

The Mediator Role of Teachers' Subjective Well-Being in the Relationship between Principals' Instructional Leadership and Teachers' Professional Engagement

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlıkları Arasındaki İlişkide Öznel İyi Oluşun Aracı Rolü

Ümit Dilekçi¹ & İbrahim Limon²

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of subjective well-being in the relationship between instructional leadership behaviors of school principals and teachers' professional engagement through structural equation modeling. The study was conducted with 238 teachers working in Batman province in the 2019-2020 academic year. Two different methods were used to determine the sample. First of all, it was taken into consideration that the teachers had been working with the current principal for at least 6 months (criterion sampling) and teachers who met this criterion were reached through convenient sampling method. As data collection tools, "School Principals' Instructional Management Rating Scale", "Teachers' Professional Engagement Scale" and "Teacher Subjective Well-being Scale" were used. The findings showed that teachers perceived the instructional leadership behaviors of school principals as sufficient. Additionally, teachers' subjective well-being and professional engagement are high. It was also found that instructional leadership is a significant predictor of subjective well-being and subjective well-being of professional engagement; however, it was determined that instructional leadership did not significantly predict professional engagement. Subjective well-being has a mediator role in the relationship between instructional leadership and professional engagement. The findings which are anticipated to contribute to existing literature are discussed and based on them some suggestions are made for both policy makers and practitioners.

Keywords: Instructional leadership, professional engagement, teacher subjective well-being

- 1 Dr., Batman University, Batman, Turkey, dilekciumit@gmail.com, ORCID: 0000-0002- 6205-1247
- 2 Dr., Mithatpaşa Anadolu Lisesi, Sakarya, Turkey, ibomon@gmail.com , ORCID: 0000-0001- 5830-7561

Atf için/Please cite as:

Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 743-798 doi: 10.14527/kuey.2020.017.

Öz

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolünü yapısal eşitlik modellemesinden yararlanarak test etmektir. Araştırma, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Batman ilinde görevli 238 öğretmenle yürütülmüştür. Örneklemin belirlenmesinde iki farklı yöntemden yararlanılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin mevcut okul müdürüyle en az 6 ay birlikte çalışıyor olması göz önünde bulundurulmuş (ölçüt örnekleme) ve bu ölçütü sağlayan öğretmenlere uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimini Değerlendirme Ölçeği”, “Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Ölçeği” ve “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmenlerin yeterli olarak algıladıklarını; öğretmenlerin öznel iyi oluş ve mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretimsel liderliğin öznel iyi oluşun ve öznel iyi oluşun da mesleki adanmışlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu; ancak öğretimsel liderliğin mesleki adanmışlığı anlamlı biçimde yordamadığı belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik ile mesleki adanmışlık arasındaki ilişkiye ise öznel iyi oluşun aracı rolü bulunmaktadır. Alanyazına katkı sunması beklenen araştırmanın bulguları tartışılmış, uygulayıcılara ve araştırmacılara birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel liderlik, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretmen öznel iyi oluşu

Received: 03.09.2020 / Revision received: 26.10.2020 / Approved: 27.11.2020

English Version

Introduction

Schools are the foundation of democratic education (Dewey, 2019) devoted to teaching and learning (Hoy & Miskel, 2012). There has been a shift from management to leadership in our understanding of school administration (Bush, 2018). Although the concepts of administration, management, and leadership are used interchangeably, they have different meanings (Lunenburg & Ornstein, 2013; Robbins & Judge, 2012; Yukl, 2018). According to researchers, the concepts of leadership and management should be defined differently from each other, and school principals should be leaders (Bush, 2018). Therefore, the concept of leadership has received a considerable attention within the scope of educational institutions in recent years (Oplatka, 2016). Over the last half-century, researchers have focused on different aspects of leadership (Yukl, 2018) but recently turned their attention to leadership models (Gümüş, Bellibaş, Esen & Gümüş, 2018; Hallinger, 2011, 2012). The heightened expectations of schools have made leadership in education as important as never before (Dewey, 2019; Hoy & Miskel, 2012; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). School leadership has significant implications on learning outcomes, school processes, and student or school performance (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Hallinger & Heck, 1996; Heck, 1992; Özdemir, 2019; Leithwood & Jantzi, 2000; Murphy, 1990; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Sun & Leithwood, 2012; Waters, Marzano & McNulty, 2003). What is more, school principals with effective leadership skills promote school development and effectiveness (Beycioğlu & Kondakçı, 2014; Bush & Glover, 2014; Hallinger, 2003; Hopkins, 2003).

Teaching has been a primary function of schools, making instructional leadership increasingly critical in schools (Bush, 2018) and research on school leadership concentrating on instructional leadership (Boyce & Bowers, 2018; Bush, 2013; Gümüş et al., 2018; Hallinger, 2003, 2012, 2013). The main reason for this interest is that, unlike other types of leadership, instructional leadership is school-specific. In other words, it is a type of leadership that focuses on learning and teaching (Akin, 2019, 2020; Bellibaş, 2014; Cemaloğlu, 2013; Gümüşeli, 1996; Hallinger, Gümüş & Bellibaş, 2020; Murphy, 1988; Özdemir, 2018; Şişman, 2018). The primary goal of instructional leadership is to modify the educational processes to improve learning at all levels (Hallinger et al., 2020).

Instructional leadership, which is believed to affect academic performance the most (Robinson et al., 2008), has been the subject of research on school effectiveness since the late 1970s (Bellibaş & Liu, 2018; Gümüş et al., 2018; Gümüşeli, 1996; Hallinger, 2003; Hallinger, 2012; Hallinger et al., 2020; Özdemir, 2018; Özdemir & Sezgin, 2002; Murphy, 1988; Neumerski, 2013; Robinson et al., 2008; Şişman, 2016, 2018). Following the education reforms in the 1980s, researchers concentrated on instructional leadership and highlighted multiple times that school principals should be effective instructional leaders (Murphy, 1988; Özdemir, 2018), without whom neither educational reforms nor school effectiveness can be achieved (Bellibaş, 2014). Leaders play a crucial role in making schools effective (Bossert et al., 1982; Hallinger, 2003; Hallinger & Heck, 1996; Heck, 1992; Hopkins, 2003; Hoy & Miskel, 2012; Leithwood et al., 2020). Therefore, numerous studies explored and discussed the effects of instructional leadership on teaching quality (Murphy, 1988). Some of those studies were either scale development studies (Alig-Meilcarek, 2003; Bellibaş, Bulut, Hallinger & Wang, 2016; Daresh & Ching-Jen, 1985; Hallinger & Murphy, 1985; Şişman, 2016) or systematic reviews and syntheses (Bossert et al., 1982; Boyce & Bowers, 2018; Hallinger, 2003; 2011; Hallinger et al., 2020; Kış, 2013; Murphy, 1988; Neumerski, 2013; Robinson et al., 2008). Some other studies focused on the effect of school principals' instructional leadership behaviors on teachers' professional development (Blase & Blase, 2000), self-efficacy (Bellibaş & Liu, 2017; Liu, Bellibaş & Gümüş, 2020), collective efficacy (Goddard, Goddard, Kim & Miller, 2015), or both (Çalık, Sezgin, Kavğacı & Kılınc, 2012), school performance (Heck, 1992), effectiveness (Ali, 2017), climate (Bellibaş & Liu, 2018), culture (Ali, 2017; Şahin, 2011), organizational health (Parlar & Cansoy, 2017; Receptoğlu & Özdemir, 2013), job satisfaction (Duyar, Gümüş & Bellibaş, 2013; Liu et al., 2020), and students' academic performance (Hallinger & Heck, 1996). International reports, such as TALIS (Teaching and Learning International Survey), also address and discuss the effects of school principals' instructional leadership behaviors on education [the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2014, 2019].

As mentioned above, researchers emphasize the significance of principals' instructional leadership behaviors for effective education, and thus, effective schools. However, what makes schools effective is principals adopting instructio-

nal leadership and teachers with professional commitment (Hoy & Miskel, 2012; Shann, 1998; Sood & Anand, 2010). Teachers are an integral and strategic part of schools (Bursalıoğlu, 2010; Celep, 2000; Cüceloğlu & Erdoğan, 2018) because they, together with principals, are what make schools effective learning organizations (Aydın, 2018; Fox, 1964; Shukla, 2014). Schools with teachers who devote themselves to their job, students, activities, schools, and colleagues are likely to be more effective (Celep, 1998). The term “employee engagement” coined by Kahn (1990) was translated into Turkish as *işe angaje olmak* (work engagement), *işe bağlanma* (professional commitment), *işle bütünleşme* (integration with profession), *işe tutkunluk* (passion for work), *mesleki adanmışlık* (professional engagement), and *kendini işe verme* (self-dedication to work). Professional engagement refers to a positive state of mind (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008; Butucha, 2013; Meyer & Allen, 1991; Roozeboom & Schelvis, 2015; Schaufeli & Bakker, 2004) with high physical, emotional, and mental dedication to work (Kahn, 1990). It is closely related to organizational performance (Bakker & Bal, 2010; Roozeboom & Schelvis, 2015). Employees with professional engagement are more likely to have a strong sense of responsibility for their duties and a strong desire for professional improvement (Shukla, 2014). Therefore, professional engagement also refers to a state of mind which makes employees develop strong bonds, passion, and interest in their jobs for which they care and to which they devote most of their time and energy (Carbonneau, Vallerand, Fernet & Guay 2008; Goldhaber, 2002; Robbins & Judge, 2012). There are certain criteria for teachers’ professional engagement (Solomon, 2008). In other words, professional engagement for teachers is related to being competent, conveying new developments, caring about students, and fulfilling professional responsibilities (Fox, 1964). Teachers with those qualities are more likely to share the best aspects of their job with their students and integrate their enthusiasm into learning (Fried, 2001), making students academically more motivated and successful (Carbonneau et al., 2008; Goldhaber, 2002). Research also shows a strong correlation between teachers’ professional engagement and students’ academic performance (Butucha, 2013; Carbonneau et al., 2008; Coladarci, 1992; Fox, 1964; Gordon, 2006; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Shukla, 2014; Solomon, 2008). Teachers’ professional engagement also improves school performance and promotes education reforms (Shukla, 2014). Different countries have different measures of professional engagement (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006; Yerdelen, Durksen & Klassen, 2018), but it is, in general, related to job satisfaction (Billingsley & Cross, 1992; Høigaard, Giske & Sundsli, 2012; Shann, 1998; Shin & Reyes, 1995; Shukla, 2014), job performance (Bakker et al., 2008), self-efficacy (Coladarci, 1992; Høigaard et al., 2012), burnout (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Høigaard et al., 2012; Maslach & Leiter, 2008; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), autonomy and administrative support (Bakker & Bal, 2010).

Schools pose intellectual, emotional, and physical challenges that teachers face when fulfilling complicated tasks (Aydın, 2018; Carbonneau et al., 2008;

Goodlad, 2004; Hakanen et al., 2006; Shukla, 2014). Subjective well-being is an important aspect of education because it promotes teachers' creativity and motivation (De Neve, Diener, Tay & Xuereb, 2013) and helps them create a positive classroom atmosphere (Cohen, 2006) and improve school performance (Renshaw, Long & Cook, 2015). Bradburn (1969) was the first to study subjective well-being, which since then has been one of the focal points of positive psychology (Chan, 2013; Diener, 1984; Stanculescu, 2014). In the 1970s, researchers began to lay the theoretical foundation of the concept of subjective well-being, which has been extensively studied since the early 1980s (Diener, 1984; Song, Gu & Zhang, 2020). Subjective well-being is an essential component of a good life (Park, 2004), involving positive and negative emotional experiences about all or some aspects of life (Song et al., 2020). According to OECD (*Guidelines on Measuring Subjective Well-being, 2013*), subjective well-being is “*the personal perception and experience of positive and negative emotional responses and global and (domain) specific cognitive evaluations of satisfaction with life.*” Subjective well-being has been the subject of numerous studies on developmental processes. Subjective well-being is empirically supported by various educational outcomes (Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004). Many studies measure teachers' subjective well-being in relation to stress and burnout (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández, 2016; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Schaufeli, Taris & Rhenen, 2008). However, most early studies used unidimensional measures of the developmental process of subjective well-being (Lyubomirsky, 2001). On the other hand, recent studies have employed multi-dimensional scales to measure it (Lucas, Diener & Suh, 1996; Renshaw et al., 2015; Horn et al., 2004). While some studies develop scales, others focus on indicators (positive emotions and cognitions) of subjective well-being (Renshaw et al., 2015; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Some of those studies looked into the relationship between teachers' subjective well-being and gratitude (Chan, 2010), forgiveness (Chan, 2013), self-efficacy and perceived social support (Stanculescu, 2014), and burnout and school quality (Cenkseven-Önder & Sari, 2009).

School principals are primarily responsible for making sure that their schools provide an effective education (Aydın, 2014). One way to achieve an effective education is by influencing others, which is one of the essential components of “leadership” (Bursalıoğlu, 2010; Bush, 2018; Robbins & Judge, 2012; Turan, 2020; Yukl, 2018). Influencing others refers to leaders' ability to alter the behavior of their followers (Lunenburg & Ornstein, 2013). In the context of instructional leadership, school principals are expected to focus directly on education or on variables that directly affect education (Akın, 2019, 2020; Liu et al., 2020). School principals, as leaders, influence students' learning through teachers, and therefore, instructional leadership is at the center of the intersection of principal, teacher, and student (Bush & Glover, 2002; Bush & Glover, 2014), which manifests itself in the studies examining the effect of instructional leadership on student performance (Bush & Glover, 2014; Hallinger et al., 2020; Hallinger & Heck, 1996; Heck, 1992; Murphy, 1988; Robinson et al., 2008). Students' acade-

mic performance is closely related to teachers' professional engagement (Butcha, 2013; Carbonneau et al., 2008; Coladarci, 1992; Fox, 1964; Gordon, 2006; Klassen et al., 2012; Shukla, 2014; Solomon, 2008) and subjective well-being (Cohen, 2006; Song et al., 2020; Spilt et al., 2011). However, recent studies show that instructional leadership also affects teachers' behavior (Hallinger, 2018).

A rigorous literature review did not yield a study examining the relationship between instructional leadership, professional engagement, and subjective well-being. Therefore, we believe that this study will fill that gap in the literature. The study first investigated the effect of school principals' instructional leadership behaviors on teachers' professional engagement and subjective well-being. Then, it aimed to determine the mediating role of teachers' subjective well-being on the relationship between their professional engagement and school principals' instructional leadership behaviors because subjective well-being is a predictor of positive cognitive development (Lyubomirsky, 2001; Park, 2004).

Theoretical Framework

This section first provides a theoretical framework for school principals' instructional leadership behaviors and teachers' professional engagement and subjective well-being. It then focuses on the relationships among those variables within the framework of research hypotheses and in the light of the literature.

Instructional Leadership

There is not an agreed-upon definition of leadership (Bush, 2018; Yukl, 2018), and there are numerous models designed to define and measure it (Turan, 2020). School principals are responsible for making sure that teachers are fully focused on educational activities and goals. In a sense, they should lead teachers for effective education. This idea has drawn researchers' attention to instructional leadership in recent years (Aydın, 2014; Özdemir & Sezgin, 2002). In the past, school principals mostly did paperwork and enforced laws and regulations, but today they are responsible for improving their schools' performance (Bellibaş, 2014). Therefore, they go beyond the management role and exhibit teaching-oriented behaviors, which lays the foundation of instructional leadership (Özdemir, 2018). Bossert et al. (1982) were the first to define the instructional management role. Since then, researchers have laid the theoretical framework of instructional management and developed early measures, such as the *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) (Hallinger, 1982; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 1990). However, researchers have recently replaced the term "management" with "leadership" and focused on the concept of instructional leadership (Hallinger, 2011).

Instructional leadership, accounting for the most substantial relationship between leadership and learning (Bush & Glover, 2014), is defined as school leadership that affects learning and teaching at all levels of education and promotes overall learning (Hallinger et al., 2020). Different researchers divide instructio-

nal leadership into different dimensions (Hallinger & Murphy, 1985; McEwan, 1998; Neumerski, 2013; Murphy, 1990; Petterson, 1993; Weber, 1996). Hallinger and Murphy (1985) classified it into the dimensions of “*defining the school mission*,” “*managing the instructional program*,” and “*promoting a positive school learning climate*,” which were taken into consideration for a few decades (Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990). Murphy (1990), on the other hand, classified instructional leadership into the dimensions of “*defining school mission and goals*,” “*supervising, evaluating, coordinating, and controlling instruction and the curriculum*,” “*supporting school improvement*,” and “*creating a positive school culture*.” De Bevoise (1984), Petterson (1993), Weber (1996), McEwan (1998), and Neumerski (2013) made different classifications of instructional leadership. According to Coldren and Spillane (2007), instructional leaders are responsible for collaborating with teachers to develop instructional programs, resolving instructional issues, providing resources to teachers, and organizing personnel development activities. These responsibilities indicate that, instead of focusing on secondary tasks, instructional leaders are supposed to develop instructional programs and provide students with effective learning settings where they can develop various skills (Akin, 2019). Successful instructional leaders are those who can concentrate on creating a school climate to promote learning at all levels (Bush, 2018; Cemaloğlu, 2013).

Professional Engagement

Teaching is one of the oldest professions (Aydm, 2018) that was attributed a new meaning with the rapid transformation of education systems (Shukla, 2014). Research on the effects of that rapid transformation on school effectiveness shows that principals’ instructional leadership behaviors and teachers’ professional engagement are two critical factors making schools effective (Celep, 1998; Shann, 1998). In other words, teachers should be committed to their job to provide an efficient education. Teachers’ mental commitment to their job is an indicator of their professional engagement (Coladarci, 1992). Bakker, Demerouti, and Brummelhuis (2012) define teachers with professional engagement as those with high energy and mental comfort and a high desire to cope with challenges and stressors. Butucha (2013) defines teachers with professional engagement as those who value their job and have a strong desire to remain in the profession to improve their students’ academic performance. Employees consider themselves energetic and competent enough to achieve all work-related goals and overcome all challenges on the path (Schaufeli, Taris & Rhenen, 2008). Professional engagement indicates how happy an employee is with the time s/he spends on his/her job and how much s/he cares about it (Carbonneau et al., 2008). Professional engagement in teachers prioritizes students’ learning (Shann, 1998), improves work performance and active learning (Bakker et al., 2012; Robbins & Judge, 2012), helps reduce burnout (Klassen et al., 2012; Leiter & Bakker, 2010; Maslach & Leiter, 2008; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli et al., 2008), and increases job satisfaction (Høigaarda et al., 2012; Saks, 2006) and positive organizational

outcomes (Bakker et al., 2008; Demerouti & Cropanzano, 2010; Roozeboom & Schelvis, 2015).

Subjective Well-being

The concepts “subjective well-being” and “happiness” are often confused for one another (Diener & Diener, 1995; Lyubomirsky, 2001), although the former is mostly related to mood (Diener, Suh, Lucas & Shmith, 1999; Diener, Suh & Oishi, 1997). Bradburn (1969) was the first to use the term subjective well-being, but Diener was the one who laid the foundation of the concept, which has since then been extensively studied (Diener, 1984, Diener & Diener, 1995; Myers & Diener, 1995; Song et al., 2020).

There are many definitions of subjective well-being of which historical background was provided above. Before discussing those definitions, we should state that subjective well-being includes but is not limited to positive emotions, such as happiness (Diener, 1994; Diener, Oishi & Lucas, 2003). Subjective well-being is defined differently based on its components, such as the presence of positive emotions, little or no negative emotions, and life satisfaction (Diener, 1984; 1994; Lucas et al., 1996). Myers and Diener (1995) define it as a measure of life satisfaction in which positive emotions outnumber negative ones. Diener and Diener (1995) define it as one’s cognitive and affective evaluations of one’s life. Garrig and Zimbardo (2012) define it as a self-report of life satisfaction. There is a large body of research on the effect of subjective well-being on teachers’ and students’ performance (Chan, 2009a; Chan, 2009b; Chan, 2010; Cohen, 2006; Horn et al., 2004; Renshaw et al., 2015; Song et al., 2020; Spilt et al., 2011; Stanculescu, 2014)

The Relationship between School Principals’ Instructional Leadership Behaviors and Teachers’ Professional Engagement

School principals’ instructional leadership behaviors (Bossert et al., 1982; Hallinger, 2003; Hallinger & Heck, 1996; Heck, 1992; Hoy & Miskel, 2012; Leithwood et al., 2020) and teachers’ professional engagement (Hoy & Miskel, 2012; Shann, 1998) play a crucial role in reform movements (Bellibaş, 2014; Hopkins, 2003; Shukla, 2014) and school effectiveness. Most theories of leadership seek an answer to how leaders affect their followers. A critical indicator of leader effectiveness is to what extent a leader improves her followers’ performance and gets them to achieve goals (Yukl, 2018). School principals’ instructional leadership behaviors strongly influence teachers’ professional development (Akın, 2019, 2020; Aydın, 2014; Blase & Blase, 2000; Coldren & Spillane, 2007; Gedikoğlu, 2015; Hallinger, 2003; Murphy, 1990). That influence is of paramount importance because teachers’ professional development seals their students’ fate (Aydın, 2018). School principals with effective instructional leadership increase teachers’ job satisfaction, commitment and retention rates (Boyce & Bowers, 2018); provide instructional resources to teachers (Özdemir & Sezgin, 2002), and play a key role in school development (Coldren & Spillane, 2007) and organizational learning and development (Robinson et al., 2008). The process and power of

influencing followers are critical because teachers shape society's future and are an indispensable part of educational institutions (Shukla, 2014). Exhibiting instructional leadership behaviors, school principals convey clear messages to teachers about what matters and how things are done in schools (Özdemir & Sezgin, 2002). In this way, school principals make teachers feel positive about and committed to their job. Relying too much on the curriculum and ignoring teachers' development and quality makes academic achievement less likely (Shukla, 2014). Therefore, school principals should be more concerned with teachers' development (Blase & Blase, 2000). Some studies look into the relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' professional engagement (Cansoy, Parlar & Polatcan, 2020; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi & Kouhsari, 2018; Skelton, 2018; Pelzang, 2014; Mat Ail, Taib, Jaafar, Salleh & Omar, 2015; Sarikaya & Erdoğan, 2016; Shoma, Daud & Subramanian, 2016; Skelton, 2019; Tatlah, Akhtar & Hashmi, 2019; Zahed-Babelan, Koulaei, Moeinkia & Sharif, 2019), which was the first hypothesis of this study.

H₁ = School principals' instructional leadership behaviors significantly predict teachers' professional engagement.

The Relationship between School Principals' Instructional Leadership Behaviors and Teachers' Subjective Well-being

Although research suggests that school principals' leadership behaviors affect schools' performance, the relationship between the two is more complex than thought (Heck, 1992). School principals should influence teachers and unite them around common goals to provide an effective educational and instructional environment (Yukl, 2018). School principals can only influence teachers with mental well-being. School principals' leadership behaviors directly affect teachers' beliefs, motivation, engagement, self-esteem, performance, and interaction (Bellibaş & Liu, 2017; Bellibaş & Liu, 2018; Leithwood et al., 2020). Instructional leadership involves behaviors and activities undertaken to improve teaching and learning (Liu et al., 2020; Murphy, 1988). School principals with instructional leadership should be motivating, supportive, encouraging, and enabling (Aydın, 2014) because the greatest reason why instructional leadership is a model of choice is that it has a positive and permanent effect on employee motivation and behavior (Hallinger, 2011). School climate is another aspect extensively studied in relation to instructional leadership (Boyce & Bowers, 2018) because it is believed that instructional leadership improves school climate, which in turn contributes to teachers' subjective well-being. Some studies focus on the relationship between school principals' leadership behaviors and teachers' subjective well-being (Bashaireh & David, 2019; Heidmets & Liik, 2014; Sudha, Shahnawaz & Farhat, 2016), which was the second hypothesis of this study.

H₂ = School principals' instructional leadership behaviors significantly predict teachers' subjective well-being.

The Relationship between Teachers' Subjective Well-being and Professional Engagement

Subjective well-being is based on the lived experiences of an organization's members identifying with their professional roles (Diener, 1994; Garrig & Zimbardo, 2012; Kahn, 1990). Engagement corresponds to positive behavior and state of mind (Roozeboom & Schelvis, 2015). In recent years, there has been a growing body of research in positive psychology on subjective well-being and engagement. Engagement is an indicator of job retention and high motivation (Buttcha, 2013). Subjective well-being is related to how good members of a profession and organization feel. There is a relationship between subjective well-being and engagement because professional engagement is a positive and satisfying state of well-being involving emotional motivation and enthusiasm for the job (Klassen et al., 2012; Leiter & Bakker, 2010; Maslach & Leiter, 2008; Robbins & Judge, 2012; Saks, 2006; Schaufeli et al., 2008). People with high subjective well-being are more likely to be satisfied with their jobs and do them well (Diener, 1984; Bowling, Eschleman & Wang, 2010). This assessment is critical because education quality depends mostly on teachers' professional engagement (Shukla, 2014). On the other hand, every day, more and more teachers pursue careers in different fields because they feel less committed to their job (OECD, 2005). This suggests that teachers should be motivated to stay in the profession (Celep, 2000). Employees with high subjective well-being are more likely to have high organizational citizenship (De Neve et al., 2013). Therefore, the third hypothesis of this study was the relationship between teachers' subjective well-being and professional engagement. The fourth and last hypothesis of the study was the mediating role of teachers' subjective well-being between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' professional engagement.

H₃ = Teachers' subjective well-being significantly predicts their professional engagement.

H₄ = Teachers' subjective well-being plays a mediating role in the relationship between their professional engagement and school principals' instructional leadership behaviors.

Method

This section addresses the research design, population and sample, data collection and analysis, and data collection tools.

Research Design

This study employed a correlational survey model (Mertens, 2010) to investigate the relationships between school principals' instructional leadership behaviors, teachers' professional engagement and subjective well-being. The main objective of the study was to test the mediating role of teachers' subjective well-being in the relationship between their professional engagement and scho-

of principals' instructional leadership behaviors employing a structural equation model. The structural equation model was the method of choice because it helps explain the relationship between complex structures (Hallinger & Heck, 1996). To this end, a simple mediation model (Hayes, 2009) was developed. The primary assumption of simple mediation models is that the independent variable (*instructional leadership*) affects the mediator variable (*subjective well-being*), which in turn affects the dependent variable (*professional engagement*) (Wu & Zumbo, 2008). Figure 1 shows the simple mediation model.

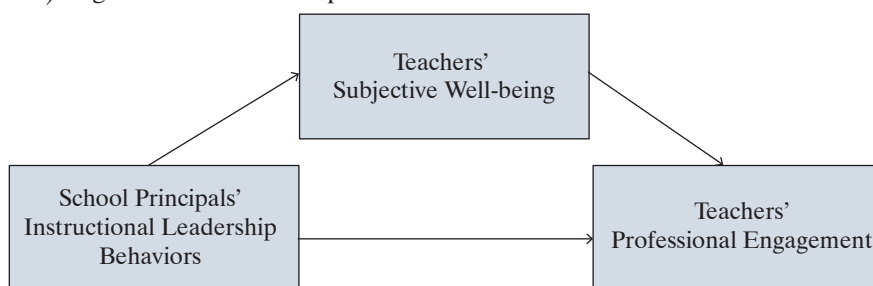


Figure 1. *Simple mediation model*

Population and Sample

The population consisted of 5,860 teachers in Batman/Turkey in 2019-2020 academic year. Participants were recruited using two different sampling methods. First, criterion sampling was used to determine teachers working with the current school principal for at least six months. Second, convenience sampling was used to draw a sample of teachers who met the inclusion criterion (Patton, 2002). The sample consisted of 238 teachers: 130 men (54.6%), 108 women (45.4%). Of participants, 209 (87.8%) had a bachelor's degree, 29 (12.2%) had a master's degree; 26 (10.9%) were preschool teachers, 64 (24.9%) were primary school teachers, 91 (38.2%) were secondary school teachers, and 57 (23.9%) were high school teachers; 84 (35.3%) had 0-5 years of experience, 54 (22.7%) had 6-10 years of experience, 46 (19.3%) had 11-15 years of experience, 36 (15.1%) had 16-20 years of experience, and 18 (7.6%) had 21 years of experience or more; 80 (33.6%) were 20-30 years of age, 112 (47.1%) were 31-40 years of age, 38 (16%) were 41-50 years of age, and 8 (3.4%) were 51 years of age or older; 139 (58.4%) had been working with the current school principal for 1-2 years, 56 (23.5%) for 3-4 years, 34 (14.3%) for 5-6 years, 7 (2.9%) for 7-8 years, and 2 (.8%) for nine years or more.

Data Collection

Permission was obtained from the National Directorate of Batman (27.04.2020). The study was approved by the Ethics Committee of Batman University (06.05.2020). Data were collected between 07.05.2020 and 15.05.2020 using the *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)*, the *Teachers'*

Professional Engagement Scale (TPES), and the *Teacher Subjective Well-being Questionnaire* (TSWQ). Participants were sent a link via e-mail or WhatsApp. Data were collected online due to a number of COVID-19 preventive measures, such as nationwide school closures and transition from classroom-based teaching to distance education.

Data Analysis

Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25.0) and Analysis of Moment Structures (AMOS 23.0) (Arbuckle, 2019). First, a missing data analysis was conducted, which resulted in no missing data. Afterwards, univariate skewness-kurtosis values were calculated to check the distribution of the data. The results showed that professional engagement scores were nonnormally distributed (Field, 2009). Therefore, outliers ($n=4$) were removed from the analysis which resulted in normal distribution of the data (See Table 1). The structural equation model procedure consisted of six stages: (1) *defining measurement tools*, (2) *developing a measurement model*, (3) *determining the results of the measurement model*, (4) *evaluating the validity of the measurement model*, (5) *defining the structural model*, and (6) *evaluating the validity of the structural model* (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014). Multivariate normality assumption was checked through multivariate “*kurtosis and its critical ratio*”. Multivariate kurtosis was 735.823 and critical ratio was 56.056. This finding indicated that multivariate normality assumption was not satisfied. Therefore, the data were analyzed using the non-parametric “*bootstrapping (n=5000; confidence interval=95%)*” because it is better at determining indirect effects than other mediation methods and does not require normal distribution (Byrne, 2016; Finney & Di Stefano, 2013; Hayes, 2009; Nitzl, Roldab & Cepeda, 2016; Zhao, Lynch Jr & Chen, 2010). Confirmatory factor analysis and the goodness of fit of the structural equation model were analyzed using χ^2 , df , χ^2/df , *CFI*, and *RMSEA* (Hair et al., 2014). Reliability was analyzed using Cronbach’s alpha (internal consistency; $\min=.75$) (Singh, 2007).

Data Collection Tools

The data were collected using “*Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)*” (Bellibaş et al., 2016), “*Teachers’ Professional Engagement Scale (TPES)*” (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018), and “*Teacher Subjective Well-being Questionnaire (TSWQ)*” (Ergün & Sezgin Nartgün, 2017).

Principal Instructional Management Rating Scale

The Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) was developed by Hallinger (1982) and adapted to Turkish by Bellibaş et al. (2016). The PIMRS consists of 44 items and nine subscales: framing the school’s goals (five items), communicating the school’s goals (four items), supervising and evaluating instruction (five items), monitoring student progress (five items), protecting instructional time (five items), maintaining high visibility (five items), providing incentives for teachers (five items), promoting teacher professional development

(five items), and providing incentives for learning (five items). The items are scored on a five-point Likert-type scale (“1=Almost Never” to “5=Almost Always”). Sample items are “My school principal frames academic goals with target dates.”, “My school principal ensures that the school’s academic goals are translated into common curricular objectives.” and “My school principal ensures that students are not called to the office during instructional time.” According to the confirmatory factor analysis (CFA) for validity, the goodness of fit indices were CFI=.97, TLI=.97, RMSEA=.054, and WRMR=.054. The factor loadings ranged from .58 to .95. The reliability coefficients ranged from .95 to .99. The results showed adequate validity and reliability. The PIMRS asks teachers how often they think school principals exhibit instructional leadership behaviors.

This study employed a CFA to check the validity of the PIMRS and calculated Cronbach’s alpha (internal consistency coefficient) to determine its reliability. Based on the CFA results, two items were excluded from the analysis because they had low factor loadings (Item 14=.22 and Item 22=.29). The analysis was repeated with 42 items, and the goodness of fit indices were found to be $\chi^2=1494.53$; $sd=778$; $\chi^2/df=1.92$ RMSEA=.062, and CFI=.93 which indicated good fit. Cronbach’s Alpha coefficients were as follows: for “framing the school’s goals” .93; “communicating the school’s goals”.88; “supervising and evaluating instruction” .85; “monitoring student progress” .90; “protecting instructional time” .79; “maintaining high visibility”.84; “providing incentives for teachers”.90; “promoting teacher professional development” .93; “providing incentives for learning”.93 and finally for the total PIMRS .98. These scores indicated that the PIMRS had adequate reliability (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016).

Teachers’ Professional Engagement Scale

Teachers’ Professional Engagement Scale (TPES) was developed by Kozi-koğlu and Senemoğlu (2018). The TPES consists of 20 items and 3 subscales: commitment to the profession (eight items), dedication to students (eight items), and devotion to the profession (four items). Sample items are “I am proud to be a teacher.”, “I try very hard to be a qualified teacher.” and “I turn to different sources to be of help to my students.” The items are scored on a five-point Likert-type scale (“1=Strongly Disagree” to “5=Strongly Agree”). Construct validity was determined using exploratory factor analysis (EFA), which yielded three factors, with loadings ranging from .86 to .59 and accounting for 58% of the total variance. Cronbach’s alpha was calculated for reliability. The subscales “commitment to the profession,” “dedication to students,” and “devotion to the profession” had a Cronbach’s alpha of .92, .86, and .70, respectively. The total scale had a Cronbach’s alpha of .90.

This study also tested the validity and reliability of the scale. The CFA revealed the goodness of fit indices of $\chi^2=319.27$; $sd=163$; $\chi^2/df=1.96$ RMSEA=.064, and CFI=.96. Cronbach’s alpha was calculated for reliability. The subscales “commitment to the profession,” “dedication to students,” and “devotion to the

profession” had a Cronbach’s alpha of .94, .91, and .83, respectively. The total scale had a Cronbach’s alpha of .95. These results indicated that the TPES satisfied validity and reliability criteria within this study (Altunışık et al., 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016).

Teacher Subjective Well-being Questionnaire

Teacher Subjective Well-being Questionnaire (TSWQ) was developed by Renshaw et al. (2015) and adapted to Turkish by Ergün and Sezgin Nartgün (2017). The TSWQ is a self-report rating scale consisting of 2 sub-scales, and 8 items: (1) school connectedness (four items) and (2) teaching efficacy (four items). Sample items are “*I feel like people at this school care about me.*” and “*I am a successful teacher.*” The items are scored on a four-point Likert-type scale (“1=Almost Never” to “4=Almost Always”). Ergün and Sezgin Nartgün (2017) performed EFA and CFA to determine the construct validity of the scale. According to the EFA, factor loadings ranged from .85 to .69, accounting for 64.80% of the total variance. According to the CFA, the goodness of fit indices were as follows: $\chi^2=56.01$, $sd=18$, $RMSEA=.075$, $NFI=.97$, $NNFI=.96$, $CFI=0.98$, $GFI=.96$, $AGFI=.93$, and $SRMR=.04$. The subscales “school connectedness” and “teaching efficacy” had a Cronbach’s alpha of .81 and .78, respectively. The total scale had a Cronbach’s alpha of .82.

This study also tested the validity and reliability of the scale. The CFA revealed the goodness of fit indices of $\chi^2=44.75$; $sd=18$; $\chi^2/df=2.49$; $RMSEA=.080$, and $CFI=.97$. Cronbach’s alpha was calculated for reliability. The subscales “school connectedness” and “teaching efficacy” had a Cronbach’s alpha of .88 and .85, respectively. The total scale had a Cronbach’s alpha of .88. These results indicated that the TSWQ was a valid and reliable measure (Altunışık et al., 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016).

Findings

This section presents the findings of the descriptive analysis and structural equation model.

Findings on Descriptive Statistics

Table 1
Descriptive Statistics

Variable	Min.	Max.	Mean (\bar{x})	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
(1) PIMRS	1.12	5.00	3.61	.81	-.67		.26	
(2) TPES	3.05	5.00	4.44	.47	-.86	.16	.21	.32
(3) TSWQ	1.75	4.00	3.29	.52	-.54		-.17	

(Note: PIMRS=Principal Instructional Management Rating Scale; TPES=Teachers’ Professional Engagement Scale; TSWQ=Teacher Subjective Well-being Questionnaire)

Participants had a mean PIMRS, TPES, and TSWQ score of $\bar{x}=3.61$ ($sd=.81$), $\bar{x}=4.44$ ($sd=.47$), and $\bar{x}=3.29$ ($sd=.52$), respectively, suggesting that they had high professional engagement (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018) and very high subjective well-being (Ergün & Sezgin Nartgün, 2017). They also thought that school principals had high instructional leadership (Bellibaş et al., 2016).

Findings on Measurement Model

In this phase of the study, the measurement model with covariances among three latent variables on which all observed variables loaded was tested. The PIMRS had item factor loadings ranging from .58 to .91; the TPES from .59 to .88 and the TSWQ from .66 to .82. All factor loadings were high (Kline, 2016). Moreover, all factor loadings and path coefficients were significant at $p=.001$. The goodness of fit indices of the model were $\chi^2=4609.05$, $df=2328$, $\chi^2/df=1.98$, $CFI=.83$, and $RMSEA=.065$. Given the number of indicators and sample size in the model, we can state that the goodness of fit indices were adequate (Hair et al., 2014; Sharma, Mukherjee, Kumar & Dillon, 2005).

Table 2
Convergent and Divergent Validity

Variable	CR	AVE	1	2	3
(1) PIMRS	.98	.64	(.80)		
(2) TPES	.95	.55	.44**	(.66)	
(3) TSWQ	.92	.58	.64**	.51**	(.71)

** $p < .01$; $N=234$

The model had three latent structures: instructional leadership, teachers' professional engagement, and subjective well-being. Composite Reliability (CR) values were calculated to test the reliability of the structures (Kline, 2016). The CR values satisfied the criteria (Hair et al., 2014). Average Variance Extracted (AVE) values were calculated for divergent validity. AVE values greater than .50 were considered adequate (Bagozzi & Youjae, 1988). The square roots of the AVE values were taken for discriminant validity. The values were higher than the correlations between the structures (Fornell & Larcker, 1981; Kline, 2016). The results suggested that the structures had adequate convergent and divergent validity (Table 2).

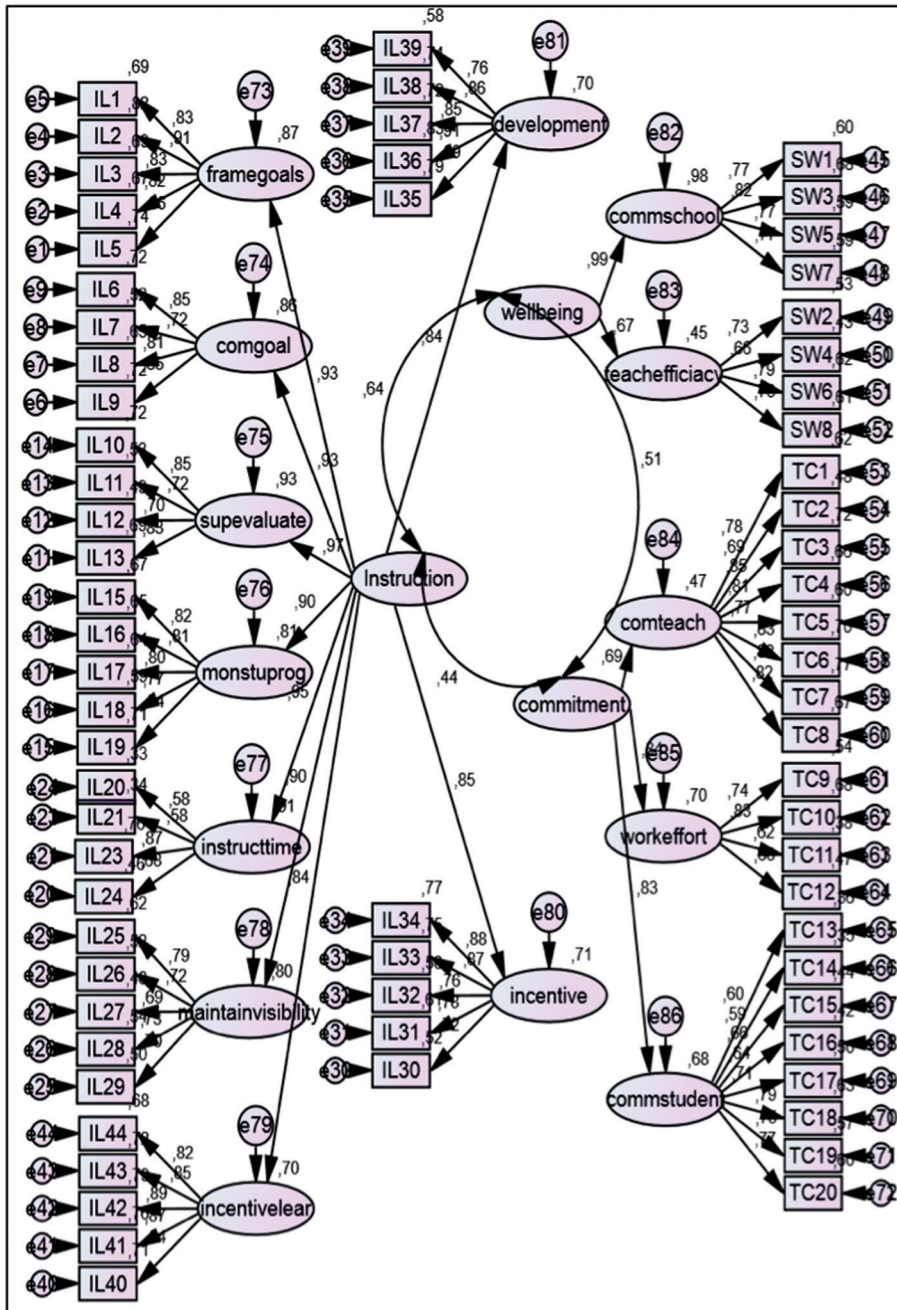


Figure 2. Measurement model

Findings on Structural Equation Model

The mediation model was tested after evaluating the measurement model. The covariances between the latent variables in the measurement model were deleted, one-way paths were defined for the mediation model, and the research hypotheses were tested in a single model (Lance & Vandenberg, 2009; Zhao et al., 2010). Table 3 shows the standardized path coefficients.

Table 3: Direct and Indirect Effects

Variables	β	SE	t	Bootstrap (5000); 95% CI			Total Effect
				LB	UB	p	
PIMRS \rightarrow TPES (H_1)	.19	.133	1.523	-	-	.128	.438
PIMRS \rightarrow TSWQ (H_2)	.64	.058	7.869	-	-	.000	.641
TSWQ \rightarrow TPES (H_3)	.39	.181	2.452	-	-	.014	.391
PIMRS \rightarrow TSWQ \rightarrow TPES (H_4)	.25	.121	-	.02	.49	.022	.438

Table 3 presents the results of the structural equation model. The first hypothesis suggests that school principals’ instructional leadership behavior significantly predicts teachers’ professional engagement. However, school principals’ instructional leadership did not directly affect teachers’ professional engagement ($\beta=.19$; $p=.18$) which shows that the first hypothesis was rejected. The second hypothesis suggests that school principals’ instructional leadership behaviors significantly predicts teachers’ subjective well-being, which was confirmed ($\beta=.64$; $p=.00$). The third hypothesis suggests that teachers’ subjective well-being significantly predicts their professional engagement, which was also confirmed ($\beta=.39$; $p=.03$). The findings also confirmed the fourth hypothesis, which suggests that teachers’ subjective well-being plays a mediating role in the relationship between their professional engagement and school principals’ instructional leadership behaviors ($\beta=.25$; $p=.02$; 95% CI, UB=.49, LB=.02). In other words, principals’ instructional leadership behaviours affect their subjective well-being which in turn affect their professional engagement ($p<.05$). Upper and lower bounds with a confidence interval of 95% did not include zero, indicating “indirect-only mediation” (Nitzl et al., 2016; Zhao et al., 2010).

Discussion

This study investigated the mediating role of teachers’ subjective well-being in the relationship between their professional engagement and school principals’ instructional leadership behaviors. The study first evaluated the descriptive data regarding those three variables. The first variable, instructional leadership, is the subject of most studies on school leadership (Akin, 2019, 2020; Boyce & Bo-

wers, 2018; Bush, 2013; Gümüş et al., 2018; Hallinger, 2003; 2012; 2013; Hopkins, 2003). According to our participants, school principals had “*high*” instructional leadership. In other words, they thought that school principals exhibited good instructional leadership behavior, which is consistent with earlier studies as well (Argon & Mercan, 2009; Cansoy et al., 2020; Chen & Guo, 2020; Enueme & Egwunyenga, 2008; Ismail, Don, Husin & Khalid, 2018; Qadach, Schechter & Da’as, 2019; Zheng, Yin & Li, 2018). This is an important result because school principals’ instructional leadership behaviors significantly affect school performance (Heck, 1992; Hopkins, 2003; Murphy, 1988; Robinson et al., 2008), school culture (Şahin, 2011), school climate (Bellibaş & Liu, 2018), school efficiency (Ali, 2017), organizational commitment (Serin & Buluç, 2012), organizational health (Parlar & Cansoy, 2017; Receptoğlu & Özdemir, 2013), students’ academic performance (Hallinger & Heck, 1996), teachers’ attitudes towards their job (Duyar et al., 2013) and their job satisfaction and self-efficacy (Çalık et al., 2012; Duyar et al., 2013; Liu et al., 2020).

The second variable was “teachers’ professional engagement.” Our participants had “*high*” professional engagement, suggesting that they were hard-working teachers devoted to their job and students. Earlier studies confirm this result (Altunay, 2017; Celep, 1998; Ekinci, 2012; Meriç & Erdem, 2020; Turhan, Demirli & Nazik, 2012). This result is important because only dedicated teachers can make schools into effective and successful educational organizations (Hoy & Miskel, 2012; Shann, 1998; Sood & Anand, 2010). Teachers’ professional engagement is positively associated with job satisfaction (Shin & Reyes, 1995; Shukla, 2014), job performance (Bakker et al., 2008), and self-efficacy (Coladarci, 1992). Besides, the higher the professional engagement, the lower the burnout (Hakanen et al., 2006).

The third variable was “teachers’ subjective well-being,” which is about teachers’ own evaluation of their lives in educational organizations (Diener et al., 2003). Our participants had “*high*” subjective well-being, which is consistent with earlier studies as well (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe, 2007; Arslan, 2018; Brouskeli, Kaltsi & Loumakou, 2018; Çetin, 2019; Horn et al., 2004). In other words, the participants were committed to their schools and considered themselves professionally competent. This result is also important for educational organizations because high subjective well-being is positively associated with motivation (De Neve et al., 2013), support for school development (Renshaw et al., 2015), job satisfaction (Bowling et al., 2010), self-esteem, self-efficacy, and perceived social support (Stanculescu, 2014), and optimism (Lucas et al., 1996). Therefore, subjective well-being concerns and affects numerous educational variables (Cohen, 2006; Song et al., 2020; Spilt et al., 2011).

The hypotheses of the study were tested in a structural equation model. The first hypothesis suggests that school principals’ instructional leadership behaviors significantly predicts teachers’ professional engagement. Research also shows that school principals’ instructional leadership behaviors result in positive

behavioral outcomes in teachers (Cansoy et al., 2020; Enueme & Egwunyenga, 2008; Hallinger et al., 2018; Ismail et al., 2018; Namutebi, 2019; Nasreen & Shah, 2019; Nguyen, Ng, Luo & Mansor, 2020; Pelzang, 2014; Zahed-Babelan, 2019). The findings showed that the direct effect of principals' instructional leadership behaviors on teachers' professional engagement was not significant. However, principals' instructional leadership behaviors affected teachers' professional engagement through their subjective well-being. Measurement precision, the strength of the relationship between independent and mediator variables, sample and total effect size may result in significant indirect but insignificant direct effect (Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011). In this sense, school principals' instructional leadership behaviors affect teachers' subjective well-being, which in turn affects their professional engagement. This confirms the fourth hypothesis. This result also suggests that the higher the school principals' instructional leadership, the higher the teachers' subjective well-being and professional engagement. Therefore, school principals should be strong instructional leaders to make sure that their schools can provide an effective education (Akin, 2020).

School principals' instructional leadership significantly predicted teachers' subjective well-being. Research also shows that variables related to school principals are closely related to teachers' subjective well-being. Some of those variables are having communication and problem-solving skills, promoting teachers' professional development, and supporting and trusting them (Aelterman et al., 2007; Butt & Retallick, 2002). This study addressed teachers' subjective well-being from the dimensions of teaching efficacy and school connectedness. Instructional leadership is closely related to teachers' self-efficacy (Bellibaş & Liu, 2017; Isa, Mansor, Wahab & Alias, 2018; Liu et al., 2020; Liu & Hallinger, 2018; Ma & Marion, 2019; Rew, 2013) and organizational commitment (Al -Mahdy, Emam & Hallinger, 2018; Amin, 2018; Dou, Devos & Valcke, 2017; Sarıkaya & Erdoğan, 2016; Sheppard, 1996). In this sense, it can be said that our result is consistent with the previous literature. The more instructional leadership behaviors the school principals display, the more subjective well-being the teachers have. In other words, school principals' instructional leadership behaviors positively affect teachers' teaching self-efficacy and school connectedness.

Teachers' subjective well-being predicted their professional engagement significantly. Employees' organizational commitment and effort are associated (Testa, 2001), and their self-efficacy improves their professional engagement (Li, Liu, Chen & Yao, 2019; Weishuk, 2017). Moreover, teachers with high subjective well-being about their job are likely to do their job better (Arslan, 2018). Our result is consistent with the literature. In other words, teachers with high school connectedness and adequate teaching self-efficacy are likely to be more devoted to their job and students.

Conclusion

This study focused on teachers' views to determine whether their professional engagement and subjective well-being are affected by school principals' instructional leadership behaviors. Teachers had high professional engagement and subjective well-being and perceived school principals' instructional leadership adequate. School principals' instructional leadership behaviors had no direct effect on teachers' professional engagement but affected it through teachers' subjective well-being. Moreover, school principals' instructional leadership behaviors predicted teachers' subjective well-being, and teachers' subjective well-being predicted their professional engagement.

Limitations and Recommendations

Although this study has important implications, it has some limitations. First, the study was conducted only in Batman, and therefore, the results are generalizable only to the teachers living in that city. We intended to reach a larger sample, but we used scales with a large number of items and employed convenience sampling to recruit participants, and therefore, we reached a relatively small sample. However, it did not cause a problem during validity and reliability analysis. Third, the data was based on only teachers' views. The fourth limitation was self-assessment, which is common in survey research. The last limitation was that the model focused on the effect of instructional leadership on individual variables but not on student- or school-related variables. Some recommendations are as follows: School principals should be provided with training in instructional leadership. Future studies should include different mediator or moderator variables in the model. Instructional leadership should be studied extensively across Turkey. Qualitative research should be performed to investigate the effects of instructional leadership on subjective well-being and professional engagement.

Türkçe Sürüm

Giriş

Demokratik eğitimin temel kurumu olan okullar (Dewey, 2019) öğretme ve öğrenmeye adanmış örgütlerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu örgütlerin yönetimlerini betimlemek için kullanılan kavramsallaştırmalar idarecilikten yöneticiliğe ve daha sonra liderliğe doğru bir değişim ve dönüşüm geçirmiştir (Bush, 2018). Yukarıda sıralanan idarecilik, yöneticilik ve liderlik kavramları her ne kadar bazen birbirinin yerine kullanılsa da bu kavramlar esasında anlamdaş olmayıp birbirlerinden kesin bir biçimde ayrılmalıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Robbins ve Judge, 2012; Yukl, 2018). Liderlik ve yönetim arasındaki farklılıkların farkındalığı ve okul müdürlerinin etkili birer lider olmalarının gerektiği anlayışı, tarihsel süreç içerisinde artmış ve yazarlarca kabul görmüştür (Bush, 2018). Sözü edilen bu kapsamlı kabul görmenin liderlik konusunu son yıllarda sözü en çok edilen örgütsel olgular içerisinde yerleştirdiği söylenebilir (Oplatka, 2016). Son elli yıl içerisinde liderlik üzerine yapılan araştırmalarda yaygın olarak farklı konulara odaklanma eğilimi olmakla birlikte (Yukl, 2018) eğitim araştırmalarında liderlik modellerine yönelik ilginin hızla arttığı gözlenmektedir (Gümüş, Bellibaş, Esen ve Gümüş, 2018; Hallinger, 2011, 2012). Çünkü toplumun merkezinde yer alan okullardan her geçen gün artan beklentiler, eğitimde liderliğin güçlendirilmesine yönelik ilgiyi de beraberinde getirmiş ve eğitimde liderliğin öneminin açık bir biçimde ortaya konulmasına katkı sağlamıştır (Dewey, 2019; Hoy ve Miskel, 2012; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020). Okul liderliğiyle ilgili yapılan araştırmalarda (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Hallinger ve Heck, 1996; Heck, 1992; Özdemir, 2019; Leithwood ve Jantzi, 2000; Murphy, 1990; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Sun ve Leithwood, 2012; Waters, Marzano ve McNulty, 2003) okul liderliğinin öğrencilerin öğrenme çıktularına, öğrenci başarısına, okul süreçlerine, okul başarısına etki ederek önemli destek sunduğuna ilişkin ikna edici bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının başarılı bir değişimin, okul gelişiminin ve okul etkililiğinin açıklamasında önemli bir faktör olduğu da araştırma bulgularıyla ortaya konmaktadır (Beycioğlu ve Kondakçı, 2014; Bush ve Glover, 2014; Hallinger, 2003; Hopkins, 2003).

Okulun temel işlevi olan öğretime yönelik artan vurgu, öğretimsel liderliğin eğitim kurumları bağlamında dikkat çekici biçimde ön plana çıkmasına (Bush, 2018) ve okul liderliğine ilişkin çalışmaların çok önemli bir kısmının öğretimsel liderliğe yönelmesine neden olmuştur (Boyce ve Bowers, 2018; Bush, 2013; Gümüş vd., 2018; Hallinger, 2003, 2012, 2013). Bu ilginin temel etkenlerinin başında öğretimsel liderliğin diğer liderlik türlerinden farklı olarak okula özgü olması, bir başka deyişle öğretimsel liderliğin öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanan bir liderlik modeli olmasıdır (Akin, 2019, 2020; Bellibaş, 2014; Cemaloğlu, 2013;

Hallinger, Gümüş ve Bellibaş, 2020; Gümüşeli, 1996; Murphy, 1988; Özdemir, 2018; Şişman, 2018). Öğretimsel liderliğin temel hedefi, okul ve sınıf düzeyinde öğrenme ve öğretim süreçlerini etkileyerek bütün öğrencilerin öğrenme düzeylerini iyileştirmektir (Hallinger vd., 2020).

Öğrenci başarısını etkileyen en güçlü liderlik modeli olduğu vurgulanan öğretimsel liderlik (Robinson vd., 2008), 1970'li yılların sonundan itibaren okul etkililiği üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmeye başlamıştır (Bellibaş ve Liu, 2018; Gümüş vd., 2018; Gümüşeli, 1996; Hallinger, 2003; Hallinger, 2012; Hallinger vd., 2020; Özdemir, 2018; Özdemir ve Sezgin, 2002; Murphy, 1988; Neumerski, 2013; Robinson vd., 2008; Şişman, 2016, 2018). Özellikle, 1980'lerin eğitim reformu hareketlerinden sonra okul yöneticisinin bir öğretim lideri olarak işlevde bulunması gerektiği yazarlarca sıkça vurgulanmış ve öğretim liderliğine ilişkin çalışmalar bu yıllardan sonra dikkat çekici biçimde ivme kazanmıştır (Murphy, 1988; Özdemir, 2018). Çünkü etkili öğretim liderleri olmadan eğitimde reform hareketlerinin hedeflerine ulaşmasının ve okul etkililiğinin sağlanmasının zor olacağı görülmüştür (Bellibaş, 2014). Etkili okullarda liderlerin kilit bir rol oynamasının araştırma sonuçlarına yansımalarıyla (Bossert vd., 1982; Hallinger, 2003; Hallinger ve Heck, 1996; Heck, 1992; Hopkins, 2003; Hoy ve Miskel, 2012; Leithwood vd., 2020) okul yönetiminde yeni bir liderlik kavramsallaşması olarak öğretim liderliği öğretimin niteliğinin artırılması bakımından yoğun bir biçimde tartışılmış ve bunun bir neticesi olarak da araştırmalara sıkça konu olmaya başlamıştır (Murphy, 1988). Söz konusu araştırmaların bazıları; ölçme aracı geliştirme (Alig-Meilcarek, 2003; Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang, 2016; Daresh ve Ching-Jen, 1985; Hallinger ve Murphy, 1985; Şişman, 2016), sistematik inceleme/derleme/sentez (Bossert vd., 1982; Boyce ve Bowers, 2018; Hallinger, 2003; 2011; Hallinger vd., 2020; Kış, 2013; Murphy, 1988; Neumerski, 2013; Robinson vd., 2008) olup ayrıca alanyazında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen özyeterliliği (Bellibaş ve Liu, 2017; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2020); öğretmen kolektif inancı (Goddard, Goddard, Kim ve Miller, 2015); öğretmenlerin öz ve kolektif yeterliliği (Çalık, Sezgin, Kavğacı ve Kılınç, 2012); öğretmenlerin profesyonel gelişimi (Blase ve Blase, 2000); okul performansı (Heck, 1992); okul verimliliği (Ali, 2017); okul iklimi (Bellibaş ve Liu, 2018); okul kültürü (Ali, 2017; Şahin, 2011); örgütsel sağlık (Parlar ve Cansoy, 2017; Recepoğlu ve Özdemir, 2013); iş doyum ve kolektif yeterlik (Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2013; Liu vd., 2020); öğrencilerin akademik başarısı (Hallinger ve Heck, 1996) gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Yukarıda sıralanan çalışmaların yanı sıra okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve bu davranışların eğitim ve öğretime yansımaları, TALIS (Teaching and Learning International Survey) gibi uluslararası raporlara da konu olmakta ve bu raporlarda geniş çerçevede ele alınarak tartışılmaktadır [The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2014, 2019].

Etkili bir eğitim ve öğretim faaliyeti ve nihayetinde etkili bir okul için, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının önemi yukarıda bahsedildiği üzere alanyazında geniş bir biçimde tartışılarak ortaya konmuştur. Etkili bir okul için

müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının yanı sıra mesleğine adanmış öğretmenlere de büyük ölçüde gereksinim duyulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012; Shann, 1998; Sood ve Anand, 2010). Bilindiği üzere öğretmenler, okul yöneticileriyle birlikte okulu okul yapan profesyoneller arasında yer almakta olup (Aydın, 2018; Fox, 1964; Shukla, 2014) okulun asli ve stratejik parçalarından birisidirler (Bursalıoğlu, 2010; Celep, 2000; Cüceloğlu ve Erdoğan, 2018). Öğretmenin kendisini öğrencilerine, öğretim etkinliklerine, okula, mesleğine ve iş arkadaşlarına adanması okul etkililiğine olumlu yönde etki edebilmektedir (Celep, 1998). Alanyazına Kahn (1990) ile işe adanmışlık olarak giren kavram Türkçeye mesleki adanmışlık, işe bağlanma, işle bütünleşme, işe tutkunluk, işe angaje olmak ve kendini işe verme gibi kavramlar biçiminde çevrilmiştir. İşe adanmışlık, mesleğe ilişkin olumlu duygusal tepkiler olup (Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris, 2008; Butucha, 2013; Meyer ve Allen, 1991; Roozeboom ve Schelvis, 2015; Schaufeli ve Bakker, 2004) işgörenin fiziksel, duygusal ve zihinsel anlamda işini yoğun bir biçimde benimsemesi olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1990). Pozitif psikoloji bağlamında değerlendirilen ve örgütsel başarının anahtarı olarak nitelendirilen mesleki adanmışlık (Bakker ve Bal, 2010; Roozeboom ve Schelvis, 2015), bir grubun bireyleri arasında mesleğine yönelik özveri hissini ve mesleki gelişim için güçlü bir arzuyu içermekte (Shukla, 2014) ve bu bağlamda işgörenin sevdiği, önem verdiği, zaman ve enerji harcadığı mesleğe yönelik güçlü bağlılığı, tutkusunu, eğilimi ya da yoğun ilgisi olarak da açıklanabilmektedir (Carbonneau, Valleurand, Fernet ve Guay 2008; Goldhaber, 2002; Robbins ve Judge, 2012). Mesleğe adanmışlıktan ayrı olarak daha spesifik olarak öğretmenlik mesleğine adanmışlık bağlamında ele alındığında ise, öğretmenin mesleki yaşantısının hangi düzeyde anlamlı olduğu noktasında bir ölçüt sağlayıp (Solomon, 2008) yetkinlik sahibi olmak, yeni gelişmeleri aktarmak, öğrencilerine değer vermek, mesleki anlamda sorumluluklarını yerine getirmek gibi özellikleri bünyesinde barındırmaktadır (Fox, 1964). Bu özelliklere sahip öğretmenler, öğrencilerine öğretmenlik mesleğinin güzelliklerini paylaşmakta ve mesleklerine duydukları büyük arzuyu öğrencilerinin öğrenmelerine destek olacak biçimde yansıtmaktadırlar (Fried, 2001). Bu sebeple de öğretmenin mesleğini coşkulu ve arzulu biçimde icra etmesinin öğrencinin güdüsünü ve başarısını olumlu yönde etkilediği araştırma sonuçlarına yansımaktadır (Carbonneau vd., 2008; Goldhaber, 2002). Bu perspektifte yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi açık bir biçimde ortaya koymaktadır (Butucha, 2013; Carbonneau vd., 2008; Coladarcı, 1992; Fox, 1964; Gordon, 2006; Klassen, Perry ve Frenzel, 2012; Shukla, 2014; Solomon, 2008). Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları öğrenci başarısının yanı sıra, okulun başarısı ve eğitimdeki reform hareketleri için de büyük önem arz etmektedir (Shukla, 2014). Alanyazın incelendiğinde mesleki adanmışlığa ilişkin farklı kültürlerde ölçme araçlarının geliştirildiği (Schaufeli, Bakker ve Salanova, 2006; Yerdelen, Durksen ve Klassen, 2018) mesleki adanmışlık kavramının başta iş tatmini (Billingsley ve Cross, 1992; Høigaard, Giske ve Sundslı, 2012; Shann, 1998; Shin ve Reyes, 1995; Shukla, 2014); iş performansı (Bakker vd., 2008); yeterlilik duygusu (Coladarcı, 1992; Høigaard vd., 2012); tükenmişlik

duygusu (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Høigaard vd., 2012; Maslach ve Leiter, 2008; Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker, 2002); özerklik ve yönetici desteği (Bakker ve Bal, 2010) gibi kavramlarla ilişkisinin araştırmalara sıkça konu olduğu görülmektedir.

Entelektüel, duygusal ve fiziksel olarak zorlu bir yer olan okullarda çalışan, güç ve karmaşık mesleklerden birini icra eden öğretmenlerin (Aydın, 2018; Carbonneau vd., 2008; Goodlad, 2004; Hakanen vd., 2006; Shukla, 2014) yaratıcı performans sergilemesine destek sağlayarak onların motivasyonlarını artıran (De Neve, Diener, Tay ve Xuereb, 2013), okulda iyi bir öğrenme ikliminin oluşmasına (Cohen, 2006) ve dolayısıyla da okul gelişimine (Renshaw, Long ve Cook, 2015) önemli katkıda bulunan unsurlardan birinin de öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki öznel iyi oluşlarının yüksekliği olduğu söylenebilir. Pozitif psikolojinin en önemli ve dikkat çekici çalışma alanlarından biri olan öznel iyi oluş (Chan, 2013; Diener, 1984; Stanculescu, 2014), ilk kez Bradburn'un (1969) çalışmasıyla alanyazına girmiştir. 1970'li yıllarda kuramsal alt yapısı oluşturulmaya başlanmış olan öznel iyi oluşun 1980'lerin başından bu yana da araştırmalara yoğun bir biçimde konu olduğu görülmektedir (Diener, 1984; Song, Gu ve Zhang, 2020). İyi bir yaşamın temel ögesi olarak nitelendirilmekte olan öznel iyi oluş (Park, 2004), bireyin bir bütün olarak yaşam kalitesi veya yaşamının belirli yönleri hakkındaki bilişsel yargılarıyla olumlu ve olumsuz duyguların duygusal deneyimlerini içermektedir (Song vd., 2020). OECD'nin (2013) *Guidelines on Measuring Subjective Wellbeing* [Öznel İyi Oluşun Ölçülmesine Yönelik Yönergeler] başlıklı çalışmasında "Bireylerin yaşantıları ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini içeren iyi zihinsel durumları ve deneyimlerine yönelik bilişsel tepkileri" olarak tanımlanan öznel iyi oluş, gelişimsel süreç içerisinde artan ilgiyle beraber farklı çalışma alanlarında birçok araştırmaya konu olmuştur. Özellikle Horn, Taris, Schaufeli ve Schreurs (2004) tarafından yapılan araştırmadan bu yana çeşitli eğitim sonuçlarıyla deneysel olarak desteklendiği söylenebilen öznel iyi oluşun, öğretmenler bağlamında yapılan araştırmaların birçoğunda (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa ve Hernández, 2016; Cenkseven-Önder ve Sarı, 2009; Schaufeli, Taris ve Rhenen, 2008) öğretmenlerin stresini ve tükenmişliğini ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. Bununla birlikte öznel iyi oluşa ilişkin gelişimsel süreç incelendiğinde ilk çalışmalarda daha çok tek boyutlu ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Lyubomirsky, 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise öznel iyi oluşa ilişkin olarak çok boyutlu ölçeklerin kullanılmasına doğru bir yönelim gözlenmektedir. Bu çok boyutlu ölçek gelişimine ilişkin yönelim doğrultusunda birçok ölçme aracı geliştirilmiştir (Lucas, Diener ve Suh, 1996; Renshaw vd., 2015; Horn vd., 2004). Ölçek geliştirme çalışmalarının yanı sıra alanyazında olumlu duygular ve bilişler gibi olumlu öznel iyi oluş göstergelerinin faydalarının keşfedilmeye çalışıldığı çalışmalar da zaman içerisinde baş göstermiştir (Renshaw vd., 2015; Spilt, Koomen ve Thijs, 2011). Bu araştırmalardan bazıları; öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının minnettarlıkla (Chan, 2010), affetmeyle (Chan, 2013), öz yeterlik ve algılanan sosyal destekle (Stanculescu, 2014); tükenmişlik ve okul kalitesiyle (Cenkseven-Önder ve Sarı, 2009) ilişkisinin incelenmesi biçimindedir.

Okul yöneticisinin esas sorumluluğu, yönetmekte olduğu eğitim kurumunda etkili bir öğretimi başarılı bir biçimde gerçekleştirmektir (Aydın, 2014). Söz konusu bu etkili öğretimin gerçekleşebilmesinin temel öğelerinden biri, liderlik tanımlarında da önemli bir yer teşkil eden ve liderliğin özünü oluşturan etkileme sürecinin gerçekleşmesidir (Bursalıoğlu, 2010; Bush, 2018; Robbins ve Judge, 2012; Turan, 2020; Yukl, 2018). Etkileme süreci, liderin takipçisi olan astlarının eylemlerini ya da davranışlarını değiştirdiği bir süreçtir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Özellikle okul gelişimi araştırmalarında güçlü kökleri bulunan öğretimsel liderlik (Liu vd., 2020) bağlamında ele alındığında okul yöneticisinin doğrudan eğitime ve eğitimi doğrudan etkileyen değişkenlere odaklanmasını gerektirmektedir (Akın, 2019, 2020). Bir lider olarak okul müdürünün etkisi öğretmenler aracılığıyla öğrencinin öğrenmesine ilişkin olup okul müdürü, öğretmen ve öğrenci üçgeninde gerçekleşen bu denklem öğretimsel liderliğin temel paradigmasını oluşturmaktadır (Bush ve Glover, 2002; Bush ve Glover, 2014). Bu durum, öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına etkisini inceleyen çalışmalara da yansımaktadır (Bush ve Glover, 2014; Hallinger vd., 2020; Hallinger ve Heck, 1996; Heck, 1992; Murphy, 1988; Robinson vd., 2008). Alanyazın incelendiğinde öğrenci başarısının öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri (Butucha, 2013; Carbonneau vd., 2008; Coladarci, 1992; Fox, 1964; Gordon, 2006; Klassen vd., 2012; Shukla, 2014; Solomon, 2008) ve öznel iyi oluşlarıyla (Cohen, 2006; Song vd., 2020; Spilt vd., 2011) ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretimsel liderliğe ilişkin güncel çalışmalar incelendiğinde öğretimsel liderliğin öğretmen davranışlarına etkisinin önemli bir yer tuttuğu da söylenebilmektedir (Hallinger, 2018).

Alanyazın incelendiğinde ulaşılabilen kaynaklarda öğretimsel liderlik, mesleki adanmışlık ve öznel iyi oluş ilişkisini bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, alanyazında bir boşluğun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle söz konusu üç değişkeni ele alan araştırmanın sonucunda alanyazındaki boşluğun doldurarak alanyazına katkı sunulması beklenmektedir. Bahsi geçen beklenti araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda araştırmada ilk olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve öznel iyi oluşlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Daha sonra ise öznel iyi oluşun bilişsel pozitif gelişimde bir yordayıcı, bir moderatör olarak önemli bir rol oynamasından hareketle (Lyubomirsky, 2001; Park, 2004) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarına etkisinde öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracı rolü ele alınmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde sırasıyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve öznel iyi oluşlarıyla ilgili kuramsal bilgiler verildikten sonra araştırmanın hipotezleri çerçevesinde ve ilgili alanyazın ışığında değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretimsel Liderlik

Liderlikle ilgili birçok tanım yapılmasına rağmen alanyazında liderliğin ne olduğunun hâlâ tartışılmaya devam ettiği görülmektedir (Bush, 2018; Yukl, 2018). Liderliğe ilişkin olarak yapılan bu tanımlama arayışı sürecinde alanyazında birçok liderlik modeli ortaya çıkmıştır (Turan, 2020). Okul yöneticisinin asli görevinin öğretim kadrosunun dikkatini kesintisiz olarak eğitim kurumunun temel fonksiyonu olan öğretime ve öğretime yön veren hedeflere çekerek öğretim sürecine liderlik etmesine yapılan vurgu, liderlik modelleri içerisinde öğretimsel liderliğin ön plana çıkmasına ve araştırmalara sıkça konu olmasına katkı sağlamıştır (Aydın, 2014; Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu bağlamda okul müdürlerinden beklenen rollerin bütçe, evrak, yasa ve yönetmeliklerin uygulanması gibi geleneksel yönetsel konulardan okulların akademik yönlerinin geliştirilmesine doğru bir değişim geçirdiği görülmektedir (Bellibaş, 2014). Bu sebeple okul müdürünün yönetsel rolün ötesine geçerek öğretim odaklı davranışlar sergilemesinin öğretim liderliğinin temelini oluşturduğu söylenebilmektedir (Özdemir, 2018). Bahsi geçen bu değişim sürecinde ilk olarak öğretimsel yönetimin yapısı Bossert vd. (1982) tarafından tanımlanmış ve öğretimsel yönetimin kuramsal çerçevesi alandaki araştırmacılara bugüne kadar rehberlik etmeye devam eden etkili bir model haline gelmiştir. Öğretimsel yönetime ilişkin tanımlamanın ilk dönem ölçme araçlarına da yansıdığı ve dolayısıyla ilk dönem çalışmalarında Öğretimsel Yönetim Ölçeği (Hallinger, 1982; Hallinger ve Murphy, 1985; Hallinger, 1990) adında ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Ancak yönetim teriminden liderlik terimine dönüşüme paralel olarak yazarların öğretimsel yönetim kavramı yerine öğretimsel liderlik kavramını tercih ettikleri görülmektedir (Hallinger, 2011).

Liderlik ve öğrenmeyi birbirine bağlayan en köklü kavram olan öğretimsel liderlik (Bush ve Glover, 2014), okul ve sınıf düzeyinde öğrenme ve öğretim süreçlerini etkilemeyi ve böylece bütün öğrencilerin öğrenme düzeylerini iyileştirmeyi hedefleyen okul liderliği olarak tanımlanabilmektedir (Hallinger vd., 2020). Öğretimsel liderliğe ilişkin alanyazın incelendiğinde (Hallinger ve Murphy, 1985; McEwan, 1998; Neumerski, 2013; Murphy, 1990; Petterson, 1993; Weber, 1996) tek bir öğretim liderliği anlayışının yapılmadığı ve yazarlarca farklı boyutlandırmalara gidildiği görülmektedir. Öğretimsel liderliğin bileşenlerine ilişkin olarak Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan *okul misyonunun tanımlanması*, öğretim programının yönetimi ve *pozitif bir okul öğrenme ortamının oluşturulması* sınıflamasının ilk dönemlerde ön plana çıktığı ve öğretimsel liderliğe ilişkin sınıflamada uzun süre bu bileşenlerin dikkate alındığı görülmektedir (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990). Ancak gelişimsel süreç içerisinde öğretimsel liderliğe ilişkin farklı boyutlandırmalara gidildiği de görülmektedir. Murphy (1990), öğretimsel liderliğin boyutlarını *okulun misyon ve hedeflerini belirleme*; müfredatın ve öğretimin koordine edilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi; öğrenme ortamının iyileştirilmesi ve destekleyici bir çalışma ortamının yaratılması biçiminde boyutlandırırken De Bevoise (1984), Petterson

(1993), Weber (1996) McEwan (1998) ve Neumerski (2013) gibi yazarlar ise farklı boyutlandırmaları tercih etmişlerdir. Söz konusu bu boyutlandırmalara ek olarak da Coldren ve Spillane (2007) okulun öğretim programının oluşturulmasında öğretmenlerle çalışarak öğretim sorunlarını işbirliğiyle çözmeyi, öğretmenlerin kaynakları sağlamasına yardımcı olmayı, personel geliştirme faaliyetlerini sağlamayı öğretimsel liderin temel görevleri arasında sıralamışlardır. Öğretimsel liderliğe ilişkin olarak sıralanan bu işlevler, öğretimsel liderin ikincil işler yerine öğretim programı ve öğrencinin çok yönlü gelişimi gibi konulara odaklanmasına da vurgu yapmaktadır (Akın, 2019). Bununla birlikte başarılı liderler günümüzde eğitim örgütlerinin temel ve tek odağı olan öğrenme üzerine daha fazla yoğunlaşmakta (Bush, 2018) ve öğrencilerin tümünün öğrenmelerini sağlamak amacıyla etkili okulu yaratmaya gayret göstermektedirler (Cemaloğlu, 2013).

Mesleki Adanmışlık

Bilinen en eski mesleklerden biri olan öğretmenlik (Aydın, 2018), eğitim sistemlerinin değişimi ve artan karmaşıklığıyla birlikte gün geçtikçe yeni anlamlar kazanmaktadır (Shukla, 2014). Bu değişim ve gelişimler bağlamında okul etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar, etkili bir okul için müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının yanı sıra öğretmenlerin adanmışlığının da önemini açık biçimde ortaya koymaktadır (Celep, 1998; Shann, 1998). Söz konusu bu önem doğrultusunda etkili, verimli bir eğitim ve öğretim için öğretmenlerin icra ettikleri mesleklerine adanmalarının gerekliliği yazarlarca vurgulanmaktadır. Bir öğretmenin öğretmenlik mesleğine psikolojik bağlılığının göstergesi olan mesleki adanmışlık (Coladarci, 1992) alanyazında yazarlarca farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bakker, Demerouti ve Brummelhuis (2012) yüksek seviyede enerjiye sahip olma, zihinsel olarak rahatlık, çaba göstermede arzulu olma ve karşılaşılan zorluklara yönelik direnç gösterebilme olarak tanımlarken; Butucha (2013) ise, öğrencilerin başarısını yükseltmek için icra ettiği mesleğe değer verme ve bu meslekte devam etme arzusu olarak tanımlamaktadır. İşgörenlerin işlerine ilişkin bütün eylemlerde enerjik, faal ve icra edilen işin gerektirdiği tüm güçlüğü yanıt verebilecek seviyede kendilerini yetkin gördükleri bilinmektedir (Schaufeli, Taris ve Rhenen, 2008). Mesleki adanmışlık; icra edilen iş için harcanan zamanın işgöreni mutlu etmesi, işgörenin o işi arzuluyla yaptığının ve önemseydiğinin bir işareti olup (Carbonneau vd., 2008) öğrencilerin öğrenmesini incelemektedir (Shann, 1998). Bununla birlikte mesleki adanmışlık iş performansını ve aktif öğrenmeyi arttırmakta (Bakker vd., 2012; Robbins ve Judge, 2012), tükenmişliği azaltarak (Klassen vd., 2012; Leiter ve Bakker, 2010; Maslach ve Leiter, 2008; Schaufeli vd., 2002; Schaufeli vd., 2008) iş doyumunu yükseltmekte (Høigaarda vd., 2012; Saks, 2006) ve nihayetinde örgütsel olumlu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Bakker vd., 2008; Demerouti ve Cropanzano, 2010; Roozeboom ve Schelvis, 2015).

Öznel İyi Oluş

Günlük yaşamda mutluluk sözcüğüyle sık sık anlamdaş olarak kullanılan ve doğal olarak bu kavramla karıştırılan öznel iyi oluş (Diener ve Diener, 1995; Lyubomirsky, 2001), duygu durumuyla ilgili bir kavramdır (Diener, Suh, Lucas ve Shmith, 1999; Diener, Suh ve Oishi, 1997). Bradburn (1969) tarafından yapılan çalışmayla alanyazına girmeye başlayan öznel iyi oluş kavramı, 1970'li yıllardan itibaren alanyazında hızlı ve yoğun bir biçimde gelişim göstermiştir (Diener, 1984). Alanyazındaki bu hızlı gelişimin 1980'lerin başından bu yana öznel iyi oluşun araştırmalara sıkça konu olmasına kaynaklık ettiği görülmektedir (Diener ve Diener, 1995; Myers ve Diener, 1995; Song vd., 2020). Öznel iyi oluşa ilişkin olarak günümüzde de yoğun bir biçimde devam eden araştırmaların büyük çoğunluğunun kuramsal alt yapısını Diener'in öncülüğünde yapılan tartışmalar oluşturmaktadır. Yukarıda tarihsel ve gelişimsel sürecine yer verilen öznel iyi oluşa ilişkin alanyazında birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlara yer vermeden önce olumlu duyguların öznel iyi oluşun önemli bir yönü olduğunu ancak bununla birlikte öznel iyi oluşun mutluluk gibi pozitif duygulardan daha fazlasını kapsadığını belirtmekte de fayda bulunmaktadır (Diener, 1994; Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Alanyazın incelendiğinde olumlu duyguların sık biçimdeki varlığı, olumsuz duyguların azlığı veya yokluğu ile yaşam doyumu biçiminde sıralanan öznel iyi oluşa ilişkin bileşenlerden yola çıkılarak birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir (Diener, 1984; 1994; Lucas vd., 1996). Bu bağlamda, Myers ve Diener (1995) ortaya koyulan perspektifler doğrultusunda öznel iyi oluşu; bireyin olumlu duyguları sıklıkla, olumsuz duyguları daha az deneyimlemesi ve hayattan almış olduğu doyumun yüksek olması olarak tanımlarken Diener ve Diener (1995) öznel iyi oluşu, bireyin yaşamına yönelik bilişsel ve duygusal değerlendirmesi; Garrig ve Zimbardo (2012) ise, bireylerin yaşam memnuniyetlerine dair değerlendirme olarak tanımlamışlardır. Başta öğrencilerin öğrenme ve başarıları üzerinde derin etkileri olabileceği düşünülen ve eğitimle ilgili birçok değişkeni ilgilendiren öznel iyi oluş (Cohen, 2006; Song vd., 2020; Spilt vd., 2011) çeşitli ülkelerde görevli öğretmenleri de kapsayan araştırmalara (örneğin Chan, 2009a; Chan, 2009b; Chan, 2010; Renshaw vd., 2015; Song vd., 2020; Stanculescu, 2014; Horn vd., 2004) konu olmaya devam etmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişki

Reform hareketlerinin amacına ulaşmasında (Bellibaş, 2014; Hopkins, 2003; Shukla, 2014) ve okul etkililiğinde ön plana çıkan başlıca etmenler arasında okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları (Bossert vd., 1982; Hallinger, 2003; Hallinger ve Heck, 1996; Heck, 1992; Hoy ve Miskel, 2012; Leithwood vd, 2020) ve öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları (Hoy ve Miskel, 2012; Shann, 1998) yer almaktadır. Bilindiği üzere liderin astlarını nasıl etkileyeceği liderlik kuramlarının birçoğunun temel odağı olup lider etkililiğine ilişkin en önemli göstergelerden birinin liderin örgüt üyelerinin performansını ne ölçüde artırdığı ve

onları hedefe ne ölçüde yaklaştırdığıdır (Yukl, 2018). Bu etkileme süreci öğretimsel liderlik bağlamında ele alındığında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının başta öğretmenlerin mesleki gelişimini (Akın, 2019, 2020; Aydın, 2014; Blase ve Blase, 2000; Coldren ve Spillane, 2007; Gedikoğlu, 2015; Hallinger, 2003; Murphy, 1990) güçlü bir biçimde etkilemektedir. Bu etkileme oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin mesleki kariyerleri süresince eriştikleri farklı mesleki gelişim seviyeleri, büyük ölçüde eğitim ve öğretim hizmetini sundukları öğrencilerin kaderi olmaktadır (Aydın, 2018). Bununla birlikte bir öğretim lideri olarak okul müdürü öğretmenlerin memnuniyet, bağlılık ve okulda kalma tutumlarını etkileyerek (Boyce ve Bowers, 2018) öğretmenine öğretimsel olarak kaynaklık etmekte (Özdemir ve Sezgin, 2002), okul gelişiminde kilit rol oynamakta (Coldren ve Spillane, 2007), örgütsel öğrenmenin ve gelişimin anahtarı olarak görülmektedir (Robinson vd., 2008). Yukarıda ifade edilen etkileme süreci ve gücü oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler, bir ulusun geleceğini şekillendirme sorumluluğunu üstlenmekte ve eğitim kurumları için ihtiyaç duyulan unsurların başında gelmektedirler (Shukla, 2014). Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışı sergileyerek, eğitim sisteminin başat unsuru olan öğretmenlere okulda neyin önemli olduğunu, neye değer verildiğini ve okulda işlerin nasıl yürütüldüğünü ifade ederek, etkili ve açık mesajlar vererek nitelikli bir iletişim sağlaması (Özdemir ve Sezgin, 2002) öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu duygular hissetmesine kaynaklık ederek onların adanmışlıklarını yükseltecektir. Unutulmamalıdır ki öğretmenlerin gelişimine, niteliğine dikkat etmeden sadece müfredata güvenmek, öğrencilerde arzu edilen akademik iyileşmeyi sağlamak için yetersiz kalacaktır (Shukla, 2014). Bu nedenle de öğretmenlerin gelişimiyle daha fazla ilgilenen müdürlere ihtiyaç duyulmaktadır (Blase ve Blase, 2000). Bu bağlamda yapılan alanyazın incelemesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını ele alan araştırmaların olduğu görülmüştür (Cansoy, Parlar ve Polatcan, 2020; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi ve Kouhsari, 2018; Skelton, 2018; Pelzang, 2014; Mat Ail, Taib, Jaafar, Salleh ve Omar, 2015; Sarıkaya ve Erdoğan, 2016; Shoma, Daud ve Subramanian, 2016; Skelton, 2019; Tatlah, Akhtar ve Hashmi, 2019). Zahed-Babelan, Koulaei, Moeinkia ve Sharif, 2019). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki söz konusu bu ilişki araştırmanın birinci hipotezini oluşturmaktadır.

$H_1 =$ *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki

Etkili okul araştırmaları, okul müdürlerinin güçlü liderlik davranışlarının okulların akademik başarısını etkilediğini ortaya koysa da aslında bu ilişki düşünüldüğünden daha karmaşıktır (Heck, 1992). Bir lider olarak okul müdürleri, yönettikleri eğitim kurumunda etkili ve verimli bir eğitim ve öğretim ortamını ya-

ratabilmek için öğretmenleri etkileyerek onları okulun ortak amaçları etrafında birleştirmek zorundadırlar (Yukl, 2018). Söz konusu bu etkiyi sağlamanın temel koşullarından birisi de çalışanların örgüt içerisindeki psikolojik durumlarının iyi oluşudur. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin inançları, motivasyonları, bağlılıkları, özsaygı düzeyleri, uygulamaları, etkileşimleri gibi eğitim ve öğretimi doğrudan etkileyen değişkenler üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Bellibaş ve Liu, 2017; Bellibaş ve Liu, 2018; Leithwood vd., 2020). Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik davranış ve uygulamalarını içeren öğretimsel liderlik (Liu vd., 2020; Murphy, 1988) okul yöneticisinin motive edici, destekleyici, özendirici, engelleri ortadan kaldıracı bir tutum içerisinde olmasını öngördüğü söylenebilmektedir (Aydın, 2014). Çünkü öğretimsel liderliğin tercih edilen bir liderlik modeli haline gelmesinde işgören motivasyonu ve davranışı üzerinde olumlu ve kalıcı bir etkisinin ortaya çıkmasının tesiri büyük olmuştur (Hallinger, 2011). Ayrıca öğretimsel liderlikle ilişkili olarak en çok araştırılan değişkenlerden biri de okul iklimi olup (Boyce ve Bowers, 2018) öğretimsel liderlik aracılığıyla olumlu bir hâl alan okul ikliminin öğretmenlerin eğitim kurumundaki öznel iyi oluşlarına olumlu bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan alanyazın incelemesinde okul müdürlerinin liderlikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ele alan araştırmaların olduğu görülmüştür (Bashaireh ve David, 2019; Heidmets ve Liik, 2014; Sudha, Shahnawaz ve Farhat, 2016). Bu kapsamında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki araştırmanın ikinci hipotezini oluşturmaktadır.

$H_2 =$ Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişki

Yazarlarca bireyin yaşam deneyimlerinden etkilenecek olduğu ifade edilen öznel iyi oluş (Diener, 1994; Garrig ve Zimbardo, 2012) ile herhangi bir örgüt bünyesinde bulunan üyenin kendini işteki rolü ile bütünleştirmesi olarak tanımlanan (Kahn, 1990), pozitif davranış ve zihin durumu olarak ifade edilen adanmışlık kavramları (Roozeboom ve Schelvis, 2015) son dönemlerde pozitif psikoloji alanyazınında ilgi görmekte ve dolayısıyla da bu kavramlar araştırmalara sıkça konu olmaktadır. Mesleğe devam etme isteğini yansıtan ve motivasyonel bir kavram olan adanmışlıkla (Butucha, 2013) meslekte ve örgüt içerisinde kendini iyi hissetmeyi içeren öznel iyi oluş arasında bir ilişkinin varlığı öngörülebilir. Çünkü mesleki adanmışlık, tükenmişliğin karşıtı olarak görülebilen, olumlu, doyum sağlayıcı, duygusal bir motivasyon ve mesleğe ilişkin coşku barındıran bir iyi oluş halidir (Klassen vd., 2012; Leiter ve Bakker, 2010; Maslach ve Leiter, 2008; Robbins ve Judge, 2012; Saks, 2006; Schaufeli vd., 2008). Öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin icra ettikleri mesleklerine yönelik memnuniyetleri ve devamlılıkları daha yüksek olup (Bowling, Eschleman ve Wang, 2010) dolayısıyla bu birey-

lerin mesleki açıdan daha iyi işlevde buldukları söylenebilmektedir (Diener, 1984). Söz konusu bu tespit oldukça önemlidir. Çünkü verilen eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmen mesleki adanmışlığına bağlıdır (Shukla, 2014). Ve her geçen gün artan sayıda öğretmen, mesleğe düşük düzeyde adanmış olduğu için mesleği terk etmektedir (OECD, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri için onları motive eden koşulların sağlanmasının gerekliliği açıktır (Celep, 2000). Bununla birlikte öznel iyi oluşu yüksek olan çalışanların örgütsel vatandaşlıklarının da daha yüksek olabileceği söylenebilmektedir (De Neve vd., 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişki araştırmanın üçüncü hipotezini oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracı rolü ise araştırmanın dördüncü ve son hipotezini oluşturmaktadır.

$H_3 =$ *Öğretmenlerin öznel iyi oluşları onların mesleki adanmışlıklarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

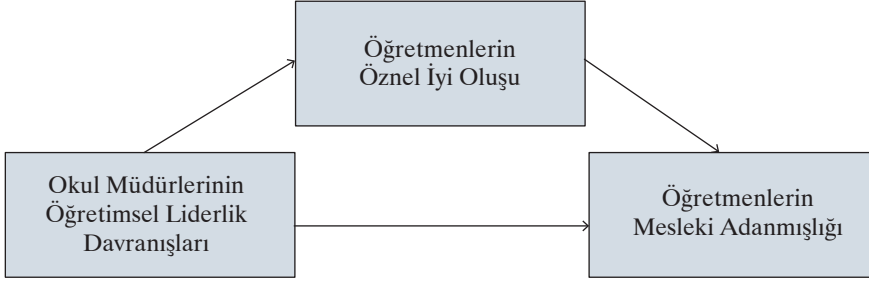
$H_4 =$ *Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide aracı rolü bulunmaktadır.*

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın desenine, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilere odaklanan bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde (Mertens, 2010) tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının aracı rolünü yapısal eşitlik modeliyle test etmektir. İfade edilen bu ilişkilerin varlığının olup olmadığını ortaya koymada yapısal eşitlik modelinin önemli olacağı düşünülmektedir. Çünkü yapısal eşitlik modeli gibi analiz teknikleri kompleks yapılar içerisinde ilişkilerin açıklanmasına katkı sağlamaktadır (Hallinger ve Heck, 1996). Araştırmada söz konusu bu amaç doğrultusunda basit bir aracılık modeli (Hayes, 2009) oluşturulmuştur. Basit aracılık modellerinde bağımsız değişkenin (öğretimsel liderlik) aracı değişkene (öznel iyi oluş) ve aracı değişkenin de bağımlı değişkene (*mesleki adanmışlık*) neden olduğu varsayılmaktadır (Wu ve Zumbo, 2008). Tasarlanan araştırma modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma modeli.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Batman ilinde görevli olan 5.860 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde iki farklı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmaya dâhil olacak katılımcıların okul müdürünü öğretimsel liderlik davranışları açısından değerlendirebilmesi için mevcut okul müdürüyle en az 6 aydır birlikte çalışıyor olması ölçüt alınmıştır. İkinci aşamada ise bu ölçütü karşılayan katılımcılara uygun örnekleme yönteminden yararlanılarak ulaşılmıştır (Patton, 2002). Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılardan geri dönüş sağlayan 238 öğretmenin 130'u erkek (%54.6), 108'i kadın (%45.4); 209'u lisans (%87.8), 29'u lisansüstü mezunu (%12.2); 26'sı okul öncesinde (%10.9), 64'ü ilköğretim (%24.9), 91'i ortaokulda (%38.2) ve 57'si lisede (%23.9) çalışmakta; 84'ü 0-5 yıl (%35.3); 54'ü 6-10 yıl (%22.7); 46'sı 11-15 yıl (19.3%); 36'sı 16-20 yıl (%15.1) ve 18'i 21 yıl ve üzeri (%7.6) kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 80'i 20-30 (%33.6), 112'si 31-40 (%47.1), 38'i 41-50 (%16) ve 8'i 51 ve üzeri (%3.4) yaş aralığındadır. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin 139'u mevcut okul müdürü ile 1-2 (%58.4), 56'sı 3-4 (%23.5); 34'ü 5-6 (%14.3); 7'si 7-8 (%2.9) ve 2'si 9 yıl ve üzeri (%.8) süredir çalışmaktadır.

Veri Toplama

Veri toplama işlemine başlanılabilmesi için Batman İl Millî Müdürlüğünden araştırma izni (27.04.2020) ve Batman Üniversitesinden etik kurul izni (06.05.2020) alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra veriler 07.05.2020-15.05.2020 tarihleri arasında Batman ilinde görev yapmakta olan öğretmenlere çevrimiçi ortamda (e-mail veya Whatsapp) gönderilmiştir. Uygulamanın yürütüldüğü tarihlerde eğitim-öğretime ara verilmiş olması ve bazı kısıtlar nedeniyle çevrimiçi veri toplama yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizinde iki farklı istatistik programından yararlanılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel analizlerde SPSS 25; doğrulayıcı faktör analizi, ölçüm modelinin ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde ise AMOS 23 programları kullanılmıştır (Arbuckle, 2019). Analizlere geçmeden önce kayıp verilerin olup olmadığı kontrol edilmiş ve herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Değişkenlerin dağılımını belirlemek için basıklık-çarpıklık (tek değişkenli) değerleri incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki adanmışlık ölçeğinin normal dağılım koşulunu sağlayamadığı görülmüştür (Field, 2009). Bu nedenle uç değer olduğu belirlenen dört katılımcıya ilişkin ölçüm veri setinden çıkarılarak analize 234 ölçekten elde edilen veriyle devam edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli prosedürü ise Hair, Black, Babin ve Anderson (2014) tarafından önerilen 6 aşamalı süreçle yürütülmüştür. Buna göre; (1) Ölçme araçlarının tanımlanması, (2) Ölçüm modelinin oluşturulması, (3) Ölçüm modeline ilişkin bulguların ortaya konması, (4) Ölçüm modeli geçerliliğinin değerlendirilmesi, (5) Yapısal modelin tanımlanması, (6) Yapısal modelin geçerliliğinin değerlendirilmesi ilgili sürecin aşamaları olarak ifade edilebilir. Dolaylı etkinin belirlenmesinde diğer aracılık analizlerine göre birtakım avantajlar barındıran ve normal dağılım koşulunu gerektirmeyen “bootstrapping (örneklem 5000, güven aralığı %95)” yöntemi tercih edilmiştir (Byrne, 2016; Finney ve Di Stefano, 2013; Hayes, 2009; Nitzl, Roldab ve Cepeda, 2016; Zhao, Lynch Jr ve Chen, 2010). Bununla birlikte araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliğini değerlendirmek için ise χ^2 , df , χ^2/df , CFI , $RMSEA$ değerleri incelenmiştir (Hair vd., 2014). Ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçüt olarak .75 değeri esas alınmıştır (Singh, 2007).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimini Değerlendirme Ölçeği” (Bellibaş vd., 2016), “Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Ölçeği” (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ve “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” (Ergün ve Sezgin Nartgün, 2017) kullanılmıştır. Söz konusu bu ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimini Değerlendirme Ölçeği

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek için Hallinger (1982) tarafından geliştirilen ve Bellibaş vd., 2016 tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, okul için hedefler koyma (5 madde), okulun hedeflerini paylaşma (4 madde), öğretimi denetleme ve değerlendirme (5 madde), öğrenci başarısını takip etme (5 madde), öğretime harcanan zamanı kontrol etme (5 madde), okulda görünür olma (5 madde), öğretmenleri teşvik etme (5 madde), mesleki gelişimi destekleme (5 madde) ve öğrenmeyi teşvik etme (5 madde) olmak üzere

9 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam 44 ifade yer almaktadır. Söz konusu bu ölçekte yer alan ifadelerden bazıları: “Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar.”, “Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okulun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar.”, “Ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder.” olup 5’li Likert tipinde oluşturulmuş olan ölçeğin değerlendirme aralıkları “(1) Hemen hemen hiç” ile “(5) Hemen hemen her zaman” şeklindedir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla yürütülen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde rapor edilen uyum iyiliği değerleri ise CFI=.97; TLI=.97; RMSEA=.054; WRMR=.054’dır. Öte yandan, ölçeğin faktör yük değerlerinin .58-.95 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Güvenilirlik analizi kapsamında ise genelleştirilebilirlik teorisi güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ilgili katsayının .95-.99 arasında olduğu görülmüştür. Yeterli geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olan ölçekte öğretmenlerden okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne sıklıkta sergilediklerini belirtmeleri istenmektedir.

Bu araştırma bağlamında söz konusu ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş, güvenilirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yürütülen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde iki madde düşük faktör yük değeri taşıdığı için analizden çıkarılmıştır (14.Madde=.22 ve 22.Madde=.29). Analiz 42 maddeyle tekrar edilmiş ve uyum iyiliği değerleri şu şekilde ortaya çıkmıştır: $x^2=1494.53$; $sd=778$; $x^2/df=1.92$ $RMSEA=.062$, $CFI=.93$. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, okul için hedefler koyma boyutunda .93, okulun hedeflerini paylaşma boyutunda .88, öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda .85, öğrenci başarısını takip etme boyutunda .90, öğretime harcanan zamanı kontrol etme boyutunda .79, okulda görünür olma boyutunda .84, öğretmenleri teşvik etme boyutunda .90, mesleki gelişimi destekleme boyutunda .93, öğrenmeyi teşvik etme boyutunda .93 ve ölçek genelinde ise .98 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu değerlere göre ölçeğin yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007; Büyükköztürk, 2017; Kline, 2016).

Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek mesleğe bağlılık (8 madde), öğrencilere adanma (8 madde) ve özverili çalışma (4 madde) olmak üzere 3 boyuttan ve toplam 20 ifadeden oluşmaktadır. “Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.”, “Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.” ve “Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.” ifadeleri ölçekte yer alan ifadelerle örnek gösterilebilir. 5’li Likert tipinde oluşturulmuş olan ölçeğin değerlendirme aralıkları “(1) Kesinlikle katılmıyorum” ile “(5) Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı faktör analiziyle belirlenmiştir. Araştırmada faktör yük değerlerinin .86-.59 arasında değiştiği görülmüş ve üç boyutun toplam varyansın yaklaşık %58’ini açıkladığı rapor edilmiştir. Ölçeğin

güvenirliliği bağlamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve mesleğe bağlılık boyutunda .92; öğrencilere adanma boyutunda .86; özverili çalışma boyutunda .70 ve ölçek genelinde ise .90 olduğu görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında da söz konusu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum iyiliği değerleri şu şekilde hesaplanmıştır: $x^2=319.27$; $sd=163$; $x^2/df=1.96$ $RMSEA=.064$, $CFI=.96$. Güvenirlilik analizi kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve mesleğe bağlılık boyutunda .94, öğrencilere adanma boyutunda .91, özverili çalışma boyutunda .83 ve ölçek genelinde ise .95 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki adanmışlık ölçeğinin mevcut araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığına işaret etmektedir (Altunışık vd., 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016).

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Renshaw vd. (2015) tarafından geliştirilen, Ergün ve Sezgin Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği*” kullanılmıştır. Öz-değerlendirmeye dayalı ölçek “okul bağlılığı (4 madde)” ve “öğretim yeterliliği (4 madde)” olmak üzere 2 boyuttan ve toplam 8 ifadeden oluşmaktadır. “*Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.*” ve “*Başarılı bir öğretmenim.*” ifadeleri ölçek maddelerine örnek olarak gösterilebilir. 4'lü Likert tipindeki ölçeğin değerlendirme aralıkları “(1) Neredeyse hiçbir zaman” ile “(4) Neredeyse her zaman” şeklindedir. Uyarılama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi bulgularında faktör yük değerlerinin .85-.69 arasında değiştiği ve iki boyutun toplam varyansın %64.80'ini açıkladığı rapor edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre ise uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: $x^2=56.01$, $sd=18$, $RMSEA=.075$, $NFI=.97$, $NNFI=.96$, $CFI=0.98$, $GFI=.96$, $AGFI=.93$, $SRMR=.04$. Öte yandan, güvenilirlik analizleri kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı okul bağlılığı boyutu için .81, öğretim yeterliliği boyutu için .78 ve ölçek geneli için ise .82 olarak raporlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum iyiliği değerleri şu şekilde hesaplanmıştır: $x^2=44.75$; $sd=18$; $x^2/df=2.49$; $RMSEA=.080$, $CFI=.97$. Güvenirlilik analizi kapsamında ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve okul bağlılığı boyutunda .88, öğretim yeterliliği boyutunda .85 ve ölçek genelinde ise .88 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öznel iyi oluş ölçeğinin mevcut araştırma kapsamında da gerekli geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığına işaret etmektedir (Altunışık vd., 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016).

Bulgular

Bu bölümde betimsel analizlere, ölçüm ve yapısal eşitlik modellerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Betimsel Bulgular

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Min.	Mak.	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Ss	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
(1) ÖL	1.12	5.00	3.61	.81	-.67		.26	
(2) ÖMA	3.05	5.00	4.44	.47	-.86	.16	.21	.32
(3) ÖÖİO	1.75	4.00	3.29	.52	-.54		-.17	

** $p < .01$; $N=234$ (Not: ÖL= Öğretimsel Liderlik; ÖMA=Öğretmen Mesleki Adanmışlığı; ÖÖİO=Öğretmen Öznel İyi Oluşu)

Tablo 1’de sunulan bulgulara göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ($\bar{x}=3.61$; $Ss=.81$); öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ($\bar{x}=4.44$; $Ss=.47$) ve öznel iyi oluşları ($\bar{x}=3.29$; $Ss=.52$) düzeyindedir. Bu bulgular temelde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri (Bellibaş vd., 2016) ve öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ve öznel iyi oluşlarının çok yüksek düzeyde olduğu (Ergün ve Sezgin Nartgün, 2017) görülmektedir.

Ölçüm Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında, modelde yer alan bütün gözlenen değişkenlerin yer aldığı ve üç gizil değişken arasından kovaryansların oluşturulduğu ölçüm modeli test edilmiştir. Yürütülen analiz neticesinde, öğretimsel liderlik ölçeği için madde faktör yüklerinin .58-.91; mesleki adanmışlık ölçeği için .59-.88 ve öznel iyi oluş ölçeğinin için .66-.82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda, modelde yer alan bütün faktör yük değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Kline, 2016). Ayrıca modelde yer alan bütün faktör yük değerleri ve yol katsayıları $p=.001$ düzeyinde anlamlıdır. Modelin uyum iyiliği değerleri ise $\chi^2=4609.05$, $df=2328$, $\chi^2/df=1.98$, $CFI=.83$, $RMSEA=.065$ olarak hesaplanmıştır. Modeldeki gösterge sayısı ve örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda uyum iyiliği değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir (Hair vd., 2014; Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon, 2005).

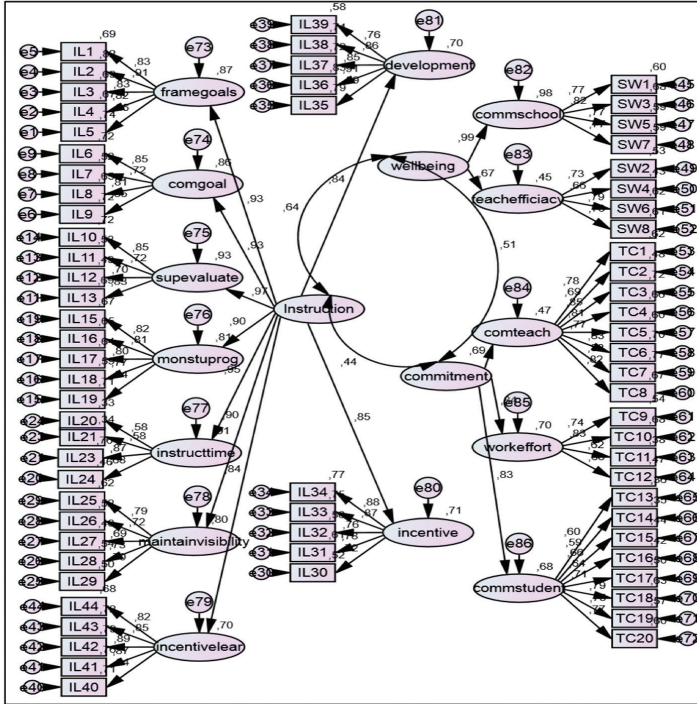
Tablo 2.

Ölçeklere İlişkin Yakınsak ve İraksak Geçerliğine İlişkin Bulgular

Değişken	CR	AVE	1	2	3
(1) ÖL	.98	.64	(.80)		
(2) ÖMA	.95	.55	.44**	(.66)	
(3) ÖÖİO	.92	.58	.64**	.51**	(.71)

** $p < .01$; $N=234$ (Not: ÖL= Öğretimsel Liderlik; ÖMA=Öğretmen Mesleki Adanmışlığı; ÖÖİO=Öğretmen Öznel İyi Oluşu)

Araştırma modelinde öğretimsel liderlik, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve öznel iyi oluşları olmak üzere üç örtük yapı bulunmaktadır. Modelde kullanılan yapıların güvenilirliği CR değerleri aracılığıyla incelenmiş (Kline, 2016) ve gerekli ölçütleri karşıladığı görülmüştür (Hair vd., 2014). İraksak geçerliği kapsamında AVE değerleri hesaplanmış ve ilgili değerlerin $>.50$ üzerinde olması yeterli olarak değerlendirilmiştir (Bagozzi ve Youjae, 1988). Ayırışım geçerliği bağlamında AVE değerlerinin karekökleri alınmış ve ilgili değerlerin yapılar arasındaki korelasyonlardan yüksek olduğu görülmüştür (Fornell ve Larcker, 1981; Kline, 2016). Tablo 2’de görüldüğü üzere elde edilen bulguların, modelde yer alan yapıların yakınsak ve iraksak geçerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 2. Ölçüm modeli.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Ölçüm modelinin değerlendirilmesinin ardından önerilen aracılık modeli test edilmiştir. Bu amaçla, ölçüm modelinde gizil değişkenler arasında tanımlı kovaryanslar silinerek, öngörülen aracılık modeli doğrultusunda tek yönlü yollar tanımlanmış ve bütün araştırma hipotezleri tek bir modelde test edilmiştir (Lance ve Vandenberg, 2009; Zhao vd., 2010). Tablo 3'te analiz neticesinde elde edilen standardize yol katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3.

Doğrudan ve Dolaylı Etkilere İlişkin Bulgular

Değişkenler	β	Standart Hata	t değeri	Bootstrap (5000); % 95 G.A.		p	Toplam Etki
				Üst Limit	Alt Limit		
ÖMA <-- ÖL (H_1)	.19	.133	1.523	-	-	.128	.438
ÖÖİO <-- ÖL (H_2)	.64	.058	7.869	-	-	.000	.641
ÖMA <-- ÖÖİO (H_3)	.39	.181	2.452	-	-	.014	.391
ÖMA <-- ÖÖİO <-- ÖL (H_4)	.25	.121	-	.49	.02	.022	.438

(Not: ÖL= Öğretimsel Liderlik; ÖMA=Öğretmen Mesleki Adanmışlığı; ÖÖİO=Öğretmen Öznel İyi Oluşu)

Tablo 3'te yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular sunulmaktadır. Öngörülen model kapsamında oluşturulan birinci araştırma hipotezi öğretimsel liderliğin mesleki adanmışlığı istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı şeklindedir. Bununla birlikte, öğretimsel liderliğin mesleki adanmışlık üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamsızdır ($\beta=.19$; $p=.18$). Bu bağlamda elde edilen bulgular birinci araştırma hipotezinin desteklenmediğini göstermektedir. Araştırmanın ikinci hipotezi öğretimsel liderliğin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Elde edilen bulgular ikinci araştırma hipotezini desteklemektedir ($\beta=.64$; $p=.00$). Üçüncü araştırma hipotezi öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının mesleki adanmışlıklarını yordadığı yönündedir. Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırma bulguları hipotezi desteklemektedir ($\beta=.39$; $p=.03$). Son olarak, elde edilen bulgular öğretimsel liderlik ile mesleki adanmışlık arasındaki ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracılık rolü olduğunu göstermektedir ($\beta=.25$; $p=.02$; 95% CI, UB=.49, LB=.02). Buna göre, öğretimsel liderliğin mesleki adanmışlık üzerindeki dolaylı etkisi $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır ve %95 güven aralığında alt ve üst limitler "0" kapsamamaktadır. Bu nedenle, "sadece dolaylı etki (only-mediation) ve tam aracılıktan" (Nitzl vd., 2016; Zhao vd., 2010) söz edilebilmektedir.

Tartışma

Mevcut araştırma, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılık rolünü incelemektedir. Araştırmada öncelikle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve öznel iyi oluşlarına ilişkin betimsel bulgular değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ele alınan ilk değişken okul liderliğine ilişkin çalışmaların çok önemli bir kısmını teşkil eden öğretimsel liderliktir (Akın, 2019, 2020; Boyce ve Bowers, 2018; Bush, 2013; Gümüş vd., 2018; Hallinger, 2003; 2012; 2013; Hopkins, 2003). Elde edilen bulgular, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler okul müdürlerini öğretimsel liderlik davranışları açısından yeterli görmektedir. Söz konusu bu bulgu alanyazınla tutarlılık sergilemekte olup (Argon ve Mercan, 2009; Cansoy vd., 2020; Chen ve Guo, 2020; Enueme ve Egwunyenga, 2008; Ismail, Don, Husin ve Khalid, 2018; Qadach, Schechter ve Da’as, 2019; Zheng, Yin ve Li, 2018) oldukça önemlidir. Çünkü okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları eğitim örgütlerinin ve bu eğitim örgütlerinde öğrenim gören öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde oldukça önemli bir etkidir (Heck, 1992; Murphy, 1988). Bahsedildiği üzere eğitim örgütlerinin niteliğini doğrudan ilgilendiren okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları (Hopkins, 2003; Murphy, 1990; Robinson vd., 2008) başta okul performansı (Heck, 1992); okul kültürü (Şahin, 2011), okul iklimi (Bellibaş ve Liu, 2018), okul verimliliği (Ali, 2017), örgütsel bağlılık (Serin ve Buluç, 2012), örgütsel sağlık (Parlar ve Cansoy, 2017; Receptoğlu ve Özdemir, 2013), öğrencinin akademik başarısı (Hallinger ve Heck, 1996); öğretmen iş doyumunu ve öz-yeterliliği (Çalık vd., 2012; Duyar vd., 2013; Liu vd., 2020), öğretmen iş tutumu (Duyar vd., 2013) olmak üzere bireysel ve örgütsel birçok çıktıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarıdır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerine bağlı ve gayretli çalışanlar olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgu alanyazınla örtüşmekte (Altunay, 2017; Celep, 1998; Ekinci, 2012; Meriç ve Erdem, 2020; Turhan, Demirli ve Nazik, 2012) ve eğitim örgütleri bağlamında önem arz etmektedir. Çünkü etkili, verimli ve başarılı eğitim örgütleri için mesleğine adanmış öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012; Shann, 1998; Sood ve Anand, 2010). Alanyazında mevcut bulgular öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile iş tatmini (Shin ve Reyes, 1995; Shukla, 2014), iş performansı (Bakker vd., 2008) ve yeterlilik duygularıyla (Coladarci, 1992) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, mesleki adanmışlığın tükenmişlik duygularını önemli ölçüde etkilediği de ifade edilmektedir (Hakanen vd., 2006).

Araştırmanın üçüncü değişkeni, öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki yaşamlarıyla ilgili değerlendirmelerini içeren öznel iyi oluşlarıdır (Diener, vd., 2003).

Betimsel bulgular öğretmenlerin öznel iyi oluşunun alanyazınla tutarlı bir biçimde (Aelterman, Engels, Van Petegem ve Verhaeghe, 2007; Arslan, 2018; Brousekeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Çetin, 2019; Horn vd., 2004) “yüksek” olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlı oldukları ve öğretim açısından kendilerini yeterli algıladıkları ifade edilebilir. Bu bulgu da eğitim örgütleri bağlamında önem arz etmektedir. Çünkü öznel iyi oluş, öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak (De Neve vd., 2013) okul gelişimine destek sunmaktadır (Renshaw vd., 2015). İş memnuniyeti (Bowling, vd., 2010), benlik saygısı, öz-yeterlik, iyimserlik, algılanan sosyal destek (Stanculescu, 2014) ve iyimserlikle (Lucas vd., 1996) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerisinde olan öznel iyi oluş eğitime ilişkin birçok değişkeni ilgilendirmekte ve etkilemektedir (Cohen, 2006; Song vd., 2020; Spilt vd., 2011).

Araştırma hipotezleri kurulan yapısal eşitlik modeli kapsamında test edilmiştir. Araştırmanın birinci hipotezi, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündedir. Nitekim, alanyazında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlere ilişkin birçok farklı olumlu davranışsal çıktı ile sonuçlandığı yönünde bulgular mevcuttur (Cansoy vd., 2020; Enueme ve Egwunyenga, 2008; Hallinger vd., 2018; İsmail vd., 2018; Namutebi, 2019; Nasreen ve Shah, 2019; Nguyen, Ng, Luo ve Mansor, 2020; Pelzang, 2014; Zahed-Babelan, 2019). Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları üzerindeki direkt etkisi istatistiksel olarak anlamsızdır (Rucker, Preacher, Tormala ve Petty, 2011). Nitekim, öğretimsel liderliğin mesleki adanmışlık üzerinde öznel iyi oluş aracılığı ile dolaylı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılara göre (Rucker vd., 2011) ölçüm hassasiyeti, bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki ilişkinin gücü, örneklem ve toplam etkinin büyüklüğü gibi nedenlerden dolayı dolaylı etki anlamlı iken dolaysız etki anlamsız olabilir. Bu bağlamda diğer bir ifadeyle, öğretimsel liderlik öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını; öznel iyi oluşları da mesleki adanmışlıklarını etkilemektedir. Bu bulguyla araştırmanın dördüncü hipotezi de doğrulanmıştır. Ayrıca söz konusu bulgu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşlarının da yükseleceği ve sonuç olarak mesleki adanmışlıklarının da artacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda eğitim örgütlerinin etkili ve verimli biçimde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının güçlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir (Akın, 2020).

Araştırmanın ikinci hipotezi, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündedir. Alanyazında mevcut bulgular okul yöneticilerine ilişkin değişkenlerle öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu bu değişkenler okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunması, destekleyici davranışlar sergileyerek öğretmenlere güven duyması, çözüm odaklı olması olarak sıralanabilir (Aelterman vd., 2007; Butt ve Retallick, 2002). Mevcut araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşları öğretim ye-

terliliği ve okula bağlanmışlık boyutları ile ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri (Bellibaş ve Liu, 2017; Isa, Mansor, Wahab ve Alias, 2018; Liu vd., 2020; Liu ve Hallinger, 2018; Ma ve Marion, 2019; Rew, 2013) ve örgütsel bağlılıkları (Al-Mahdy, Emam ve Hallinger, 2018; Amin, 2018; Dou, Devos ve Valcke, 2017; Sarıkaya ve Erdoğan, 2016; Sheppard, 1996) arasındaki anlamlı ilişkiye yönelik birçok bulguya rastlamak mümkündür. Elde edilen bulgu alanyazınla tutarlılık sergilemektedir. Buna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin öğretimsel yeterliliklerine ve okula bağlanmışlıklarına olumlu yansımaktadır.

Araştırmanın üçüncü hipotezi, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının mesleki adanmışlıklarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Alanyazın incelendiğinde çalışanların örgütsel bağlılıkları ile çabalarının ilişkili olduğu (Testa, 2001) ve öz yeterlilik inançlarının mesleki adanmışlıklarını da olumlu yönde etkilediği (Li, Liu, Chen ve Yao, 2019; Weishuk, 2017) görülmektedir. Ayrıca, Arslan (2018) işle ilgili öznel iyi oluşu yüksek öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Mevcut araştırmada da alanyazınla tutarlı biçimde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının mesleki adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, okula bağlanmışlığı yüksek ve öğretim açısından kendini yeterli algılayan öğretmenlerin öğrencilerine kendilerini daha fazla adayacakları, mesleki bağlılıklarının daha yüksek olacağı ve daha özverili çalışacakları söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolü incelenmiştir. Öncelikle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yeterli düzeyde sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve öznel iyi oluş düzeyleri de yüksektir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları üzerinde direkt bir etkiye sahip olmamakla birlikte öznel iyi oluşun aracılığıyla öğretimsel liderliğin adanmışlık üzerindeki dolaylı etkisinden söz edilebilir. Dahası, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ve öznel iyi oluş mesleki adanmışlığı anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut araştırma birtakım önemli içerimler barındırmakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bunlardan ilki, araştırmanın sadece Batman ilinde yürütülmüş olmasıdır. Bu sebeple araştırmada elde edilen bulgular sadece Batman iline genellenebilir. İkinci sınırlılık olarak, araştırmada daha büyük bir örnek-

leme ulaşmayı hedeflemekle birlikte hem ölçeklerde yer alan ifade sayısının fazlalığı hem de örnekleme ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmış olması nedeniyle nispeten küçük bir örnekleme ulaşılabilmiş olup bununla birlikte, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde söz konusu sınırlılığın bir sorun yaratmadığı da görülmüştür. Araştırmanın üçüncü sınırlılığı değişkenlere ilişkin ölçümlerin sadece öğretmen görüşleriyle sınırlı olmasıdır. Araştırmanın dördüncü sınırlılığı bu tür tarama araştırmalarında sıklıkla ön plana çıkan sınırlılıklar arasında yer alan öz değerlendirilmedir. Son olarak araştırma kapsamında test edilen modelde öğretimsel liderliğin sadece bireysel olarak öğretmenlerle ilgili değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiş, öğrenci veya okul düzeyindeki değişkenler ele alınmamıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sıralanmıştır: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının daha da güçlendirilmesine yönelik olarak liderlik eğitimlerinin yapılması desteklenebilir. Mevcut araştırmada test edilen modele farklı aracı veya düzenleyici değişkenler ilave edilerek daha kapsamlı modeller test edilebilir. Öğretimsel liderlikle ilgili ülke çapında geniş kapsamlı araştırmalar yürütülebilir. Nitel araştırmalar, öğretimsel liderliğin öznel iyi oluş ve mesleki adanmışlık üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesine katkıda bulunabilir.

Kaynakça

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, (33)3, 285-298. doi: 10.1080/03055690701423085
- Akın, U. (2019). Liderlik. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Eğitim Yönetimi* içinde (ss. 131-160). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akın, U. (2020). Liderlik. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (ss. 523-546). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ali, N. (2017). Pakistan'da öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin öğretimsel liderliği, okul kültürü ve okul verimliliği arasındaki ilişkiye yönelik öğretmenlerin algısı. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 407-425. doi: 10.15390/EB.2017.7088
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and studentachievement*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus, USA.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69, 191-201. doi:10.1016/j.tate.2017.10.007
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış(213), 37-66.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.

- Amin, N. A. B. Z. (2018). *The influence of instructional leadership of middle managers on teacher commitment through professional learning community and the role of trust in leader as a moderator*. Unpublished doctoral dissertation, Universiti Sains Malaysia, Malaysia.
- Argon, T., & Mercan, M. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar*. Sözlü bildiri, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Arbuckle, J. L. (2019). *IBM SPSS Amos 20 User's Guide*. New York: IBM Corporation.
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between positive psychological functioning at work and cognitive wellbeing in teachers. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2(2), 113-127.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi:10.14687/jhs.v15i4.5450
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206. doi: 10.1348/096317909X402596
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Ten Brummelhuis, L. L. (2012). Work engagement, performance and active learning : The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 555-564. doi: 10.1016/j.jvb.2011.08.008
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200. doi: 10.1080/02678370802393649
- Bashaireh, S., & David, S. A. (2019). Appreciate leadership and teacher's subjective wellbeing: An appreciative tool for an appreciative outcome. *Specialty Journal of Psychology and Management*, 5(3), 46-63.
- Bellibaş, M. Ş. (2014). *A mixed-method approach to the exploration of principals' instructional leadership in lower secondary schools in Turkey: The principal and teacher perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI, USA.
- Bellibaş, M. Ş., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang., W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 115-133. doi: 10.1016/j.ijer.2015.10.002
- Bellibaş, M. Ş., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69. doi: 10.1108/JEA-12-2015-0116

- Bellibaş, M. Ş., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244. doi: 10.1080/13603124.2016.1147608
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36, 481-501. doi: 10.1080/01443410.2015.1005006
- Beycioğlu, K., & Kondakçı, Y. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: A cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27. doi: 10.1108/jocm-06-2014-0111
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 915-934. doi: 10.1348/096317909X478557
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182. doi: 10.1108/JEA-06-2016-0064
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Chicago: Aldine.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Bursahoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and south african perspectives. *Education as Change* 17(1), 5-20. doi:10.1080/16823206.2014.865986
- Bush, T. (2018). *Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kuramları* (Çev. Ed.: R. Sarpkaya). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T., & Glover, D. (2002). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. doi: 10.1080/13632434.2014.928680

- Butt, R., & Retallick, J. (2002). Professional well-being and learning: A study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3(1), 17-34.
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3(8), 363-372.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York: Routledge.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*. doi: 10.1080/13603124.2019.1708470
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987. doi: 10.1037/a0012545
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 108, 56-62.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10(3), 2-21.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.) içinde *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 131-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cenkseven-Önder, F., & Sarı, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective wellbeing among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Chan, D. W. (2009a). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 29, 139-151. doi: 10.1080/01443410802570907
- Chan, D. W. (2009b). The hierarchy of strengths: their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25, 867-875. doi:10.1016/j.tate.2009.01.010
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139-153. doi: 10.1080/01443410903493934
- Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chineseteachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22-30. doi: 10.1016/j.tate.2012.12.005
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. doi: 10.1177/1741143218781066

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. doi: 10.1080/00220973.1992.9943869
- Coldren, A. F., & Spillane, J. P. (2007). Making connections to teaching practice: The role of boundary practices in instructional leadership. *Educational Policy*, 21, 369-396. doi:10.1177/0895904805284121
- Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2018). *Öğretmen Olmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavğacı, H., & Kılınc, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521. doi: 10.19126/suje.533847
- Daresh J., & Ching-Jen, L. C. (1985). *High schools principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. ERIC No: 291138.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- De Neve, J. E., Diener, E., Tay, L., & Xuereb, C. (2013). The Objective Benefits of Subjective Well-Being. In Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Eds), *World Happiness Report 2013*. New York: UN Sustainable Development Solutions Network.
- Demerouti, E., & Cropanzano, R. (2010). From Thought to Action: Employee Work Engagement and Job Performance. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. New York: Psychology Press.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve Toplum* (Çev: H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-428.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective wellbeing. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977. doi: 10.1177/1741143216653975
- Duyar I., Gümüş S., & Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacherwork attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719. doi: 10.1108/IJEM-09-2012-010
- Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Enueme, C. P., & Egwunyenga, E. J. (2008). Principals' instructional leadership roles and effect on teachers' job performance: A case study of secondary schools in Asaba Metropolis, Delta State, Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 16(1), 13-17. doi: 10.1080/09718923.2008.11892596
- Ergün, E., & Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Finney, S. J., & Di Stefano, C. (2013). Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. In G. R. Hancock ve R. O. Mueller (Eds.), *Quantitative Methods in Education and the Behavioral Sciences: Issues, Research, and Teaching. Structural equation modeling: A second course* (pp. 439-492). North Carolina: IAP Information Age Publishing.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. doi: 10.1177/002224378101800313
- Fox, R. B. (1964). The "committed" teacher. *Educational Leadership*. Available at: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196410_fox.pdf accessed 25 May 2020).
- Fried, R. L. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Pres.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam* (Çev.: Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayın.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1), 50-55.

- Goodlad, J. (2004). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, G. (2006). *Building Engaged Schools: Getting the Most Out of America's Classrooms*. New York: Gallup Press.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., & Gümüş, E. (2018) A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management, Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143216659296
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 1-12.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Essex: Pearson.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hallinger, P. (1982). *Principal Instructional Management Rating Scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (1990). *Principal Instructional Management Rating Scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. doi: 10.1177/0013161X10383412
- Hallinger, P. (2012). A Data-driven Approach to Assess and Develop Instructional Leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed.), *Tools for Improving Principals' Work* (pp. 47-69). New York: Peter Lang Publishing.
- Hallinger, P. (2013). *Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale* (Technical Report 5.11).
- Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership from Prescription to Theory to Practice. In G. E. Hall, L. F. Quinn & D. M. Gollnick (Eds.), *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* (pp. 505-528). Medford, MA: John Wiley & Sons.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). "Are principals instructional leaders yet?" A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650. doi: 10.1007/s11192-020-03360-5
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819. doi:10.1177/1741143217700283
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. doi: 10.1080/03637750903310360
- Heck, H. R. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal mode. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40-50.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. doi: 10.1080/02619768.2011.633993
- Hopkins, D. (2003). Instructional Leadership and School Improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 55-71). London: Routledge Falmer.
- Horn, J. E. V., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreuers, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375. doi: 10.1348/0963179041752718
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Isa, N. I. M. M., Mansor, A. N., Wahab, J. L. A., & Alias, B. S. (2018). Principals' instructional leadership towards teachers' self-efficacy. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.30), 449-452. doi: 10.14419/ijet.v7i3.30.18349
- Ismail, N. S., Don, Y., Husin, F., & Khalid, R. (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. *International Journal of Instruction*, 11(3), 135-152. doi: 10.12973/iji.2018.11310a
- Juracka, S. (2018). *Employee engagement through the instructional leadership team*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana Tech University, Louisiana: USA. <https://digitalcommons.nl.edu/diss/326>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 694-700.

- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized aspect of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150-165. doi: 10.1037/a0026253
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2614-2625. doi:10.14687/jhs.v15i4.5389
- Lance, C. E., & Vandenberg, R. J. (Eds.). (2009). *Statistical and Methodological Myths and Urban Legends: Doctrine, Verity and Fable in the Organizational and Social Sciences*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Leiter, M. P., & Bakker, A. B. (2010). Work Engagement: Introduction. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 1-9). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*, 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management, 40*(1), 5-22. doi: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2019). Teacher engagement and self-efficacy: The mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-019-00575-5
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership, 1-24*. doi: 1741143220910438
- Liu, Y., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in china: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly, 1-28*. doi: 10.1177/0013161X18769048
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 616-628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616
- Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. Ed.: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist, 56*(3), 239-249. doi: 10.1037/0003-066x.56.3.239

- Ma, X., & Marion, R. (2019). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20. doi: 10.1177/1741143219888742
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Mat Ail, N. M. B. M., Taib, M. R., Jaafar, H., Salleh, W. A. R. M., & Omar, M. N. (2015). Principals' instructional leadership and teachers' commitment in three Mara junior Science Colleges (Mjsc) in Pahang, Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 1848-1853.
- McEwan, E. K. (1998). *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meriç, E., & Erdem, E. (2020). Prediction of professional commitment of teachers by the job characteristics of teaching profession. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 449-494. doi: 10.14527/kuey.2020.010
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. California: Sage Publications.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership. In R. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.), *Advances in Educational Administration: Changing Perspectives on the School* (pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI.
- Myers, D., & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6(1), 1-19.
- Namutebi, E. (2019). Instructional leadership and lecturers' job performance in public universities in Uganda. *Makerere Journal of Higher Education*, 10(2), 93-118. doi: 10.4314/majohe.v10i2.8
- Nasreen, S., & Shah, M. (2019). Effect of instructional supervisory practices on teacher motivation in private secondary schools of Lahore, Pakistan. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6, 192-203. doi: 10.14738/assrj.611.7301
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347. doi: 10.1177/0013161X12456700
- Nguyen, D., Ng, D., Luo, W., & Mansor, S. (2020). Exploring the relationships between instructional leadership and teacher competences: Singapore primary school teachers' perceptions. *International Journal of Leadership in Education*, 1-22. doi: 10.1080/13603124.2020.1731765

- Nitzl, C., Roldan, J. L., & Cepeda, G. (2016). Mediation analysis in partial least squares path modeling: Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial Management & Data Systems*, 116(9), 1849-1864. doi: 10.1108/IMDS-07-2015-0302
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim Yönetiminin Mirası* (Çev.: S. Turan, F. Bektaş ve M. Yalçın). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2019). Principal leadership and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy*, 16(1), 81-104.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39. doi: 10.1177/0002716203260078
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between instructional leadership and organizational health. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 18-28. doi: 10.11114/jets.v5i4.2195
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
- Pelzang (2014). *Influence of principals' instructional leadership on teachers' job satisfaction and role commitment in Bhutan*. Unpublished Master thesis, Jaipur National University, India.
- Petterson, J. L. (1993). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. (2019). Instructional leadership and teacher's intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. doi: 10.1177/1741143219836683
- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. doi: 10.1037/spq0000112
- Rew, W. J. (2013). *Instructional leadership practices and teacher efficacy beliefs: Cross-national evidence from TALIS*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Florida, USA.

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (Çev. Ed.: İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Roozeboom, M. B., & Schelvis, R. (2015). *Work Engagement: Drivers and Effects*. Author Available at: http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects (accessed 28 May 2020).
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619. doi: 10.1108/02683940610690169
- Sarıkaya, N., & Erdoğan, Ç. (2016). Relationship between the instructional leadership behaviors of high school principals and teachers' organizational commitment. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 72-82.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716. doi: 10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W., Taris, T. W., & Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 173-203.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73, doi: 10.1080/00220679809597578
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58, 935-943. doi:10.1016/j.jbusres.2003.10.007
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*, XIII(4), 325-344.

- Shin, H. S., & Reyes, P. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22-39.
- Shoma, V. G., Daud, K., & Subramanian, S. (2016). Reality on instructional leadership and commitment of teachers: A preliminary study. *Journal of Education and Social Sciences*, 3, 123-127.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Skelton, M. T. (2019). *The relationship between instructional leadership and organizational commitment of teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana Tech University, Louisiana, USA.
- Solomon, C. B. (2008). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Missouri University, Columbia, USA.
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3-31, doi: 10.1080/13540602.2020.1719059
- Sood, V., & Anand, A. (2010). Professional commitment among B. Ed. teacher educators of himachal pradesh. *E-journal of All India Association for Educational Research*, 22(1), 51-60.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Stanculescu, E. (2014). Psychological predictors and mediators of subjective well-being in a sample of Romanian teachers. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 46, 37-52.
- Sudha, K. S., Shah Nawaz, M. G., & Farhat, A. (2016). Leadership styles, leader's effectiveness and well-being: Exploring collective efficacy as a mediator. *The Journal of Business Perspective*, 20(2), 111-120. doi: 10.1177/0972262916637260
- Sun, J., & Leithwood, K. A. (2012). Transformational school leadership effects on student-achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Şahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (İzmir case). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1920-1927.
- Şişman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. doi: 10.14527/kuey.2016.015
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tatlah, I. A., Akhtar, S. N., & Hashmi, M. A. (2019). Effect of instructional leadership on teachers' performance and job commitment: A comparison of Public and Private Universities of Lahore. *Journal of Educational Research*, 22(1), 133.
- Testa, M. R. (2001). Organizational commitment, job satisfaction, and effort in the service environment. *The Journal of Psychology*, 135(2), 226-236. doi: 10.1080/00223980109603693
- The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: Author. Available at: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (accessed 02 June 2020).
- The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *OECD guidelines on measuring subjective well-being*. Paris: Author. Available at: <https://www.oecd.org/statistics/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being-9789264191655-en.htm> (accessed 21 May 2020).
- The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: Author. Available at: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf> (accessed 14 May 2020).
- The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: Author. Available at: <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> (accessed 14 May 2020).
- Turan, S. (2020). Liderli nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (ss.1-5). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO:Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weber, J. (1996). Leading the Instructional Program. In S. Smith & P. Piele (Eds.), *School Leadership*. (pp. 253-278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management.
- Weishuk, H. (2017). *Professional engagement, critical thinking, and self-efficacy beliefs among early career k-12 school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, USA.
- Wu, A. D., & Zumbo, B. D. (2008). Understanding and using mediators and moderators. *Social Indicators Research*, 87, 367-392. doi: 10.1007/s11205-007-9143-1
- Yerdelen, S., Durksen, T., & Klassen, R. M. (2018). An international validation of the engaged teacher scale. *Teachers and Teaching*, 24(6), 673-689, doi: 10.1080/13540602.2018.1457024

- Yukl, G. (2018). Örgütlerde *Liderlik* (Çev. Ed.: Ş. Çetin ve R. Baltacı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinkia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156. doi: 10.26529/cepsj.181
- Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206. doi: 10.1086/651257
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationship among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859. doi: 10.1177/1741143218764176