).

Empowering leadership consists of the work and actions taken by the leader to involve employees more actively in organizational processes. Since power sharing is in question in empowering leadership, it will be possible for the employee to take more authority and responsibility. In addition, in this way, the employee will have the right to speak and make decisions in managerial processes, so the scope of action will expand and the employee's knowledge of organizational processes will increase. In addition, it has been stated in many studies that empowering leadership contributes to the organization in many ways. For example, Konczak, Stelly, and Trusty (2000) stated in their study that empowering leadership behaviors improve the ability of employees to make decisions on their own in organizational processes and increase the sharing of knowledge in the organization. In addition, the empowering leadership behaviors of the leader increase the employees' sense of

responsibility towards the job (Gao, Janssen & Shi, 2011), allow them to express their opinion complaints freely (Wilkinson, 1998), facilitate the transfer of their experiences to the work environment (Matthews, Diaz, & Cole, 2003), and contribute positively to organizational performance (Ford & Fottler, 1995; Beatty & Ulrich, 1991).

Empowerment is one of the popular management practices. However, the number of studies on empowering leadership behaviors is very small (Konczak, Stelly and Trusty, 2000). In a study conducted by Thomas and Velthouse (1990), empowerment was addressed with a cognitive approach and a four-dimensional empowerment model was developed as (i) meaning, (ii) choice, (iii) competence and (iv) effect. Lee and Koh (2001) examined both behavioral and cognitive empowerment in their research. It is also possible to come across studies in the literature in which the dimensions of empowering leadership behaviors are determined. For example, Matthews, Diaz, and Cole (2003) examined empowerment in three dimensions: (i) dynamic structure, (ii) decision control, and (iii) fluid information sharing. Arnold, Rhoades and Drasgow (2000) explained empowering leadership in five basic dimensions: (i) guidance, (ii) participatory decision-making, (iii) coaching, (iv) information sharing, and (v) interaction.

In their study, Konczak, Stelly, and Trusty (2000) developed the "Empowering Leadership Scale" and examined empowering leadership behaviors in six dimensions: (i) delegation of authority, (ii) accountability, (iii) self-directed decision making, (iv) information sharing, (v) skill development, and (vi) coaching for innovative performance. The *delegation of authority* dimension refers to the fact that employees share authority in order to make their own decisions in organizational processes. The dimension of *accountability* means that employees are held responsible for the consequences of their work-related work and actions. According to the dimension of *self-directed decision making*, employees make decisions on their own on some business-related issues and their managers trust them in this process. The *information sharing* dimension is related to sharing the necessary information about the job with the employees in order to achieve the desired results. While providing opportunities for employees to learn that will contribute to their work is related to the *skill development* dimension, encouraging employees to learn from mistakes and take risks is related to the *coaching for innovative performance*.

Konan and Çelik (2018), on the other hand, adapted this scale developed by Konczak, Stelly and Trusty (2000) to Turkish and identified three dimensions regarding empowering leadership: (i) delegation of authority, (ii) accountability and (iii) supporting. In this dimensioning made by Konan and Çelik (2018), the last four dimensions (self-directed decision making, information sharing, and skill development, coaching for innovative performance) specified by Konczak, Stelly and Trusty (2000) were combined under one dimension and this new dimension was named as "supporting".

It is possible to say that empowering leadership is of great importance for educational organizations as well as for school organizations in all organizations. Because supporting teachers in various aspects as educational employees and expanding their areas of authority will ensure their professional development and thus

facilitate the achievement of the final goals of the school. School administrators are expected to act as a leader who takes action and helps to create the necessary conditions for educational employees to take action (Balci, 2007). In organizations managed with an empowering understanding, employees can take decisions and responsibilities related to their jobs (Konan & Çelik, 2018). Therefore, it is possible to say that empowerment may be related to the provision of self-efficacy perceptions. The concept of self-efficacy was first discussed by Bandura and is based on the social learning theory that argues that individuals should first trust their own competencies in order to use their knowledge and skills effectively (Özerkan, 2007). It is also possible to say that increasing the self-efficacy beliefs of the employees of the organizations will increase the overall performance of the organization. Because self-efficacy belief affects people's decisions about whether to take action and their determination to fight against difficulties; it also affects organizational processes such as performance, job satisfaction, stress, education, leadership, etc. (Basim, Korkmazıyürek & Tokat, 2008). When it comes to schools, it is clear that strengthening teachers' professional self-efficacy is important in terms of managing students' behaviors, increasing academic achievement, and motivating students who learn difficult or slow. Erden (1998) emphasizes that the professional quality of the teacher depends on his/her knowledge and skills in the s of general culture, subject area knowledge and teaching vocational knowledge.

When the studies on the dimensions of professional development in the literature are examined, it is possible to group the professional development of teachers under four basic dimensions: (i) instructional development, (ii) field development, (iii) personal development and (iv) institutional development. In this context; competencies related to the preparation and use of teaching materials, environments and programs constitute the *instructional development* dimension. The fact that teachers follow scientific research and innovations in their s is related to the *field development* dimension. The *personal development* dimension consists of teachers' self-efficacy to communicate positively and effectively, to plan time, to control anger, and to cope with stress. The *institutional development* dimension includes the competencies related to accessing more information, having more responsibilities and powers, and contributing to the business and transactions related to the institution (Yenen & Kılınc, 2021).

In line with the above explanations, it would be appropriate to emphasize that it is important for school administrators to lead processes that strengthen teachers' professional self-efficacy. In the literature review, it was observed that the number of studies revealing the effect of school principals' empowering leadership behaviors on teachers' professional self-efficacy was insufficient. Therefore, the problem of this study is the effect of school principals' empowering leadership behaviors on teachers' professional self-efficacy.

This study was conducted to examine the effect of empowering leadership behaviors of school principals working in public primary schools on teachers' professional development self-efficacy. The following questions were addressed in the study in order to achieve this goal:

1. Is there a significant difference between teachers' perceptions of empowering leadership behavior levels of school principals working in public primary schools according to the teacher's gender, age, educational status, professional seniority, tenure in the school where he/she works and career level?
2. Is there a significant difference between the perceptions of professional development self-efficacy of teachers working in public primary schools according to the teacher's gender, age, educational status, professional seniority, tenure in the school where he/she works and career level?
3. According to teachers' perceptions; are school principals' empowering leadership behaviors an important predictor of teachers' professional development self-efficacy?

METHOD

Research Design

The questions of this study, which aims to examine the effect of empowering leadership behaviors of school principals working in public primary schools on teachers' professional development self-efficacy, were answered with the "quantitative research" approach predicted by the positivist paradigm. Quantitative research is conducted to mathematically measure variables such as opinion, attitude, and behavior in order to support or reject the hypothesis about a certain event and to generalize them to the universe (Özdemir & Doğruöz, 2020). In addition, the model of the research is the causal comparison model, which is one of the screening models. The aim of scanning models, to describe a past or present situation as it is (Karasar, 2015). In the causal comparison model, cause-effect relationships between variables are examined. In this model, possible causes are tried to be determined by comparing similar or different behavior patterns (Balci, 2013). According to the personal variables of the study, the variability test between teacher perceptions of school principals' empowering leadership behaviors was tested with a causal comparison model, and the predictive level of school principals' empowering leadership behaviors on teachers' professional development self-efficacy was tested with a multiple regression model.

Population and Sampling

In the research, the target population is represented by 1600 teachers working in public primary schools in the districts of Eskişehir city center (Odunpazarı and Tepebaşı). The sample of the study included 317 teachers who worked in the central districts of Eskişehir, met the criteria for participation in the study (teachers working in public primary schools), and were interested in the study according to the snowball sampling technique. Personal variables of the participants in the sample of the study are given in Table 1.

Table 1. Number of Teachers in the Sample According to Personal Variables

Variable	Categories	N	%
Gender	Female	219	69.1
	Male	98	30.9
Age	22:30	31	9.8
	31-40	110	34.7
	41-50	126	39.7
	51 years and above	50	15.8
Educational Status	College Degree	243	76.7
	Postgraduate Degree	74	23.3
Professional Seniority	1-5 years	31	9.8
	6-10 years	32	10.1
	11-15 years	64	20.2
	16-20 years	71	22.4
	21 years and above	119	37.5
Term of Office at the School	1-3 years	99	31.2
	4 to 6 years	79	24.9
	7 - 9 years	68	21.5
	10 years and more	71	22.4
Career Step	Teacher	78	24.6
	Specialist Teacher	201	63.4
	Headteacher	38	12
Total		317	100

219 (69.1%) of the teachers participating in the study were female and 98 (30.9%) were male. 31 (9.8%) of the teachers were between the ages of 22-30, 110 (34.7%) were between the ages of 31-40, 126 (39.7%) were between the ages of 41-50, and 50 (15.8%) were 51 and over. Teachers with undergraduate education were 243 (76.7%), and teachers with postgraduate education were 74 (23.3%). 31 (9.8%) of the teachers have professional seniority between 1-5 years, 32 (10.1%) between 6-10 years, 64 (20.2%) between 11-15 years, 71 (22.4%) between 16-20 years, 119 (37.5%) 21 years or more. 99 (31.2%) of the teachers have a tenure of 1-3 years, 79 (24.9%) have a tenure of 4-6 years, 68 (21.5%) have a tenure of 7-9 years, and 71 (22.4%) have a tenure of 10 years or more. According to the career steps, 78 (24.6%) of the participants were teachers, 201 (63.4%) were specialist teachers, and 38 (12%) were head teachers.

Data Collection Tools

The data were collected using two data collection tools: (i) "Empowering Leadership Scale" adapted into Turkish by Konan and Çelik (2018) and (ii) "Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale" developed by Yenen and Kılınc (2021). The "Empowering Leadership Scale" consists of five-point Likert type, three sub-dimensions (empowerment, responsibility, and support) and a total of 17 items rated between 0-5. The researchers calculated the reliability coefficient of the scale as "delegation of authority" (3 items, $\alpha = .76$), "accountability" (3 items $\alpha = .82$) and "supporting" (11 items, $\alpha = .80$). In this study, according to the results of the reliability analysis, Cronbach's Alpha values for the sub-dimensions of the scale were found as $\alpha = .88$ for "delegation of authority", $\alpha = .78$ for "accountability" and $\alpha = .96$ for "supporting".

The "Teachers' Professional Development Self Efficacy Scale", which is a five-point Likert-type scale rated between 0-5, consists of four sub-dimensions (instructional development, institutional development, personal development, field development) and a total of 20 items. The researchers calculated the reliability coefficient of the scale as $\alpha = .91$. Sub-dimensions; "instructional development" (6 items, $\alpha = .86$), "institutional development" (5 items, $\alpha = .89$) "personal development" (5 items $\alpha = .88$) and "field development" (4 items, $\alpha = .78$). In this study, Cronbach Alpha values for the sub-dimensions of the scale according to the results of the reliability analysis; $\alpha = .83$ for four sub-dimensions, $\alpha = .80$ for "instructional development", $\alpha = .77$ for "institutional development", $\alpha = .70$ for "personal development" and $\alpha = .68$ for "field development".

Data Collection

An online form was created to collect the data of the research. In the first part of the form, questions about the demographic information developed by the researcher (gender, age, educational status, professional seniority, tenure in the school where they work, career level), and in the second part, items related to the scales were included. In the front part of the form, information about the consent of the participants to participate in the study voluntarily, the purpose of the study, the time it will take to mark the entire scale, the criteria for participation in the study, and the right of withdrawal of the participants are given. Then, in the 2022-2023 academic year, teachers working in public primary schools in the central districts of Eskişehir (Odunpazarı and Tepebaşı) were contacted, and the teachers who accepted the preliminary information filled in the data collection tool. For this research, the permission of the ethics committee numbered 050.01.04-2300014539 was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Bartın University.

Data Analysis

SPSS 21.0 statistical package program was used to analyze the data. In the analysis of differences, " $p < .05$ " was accepted as the limit. Before starting the analysis, extreme values were found by calculating mahalanobis distances by regression analysis. For data with a value less than ($X^2 < 0.001$) in the chi-square table, deletion was performed (Tabacnick & Fidell, 2015), and 14 tools were excluded from the data set. Then, in order to test the suitability of the data for the normal distribution, the kurtosis and skewness coefficients and the graphical outputs were examined separately for each scale. The values of kurtosis and skewness close to zero indicate that the distribution is in accordance with the normal distribution. The fact that the kurtosis and skewness values are close to zero indicates that the distribution is normal. Most of the time, these values are considered perfect to be between ± 1.0 . In fact, according to George and Mallery (2016), it is acceptable for the kurtosis and skewness values to be between ± 2.0 . Accordingly, it was determined that the skewness-skewness value of the distribution of the "Empowering Leadership Scale" scale items (-.510), and kurtosis value (-.322), the skewness-skewness value of the distribution of the items of the "Teachers' Professional Development Self Efficacy Scale" scale (.221), and kurtosis value (-.011). Since these values are between ± 1.0 , it can be said that one of the normality assumptions is met. In addition to all these, the normality of the items was evaluated by graphical methods; histogram, Q-Q point graph and box-moustache graph (Tabacnick and Fidell, 2015a;

Durmuş, Yurtkoru and Zinc, 2011), and as a result of the examinations, it was seen that the items showed a distribution close to the normal distribution.

In the analysis of the data, in paired comparisons, the t-test was used for independent samples while analyzing the differences according to gender and educational status variables. Equality of group variances in data analysis was tested with Levene's test. As a result of the test, the p values that are valid if the group variances are equal ($p>0.05$) and valid if the group variances are not equal ($p<0.05$) are interpreted. It was determined that the difference between the groups was significant when the significance value was " $p<0.05$ ". In addition, the group in favor of this difference was interpreted by looking at the group averages. In comparisons with more than two; Differences according to age, professional seniority, tenure at the school, career ladder variables were tested with one-way analysis of variance. The equality of group variances was tested with Levene's test. In case of equality of variances ($p>0.05$) as a result of the test, the table related to ANOVA was evaluated. In this table, in cases where the difference between the groups was significant ($p<0.05$), pairwise comparisons were made and the difference between the two groups was determined. In terms of the number of observations, Tukey tests were performed in equal groups and Scheffe tests were performed in unequal groups (Durmuş, Yurtkoru, & Çinko, 2011). In addition to these, the correlation coefficient between the variables; 0.00 - 0.25 very weak correlation, 0.26 - 0.49 weak relationship, 0.50 - 0.69 medium relationship, 0.70 - 0.89 high relationship, 0.90 - 1.00 very high interpreted according to the relationship values (Sungur, 2010).

The analyzes regarding the prediction of teachers' professional development self-efficacy by school principals' empowering leadership behaviors were made using the multiple linear regression method. The assumptions required for this analysis are; multivariate normality, multicollinearity and singularity problems were checked. For this purpose, graphical outputs, relations between independent variables, VIF values were interpreted. The table showing the relationships between the independent variables was examined. As a result of the examination; it was observed that the correlation values were below 0.80 and the VIF values were well below 10. Therefore, it was determined that there was no problem of multicollinearity and singularity among the items (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012; Tabacnick & Fidell, 2015b).

FINDINGS

In this part of the study, analyses on whether teachers' perceptions of empowering leadership behavior levels of school principals and teachers' professional development self-efficacy differ according to demographic variables, the power of school principals' empowering leadership behaviors and sub-dimensions to predict teachers' professional development self-efficacy and sub-dimensions, and multiple linear regression analysis results were included.

Comparison of Teachers' Perceptions of Empowering Leadership Behaviors of School Principals Working in Public Primary Schools According to Personal Variables

The results of the differentiation of teacher perception levels according to demographic variables regarding the whole Empowering Leadership Scale are given in Table 2.

Table 2. Differentiation of Teacher Perceptions Regarding the Whole of the Empowering Leadership Scale According to Personal Variables

Variable	Categories	N	\bar{X}	SD	Sum of Squares	sd	Average of Average	t/F	P																																																																																																																																													
Gender	Female	219	3.81	0.65				0.636	.525																																																																																																																																													
	Male	98	3.86	0.71		315				Educational Status	College Degree	243	3.86	0.69				1.688	.092	Postgraduate Degree	74	3.71	0.59		315		Age	22-30 years	31	3.83	0.76				0.999	.393	31-40 years old	110	3.74	0.66	1.352	3	0.451	41-50 Years	126	3.89	0.63	141.172	313	0.454	51 years and older	50	3.84	0.70				Professional Seniority	1-5 years	31	3.81	0.71				0.445	.776	6-10 years	32	3.82	0.79				11-15 years	64	3.74	0.63	0.808	4	0.202	16-20 years	71	3.82	0.64	141.716	312	0.454	Term of Office at the School	21 years and above	119	3.88	0.66				1.676	-.172	1-3 years	99	3.87	0.63				4 to 6 years	79	3.90	0.72	2.253	3	0.751	7 - 9 years	68	3.81	0.59	140.272	313	448	Career Step	10 years and more	71	3.68	0.72				0.839	.433	Teacher	78	3.91	0.69				Specialist Teacher	201	3.79	0.65	0.757	2	0.379		Headteacher	38	3.82	0.72	141.767	314
Educational Status	College Degree	243	3.86	0.69				1.688	.092																																																																																																																																													
	Postgraduate Degree	74	3.71	0.59		315				Age	22-30 years	31	3.83	0.76				0.999	.393	31-40 years old	110	3.74	0.66	1.352	3	0.451		41-50 Years	126	3.89	0.63	141.172	313	0.454			51 years and older	50	3.84	0.70				Professional Seniority	1-5 years	31	3.81	0.71				0.445	.776	6-10 years	32	3.82	0.79					11-15 years	64	3.74	0.63			0.808	4	0.202	16-20 years	71	3.82	0.64	141.716	312	0.454	Term of Office at the School	21 years and above	119	3.88	0.66				1.676	-.172	1-3 years		99	3.87	0.63				4 to 6 years			79	3.90	0.72	2.253	3	0.751	7 - 9 years	68	3.81	0.59	140.272	313	448	Career Step	10 years and more	71	3.68	0.72					0.839	.433	Teacher	78	3.91	0.69						Specialist Teacher	201	3.79	0.65	0.757	2	0.379		Headteacher	38	3.82	0.72	141.767	314	0.451				
Age	22-30 years	31	3.83	0.76				0.999	.393																																																																																																																																													
	31-40 years old	110	3.74	0.66	1.352	3	0.451																																																																																																																																															
	41-50 Years	126	3.89	0.63	141.172	313	0.454																																																																																																																																															
	51 years and older	50	3.84	0.70						Professional Seniority	1-5 years	31	3.81	0.71				0.445	.776	6-10 years	32	3.82	0.79				11-15 years	64	3.74	0.63	0.808	4	0.202	16-20 years	71	3.82	0.64	141.716	312	0.454	Term of Office at the School	21 years and above	119	3.88	0.66				1.676	-.172	1-3 years	99	3.87	0.63				4 to 6 years	79	3.90	0.72	2.253	3	0.751	7 - 9 years	68	3.81	0.59	140.272	313	448	Career Step	10 years and more	71	3.68	0.72				0.839	.433	Teacher	78	3.91	0.69				Specialist Teacher	201	3.79	0.65	0.757	2	0.379		Headteacher	38	3.82	0.72	141.767	314	0.451																																															
Professional Seniority	1-5 years	31	3.81	0.71				0.445	.776																																																																																																																																													
	6-10 years	32	3.82	0.79																																																																																																																																																		
	11-15 years	64	3.74	0.63	0.808	4	0.202																																																																																																																																															
	16-20 years	71	3.82	0.64	141.716	312	0.454			Term of Office at the School	21 years and above	119	3.88	0.66				1.676	-.172	1-3 years	99	3.87	0.63				4 to 6 years	79	3.90	0.72	2.253	3	0.751	7 - 9 years	68	3.81	0.59	140.272	313	448	Career Step	10 years and more	71	3.68	0.72				0.839	.433	Teacher	78	3.91	0.69				Specialist Teacher	201	3.79	0.65	0.757	2	0.379		Headteacher	38	3.82	0.72	141.767	314	0.451																																																																														
Term of Office at the School	21 years and above	119	3.88	0.66				1.676	-.172																																																																																																																																													
	1-3 years	99	3.87	0.63																																																																																																																																																		
	4 to 6 years	79	3.90	0.72	2.253	3	0.751																																																																																																																																															
	7 - 9 years	68	3.81	0.59	140.272	313	448																																																																																																																																															
Career Step	10 years and more	71	3.68	0.72				0.839	.433																																																																																																																																													
	Teacher	78	3.91	0.69																																																																																																																																																		
	Specialist Teacher	201	3.79	0.65	0.757	2	0.379																																																																																																																																															
	Headteacher	38	3.82	0.72	141.767	314	0.451																																																																																																																																															

*p< .05

As seen in Table 2, according to the results of the independent sample t-test, there was no significant difference between the teachers' perceptions of empowering leadership behaviors in the whole scale according to the variables of gender ($t(315) = 0.636, p > 0.05$) and educational status ($t(315) = 1.688, p > 0.05$). In other words, teachers' perceptions of empowering leadership behaviors in the whole scale of school principals do not differ according to gender and educational status. Teachers have similar perceptions. As seen in Table 2, when the results of the one-way analysis of variance in teacher perceptions of school principals' empowering leadership behaviors according to age, professional seniority, and the duration of duty in the school where they work, and career level are examined, there is no significant difference between teacher perceptions according to age ($F(3,313) = 0.999, p > 0.05$), professional seniority ($F(4,312) = 0.445, p > 0.05$),

duration of duty in school ($F(3,313) = 1.676, p > 0.05$) and career level ($F(2,314) = 0.839, p > 0.05$). In other words, teachers' perceptions of empowering leadership behaviors in the whole scale of school principals do not differ according to age, professional seniority, tenure at school and career step variables, teachers have similar perceptions.

Comparison of Perceptions of Teachers Working in Public Primary Schools on Professional Self-Efficacy According to Personal Variables

The results of the analysis of the differentiation of teachers' perception levels according to demographic variables regarding the whole Professional Development Self Efficacy Scale are given in Table 3.

Table 3. Differentiation of Teachers' Perceptions Regarding the Whole of the Professional Development Self Efficacy Scale According to Personal Variables

Variable	Categories	N	\bar{X}	SD	Sum of Squares	sd	Average of Average	t/F	P
Gender	Female	219	3.83	0.42		315		2,562	0,011*
	Male	98	3.96	0.43					
Educational Status	College Degree	243	3.88	0.42		315		0.062	.950
	Postgraduate Degree	74	3.87	0.45					
Age	22-30 years	31	3.89	0.42	1.341	3	0.447	2.454	.063
	31-40 years old	110	3.94	0.44					
	41-50 Years	126	3.79	0.41					
	51 years and older	50	3.92	0.43					
Professional Seniority	1-5 years	31	3.86	0.41	0.675	4	0.169	0.912	.457
	6-10 years	32	3.94	0.51					
	11-15 years	64	3.81	0.41					
	16-20 years	71	3.93	0.45					
	21 years and above	119	3.85	0.40					
Term of Office at the School	1-3 years	99	3.87	0.39	0.015	3	0.005	0.027	.994
	4 to 6 years	79	3.88	0.46					
	7 - 9 years	68	3.88	0.45					
	10 years and more	71	3.86	0.42					
Career Step	Teacher	78	3.86	0.40	0.146	2	0.073	0.393	.676
	Specialist Teacher	201	3.87	0.44					
	Headteacher	38	3.93	0.39					

*p< .05

In Table 3, according to the results of the independent sample t-test, there was a significant difference between teachers' perceptions of professional development self-efficacy according to the gender and educational status of teachers' perceptions of the whole Professional Development Self Efficacy Scale ($t(315) = 2.562, p < 0.05$), while there was no significant difference between teachers' perceptions of professional development self-efficacy according to the gender variable ($t(315) = 0.062, p > 0.05$). In other words, while

teachers' perceptions of professional development self-efficacy differ according to gender throughout the scale, they do not differ according to educational status. Accordingly, the perceptions of male ($\bar{X}= 3.96$) teachers about professional development self-efficacy are higher than female ($\bar{X}= 3.83$) teachers. When the results of the one-way analysis of variance in teachers' perceptions of professional development self-efficacy according to age, professional seniority, and tenure at the school where they work and career level are examined, there is no significant difference between teacher perceptions according to age ($F(3,313) = 2.454, p > 0.05$), professional seniority ($F(4,312) = 0.912, p > 0.05$), tenure at school ($F(3,313) = 0.027, p > 0.05$) and career level ($F(2,314) = 0.393, p > 0.05$). In other words, teachers' perceptions of professional development self-efficacy in the whole scale do not differ according to age, professional seniority, duration of duty at school and career step variables, and teachers have similar perceptions.

Findings Regarding School Principals' Reinforcing Leadership Behaviors Predict Teachers' Professional Development Self-Efficacy

In this section, the power of the school principal's empowering leadership behaviors and sub-dimensions to predict teachers' professional development self-efficacy and sub-dimensions was examined by multiple linear regression analysis. In this context, it was aimed to determine the variables that best predict teachers' professional development self-efficacy and to determine their priorities for predicting teachers' professional self-efficacy. According to teacher perceptions, the results of multiple linear regression analysis regarding the fact that school principals' empowering leadership behavior sub-dimensions predict teachers' professional development self-efficacy sub-dimension of instructional development are given in Table 4.

Table 4. Multiple Linear Regression Analysis Results Regarding the Prediction of the Instructional Development Sub-Dimension by Empowering Leadership Behaviors and Sub-Dimensions

Variable	B	SH	β	t	p	Paired r	Partial r
Constant	3.369	0.233		14.432	0.000*		
Delegation of authority	-0.071	0.050	0.104	-1.414	.158	-0.080	0.077
Accountability	0.036	0,039	0.051	0.914	.362	0.052	0.050
Supporting	0.215	0.048	0.331	4.437	.000*	0.243	0,242
R = 0.268	R² = 0.072	F(3,313) = 8.047		p = <.05			

According to Table 4, there is a weakly significant ($R=0.268$) relationship between the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior and the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. The sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior explain 7.2% ($R^2= 0.072$) of the total variance in the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. According to this, it is seen that the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior significantly predict the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy ($F(3,313)= 8.047, p < 0.05$).

The “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy is predicted by the “supporting” from the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership

behavior. According to the t values of the regression coefficient, while the “delegation of authority” and “accountability” sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behaviors were not significant predictors ($p>0.05$), the “supporting” sub-dimension significantly predicted the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy ($p<0.05$). However, according to the standardized regression coefficients (β), it is seen that the most important predictor on the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy is “supporting” ($\beta= 0.331$), one of the sub-dimensions of empowering leadership behavior.

According to the results of multiple regression analysis, the mathematical model regarding the prediction of the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy by the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior was created as follows:

Instructional Development= 0.215 x Support

According to teacher perceptions, the results of multiple linear regression analysis regarding the fact that school principals' empowering leadership behavior sub-dimensions predict teachers' professional development self-efficacy sub-dimension of institutional development are given in Table 5.

Table 5. Multiple Linear Regression Analysis Results Regarding the Prediction of the Institutional Development Sub-Dimension by Empowering Leadership Behaviors and Sub-Dimensions

Variable	B	SH	β	t	p	Paired r	Partial r
Constant	3 048	0.190		16.013	.000*		
Delegation of authority	-0.035	0.041	0.062	0.859	.391	-0.049	-.046
Accountability	0.043	0.032	0.073	1.346	.179	0.072	0.072
Supporting	208	0.039	0.384	5.274	.000*	0.280	0.280
R = 0.340	R² = 0.116	F(3,313) = 13.647		p = <.05			

According to Table 5, there is a weakly significant ($R=0.340$) relationship between the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior and the “institutional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. The sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior explain 11.6% ($R^2= 0.116$) of the total variance in the “institutional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. According to this, it is seen that the school principal's empowering leadership behavior sub-dimensions significantly predict the "institutional development” sub-dimensions of teachers' professional development self-efficacy ($F(3,313)= 13.647$, $p<0.05$).

The “institutional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy is predicted by the support from the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior. According to the t values of the regression coefficients, while the “delegation of authority” and “accountability” sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behaviors were not significant predictors ($p>0.05$), the “supporting” sub-dimension significantly predicted the institutional development sub-dimension of

teachers' professional development self-efficacy ($p < 0.05$). However, according to the standardized regression coefficients (β), it is seen that the most important predictor on the "institutional development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy is "supporting" from the empowering leadership behavior sub-dimensions ($\beta = 0.384$).

According to the results of multiple regression analysis, the mathematical model for predicting the "institutional development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy by the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior was created as follows:

Institutional Development = 0.208 x Support

According to teacher perceptions, the results of multiple linear regression analysis regarding the fact that school principals' empowering leadership behavior sub-dimensions predict teachers' professional development self-efficacy sub-dimension of personal development are given in Table 6.

Table 6. Multiple Linear Regression Analysis Results Regarding the Prediction of the Personal Development Sub-Dimension by Empowering Leadership Behaviors and Sub-Dimensions

Variable	B	SH	β	t	p	Paired r	Partial r
Constant	2.828	0.227		12.480	.000*		
Delegation of authority	0, 042	0.049	0.062	0.851	.395	-0.048	-0.046
Accountability	0.086	0.038	0.124	2.239	.026*	0.126	0.121
Supporting	0.199	0.047	0.315	4.247	.000*	0.233	0.230
R = 0.283	R² = 0.080	F(3,313) = 9.050		p = <.05			

According to Table 6, there is a weakly significant ($R = 0.283$) relationship between the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior and the "personal development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. The sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior explain 8% ($R^2 = 0.080$) of the total variance in the "personal development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. Accordingly, it is seen that the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior significantly predict the "personal development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy ($F(3,313) = 9.050, p < 0.05$).

The "personal development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy is best predicted by the "supporting" and "accountability" sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior. According to the t values of the regression coefficients, the "delegation of authority" sub-dimension of the school principal's empowering leadership behavior is not a significant predictor ($p > 0.05$). On the other hand, "supporting" and "accountability" sub-dimensions significantly predicted the "personal development" sub-dimensions of teachers' professional development self-efficacy ($p < 0.05$). However, according to the standardized regression coefficients (β), it is seen that the most important predictors on the

personal development sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy are "supporting" ($\beta = 0.315$) and "accountability" ($\beta = 0.124$), which are sub-dimensions of empowering leadership behavior.

According to the results of the multiple regression analysis, the mathematical model regarding the prediction of the personal development sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy by the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior was created as follows:

$$\text{Personal Development} = 0.199 \times \text{Support} + 0.086 \times \text{Responsibility}$$

According to teacher perceptions, the results of multiple linear regression analysis regarding the fact that school principals' empowering leadership behavior sub-dimensions predict teachers' professional development self-efficacy sub-dimension of field development are given in Table 7.

Table 7. Multiple Linear Regression Analysis Results Regarding the Prediction of the Field Development Sub-Dimension by Empowering Leadership Behaviors and Sub-Dimensions

Variable	B	SH	β	t	p	Paired r	Partial r
Constant	2.741	0.269		10.201	.000*		
Delegation of authority	0.003	0,058	0.004	0.048	.962	0.003	0.003
Accountability	0.063	0.045	0.078	1.393	.165	0.078	0.076
Supporting	0.186	0.056	0.250	3.333	.001*	0.185	0.182
R = 0.251	R² = 0.063	F(3,313) = 7.009		p = <.05			

According to Table 7, there is a weakly significant ($R=0.251$) relationship between the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior and the "field development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. The sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior explain 6.3% ($R^2 = 0.063$) of the total variance in the "field development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. Accordingly, it is seen that the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior significantly predict the "field development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy ($F(3,313) = 7.009$, $p < 0.05$).

The "field development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy is predicted by the "supporting" sub-dimension of the school principal's empowering leadership behavior. According to the t values of the regression coefficients, "delegation of authority" and "accountability" sub-dimensions of school principal's empowering leadership behavior are not significant predictors ($p > 0.05$). On the other hand, "supporting" sub-dimension significantly predicted the "field development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy ($p < 0.05$). However, according to the standardized regression coefficients (β), it is seen that the most important predictor of the "field development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy is "supporting" ($\beta = 0.250$), one of the empowering leadership behavior sub-dimensions.

According to the results of multiple regression analysis, the mathematical model for predicting the "field development" sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy by the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior was created as follows:

$$\text{Field Development} = 0.186 \times \text{Support}$$

According to teacher perceptions, the results of multiple linear regression analysis regarding the fact that school principals' empowering leadership behavior sub-dimensions predict teachers' professional development self-efficacy sub-dimension of instructional development are given in Table 8.

Table 8. Multiple Regression Results of School Principals' Empowering Leadership Behaviors on Predicting Teachers' Professional Development Self-Efficacy

Variable	B	SH	β	t	p	Paired r	Partial r
Constant	3.083	0.169		18.248	.000*		
Delegation of authority	0.038	0.036	0.075	1.055	.292	0.060	0.055
Accountability	0.045	0.028	0.084	1.580	.115	0.089	0.083
Supporting	0.206	0.035	0.422	5.870	.000*	0.315	0.308
R = 0.370	R² = 0.137	F(3,313) = 16.575		p = <.05			

According to Table 8, there is a weakly significant (R=0.370) relationship between the sub-dimensions of school principal's empowering leadership behavior and teachers' professional development self-efficacy. The sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior explain 13.7% (R²= 0.137) of the total variance in the sub-dimensions of teachers' professional development self-efficacy. Accordingly, it is seen that the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior significantly predict the sub-dimensions of teachers' professional development self-efficacy (F(3,313)= 16.575, p<0.05).

Teachers' professional development self-efficacy is predicted by "supporting", one of the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior. According to the t values of the regression coefficients, the "delegation of authority" and "accountability" sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior are not significant predictors (p>0.05). On the other hand, "supporting" sub-dimension significantly predicts teachers' professional development self-efficacy (p<0.05). However, according to the standardized regression coefficients (β), it is seen that the most important predictor of teachers' professional development self-efficacy is "supporting" (β = 0.422), one of the sub-dimensions of empowering leadership behavior.

According to the results of the multiple regression analysis, the mathematical model regarding the prediction of teachers' professional development self-efficacy by the sub-dimensions of the school principal's empowering leadership behavior was created as follows:

$$\text{Teachers' Professional Development Self-Efficacy} = 0.206 \times \text{Supporting}$$

DISCUSSION and CONCLUSION

This study was conducted to examine the effect of empowering leadership behaviors of school principals working in public primary schools on teachers' professional development self-efficacy.

According to the findings of the study, teachers' perceptions of empowering leadership behaviors of school principals working in public primary schools do not differ significantly according to personal variables. Accordingly, teachers' perceptions of empowering leadership are not affected by the gender variable. This finding of the research coincides with the findings of the research conducted by Bayın (2021). Konan and Çelik (2017) found in their research that male teachers' perceptions of school principals' empowering leadership were higher compared to female teachers. In this respect, it is not consistent with this research. In addition, Üstel (2022) found that teacher perceptions of school administrators' empowering leadership did not show a significant difference according to gender, professional seniority and education level. Therefore, in this study, similar results were obtained with the study of Üstel (2022).

According to the findings of the research, teachers' perceptions of empowering leadership do not differ in terms of education level. Koçak (2016), on the other hand, found that the perceptions of undergraduate teachers about empowering leadership were higher compared to postgraduate teachers. In this respect, it is possible to say that the researches do not overlap. In addition, another finding obtained in the study is that teachers' perceptions of empowering leadership do not differ according to the professional seniority variable. In this respect, while the research is in parallel with the research conducted by Gümüş (2013), it does not coincide with the research findings of Sert (2021). In addition, in this study, it was determined that teachers' perceptions of school principals' empowering leadership behaviors did not differ significantly according to age, duration of duty at school and career step variables in the whole scale. Therefore, it is possible to say that teachers' perceptions of empowering leadership are independent of their personal characteristics.

In the study, it was determined that teachers' perceptions of their professional self-efficacy differed significantly according to the gender variable in the whole scale. In more detail, male teachers' perceptions of professional development self-efficacy are higher than female teachers. In this respect, the research partially coincides with the research of Koç and Deniz (2020). The aforementioned researchers examined the competence beliefs of mathematics teachers regarding special competencies and found that male teachers consider themselves more competent than female teachers in terms of (i) ensuring professional development, (ii) working with gifted students, and (iii) self-efficacy beliefs about the use of technology in lessons. They stated that there was no significant difference across the scale. In this study, teacher perceptions do not differ significantly according to age, educational status, professional seniority, duration of duty at school and career step variables. Similarly, Koç and Deniz (2020) stated that variables such as age, seniority, and education status did not make a significant difference in self-efficacy perception according to the whole scale.

“Supporting” one of the sub-dimensions of school principals' empowering leadership behavior, significantly predicts the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. Therefore, it can be predicted about the “instructional development” of teachers by looking at the reinforcement behaviors exhibited by the school principal. In other words, the changes in the instructional development of teachers can be explained by the supportive behaviors of the school principal. Behaviors such as encouraging and empowering teachers that they can solve problems, encouraging them to develop and learn new skills, and correcting instead of blaming are “supporting” behaviors. The fact that teachers design new and different materials/learning environments and find themselves competent and successful in these subjects is related to the “instructional development” dimension of professional development self-efficacy. In this context, it is an expected result that there is a significant relationship between these two dimensions, which include being open to innovations and encouraging innovation. The “delegation of authority” and “accountability” sub-dimensions of empowering leadership are; does not significantly predict the “instructional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy.

“Supporting”, one of the sub-dimensions of school principals' empowering leadership behavior, significantly predicts the “institutional development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. Teachers' “institutional development” self-efficacy, it includes competencies related to accessing more information, having more responsibility and authority, and contributing to the business and transactions related to the institution. Therefore, it is an expected result that this dimension is predicted by the “supporting” dimension, which includes behaviors that encourage taking more responsibility by sharing authority. Therefore, it seems possible to explain the positive or positive changes in teachers' self-efficacy regarding “institutional development” with the supportive behaviors of the school principal. The “delegation of authority” and “accountability” sub-dimensions of empowering leadership do not significantly predict “institutional development” self-efficacy.

“Supporting” and “accountability”, one of the sub-dimensions of school principals' empowering leadership behavior, significantly predicts the “personal development” sub-dimension, one of the professional development self-efficacies of teachers. Supportive behaviors are an expected result of predicting personal development. As a matter of fact, personal development is about communicating positively and effectively, scheduling time, controlling anger and coping with stress. Therefore, it is highly likely to be affected in parallel with supporting behaviors. The “accountability” sub-dimension is related to holding the teacher responsible for the work he/she is assigned, what he/she does, and the performance of the students. Therefore, a teacher who is held responsible in these areas will have to give importance to his/her personal development and try to improve it, and as a result, his/her perception of self-efficacy will increase. Based on these results of the research, it is possible to say that teachers with high professional self-efficacy for personal development exhibit more frequent behaviors in the dimension of “accountability” of the principals in the schools they work. The “delegation of authority” sub-dimension of empowering leadership is not a significant predictor of personal development self-efficacy.

“Supporting” one of the sub-dimensions of school principals' empowering leadership behavior significantly predicts the “field development” sub-dimension of teachers' professional development self-efficacy. Field development is related to the fact that the teacher conducts scientific research, follows scientific studies related to his/her and develops his/her knowledge. As can be seen, this dimension also includes keeping up with and following innovations. Therefore, it is also an expected result to be predicted by the “supporting” sub-dimension. The sub-dimensions of "delegation of authority" and "accountability" are not significant predictors of field developmental self-efficacy.

When evaluated as a whole, it was determined that teachers' professional development self-efficacy was significantly predicted by the “supporting” sub-dimension of empowering leadership behavior. The sub-dimensions of "delegation of authority" and "accountability" do not significantly predict professional development self-efficacy. Therefore, it is possible to say that the principals of the schools where teachers with high professional development self-efficacy exhibit supportive behaviors more frequently. In other words, positive or positive changes in professional development self-efficacy perception levels can be explained by the supportive behaviors of the principals. As a matter of fact, it is stated that empowering leaders should be familiar with the abilities of their subordinates. In addition, the importance of encouraging empowering leaders to use competencies that contribute to the development of subordinates' self-efficacy beliefs is emphasized (Amundsen & Martinsen, 2014). The results obtained in the research can be supported by the research findings of Dağlı and Kalkan (2021). In the aforementioned study, a moderate and positive significant relationship was found between the school principal's empowering leadership behaviors and teachers' self-efficacy perceptions. In addition, in the relevant research, it was emphasized that school principals should provide more support to teachers in terms of helping them fulfill their duties and responsibilities. The results of the study conducted by Çelik and Konan (2021) examining the relationship between the empowering leadership of school principals and teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors support the results of this study. In the aforementioned study, it was concluded that the empowering leadership of school principals positively and significantly predicted teachers' self-efficacy perceptions. In the conclusion section of the relevant research, it was mentioned that the power opportunities offered by school principals can be both an emotional resource and a real experience to increase teachers' self-efficacy. Kim and Beehr (2017) concluded that empowering leadership is positively related to self-efficacy. Researchers emphasize that leaders who empower employees give them more control over their work, thus increasing their belief that employees can do the job. Dağlı and Kalkan (2021) investigated the relationship between school principals' empowering leadership behaviors and teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction. Researchers have found that empowering leadership behaviors, which play an important role in teachers' job satisfaction, also have an effect on teachers' self-efficacy. Therefore, it is possible to say that the research in question partially overlaps with the results obtained in this study.

RECOMMENDATIONS

In this study, it was determined that the accountability sub-dimension of school principals' empowering leadership behaviors affected teachers' personal development self-efficacy levels. It is obvious that the behaviors of school principals in this dimension will contribute directly to teachers and indirectly to the school. Therefore, it is important for schools to encourage such behaviors. In addition, in this study, it was found that the supporting sub-dimension of empowering leadership behaviors significantly predicted both the whole and each sub-dimension of professional development self-efficacy perception. For this reason, it is important for school principals to exhibit behaviors that are especially in the supporting dimension to increase teachers' perceptions of self-efficacy. In this study, it was determined that the behaviors of school principals in the delegation of authority dimension did not affect teachers' self-efficacy perceptions. This result is the opposite of what is expected. For this reason, retesting with larger-scale researches will contribute to the literature.

ETHICAL TEXT

"In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. The author is responsible for any violations that may arise in relation to the article." For this research, the permission of the ethics committee numbered 050.01.04-2300014539 was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Bartın University.

Author's Contribution Rate Statement: The author's contribution rate is 100%.

REFERENCES

- Amundsen, S. & Martinsen, Ø. L. (2014). Self-other agreement in empowering leadership: Relationships with leader effectiveness and subordinates' job satisfaction and turnover intention. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 784-800. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.007>
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 249-269. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200005\)21:3%3C249::AID-JOB10%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3%3C249::AID-JOB10%3E3.0.CO;2-%23)
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul*. Pegem Akademi.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. & Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Bayın, M. A. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel muhalefeti arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Beatty, R. W. & Ulrich, D.O. (1991). Re-energizing the mature organization. *Organizational Dynamics*, 20(1): 16-30. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(91\)90080-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(91)90080-S)
- Bolat, O. İ., Bolat, T. & Seymen, O. A. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 215-239.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3): 471-482. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983>
- Çelik, O. T. & Konan, N. (2021). The relationship between school principals' empowering leadership with teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Education&Science/Eğitim ve Bilim*, 46(206), 241-261. doi: 10.15390/EB.2020.8841
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dağlı, E. & Kalkan, F. (2021). The relationship between empowering leadership behaviors of school principals and teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction levels. *Education & Science*, 46(208), 105-123. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10083>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Beta.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Ford, R. C. & Fottler, M. D. (1995). Empowerment: A matter of degree. *Academy of Management Perspectives*, 9(3): 21-28. <https://doi.org/10.5465/ame.1995.9509210269>
- Gao, L., Janssen, O. & Shi, K. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.015>
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto, R. & King, N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations* 27(4), 354-368. <https://doi.org/10.1108/01425450510605697>
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kim, M. & Beehr, T. A. (2017). Self-efficacy and psychological ownership mediate the effects of empowering leadership on both good and bad employee behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(4), 466-478. <https://doi.org/10.1177/1548051817702078>
- Koç, T. & Deniz, L. (2020). Matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 669-689.
- Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Konan, N. & Çelik O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054. doi:10.24106/ kefdergi.434140
- Konan, N. & Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 322-335. doi:10.14686/buefad.274186
- Konczak, L. J., Stelly, D. J. & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313. <https://doi.org/10.1177/00131640021970420>
- Lee, M. & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept?. *International Journal of Human Resource Management* 12(4): 684-695. doi: 10.1080/713769649
- Matthews, R. A., Diaz, W. M. & Cole, S. G. (2003). The organizational empowerment scale. *Personnel Review*, 32 (3), 297-318. <https://doi.org/10.1108/00483480310467624>
- Özdemir, M. & Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemalođlu (Ed.), *bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (s. 65-98). Pegem Akademi.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Sert, H. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin öğretmenlerin kuantum paradigmasından okula bakışına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Siegall, M. & Gardner, S. (2000). Contextual Factors of Psychological Empowerment. *Personnel Review*, 29(6): 703-722. <https://doi.org/10.1108/00483480010296474>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Srivastava, A., Bartol, K. M. & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.23478718>
- Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 116-125). Asil Yayın Dağıtım.
- Tabacnick, B. & Fidell, L. S. (2015a). Temizlik: Analizden önce verilerin taranması. (M. Özer ve N. Ergeç, Çev.) M. Balođlu. (Ed.), *çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (ss.60-114). Nobel Akademi.
- Tabacnick, B. & Fidell, L. S. (2015b). Yapısal eşitlik modellemesi. (G. Şekercioğlu, Çev.) M. Balođlu. (Ed.), *çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (ss.681-785). Nobel Akademi.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review* 15(4): 666-681. <https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926>
- Üstel, Ö. (2022). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), 40-56.
<https://doi.org/10.1108/00483489810368549>
- Yenen, E. T. & Kılınç, H. H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 25(2), 455-467.

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ

Öz

Bu araştırma kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sorularına pozitivist paradigmanın öngördüğü “nicel araştırma” yaklaşımıyla cevap aranmıştır. Bunun yanında araştırma, tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın verileri Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” ile Yenen ve Kılınc (2021) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini kartopu örnekleme tekniğine göre çalışmaya dâhil olan 317 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda farklar analiz edilirken bağımsız örneklemler için t-testi, ikiden çok olan karşılaştırmalarda farklar tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları tarafından yordanmasına ilişkin analizler ise çoklu doğrusal regresyon analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının sorumluluk alt boyutundaki davranışlar öğretmenlerin kişisel gelişim öz yeterlik düzeylerine etki etmektedir. Okul müdürlerin bu boyuttaki davranışlarının doğrudan öğretmenlere ve dolaylı olarak da okula katkı sağlayacağı aşikârdır. Bu nedenle de bu türden davranışların teşvik edilmesi okullar için önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışmada güçlendirici liderlik davranışlarının destekleme alt boyutunun; mesleki gelişim öz yeterlik algısının hem bütünü hem de her bir alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin özellikle destekleme boyutunda yer alan davranışları sergilemeleri öğretmenlerin öz yeterlik algılarını arttırmada önemlidir. Bu çalışmada okul müdürlerinin yetki verme boyutundaki davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik algılarına etki etmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç beklenilenin aksi bir sonuçtur. Bu nedenle daha büyük ölçekli araştırmalarla yeniden sınanması alana katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Güçlendirme, liderlik, güçlendirici liderlik, mesleki öz yeterlik.

GİRİŞ

Geleneksel örgütlerde, yönetici karar verme aşamalarının tamamında aktif olarak yer almaktadır. Bu nedenle de geleneksel yönetim anlayışında, örgüt çalışanlarının görev ve sorumluluk alanları önceden ve kesin şekilde tanımlanmıştır. Günümüz örgütleri için ideal olan ise bu katı hiyerarşinin aksine daha esnek ve kararların hızlı şekilde alınabildiği yönetim anlayışıdır. Bu yönetim anlayışında astlar işle ilgili konularda karar alabilmekte ve sorumluluk üstlenebilmektedir. Dolayısıyla bu şekilde yönetilen örgütlerde astları güçlendirme anlayışının esas alındığını söylemek mümkündür (Konan ve Çelik, 2018).

Alanyazında güçlendirme kavramına odaklanan araştırmalar incelendiğinde, kavramın iki farklı şekilde ele alındığını söylemek mümkündür. Kimi araştırmalarda (Conger & Kanungo, 1988; Siegall & Gardner, 2000; Wilkinson, 1998) güçlendirme, örgüt liderinin sahip olduğu gücü liderlik ettiği işgörenleriyle paylaşması anlamına gelmektedir. Buna göre liderin yönetsel süreçlerde sahip olduğu güç ve yetkiyi işgörenele paylaşması, devretmesi ve karar süreçlerine onları dâhil etmesi işgören güçlendirmesidir. Kimi araştırmalar (Greasley vd., 2005; Spreitzer, 1995; Srivastava, Bartol & Locke, 2006; Thomas & Velthouse, 1990) ise liderin ne yaptığına değil işgörenin nasıl algıladığına odaklanmaktadır. Yani burada söz konusu olan, çalışanın kendisini güçlendirilmiş hissedip hissetmediğidir. Görüldüğü gibi ilk yaklaşım liderin davranışlarına odaklanmakta ve güçlendirmeyi davranışsal boyutta incelemekte, ikinci yaklaşım ise liderin davranışlarına ilişkin işgören algılarına odaklanmakta ve güçlendirmeyi bilişsel boyutta incelemektedir.

Davranışsal yaklaşımda güçlendirme; gücün astlarla paylaşılması ve gücün üst yönetimden, orta kademe yönetime ve sonrasında da alt kademe görev yapan işgörenele aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamdaki güçlendirmede, güçlendirici liderlik davranışlarının neler olduğu ve güçlendirmenin önündeki engellerin nasıl ortadan kaldırılacağı tartışılır. Bilişsel yaklaşım ise; yöneticinin güçlendirici davranışlarının veya çalışma koşullarının tek başına güçlendirmede yeterli olmadığını savunur. Bu bağlamda güçlendirmede ise; (i) anlam, (ii) hür irade, (iii) etki, (iii) öz yeterlilik olmak üzere dört bilişsel boyuttan söz edilmektedir (Bolat, Bolat ve Seymen, 2009).

Güçlendirici liderlik, liderin işgörenlerini örgütsel süreçlere daha aktif şekilde dâhil olması için gerçekleştirdiği iş ve eylemlerden oluşmaktadır. Güçlendirici liderlikte güç paylaşımı söz konusu olduğu için işgörenin daha fazla yetki ve sorumluluk alması söz konusu olacaktır. Ayrıca bu yolla işgörenin yönetsel süreçlerde söz söyleme ve karar verme hakkı da olacak bu nedenle de hareket alanı genişleyecek ve işgörenin örgütsel süreçlere ilişkin bilgisi artacaktır. Bunlara ilaveten güçlendirici liderliğin örgüte birçok yönden katkı sağladığı da birçok araştırmada dile getirilmiştir. Örneğin Konczak, Stelly ve Trusty (2000) çalışmalarında güçlendirici liderlik davranışlarının; çalışanların örgütsel süreçlerde alınması gereken kararları kendi başına alabilme yeteneklerini geliştirdiğini, örgütteki bilgi paylaşımını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca liderin güçlendirici liderlik davranışları işgörenlerin; işe karşı duydukları sorumluluk duygusunu artırır (Gao, Janssen ve Shi, 2011), görüş şikâyetlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlar (Wilkinson, 1998), tecrübelerini iş ortamına aktarımını

kolaylaştırır (Matthews, Diaz, ve Cole, 2003), örgüt performansına olumlu yönde katkı sağlar (Ford ve Fottler, 1995; Beatty ve Ulrich, 1991).

Güçlendirme popüler yönetim uygulamalarından birini teşkil etmektedir. Ancak güçlendirici liderlik davranışlarını konu edinen araştırma sayısı çok azdır (Konczak, Stelly, ve Trusty, 2000). Thomas ve Velthouse (1990) tarafından yapılan bir çalışmada güçlendirme bilişsel yaklaşımla ele alınmış ve (i) anlam, (ii) seçim, (iii) yetkinlik ve (iv) etki olmak üzere dört boyutlu bir güçlendirme modeli geliştirilmiştir. Lee ve Koh (2001) ise araştırmalarında hem davranışsal hem de bilişsel güçlendirmeyi incelemişlerdir. Alanyazında güçlendirici liderlik davranışlarının boyutlarının belirlendiği araştırmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin Matthews, Diaz ve Cole (2003) güçlendirmeyi (i) dinamik yapı, (ii) karar kontrolü ve (iii) akıcı bilgi paylaşımı olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir. Arnold, Rhoades ve Drasgow (2000) ise güçlendirici liderliği (i) yol gösterme, (ii) katılımcı karar verme, (iii) koçluk, (iv) bilgi paylaşımı ve (v) etkileşim olmak üzere beş temel boyutta açıklamışlardır.

Konczak, Stelly ve Trusty (2000) çalışmalarında “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” geliştirmişler ve güçlendirici liderlik davranışlarını (i) yetki verme, (ii) sorumluluk, (iii) kendi başına karar verme, (iv) bilgi paylaşımı, (v) beceri geliştirme ve (vi) yenilikçi performans için koçluk olmak üzere altı boyutta incelemişlerdir. *Yetki verme* boyutu işgörenlerin örgütsel süreçlerde kendi kararlarını alabilmeleri için yetki paylaşımı yapmalarını ifade eder. *Sorumluluk* boyutu işgörenlerin işle ilgili iş ve eylemlerinin sonuçlarından sorumlu tutulması anlamına gelmektedir. *Kendi başına karar verme* boyutuna göre, işgörenler işle ilgili bazı konularda kendi başlarına karar verirler ve bu süreçte yöneticileri onlara güvenir. *Bilgi paylaşımı* boyutu ise istenen sonuçların elde edilmesi için işle ilgili gerekli bilgilerin işgörenlerle paylaşılması ile ilgilidir. İşgörenlerin iş yapmalarına katkı sağlayacak öğrenmeler için onlara fırsatlar sunma *beceri geliştirme* boyutuyla ilgiliyken; hatalardan öğrenme, risk alabilme gibi konularda işgörenleri teşvik etme *yenilikçi performans için koçluk* boyutu ile ilgilidir.

Konan ve Çelik (2018) ise; Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından geliştirilen bu ölçeği Türkçe’ye uyarlamışlar ve güçlendirici liderliğe ilişkin (i) yetki verme, (ii) sorumluluk ve (iii) destekleme olmak üzere üç boyut tespit etmişlerdir. Konan ve Çelik (2018) tarafından yapılan bu boyutlandırma; Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından belirtilen son dört boyut (kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans) tek boyut altında birleşmiş ve bu yeni boyut “destekleme” olarak isimlendirilmiştir.

Güçlendirici liderliğin tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri ve daha özelden de okul örgütleri için de büyük önem taşıdığı söylemek mümkündür. Çünkü eğitim işgörenleri olarak öğretmenlerin de çeşitli açılardan desteklenmesi, yetki alanlarının genişletilmesi mesleki gelişimlerini sağlayacak bu yolla da okulun nihai amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Okul yöneticilerinden beklenen; eyleme geçen, eğitim işgörenlerinin de eyleme geçmesi için gerekli koşulların oluşturulmasına yardımcı olan bir lider olarak hareket etmesidir (Balci, 2007). Güçlendirici bir anlayışla yönetilen örgütlerde işgörenler, işleriyle ilgili karar ve sorumluluklar alabilmektedir (Konan ve Çelik, 2018). Bu nedenle güçlendirmenin, öz yeterlilik algılarının sağlanması ile ilişkili olabileceğini söylemek mümkündür. Öz yeterlik kavramı ilk kez Bandura tarafından ele alınmıştır ve bireylerin

sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle kendi yeterliklerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Özerkan, 2007). Örgütlerin işgörenlerinin öz yeterlik inançlarını yükseltmesinin, örgütün genel performansını yükselteceğini söylemek de mümkündür. Çünkü öz yeterlik inancı, kişilerin eyleme geçip geçmeme kararlarını ve zorluklar karşısında mücadele azimlerini etkilemekte; performans, iş doyumunu, stres, eğitim, liderlik vb. örgütsel süreçleri de etkilemektedir (Basim, Korkmazıyürek ve Tokat, 2008). Okullar söz konusu olduğunda; öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin güçlendirilmesinin öğrencilerin davranışlarının yönetilmesi, akademik başarının artırılması, zor ya da yavaş öğrenen öğrencilerin güdülenebilmesi gibi konular açısından önem arz ettiği açıktır. Erden (1998), öğretmenin mesleki niteliğinin; genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarındaki bilgi ve becerilerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında mesleki gelişimin boyutlarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki gelişimini (i) öğretimsel gelişim, (ii) alansal gelişim, (iii) kişisel gelişim ve (iv) kurumsal gelişim olmak üzere dört temel boyut altında toplamak mümkündür. Bu bağlamda; öğretim materyallerinin, ortamlarının, programlarının hazırlanması ve kullanılmasına ilişkin yeterlikler öğretimsel gelişim boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin alanlarına yönelik bilimsel araştırmaları ve yenilikleri takip etmesi alansal gelişim boyutuyla ilgilidir. Kişisel gelişim boyutu öğretmenlerin olumlu ve etkili iletişim kurma, zamanı planlama, öfke kontrolü ve stresle başa çıkmaya ilişkin öz yeterliklerinden oluşmaktadır. Kurumsal gelişim boyutu ise; kurumla ilgili iş ve işlemlerde daha fazla bilgiye erişme, daha fazla sorumluluk ve yetki sahibi olma ve katkıda bulunma ile ilgili yeterlikleri içermektedir (Yenen ve Kılınc, 2021).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini güçlendirici süreçlere liderlik etmesinin önemli olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır. Yapılan alanyazın taramasında okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine etkisini ortaya koyan araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın problemi, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine etkisinin ne olduğudur.

Bu araştırmanın amacı kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranış düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında, öğretmenin; cinsiyetine, yaşına, öğrenim durumuna, mesleki kıdemine, çalıştığı okuldaki görev süresine ve kariyer basamağına göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasında, öğretmenin; cinsiyetine, yaşına, öğrenim durumuna, mesleki kıdemine, çalıştığı okuldaki görev süresine ve kariyer basamağına göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. Öğretmen algılarına göre; okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın sorularına pozitivist paradigmanın öngördüğü “nicel araştırma” yaklaşımıyla cevap aranmıştır. Nicel araştırmalar; belirli bir olay hakkındaki hipotezi desteklemek veya reddetmek amacıyla görüş, tutum, davranış gibi değişkenleri matematiksel olarak ölçmek ve evrene genellemek için yapılır (Özdemir ve Doğruöz, 2020). Bunun yanında araştırmanın modeli, tarama modellerinden biri olan nedensel karşılaştırma modelidir. Tarama modellerinde amaçlanan; geçmişe veya şimdیه ait bir durumu olduğu gibi betimlemektir (Karasar, 2015). Nedensel karşılaştırma modelinde, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri incelenir. Bu modelde olası nedenler, benzer veya farklı davranış kalıpları karşılaştırılarak saptanmaya çalışılır (Balcı, 2013). Araştırmanın kişisel değişkenlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları arasındaki değişkenlik sınaması nedensel karşılaştırma modeli ile, okul müdürlerinin sergilediği güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini yordama düzeyi ise çoklu regresyon modeli ile sınanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada hedef evreni, Eskişehir ili merkeze bağlı ilçelerindeki (Odunpazarı ve Tepebaşı) kamu ilkokullarında görevli 1600 öğretmen temsil etmektedir. Araştırmanın örnekleminde ise Eskişehir merkez ilçelerinde görev yapan, çalışmaya katılma ölçütlerini karşılayan (kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler) ve araştırmaya ilgi duyan kartopu örnekleme tekniğine göre çalışmaya dâhil olan 317 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ait kişisel değişkenler Tablo 1’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 219’u (%69.1) kadın ve 98’i (%30.9) erkektir. Öğretmenlerin 31’i (%9.8) 22-30 yaş aralığında, 110’u (%34.7) 31-40 yaş aralığında, 126’sı (%39.7) 41-50 yaş aralığında, 50’si (%15.8) 51 yaş ve üzerindedir. Öğrenim durumu lisans olan öğretmenler 243 (%76.7), lisansüstü olan öğretmenler ise 74’tür (%23.3). Öğretmenlerin 31’i (%9.8) 1-5 yıl arasında, 32’si (%10.1) 6-10 yıl arasında, 64’ü (%20.2) 11-15 yıl arasında, 71’i (%22.4) 16-20 yıl arasında, 119’u (%37.5) 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 99’u (%31.2) 1-3 yıl arasında, 79’unun (%24.9) 4-6 yıl arasında, 68’inin (%21.5) 7-9 yıl arasında, 71’inin (%22.4) 10 yıl ve üzeri çalıştığı okulda görev süresi bulunmaktadır. Kariyer basamaklarına göre katılımcıların 78’i (%24.6) öğretmen, 201’i (%63.4) uzman öğretmen, 38’i (%12) başöğretmendir.

Tablo 1. Kişisel Değişkenlere Göre Örneklemde Yer Alan Öğretmen Sayıları

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	219	69.1
	Erkek	98	30.9
Yaş	22-30	31	9.8
	31-40	110	34.7
	41-50	126	39.7
	51 ve üzeri	50	15.8
Öğrenim Durumu	Lisans	243	76.7
	Lisansüstü	74	23.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	31	9.8
	6-10 yıl	32	10.1
	11-15 yıl	64	20.2
	16-20 yıl	71	22.4
	21 yıl ve üzeri	119	37.5
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-3 yıl	99	31.2
	4-6 yıl	79	24.9
	7-9 yıl	68	21.5
	10 yıl ve üzeri	71	22.4
Kariyer Basamağı	Öğretmen	78	24.6
	Uzman Öğretmen	201	63.4
	Başöğretmen	38	12
Toplam		317	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; (i) Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" ve (ii) Yenen ve Kılınç'ın (2021) geliştirdiği "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği" olmak üzere iki veri toplama aracıyla toplanmıştır. "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" 0-5 arası derecelendirilen beşli likert tipi, üç alt boyuttan (yetki verme, sorumluluk, destekleme) ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçeğin güvenirlik katsayısını alt boyutlar için; "yetki verme" (3 madde, $\alpha = .76$), "sorumluluk" (3 madde $\alpha = .82$) ve "destekleme" (11 madde, $\alpha = .80$) olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada ise, güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri, "yetki verme" için $\alpha = .88$ "sorumluluk" için $\alpha = .78$ ve "destekleme" için $\alpha = .96$ olarak bulunmuştur.

"Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği" 0-5 arası derecelendirilen beşli likert tipi olan ölçek dört alt boyuttan (öğretimsel gelişim, kurumsal gelişim, kişisel gelişim, alansal gelişim) ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçeğin güvenirlik katsayısını $\alpha = .91$ olarak hesaplamıştır. Alt boyutlar; "öğretimsel gelişim" (6 madde, $\alpha = .86$), "kurumsal gelişim" (5 madde, $\alpha = .89$) "kişisel gelişim" (5 madde $\alpha = .88$) ve "alansal gelişim" (4 madde, $\alpha = .78$) olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada ise, güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri; dört alt boyut için $\alpha = .83$, "öğretimsel gelişim" için $\alpha = .80$ "kurumsal gelişim" için $\alpha = .77$, "kişisel gelişim" için $\alpha = .70$ ve "alansal gelişim" için $\alpha = .68$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla çevrim içi bir form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgilere ilişkin sorular (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi, kariyer basamağı), ikinci bölümünde ise ölçeklere ait maddeler yer almıştır. Formun ön bölümünde, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını gösteren bir onay kısmı, çalışmanın hangi amaçla yapıldığı, ölçeğin tamamını işaretlemenin alacağı süre, çalışmaya katılım için gerekli ölçütler, katılımcıların cayma hakkına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinin merkeze bağlı ilçelerindeki (Odunpazarı ve Tepebaşı) kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerle iletişime geçilmiş, ön bilgileri kabul eden öğretmenler veri toplama aracını doldurmuşlardır. Bu araştırma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 050.01.04-2300014539 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Farklılıkların incelenmesinde sınır olarak $p < .05$ kabul edilmiştir. Analizlere başlamadan önce uç değerler, regresyon analizi ile mahalonobis uzaklıkları hesaplanarak bulunmuştur. Ki-kare tablosunda ($X^2 < 0.001$)'den düşük değere sahip olan veriler için silme işlemi gerçekleştirilmiş (Tabacnick ve Fidell, 2015), 14 araç veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılıma uygunluğunu sınaama amacıyla, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile grafiksel çıktılar her bir ölçek için ayrı ayrı incelenmiştir. Sıfıra yakın basıklık ve çarpıklık değerleri, dağılımın normal dağılıma uygun olduğunu gösterir. Çoğu zaman bu değerlerin ± 1.0 arasında olması mükemmel kabul edilir. Hatta George ve Mallery'e (2016) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2.0 arasında olması da kabul edilebilirdir. Buna göre; "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" ölçek maddelerine ait dağılımın çarpıklık-skewness değerinin (-.510), ve basıklık-kurtosis değerinin (-.322), "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği" ölçek maddelerine ait dağılımın çarpıklık-skewness değerinin (.221), ve basıklık-kurtosis değerinin (-.011) olduğu görülmüştür. Bu değerler ± 1.0 arasında olduğundan normallik varsayımlarından birinin karşılandığı söylenebilir. Bütün bunlara ek olarak maddelerin normalliği grafiksel yöntemlerle; histogram, Q-Q nokta grafiği ve kutu-bıyık grafiği ile değerlendirilmiş (Tabacnick ve Fidell, 2015a; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011), incelemeler sonucunda maddelerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklar analiz edilirken bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Veri analizinde grup varyanslarının eşitliği Levene testi ile test edilmiştir. Test sonucunda grup varyanslarının eşit olması ($p > .05$) durumunda geçerli olan ve grup varyanslarının eşit olmaması ($p < .05$) durumunda geçerli olan p değerleri yorumlanmıştır. Anlamlılık değeri " $p < .05$ " olması durumlarında gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu farkın hangi grup lehine olduğu grup ortalamalarına bakılarak yorumlanmıştır. İki'den çok olan karşılaştırmalarda; yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi, kariyer basamağı değişkenlerine göre farklar tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Grup varyanslarının eşit olup olmadığı Levene testi ile test edilmiştir. Test sonucunda

varyanslarının eşitliği ($p>.05$) durumunda ANOVA'ya ilişkin tablo değerlendirilmiştir. Bu tabloda gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ($p<.05$) durumlarda, ikili karşılaştırmalar yapılarak hangi iki grup arasında fark olduğu belirlenmiştir. Gözlem sayısı açısından eşit gruplarda Tukey, eşitsiz gruplarda ise Scheffe testleri yapılmıştır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Bunlara ilaveten, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı; .00-.25 çok zayıf ilişki, .26 - .49 zayıf ilişki, .50 - .69 orta ilişki, .70 - .89 yüksek ilişki, .90 - 1 çok yüksek ilişki değerlerine göre yorumlanmıştır (Sungur, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları tarafından yordanmasına ilişkin analizler çoklu doğrusal regresyon yöntemi ile yapılmıştır. Bu analiz için gerekli varsayımlar; çok değişkenli normallik, çoklu doğrusallık ve tekliklik sorunu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla grafiksel çıktılar, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler, VIF değerleri yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren tablo incelenmiştir. İnceleme sonucunda; korelasyon değerlerinin 0.80'in altında, VIF değerlerinin ise 10'un oldukça altında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla maddeler arasında çoklu doğrusallık ve tekliklik sorununun bulunmadığı saptanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Tabacnick ve Fidell, 2015b).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranış düzeylerine ve öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma farklılaşmadığına ilişkin analizlere, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin ve alt boyutlarını yordama gücü, çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Kamu İlkokullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Güçlendirici Liderlik Ölçeği'nin bütününe ilişkin, öğretmen algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere; ölçeğin bütününe ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete ve öğrenim durumuna göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin ölçek bütününde yer alan güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ($t(315)=0,636, p>0.05$) ve öğrenim durumu ($t(315)=1.688, p>0.05$) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle; okul müdürlerinin ölçek bütününde yer alan güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyete ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenler benzer algılara sahiptirler. Tablo 2'de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yaşa, mesleki kıdeme ve çalışılan okuldaki görev süresine ve kariyer basamağına göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmen algıları arasında yaşa ($F(3,313)=0.999, p>0.05$), mesleki kıdeme ($F(4,312)=0.445, p>0.05$), okuldaki görev süresine ($F(3,313)=1.676, p>0.05$) ve kariyer basamağına

($F(2,314)=0.839$, $p>0.05$) göre anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle; okul müdürlerinin ölçek bütününde yer alan güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir, öğretmenler benzer algılara sahiptirler.

Tablo 2. Güçlendirici Liderlik Ölçeği'nin Bütününe İlişkin Öğretmen Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	t/F	P
Cinsiyet	Kadın	219	3.81	0.65	141.172	315	0.451	0.636	0.525
	Erkek	98	3.86	0.71					
Öğrenim Durumu	Lisans	243	3.86	0.69	141.172	315	0.454	1.688	0.092
	Lisansüstü	74	3.71	0.59					
Yaş	22-30 yaş	31	3.83	0.76	141.172	313	0.454	0.999	0.393
	31-40 yaş	110	3.74	0.66					
	41-50 yaş	126	3.89	0.63					
	51 yaş ve üzeri	50	3.84	0.70					
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	31	3.81	0.71	141.716	312	0.454	0.445	0.776
	6-10 yıl	32	3.82	0.79					
	11-15 yıl	64	3.74	0.63					
	16-20 yıl	71	3.82	0.64					
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-3 yıl	99	3.87	0.63	140.272	313	0.448	1.676	0.172
	4-6 yıl	79	3.90	0.72					
	7-9 yıl	68	3.81	0.59					
	10 yıl ve üzeri	71	3.68	0.72					
Kariyer Basamağı	Öğretmen	78	3.91	0.69	141.767	314	0.451	0.839	0.433
	Uzman Öğretmen	201	3.79	0.65					
	Başöğretmen	38	3.82	0.72					

* $p<0.05$

Kamu İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği'nin bütününe ilişkin öğretmen algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3'te Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği'nin bütününe ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete ve öğrenim durumuna göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre; ölçek bütününde öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ($t(315)=2.562$, $p<0.05$) değişkenine göre anlamlı fark bulunurken, öğrenim durumu ($t(315)=0.062$, $p>0.05$) değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle; ölçek bütününde öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık gösterirken, öğrenim durumuna göre farklılık

göstermemektedir. Buna göre ölçek bütününde mesleki gelişim öz yeterliklerine ilişkin erkek (\bar{X} = 3.96) öğretmenlerin algıları kadın (\bar{X} = 3,83) öğretmenlere göre daha yüksektir. Tablodaki öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine ilişkin algılarının yaşa, mesleki kıdeme ve çalışılan okuldaki görev süresine ve kariyer basamağına göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmen algıları arasında yaşa (F(3,313)=2.454, p>0.05), mesleki kıdeme (F(4,312)=0.912, p>0.05), okuldaki görev süresine (F(3,313)=0.027, p>0.05) ve kariyer basamağına (F(2,314)=0.393, p>0.05) göre anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle; ölçek bütününde öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine ilişkin algıları yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir, öğretmenler benzer algılara sahiptirler.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği'nin Bütününe İlişkin Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	t/F	P
Cinsiyet	Kadın	219	3.83	0.42					
	Erkek	98	3.96	0.43		315		2.562	.011*
Öğrenim Durumu	Lisans	243	3.88	0.42					
	Lisansüstü	74	3.87	0.45		315		0.062	.950
Yaş	22-30 yaş	31	3.89	0.42					
	31-40 yaş	110	3.94	0.44	1.341	3	0.447		
	41-50 yaş	126	3.79	0.41	57.002	313	0.182	2.454	.063
	51 yaş ve üzeri	50	3.92	0.43					
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	31	3.86	0.41					
	6-10 yıl	32	3.94	0.51					
	11-15 yıl	64	3.81	0.41	0.675	4	0.169		
	16-20 yıl	71	3.93	0.45	57.668	312	0.185	0.912	.457
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-3 yıl	99	3.87	0.39					
	4-6 yıl	79	3.88	0.46	0.015	3	0.005		
	7-9 yıl	68	3.88	0.45	58.328	313	0.186	0.027	.994
	10 yıl ve üzeri	71	3.86	0.42					
Kariyer Basamağı	Öğretmen	78	3.86	0.40					
	Uzman Öğretmen	201	3.87	0.44	0.146	2	0.073		
	Başöğretmen	38	3.93	0.39	58.197	314	0.185	0.393	.676

*p<.05

Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ve alt boyutlarını yordama gücü, çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu bağlamda; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini en iyi yordayan değişkenlerin belirlenmesi ve bunların

öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini tahmin etme önceliklerini belirlemek hedeflenmiştir. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretimsel Gelişim Alt Boyutunun Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,369	0,233		14,432	0,000*		
Yetki Verme	-0,071	0,050	-0,104	-1,414	0,158	-0,080	-0,077
Sorumluluk	0,036	0,039	0,051	0,914	0,362	0,052	0,050
Destekleme	0,215	0,048	0,331	4,437	0,000*	0,243	0,242
R=0,268	R²= 0,072	F(3,313)= 8,047		p= <.05**			

Tablo 4’e göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı (R=0.268) bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutundaki toplam varyansın %7,2’sini (R²= 0.072) açıklamaktadır. Buna göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde (F(3,313)= 8.047, p<0.05) yordadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutunu, okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme yordamaktadır. Regresyon katsayılarının t değerlerine göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışlarının yetki verme ve sorumluluk alt boyutları anlamlı yordayıcılar değil iken (p>0.05), buna karşılık destekleme alt boyutu öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (p<0.05). Bununla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutu üzerinde en önemli yordayıcının güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme (β = 0.331) olduğu görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri öğretimsel gelişim alt boyutunun okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Öğretimsel Gelişim} = 0.215 \times \text{Destekleme}$$

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Kurumsal Gelişim Alt Boyutunun Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.048	0.190		16.013	.000*		
Yetki Verme	-0.035	0.041	-0.062	-0.859	.391	-0.049	-0.046
Sorumluluk	0.043	0.032	0.073	1.346	.179	0.072	0.072
Destekleme	0.208	0.039	0.384	5.274	.000*	0.280	0.280
R= 0.340	R²= 0.116	F(3,313)= 13.647		p= <.05**			

Tablo 5'e göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı (R=0.340) bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutundaki toplam varyansın %11,6'sını (R²= 0.116) açıklamaktadır. Buna göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde (F(3,313)= 13.647, p<0.05) yordadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutunu, okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme yordamaktadır. Regresyon katsayılarının t değerlerine göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları yetki verme ve sorumluluk alt boyutları anlamlı yordayıcılar değil iken (p>0.05), buna karşılık destekleme alt boyutu öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (p<0.05). Bununla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutu üzerinde en önemli yordayıcının güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme (β = 0.384) olduğu görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kurumsal gelişim alt boyutunun okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Kurumsal Gelişim} = 0.208 \times \text{Destekleme}$$

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Kişisel Gelişim Alt Boyutunun Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.828	0.227		12.480	.000*		
Yetki Verme	-0.042	0.049	-0.062	0.851	.395	-0.048	-0.046
Sorumluluk	0.086	0.038	0.124	2.239	.026*	0.126	0.121
Destekleme	0.199	0.047	0.315	4.247	.000*	0.233	0.230
R= 0.283	R²= 0.080	F(3,313)= 9.050		p= <.05**			

Tablo 6'ya göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ($R=0.283$) bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutundaki toplam varyansın %8'ini ($R^2= 0.080$) açıklamaktadır. Buna göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F(3,313)= 9.050, p<0.05$) yordadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutunu, okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme ve sorumluluk en iyi yordamaktadır. Regresyon katsayılarının t değerlerine göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları yetki verme alt boyutu anlamlı yordayıcılar değil iken ($p>0.05$), buna karşılık destekleme ve sorumluluk alt boyutları öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p<0.05$). Bununla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutu üzerinde en önemli yordayıcının güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme ($\beta= 0.315$) ve sorumluluk ($\beta= 0.124$) olduğu görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri kişisel gelişim alt boyutunun okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Kişisel Gelişim} = 0.199 \times \text{Destekleme} + 0.086 \times \text{Sorumluluk}$$

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7'ye göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ($R=0.251$) bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutundaki toplam varyansın %6.3'ünü ($R^2= 0.063$) açıklamaktadır. Buna göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F(3,313)= 7.009, p<0.05$) yordadığı görülmektedir.

Tablo 7. Alansal Gelişim Alt Boyutunun Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.741	0.269		10.201	.000*		
Yetki Verme	0.003	0.058	0.004	0.048	.962	0.003	0.003
Sorumluluk	0.063	0.045	0.078	1.393	.165	0.078	0.076
Destekleme	0.186	0.056	0.250	3.333	.001*	0.185	0.182
R= 0.251	R²= 0.063	F(3,313)=7.009		p= <.05**			

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutunu, okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme yordamaktadır. Regresyon katsayılarının t değerlerine göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları yetki verme ve sorumluluk alt boyutları anlamlı yordayıcılar değil iken ($p>0.05$), buna karşılık destekleme alt boyutu öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p<0.05$). Bununla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutu üzerinde en önemli yordayıcının güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme ($\beta= 0.250$) olduğu görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alansal gelişim alt boyutunun okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Alansal Gelişim} = 0.186 \times \text{Destekleme}$$

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.083	0.169		18.248	.000*		
Yetki Verme	0.038	0.036	0.075	1.055	.292	0.060	0.055
Sorumluluk	0.045	0.028	0.084	1.580	.115	0.089	0.083
Destekleme	0.206	0.035	0.422	5.870	.000*	0.315	0.308
R= 0.370	R²= 0.137	F(3,313)= 16.575		p= <.05**			

Tablo 8’e göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında zayıf düzeyde anlamlı ($R=0.370$) bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alt boyutlarındaki toplam varyansın %13.7’sini ($R^2= 0.137$) açıklamaktadır. Buna göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri alt boyutlarını anlamlı düzeyde ($F(3,313)= 16.575$, $p<0.05$) yordadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini, okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme yordamaktadır. Regresyon katsayılarının t değerlerine göre; okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları yetki verme ve sorumluluk alt boyutları anlamlı yordayıcılar değil iken ($p>0.05$), buna karşılık destekleme alt boyutu öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p<0.05$). Bununla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri üzerinde en önemli yordayıcının güçlendirici liderlik davranış alt boyutlarından destekleme ($\beta= 0.422$) olduğu görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin okul müdürünün güçlendirici liderlik davranış alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlikleri} = 0.206 \times \text{Destekleme}$$

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin güçlendirici liderlik algıları; cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Bayın (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Konan ve Çelik (2017) ise araştırmalarında; erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin algılarının kadın öğretmenlere kıyasla yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu açıdan bu araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Ayrıca Üstel (2022) araştırmasında okul yöneticilerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada Üstel'in (2022) araştırmasıyla benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarını öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermemektedir. Koçak (2016) ise araştırmasında lisans mezunu öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu açıdan araştırmaların örtüşmediğini söylemek mümkündür. Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığıdır. Bu açıdan araştırma Gümüş (2013) tarafından yapılan araştırma ile paralellik gösterirken Sert'in (2021) araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunlara ilaveten bu araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ölçek bütününde yaş, okuldaki görev süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre de anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının kişisel özelliklerinden bağımsız olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine ilişkin algılarının ölçek bütününde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Daha ayrıntılı bir ifade ile erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerine ilişkin algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırma bu açıdan Koç ve Deniz'in (2020) araştırmasıyla kısmen örtüşmektedir. Adı geçen araştırmacılar matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik inançlarını incelemişler ve (i) mesleki gelişimin sağlanması, (ii) üstün yetenekli öğrencilerle çalışma ve (iii) teknolojinin derslerde kullanılmasına yönelik öz yeterlik inançları açısından erkek

öğretmenlerinin kadın öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördüklerini saptamışlardır. Ölçek genelinde ise anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmen algıları yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Koç ve Deniz (2020) de yaş, kıdem, öğrenim durumu gibi değişkenlerin ölçek bütününe göre öz yeterlik algısında anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışının alt boyutlarından destekleme, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin öğretimsel gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Dolayısıyla okul müdürünün sergilediği güçlendirme davranışlarına bakılarak öğretmenlerin öğretimsel gelişimleri hakkında tahminde bulunulabilir. Başka bir deyişle de öğretmenlerin öğretimsel gelişimlerdeki değişimler, okul müdürünün destekleme davranışları ile açıklanabilir. Okul müdürlerinin, sorunlara çözüm getirebileceği yönünde öğretmenleri cesaretlendirme ve yetkilendirme, yeni beceriler geliştirmeye ve öğrenmeye teşvik etme, suçlamak yerine düzeltme gibi davranışları *destekleme* davranışlarıdır. Öğretmenlerin yeni ve farklı materyaller/öğrenme ortamları tasarlamaları ve bu konularda kendilerini yeterli ve başarılı bulmaları ise mesleki gelişim öz yeterliklerinin *öğretimsel gelişim* boyutu ile ilgilidir. Bu bağlamda yeniliklere açık olmayı ve yenilikçiliği teşvik etmeyi içeren bu iki boyut arasında anlamlı ilişki çıkması beklenen bir sonuçtur. Güçlendirici liderliğin yetki verme ve sorumluluk alt boyutları ise; öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin öğretimsel gelişim alt boyutunu anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışının alt boyutlarından destekleme, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin kurumsal gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmenlerin kurumsal gelişim öz yeterlikleri; kurumla ilgili iş ve işlemlerde daha fazla bilgiye erişme, daha fazla sorumluluk ve yetki sahibi olma ve katkıda bulunmaları ile ilgili yeterlikleri içermektedir. Dolayısıyla bu boyutun, yetki paylaşarak daha fazla sorumluluk almaya teşvik eden davranışları içeren destekleme boyutu tarafından yordanması da beklenen bir sonuçtur. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel gelişime ilişkin öz yeterliklerindeki olumlu veya olumlu değişimleri okul müdürünün destekleme davranışlarıyla açıklamak mümkün görünmektedir. Güçlendirici liderliğin yetki verme ve sorumluluk alt boyutları ise kurumsal gelişim öz yeterliğini anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışının alt boyutlarından destekleme ve sorumluluk, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinden kişisel gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Destekleme davranışlarının kişisel gelişimi yordaması beklenen bir sonuçtur. Nitekim kişisel gelişim; olumlu ve etkili iletişim kurma, zamanı planlama, öfke kontrolü ve stresle başa çıkma ile ilgilidir. Dolayısıyla destekleme davranışlarından paralel şekilde etkilenmesi kuvvetle muhtemeldir. Sorumluluk alt boyutu ise öğretmenin görevlendirildiği işten, yaptıklarından, öğrencilerin performanslarından sorumlu tutulması ile ilgilidir. Dolayısıyla bu alanlarda sorumlu tutulan bir öğretmenin kişisel gelişimine önem vermesi ve geliştirmeye çalışması gerekecek ve sonuç olarak da öz yeterlik algısı da yükselecektir. Araştırmanın bu sonuçlarına dayanarak kişisel gelişime ilişkin mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerin

sorumluluk boyutundaki davranışları daha sık sergilediğini söylemek mümkündür. Güçlendirici liderliğin yetki verme alt boyutu ise kişisel gelişim öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışının destekleme alt boyutu, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin alansal gelişim alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Alansal gelişim, öğretmenin bilimsel araştırma yapması, alanıyla ilgili bilimsel çalışmaları takip etmesi ve alan bilgisini geliştirmesi ile ilgilidir. Görüldüğü gibi bu boyutta da yeniliklere ayak uydurma ve takip etme yer almaktadır. Dolayısıyla destekleme alt boyutu tarafından yordanması da beklenen bir sonuçtur. Yetki verme ve sorumluluk alt boyutları ise alansal gelişim öz yeterliğinin anlamlı birer yordayıcısı değildir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise; güçlendirici liderlik davranışının destekleme alt boyutu tarafından anlamlı düzeyde yordandığı tespit edilmiştir. Yetki verme ve sorumluluk alt boyutları ise mesleki gelişim öz yeterliklerini anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Dolayısıyla, mesleki gelişim öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin, destekleme davranışlarını daha sık sergilediğini söylemek mümkündür. Bir başka ifade ile mesleki gelişim öz yeterlik algı düzeylerindeki olumlu veya olumlu yöndeki değişimler müdürlerin destekleme davranışlarıyla açıklanabilir. Nitekim güçlendirici liderlerin, astlarının yeteneklerine aşına olması gerektiği belirtilmektedir. Buna ek olarak astların öz yeterlik inançlarının gelişimine katkıda bulunan yetkinliklerinin kullanımının güçlendirici liderlerce teşvik edilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Amundsen ve Martinsen, 2014). Araştırmada elde sonuçlar; Dağlı ve Kalkan'ın (2021) araştırma bulguları ile desteklenebilir. Adı geçen araştırmada okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ilgili araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmak açısından daha çok destek sunmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır. Çelik ve Konan (2021) tarafından yapılan; okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin öz yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Adı geçen araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın sonuç bölümünde okul müdürlerinin sunmuş olduğu güç fırsatlarının öğretmenlerin öz yeterliklerini artırmak için hem duygusal bir kaynak hem de gerçek bir deneyim olabileceğine değinilmiştir. Kim ve Beehr (2017) güçlendirici liderliğin öz yeterlikle pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, çalışanları güçlendiren liderlerin, onlara işleri üzerinde daha fazla kontrol yetkisi verdiklerini, bu yolla çalışanların işi yapabileceklerine dair inançlarının arttığını vurgulamaktadırlar. Dağlı ve Kalkan (2021) araştırmalarında okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar öğretmenlerin iş doyumunda önemli rol oynayan güçlendirici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde de etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla söz konusu araştırmanın bu araştırmada elde edilen sonuçlarla kısmen örtüşüğünü söylemek mümkündür.

ÖNERİLER

Bu araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının sorumluluk alt boyutunun öğretmenlerin kişisel gelişim öz yeterlik düzeylerine etki ettiği tespit edilmiştir. Müdürlerin bu boyuttaki davranışlarının doğrudan öğretmenlere ve dolaylı olarak da okula katkı sağlayacağı aşikârdır. Bu nedenle de bu türden davranışların teşvik edilmesi okullar için önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırmada güçlendirici liderlik davranışlarının destekleme alt boyutunun; mesleki gelişim öz yeterlik algısının hem bütünü hem de her bir alt boyutunu anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin özellikle destekleme boyutunda yer alan davranışları sergilemeleri öğretmenlerin öz yeterlik algılarını arttırmada önemlidir. Bu araştırmada okul müdürlerinin yetki verme boyutundaki davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik algılarına etki etmediği vurgulanmıştır. Bu sonuç beklenilenin aksi bir sonuçtur. Bu nedenle daha büyük ölçekli araştırmalarla yeniden sınanması alana katkı sağlayacaktır.

Etik Metni

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.” Bu araştırma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 050.01.04-2300014539 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Yazarın Katkı Oranı Beyanı: Yazarın katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

- Amundsen, S. & Martinsen, Ø. L. (2014). Self-other agreement in empowering leadership: Relationships with leader effectiveness and subordinates' job satisfaction and turnover intention. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 784-800. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.007>
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 249-269. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200005\)21:3%3C249::AID-JOB10%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3%3C249::AID-JOB10%3E3.0.CO;2-%23)
- Balci, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.
- Balci, A. (2007). *Etkili okul*. Pegem Akademi.
- Basim, H. N., Korkmazıyürek, H. & Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Bayın, M. A. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel muhalefeti arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Beatty, R. W. & Ulrich, D.O. (1991). Re-energizing the mature organization. *Organizational Dynamics*, 20(1): 16-30. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(91\)90080-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(91)90080-S)
- Bolat, O. İ., Bolat, T. & Seymen, O. A. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 215-239.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3): 471-482. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983>
- Çelik, O. T. & Konan, N. (2021). The relationship between school principals' empowering leadership with teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Education&Science/Eğitim ve Bilim*, 46(206), 241-261. doi: 10.15390/EB.2020.8841
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dağlı, E. & Kalkan, F. (2021). The relationship between empowering leadership behaviors of school principals and teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction levels. *Education&Science*, 46(208), 105-123. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10083>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Beta.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Ford, R. C. & Fottler, M. D. (1995). Empowerment: A matter of degree. *Academy of Management Perspectives*, 9(3): 21-28. <https://doi.org/10.5465/ame.1995.9509210269>
- Gao, L., Janssen, O. & Shi, K. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.015>
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Greasley K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto R. & King, N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations* 27(4), 354-368. <https://doi.org/10.1108/01425450510605697>
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kim, M. & Beehr, T. A. (2017). Self-efficacy and psychological ownership mediate the effects of empowering leadership on both good and bad employee behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(4), 466-478. <https://doi.org/10.1177/1548051817702078>
- Koç, T. & Deniz, L. (2020). Matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 669-689.
- Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Konan, N. & Çelik O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054. doi:10.24106/ kefdergi.434140
- Konan, N. & Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 322-335. doi:10.14686/buefad.274186
- Konczak, L. J., Stelly, D. J. & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313. <https://doi.org/10.1177/00131640021970420>
- Lee, M. & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept?. *International Journal of Human Resource Management* 12(4): 684-695. doi: 10.1080/713769649
- Matthews, R. A., Diaz, W. M. & Cole, S. G. (2003). The organizational empowerment scale. *Personnel Review*, 32 (3), 297-318. <https://doi.org/10.1108/00483480310467624>
- Özdemir, M. & Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemalođlu (Ed.), *bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (s. 65-98). Pegem Akademi.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Sert, H. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin öğretmenlerin kuantum paradigmasından okula bakışına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Siegall, M. & Gardner, S. (2000). Contextual Factors of Psychological Empowerment. *Personnel Review*, 29(6): 703-722. <https://doi.org/10.1108/00483480010296474>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Srivastava, A., Bartol, K. M. & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.23478718>
- Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 116-125). Asil Yayın Dağıtım.
- Tabacnick, B. & Fidell, L. S. (2015a). Temizlik: Analizden önce verilerin taranması. (M. Özer ve N. Ergeç, Çev.) M. Balođlu. (Ed.), *çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (ss.60-114). Nobel Akademi.
- Tabacnick, B. & Fidell, L. S. (2015b). Yapısal eşitlik modellemesi. (G. Şekercioğlu, Çev.) M. Balođlu. (Ed.), *çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (ss.681-785). Nobel Akademi.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review* 15(4): 666-681. <https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926>
- Üstel, Ö. (2022). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), 40-56.
<https://doi.org/10.1108/00483489810368549>
- Yenen, E. T. & Kılınç, H. H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 25(2), 455-467.