



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİK
ALGILARINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENE GÜVEN VE AİLE KATILIMININ
ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KALENDER İLBEYİİLİNGİ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI**

**MERSİN
AĞUSTOS-2024**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİK
ALGILARINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM
LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENE GÜVEN VE
AİLE KATILIMININ ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KALENDER İLBEYİİLİNGİ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Dr. Fatma USLU GÜLŞEN**

**MERSİN
AĞUSTOS-2024**

ÖZET
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARINDA OKUL
MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENE
GÜVEN VE AİLE KATILIMININ ROLÜ

Bireyin eğitim öğretim sürecinde okul müdürünün, öğretmenin ve ailenin konumu kritik bir noktada yer alır. Bundan dolayı öğrencilerin akademik özyeterlik algılarında okul müdürünün, öğretmenin ve ailenin nasıl bir güce sahip olduklarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, kamu Anadolu Liselerinde öğrenimlerine devam eden lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarında okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının, öğretmene güvenin ve aile katılımının rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim yılında Adana'nın merkez ilçelerindeki (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) kamu Anadolu Liselerinde 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 945 (526 kız, 419 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, evrene ulaşmanın zorluğundan dolayı, küme örnekleme yöntemiyle seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri; Yılmaz, Gürçay ve Ekici tarafından uyarlanan “Akademik Özyeterlik Ölçeği”, Bay-Dönertaş tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği”, Özer ve Tül tarafından uyarlanan “Öğretmene Güven Ölçeği” ve Uslu tarafından uyarlanan “Aile Katılımı Ölçeği” ile toplanmıştır. Örneklemde elde edilen verilerin analizinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmış ve değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Öğretim liderliği, öğretmene güven ve aile katılımı değişkenlerinin öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını yordayıp yordamadığını test etmek için çoklu regresyon analizi ve yordama gücünü belirlemek için adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Toplam örneklem için elde edilen bulgular incelendiğinde evde aile katılımı, öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin akademik özyeterlik algılarında toplam varyansın %23'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Toplam örneklem grubu için evde aile katılımı değişkeninin öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını açıklayan en güçlü değişken olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek örneklem grubuna yönelik yapılan çoklu ve adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre, kızlar için okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenlerinin akademik özyeterlik algısının anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Erkekler için ise evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenlerinin akademik özyeterlik algısının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız örneklem grubu için öğretmene güven değişkeninin, erkek örneklem grubu için öğretim liderliği ve okulda aile katılımı değişkenlerinin öğrencilerin akademik özyeterlik algısını yordamada bir gücü olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan ve ilgili alanyazından hareketle, evde ve okulda aile katılımının artırılması, öğretmenlerin öğrencilerin güvenliğini kazanacak davranışlarda bulunması ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesi, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarına olumlu katkılar sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik özyeterlik, öğretim liderliği, öğretmene güven, aile katılımı.

ABSTRACT
**THE ROLE OF PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS,
TRUST IN TEACHER AND FAMILY INVOLVEMENT IN HIGH SCHOOL
STUDENTS' PERCEPTIONS OF ACADEMIC SELF-EFFICACY**

The position of the school principal, teacher and family is at a critical point in the individual's education and training process. Therefore, it is important to determine what kind of power the school principal, teacher and family have in students' academic self-efficacy perceptions. The research aims to reveal the impact of the school principal's instructional leadership, teacher trust, and family involvement on the academic self-efficacy of students in public Anatolian High Schools. The sample of the research consists of a total of 945 (526 girls, 419 boys) students who are continuing their education in the 10th, 11th and 12th grades of high school in the central districts of Adana province (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) in the 2023-2024 academic year. The students included in the sample were randomly selected from among the students continuing their education in public Anatolian High Schools, using the cluster sampling method due to the difficulty of reaching the universe. Research data were collected with the “Academic Self-Efficacy Scale” adapted by Yılmaz, Gürçay, and Ekici, the “School Principals' Instructional Leadership Behaviors Scale” developed by Bay-Dönertaş, the “Teacher Trust Scale” adapted by Özer and Tül, and the “Family Involvement Scale” adapted by Uslu. To examine the correlations between variables, a relational survey model was used. Multiple regression analysis was conducted to test whether these variables predicted students' perceptions of academic self-efficacy, and stepwise regression analysis was conducted to determine the power of these variables in predicting students' perceptions of academic self-efficacy. When the findings obtained for the total sample were examined, it was revealed that family involvement at home, teacher trust, family involvement at school, and instructional leadership variables together explained 23% of the total variance in students' perceptions of academic self-efficacy. For the total sample group, it was determined that the family involvement at home variable was the strongest variable explaining students' perceptions of academic self-efficacy. Multiple and stepwise regression analyses revealed that family involvement at school, instructional leadership, and family involvement at home significantly predict academic self-efficacy for girls. Regression analyses showed that for girls, family involvement at school, instructional leadership, and family involvement at home significantly predict academic self-efficacy. For boys, family involvement at home and trust in teachers were significant predictors. It was found that trust in teachers did not predict academic self-efficacy for girls, and instructional leadership and family involvement at school did not predict academic self-efficacy for boys. These findings and relevant literature suggest that increasing family involvement at home and school, teachers building student trust, and principals demonstrating instructional leadership can positively enhance students' academic self-efficacy.

Keywords: Academic self-efficacy, instructional leadership, trust in teacher, family involvement.

TEŞEKKÜR

“İnsan; ihtilallerin, düşüncelerin, inkılapların temeli. Peki insanının temeli?” düşüncesiyle başladığım yüksek lisans sürecinin meyvesi olan bu tez çalışması hocalarımla ve sevgili ailemin katkı ve destekleriyle gerçekleştirilmiştir. Öncelikle tez çalışmam boyunca kıymetli desteklerini esirgemedi bana yol gösteren danışmanım Sayın Dr. Fatma USLU GÜLŞEN’e, yüksek lisans sürecimde gerek Eğitim Yönetimi alanında gerekse bilimsel yöntem bilinci kazanmamda önemli katkıları bulunan değerli hocalarıma, kıymetli zamanlarını ayırarak Tez Savunma Komitesi’nde yer alan ve görüş ve önerileriyle tezime önemli katkıda bulunan Prof. Dr. Sıddıka GİZİR’e ve Doç. Dr. Ezgi Ekin ŞAHİN’e, araştırmanın veri toplama sürecinde yer almayı kabul edip veri toplama araçlarında yer alan soruları samimiyetle cevaplayarak çalışmanın gerçekleşmesine büyük katkı sağlayan bütün öğrencilerimize, yüksek lisans sürecinde her türlü desteği gördüğüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu süreçte de bana destek olan, beni cesaretlendiren, yılmınlığa düştüğümde yanımda olan hayat ışıgım, sevgili eşim Vijdan SOLAK İLBAYİİLİNGİ’ye, gülüşleri en değerli motivasyon kaynağım olan oğlum Bekir Tuna İLBAYİİLİNGİ’ye ve kızım Bengi Su İLBAYİİLİNGİ’ye teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZET	
Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
ABSTRACT	
Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
TEŞEKKÜR	
Hata!	
Yer işareti tanımlanmamış.	
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırma Problemleri	7
1.4. Sayıtlılar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	10
2.1. Özyeterlik	10
2.2. Öğretim Liderliği.....	17
2.3. Güven Kavramı	25
2.4. Aile Katılımı.....	30
2.5. Cinsiyetin Öğrencilerin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Algılarındaki Yeri	35
2.6. Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı ile İlgili Araştırmalar.....	37
3. YÖNTEM.....	41
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.4. Veri Toplama Süreci	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44
4. BULGULAR	46
4.1. Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	46
4.2. Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları Olarak Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi.....	47
4.3. Kız Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	49
4.4. Kız Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları Olarak Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi	50

4.5. Erkek Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	51
4.6. Erkek Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları Olarak Öğretim Liderliği, Öğretmen Güven ve Aile Katılımı Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi	52
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	54
5.1. Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler	54
5.2. Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler	61
6. ÖNERİLER.....	66
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	66
6.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	71
KAYNAKÇA	72
EKLER.....	96
EK-1 ETİK BEYANI	96
EK-2 ORJİNALLİK RAPORU.....	97
EK-3 ÖZGEÇMİŞ.....	98
EK-4 İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN ONAYI	99
EK-5 ETİK KURUL ONAYI	100
EK-6 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	101
EK-7 VERİ TOPLAMA ÖLÇEKLERİ	102

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1 Örneklemin sınıf, cinsiyet, liseye giriş şekline göre dağılımı	42
Tablo 2 Toplam örneklem için akademik özyeterlik, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları	46
Tablo 3 Toplam örneklem için akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve öğretmene güven değişkenlerine ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları	48
Tablo 4 Kız örneklem grubu için akademik özyeterlik, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları	49
Tablo 5 Kız örneklem grubu için akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve öğretmene güven değişkenlerine ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları	50
Tablo 6 Erkek örneklem grubu için akademik özyeterlik, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları	51
Tablo 7 Erkek örneklem grubu için akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve öğretmene güven değişkenlerine ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış. 3

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ISLLC: Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (The Interstate School Leaders Licensure Consortium)

NPBEA: Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu (National Policy Board for Educational Administration)

PSEL: Eğitim Liderleri için Profesyonel Standartlar (Professional Standards for Educational Leaders)



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin gelişimi noktasında büyük çaba gerektiren karmaşık bir süreçtir. Günümüzde öğrencilerin mesleki ve kişisel hayatlarında karşılaşacakları problemlere karşı yaratıcı çözümler üretebilme becerilerini kazanmaları eğitimin odak noktası haline gelmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin özerk bir bilinçle hareket etmeleri açısından bilişsel süreçlerin eğitimdeki önemi her geçen gün biraz daha kendini hissettirmektedir. Başarılı bir akademik ve sosyal yaşam için akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi temel bilişsel süreçler önemli bir konumda yer almaktadır (Yakıt, 2022).

Sosyal bir varlık olan insan, içinde yaşadığı toplumla sürekli bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşim sürecinde insanlar, çevrelerinde bulunan kişilere bir şeyler öğretirlerken aynı zamanda onlardan da bir şeyler öğrenirler. Wood ve Bandura (1989) insanın çevresini etkilediğini aynı zamanda da çevreden etkilendiğini belirterek bu iki unsurun birbirlerinin üzerinde değişiklik yapabilme gücüne sahip olduğunu ifade etmektedirler. Davranış değişimi ve bu değişime sebep olan bireysel süreç üzerine odaklanan teori, sosyal bilişsel öğrenme adını taşımaktadır (Bandura, 1989). İnsanlar toplum içinde zamanla duygularını ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşarak kendilerine özgü bellek meydana getirirler. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin kalbi olan okullarda da öğrencilerin kendilerine has bir düşünme sistemi oluşturmaları, kendi yeterliliklerinin farkına varmaları önemli bir konumda yer almaktadır. Bandura, klasik gelişim yaklaşımlarında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirebilme ve kendi yeterliliklerini geliştirebilme kabiliyetlerine olan inançlarıyla ilgili eksiklik olduğunu tespit etmiştir (Schunk, 2013). Bu durum da gelişimde özyeterlik kavramının önemini ortaya çıkarmıştır. Özyeterlik, insanların belirlenen performans türlerini elde etmek için ihtiyaç duyulan eylemleri organize etme ve harekete geçirebilme becerilerine ilişkin yargıları olarak tanımlanabilir (Bandura ve Schunk, 1981).

Bandura (1984) öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirme yeteneklerine ilişkin özyeterlik inançlarının sonraki performansları ile doğrudan ilişkili olduğunu ve bir görevi yerine getirdikçe yeterlik inançlarının arttığını belirtmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalarda özyeterliği yüksek öğrencilerin başarı konusunda kendilerinden emin oldukları, zorluklarla mücadele etmede daha kararlı oldukları, başarısız olma düşüncesine karşı daha dirençli oldukları görülmektedir (Dullas, 2018; Schunk ve DiBenedetto, 2020). Bunun yanında üstlendikleri görevi yerine getirebileceklerine inanan yani özyeterlik inançları yüksek olan

öğrencilerin, inanmayan öğrencilere göre daha fazla bilişsel stratejiler kullandıkları bilinmektedir (Schunk, 2013).

Bireyin verilen akademik görevleri belirlenen seviyede yerine getirebilme konusundaki algıladığı yetenek, akademik özyeterlik olarak tanımlanmaktadır (Honicke ve Broadbent, 2016). Güçlü bir akademik özyeterliğe sahip öğrenciler daha zorlu görevleri üstlenme konusunda istekli olurlar ve bu görevi gerçekleştirebilmek için daha fazla gayret gösterirler (Deng vd., 2022). Akademik özyeterliği yüksek olan öğrenciler daha yüksek akademik hedeflere sahiptirler ve daha etkili öz düzenleme stratejileri belirleyerek zorluklara karşı daha güçlü bir direnç ortaya koymaktadırlar (Artino, 2012; Dullas, 2018; Yokoyama, 2019). Dolayısıyla akademik özyeterlik öğrencilerin akademik performanslarının güçlü bir yordayıcısı olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin güçlü olmasında içsel süreçlerin yanında dışsal değişkenler de önemli rol oynayabilmektedir. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin merkezinde yer alan okul ve öğrencinin hayata gözlerini açtığı aile bu anlamda önem arz etmektedir. Öğrenciler okulda okul yönetimi ve öğretmenlerle, evde ise ebeveynleriyle bire bir etkileşimde bulunmaktadır. Okul yönetiminin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrencilere karşı sergilemiş oldukları davranışlar onların özyeterlik algılarını etkileyebilmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin özyeterliklerinin olumlu yönde gelişebilmesi için öğrencilere değer veren, onları anlayan, öğretim liderliğini benimseyen okul müdürlerine, öğrencilerinin güvenini kazanmış öğretmenlere, evde ve okulda öğrencilere destek olabilen ebeveynlere ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Okulların etkili ve verimli olabilmesinde okulun yönetiminden sorumlu olan okul müdürlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul örgütünün hedefler belirleyebilmesinde, bu hedefler doğrultusunda çalışmalar yürütülebilmesinde, öğrenciler için yüksek beklentiler ortaya koyulmasında öğretim liderliğini benimseyen okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim liderliği öğrencilerin duygusal, düşünsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve okul-çevre ilişkisini daha etkili kılmak için gerçekleştirilen bütün davranışları içermektedir (Bellibaş vd., 2020; Büyükdoğan, 2015). Bu liderliğin merkez noktasını okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi, bu faaliyetler için uygun bir ortamın yaratılması, öğrencilere karşı yüksek beklenti içinde olarak akademik başarılarının geliştirilmesi gibi özellikler oluşturmaktadır (Danışmaz- Akgün, 2021; Ebcim, 2019; Hallinger vd., 2020). Öğretim liderleri olarak okul yöneticilerinden beklenenler öğrencilerin yeterlilik duygularını geliştirebilecekleri alanlarla ilgili çalışmalar yapılmasını sağlayabilmeleridir. Çünkü bu çalışmalar okul yöneticisinin temel sorumlulukları arasında yer

almaktadır. Okul yöneticisinin sergilemiş olduğu öğretim liderliğinin öğrenci başarısı ile ilişkili bir değişken olduğu belirtilebilir. Hallinger vd. (2020) öğretim liderliği sergileyen okul müdürlerinin okullarında öğretme ve öğrenme kültürü oluşturdıklarına ve öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde önemli bir rol üstlendiklerine işaret etmektedirler.

Bunun yanı sıra öğrenciler okul ortamında sürekli olarak öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim halinde bulunmaktadır. Öğrencilerin özellikle kendilerine rol model aldıkları ve bir kaynak olarak gördükleri öğretmenleriyle olan ilişkileri eğitim ve öğretimin niteliği ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir (Köse ve Demir, 2014). Rotter (1967) öğrenme faaliyetinin, güven beklentisiyle olan pozitif ilişkisi düşünüldüğünde öğrencilerin akademik yeterlik kazanmalarında öğrencilerin öğretmenlerine güven duymalarının en önemli gereksinimler arasında yer aldığını vurgulamaktadır (Akt. Özer ve Tül, 2014). Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, potansiyellerini ortaya koyabilmeleri, özyeterliklerinin güçlü olabilmesi yine öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkilere göre şekillenebilmektedir. Çünkü güven odaklı destekleyici ilişkiler, öğrencilerin olumlu özyeterlik bilinci oluşturmalarına yardım ettiği gibi okul ortamına ve derslerine karşı da pozitif ve yapıcı tutumlar geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Brito vd., 2021; Demir ve Karakuş, 2015). Tam tersi durumlarda ise öğrencilerin öğretmenlerine güvenmediği ve kendilerini rahat bir şekilde ifade edemedikleri ortamlarda öğrencilerin başarı ve yeterlik algılarının düşük olması muhtemel bir durumdur.

Öğrencilerin kendilerine güvenen, özyeterlik düzeyleri yüksek bireyler olarak yetişmelerinde bir diğer önemli faktör de ailedir. Aile, çocukları toplumun üretken bireyleri haline getirmek için sosyalleştirme sorumluluğuna sahiptir. Bireyin öğrenme süreci ailede başlar ve hayatı boyunca devam eder. Çocukluktan itibaren bireyin inançlarının, davranışlarının ve tutumlarının oluşumunda ailenin çok önemli yeri vardır. Ailenin görevi çocuğun okula başlamasıyla sona ermez aksine çocuk için öğrenmenin informal olarak devam ettiği yerdir. Bu nedenle okul ve aile birbirini tamamlayan, uyum içinde olan ve iş birliği yapan kurumlar olmalıdır (Günay-Bilaloğlu, 2014). Çünkü tek taraflı bir gayret ile çocuğun gelişimsel sürecinde olumlu çıktılar elde etmek zor bir durum olacaktır. Öğrencinin kendini geliştirebilmesi, akademik özyeterlik kazanabilmesi, kaliteli bir eğitim alabilmesi okul, öğretmen ve aile iş birliği ile gerçekleşebilir. Ebeveynler çocuklarının eğitim öğretim sürecine ne kadar çok dahil olursa, çocuklar akademik kariyerlerinde o kadar başarılı olabilir; toplumun üretken ve sorumlu üyeleri haline gelebilirler. Eğitimde aile katılımı, çocukluk ve yetişkinliği etkileyen en önemli faktörler arasında görülebilir.

Öğrencilerin başarılı, kendilerine yetebilen ve üstlendikleri sorumlulukların altından kalkabilme konusunda özyeterlik düzeyi yüksek bireyler olarak yetişmeleri çok önemli bir husustur. Daha önce belirtildiği gibi öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında okul yöneticisine, öğretmene ve aileye büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticisinin ve öğretmenlerin sergilemiş oldukları davranışların ve ailenin eğitim sürecine katılımının öğrencilerin belirtilen yeterlilikleri kazanmaları noktasında çok kritik rolleri bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Milletler oluşturdukları bilgi birikimini gelecek nesillere eğitim vasıtasıyla aktarırlar. Bu bağlamda okullar, değerli kabul edilen kültürel öğelerin geleceğe geçişini sağlayan örgütlerdir. Okullar üstlenmiş oldukları görevi yerine getirirken öğrencilere sosyalleşme, kimlik kazanma, değer yargısı oluşturma ve yeterlilik inancını destekleme gibi temel becerilerin kazandırılmasını amaçlar (Barret, 2018). Dolayısıyla çağımızda öğretim programları yapılandırılırken öğrencilerin özyeterliklerinin gelişimine katkı sunacak çalışmalar merkeze alınabilmektedir. Öğrencilerin salt bir anlayışla sadece disiplinler hakkında bilgi edinmeleri artık ihtiyaç duyulan insan tipine cevap verememektedir. Bundan dolayı okullarda uygulanan öğretim programlarının içerikleri; öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olacak, özyeterliklerini güçlendirecek, kendi kendilerini yönetebilecek ve özellikle akademik kariyerlerinde uygulayabilecekleri becerileri kazandırmaya yönelik konularla zenginleştirilmeye çalışılmaktadır (Behjoo, 2013). Son yıllarda gerçekleştirilen pek çok araştırma, öğrencilerin akademik özyeterlikleriyle akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Güldü, 2015; Keleşoğlu, 2011; Koca ve Dadandı, 2019; Zysberg ve Schwabsky, 2021).

Okullar dinamik yapılardır ve çağın gereklerine uygun olarak kendilerini sürekli yenilemek zorundadır. Hızlı bir değişim gösteren bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda okul örgütünün etkili yönetilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerine büyük iş ve sorumluluklar düşmektedir. Okul toplumu üyeleriyle sağlıklı iletişim kuran, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayan, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve özyeterlik algılarını yükseltmeye çalışan okul yöneticileri bulundukları okulu çağın gereksinimlerine uygun hale getirebilirler. Klasik yöntemlerle okulu yönetmeye çalışan okul yöneticilerinin ise böylesine hızla değişen şartlar altında başarılı olmaları mümkün değildir (Boydak-Ozan vd., 2019). Belirtilen bütün bu özellikler öğretim liderliğinin temel noktalarıdır. Öğretim liderleri çağdaş okul yöneticileridir. Okulları etkili hale getirerek öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için çalışmalar yaparlar.

Dolayısıyla öğrencilerin akademik özyeterliklerinin gelişmesi ve desteklenmesi ile okul müdürünün sergileyeceği öğretim liderliği davranışları arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretim liderliği ile ilgili birçok çalışma yapıldığı belirlenmiştir (Çakıcı, 2010; Danışmaz-Akgün, 2021; Ebcim, 2019; Greenwood, 2009; Hallinger, 2012; Hallinger vd., 2017; Kazak, 2016; Oktar, 2019; Özgün, 2018). Fakat gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğretim liderliğinin çoğunlukla yöneticiler veya öğretmenler perspektifinden değerlendirildiği görülmektedir. İlgili alanyazında okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının öğrenciler tarafından değerlendirildiği çalışma sayısı çok azdır. Hilton (2004) ve Bay-Dönertaş (2021) dışında öğretim liderliğinin öğrencilerin bakış açısıyla incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca alanyazında akademik özyeterlikle öğretim liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma ile öğrencilerin akademik özyeterliklerinde öğretim liderliğinin rolü ortaya koyularak okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları öğrenci perspektifinden değerlendirilecektir.

Okullarda gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetlerinin anlaşılmasında güven konusu önemli bir noktadır (Brito, 2021). Çünkü öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildikleri, kendilerini hür hissettikleri okul ortamının oluşabilmesinde güven duygusunun varlığı kritik bir rol oynamaktadır. Alanyazın incelendiğinde güven değişkeniyle ilgili gerçekleşen araştırmaların genellikle öğretmen, müdür ve veli arasındaki güven veya örgütsel güven konularıyla ilgili olduğu görülmektedir (Çalışkur, 2015; Demir, 2021; Demirkaya ve Kandemir, 2014; Gürbüz, 2020; Koç ve Yazıcıoğlu, 2011). Alanyazında okulların varlık sebebi olan öğrencilerin öğretmenlerine karşı duydukları güvenin onların akademik özyeterlikleriyle ilişkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ile öğrencilerin akademik özyeterliklerinde öğretmene güvenin rolü ortaya koyulacaktır.

Tüm ebeveynlerin, çocukların yetiştirilmesi ve eğitilmesi konusuna dair beklentileri ve tercihleri vardır. Anne ve babalar rasyonel bir şekilde çocuklarına karşı mantıklı ve düşünceli tutumlar sergilediklerinde, analitik ve iş birlikçi bir davranış modelini de benimsemiş olurlar. Uslu (2012) ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin, çocuğun kişiliğinin gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirterek ebeveynlerin çocuklarının genel ilgilerine, özyeterlik algılarına, sosyal ilişkilerine, akademik ve mesleki gelişimlerine pek çok yoldan katkıda bulunduklarını vurgulamaktadır. Eğitimde aile katılımı anne ve babaların çocuklarının gelişimlerine yönelik katkıda bulunmak için gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler bütünü olarak görülebilir (Ardakoç, 2020; Lindberg, 2019). Bu etkinlikler gerçekleşirken ev ve okul arasındaki iletişimin artırılması, programların velilerin katılımı ile zenginleştirilmesi odak

noktada yer alan unsurlardır (Goodall ve Montgomery, 2023). Öğrencinin hem bireysel gelişiminde hem de sosyalleşmesinde aile katılımının sağladığı büyük faydalar vardır. Bunun içindir ki ailenin eğitime katılımı önemli ve gereklidir. Eğitimde aile katılımı gerçekleştiğinde öğretmen öğrenci ile ilgili daha çok bilgi edinebilir ve ona nasıl yaklaşması gerektiğiyle ilgili bir anlayış geliştirebilir. Aile açısından ele alındığında ise çocuğunun eğitiminden sorumlu olduğu kurumla ve kurumdaki kişilerle ilgili bilgi sahibi olur. Çocuk ise ailesinin okul etkinliklerine katılımını gördüğünde kendinin güvende hissederek, benlik saygısı gelişir ve okula karşı olumlu tutum oluşturur (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Aile katılımının gerçekleşmesi eğitim kademelerine göre farklılıklar göstermektedir. Çünkü aile katılımı anaokulundan başlayarak lise öğrenimini de içeren geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde aile katılımının öğrencinin yaşının ilerledikçe düşme eğilimi içinde olduğunu göstermektedir (Jeynes, 2014). Fakat özellikle son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda özellikle lise döneminde aile katılımının çok önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Kaur, 2019; Ruholt vd., 2015; Vijaya vd., 2016). Benner vd. (2016) ebeveynlerin ergenlik döneminde çocuklarının yaşamına ve eğitimine destekleyici ve aktif olarak dahil olduklarında, çocukların evde daha az stres hissettiklerini ve okula karşı olumlu bir tutum sergilediklerini vurgulamaktadırlar. Bundan dolayı aile katılımı eğitimin her kademesi için gerekli ve önemlidir. Özellikle çocukların kimlik arayışı içinde olduğu, yetişkinliğe adım attıkları lise döneminde öğrencilerin ailelerinin yanlarında olduklarını bilmeleri onların kişisel gelişimleri için kritik bir rol oynamaktadır. Çünkü öğrencinin akademik başarısının artması, bilişsel ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim içinde olması, kendine ve çevresine karşı olumlu tutum geliştirebilmesi ailenin öğretmenle, okul idaresiyle iletişim ve iş birliği içinde olması ile gerçekleşebilir (Canpolat, 2011). Ulusal bağlamda incelendiğinde ülkemizde lise dönemindeki öğrencilerin akademik özyeterlikleriyle aile katılımı arasında herhangi bir çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bundan dolayı da bu ilişkinin belirlenerek sonuçların ortaya koyulması önemli görülen bir diğer noktadır.

Morgan (2011) eğitim kademeleriyle ilgili olarak lise döneminin tutumların netleştiği ve kalıcı hâle geldiği bir dönem olduğunu ifade etmektedir. Özellikle özyeterlik algısının lise öğrencilerinde belirlenmesi bu anlamda önem arz etmektedir. Lise dönemi, öğrencilerin cinsiyet rollerinin netleşmesi bakımından da önemli dönemlerden biridir. Öğrenci, çocukluktan gençliğe adım attığı bu dönemde kendisinin farkına varır ve akademik özyeterlik düzeyi de bu doğrultuda gelişir. Ayrıca akademik özyeterliğin bu dönem öğrencilerinde cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının bilinmesi öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda önem arz etmektedir. Mamnoun vd. (2023) alan bazlı gerçekleştirilen araştırmalarda akademik

özyeterliğin cinsiyete göre farklılaştığını ifade ederler. Alanyazında akademik özyeterliğin cinsiyete göre farklılaştığını bildiren pek çok çalışma da bulunmaktadır (Akram ve Ghazanfar, 2014; Huang, 2013; Fisher vd., 2013; Shkullaku, 2013). Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik özyeterliklerinde değerli gördükleri değişkenler farklılık gösterebilir. Bu farklılığın belirlenerek ortaya koyulması öğrencilerin akademik özyeterliklerinde önemli gördükleri faktörlerin belirlenebilmesi açısından önem arz etmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik özyeterliklerinde cinsiyetin rolünün ele alınması önemli bir unsurdur.

Sürekli yenilenme ve değişim hareketlerinin yaşandığı eğitim dünyasında nitelikli öğretim faaliyetlerinin sayısının artırılması önemlidir. Çünkü sorumluluk bilinci ve kendine yetebilme özelliklerinin günümüzde önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde akademik özyeterlik üzerine gerçekleştirilecek olan çalışmalar pek çok eğitim disiplinine farklı bakış açıları kazandırabilir. Özellikle yönetsel bakış açısıyla akademik özyeterliğin ilişkili olduğu değişkenlerin ortaya koyulmasının eğitim bilimleri, eğitim yönetimi gibi alanlara önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada akademik özyeterliğin öğretim liderliği, öğretmene güven ve aile katılımı ile ilişkisi inceleneceğinden araştırma sonucunda elde edilen bulgular eğitim politikacılarına, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve ailelere rehberlik edebilir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlere duyulan güvenin ve aile katılımının lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerini ne derece yordadığını incelemektir. Daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin akademik özyeterliklerinin desteklenmesi onlarda akademik ve sosyal anlamda olumlu etkiler yaratmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulgular ve bu bulguların yorumlanması neticesinde elde edilecek olan çıktılar verimli, sağlıklı bir eğitim öğretim ortamının oluşması için eğitimin temel aktörleri olan öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere yol gösterebilir.

1.3. Araştırma Problemleri

1. Lise 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı, öğretmene duyulan güven ve aile katılımı yordamakta mıdır?
2. Lise 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı, öğretmene duyulan güven ve aile katılımı ne derecede yordamaktadır?

3. Lise 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı, öğretmene duyulan güven ve aile katılımı yordamakta mıdır?
4. Lise 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı, öğretmene duyulan güven ve aile katılımı ne derecede yordamaktadır?
5. Lise 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı, öğretmene duyulan güven ve aile katılımı yordamakta mıdır?
6. Lise 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı, öğretmene duyulan güven ve aile katılımı ne derecede yordamaktadır?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıtlar üzerine temellendirilmiştir:

1. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan lise öğrencilerinin Akademik Özyeterlik, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı ölçeklerine objektif bir biçimde ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılacak olan veri toplama araçlarının araştırma değişkenlerini ölçebilecek nitelikte olduğu ve araştırmanın amacına hizmet eder nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı Adana ili merkez ilçelerinde bulunan, ortaöğretime bağlı kamu Anadolu Liselerinde öğrenimlerine devam eden 10, 11 ve 12. sınıf lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bundan dolayı araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden lise 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul müdürüyle ve öğretmenle geçirdiği süre dikkate alınarak öğrenim gördükleri okulda aynı okul müdürü ve öğretmenlerle en az 1 yıl birlikte bulunmuş öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Bu sebeple lise 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler örnekleme dahil edilmemiştir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin

öğretim liderliğinin, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının ne derecede yordadığı incelenmiştir. Dolayısıyla alanyazında öğrencilerin akademik özyeterlikleriyle ilgili olduğu varsayılan diğer değişkenler (sosyoekonomik durum, ailenin büyüklüğü, okulun büyüklüğü vb.) bu araştırma kapsamında ele alınmamıştır. Araştırma bulguları veri toplamak için kullanılan araştırma ölçekleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özyeterlik: Bir görevin hata yapılmadan başarılı bir biçimde gerçekleştirileceğine dair inanç (Bandura, 1989).

Akademik Özyeterlik: Akademik bir görevin başarılı bir şekilde neticelendirileceğine dair inanç (Schunk ve DiBenedetto, 2022).

Öğretim Liderliği: Okula özgü değerler, misyon ve vizyon belirleme, öğretim programını yönetebilme becerisi, okulda etkili bir öğrenme iklimi oluşturma, etik standartlara göre davranışlar sergileme boyutlarında bütün okul toplumu üyelerini harekete geçirebilme yeteneği (Bay-Dönertaş, 2021).

Öğretmene Güven: Öğrencilerin; öğretmenlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olma durumları ve onların yardımsever, açık, dürüst olduklarına dair inançları (Tschannen-Moran, 2014).

Aile Katılımı: Ebeveynlerin çocuklarının okulda ve evde gerçekleşen eğitim süreçlerine ve öğrenme deneyimlerine katılımı (Jeynes, 2005).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Özyeterlik

Bireyin kendini tanıyarak kimlik kazanması, beğeni ve değer yargılarına yönelik farkındalık oluşturmaya “öz” kavramıyla ilişkili durumlardır. Bir anlamda bireyin kendisi hakkındaki duygu, düşünüş ve tutumlarının geneli olarak ifade edilebilir. Özyeterlik ise bireyin değişik durumlarda karşılaştığı zorluklar karşısında bu zorlukların üstesinden gelebileceğine dair kendisi ile ilgili oluşturduğu inanç olarak tanımlanabilir (Bandura, 1995). Bu bağlamda özyeterlik kavramı “öz” kavramından daha farklı olarak becerilerle ilişkili, bireyin algılarına dayanan daha özel bir kavram olarak belirtilmektedir (Schunk ve Pajares, 2010). Özyeterlikle ilgili olarak ortaya atılan bütün tanımların Bandura’ya atıf yapılarak oluşturulduğu söylenebilir. Çünkü özyeterlik kavramından ilk olarak “Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” isimli eserinde Bandura bahsetmiştir. Taştan (2020) özyeterliği kişilerin üstlendikleri görevi başarma hususundaki yeterliliğine dair oluşturduğu inanış olarak belirtirken Schunk (2013) ise özyeterliği bireyin öğrenme ya da belirli düzeylerde davranışları yerine getirme becerisine ilişkin inancı olarak açıklamıştır. Genel olarak ifade edilecek olursa özyeterlik, bireylerin sorumluluğunu üstlendikleri bir görevi yerine getirme konusunda edindikleri yargılar olarak ifade dileyebilir.

Bireylerin özyeterliklerinin gelişebilmesinde yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlerden çıkardıkları dersler önemli bir noktada yer alır. Kleppang vd. (2023) bu konuyla ilgili olarak bireylerin geçmiş tecrübelerine dayalı öznel değerlendirmesini ustalık deneyimi olarak adlandırmaktadır. Bilginer (2022) bireylerin yaşadığı başarılı deneyimlerin özyeterlik algılarını güçlendirdiğini ifade ederken başarısız deneyimlerin ise özyeterlik inancını zayıflatıldığını belirtmiştir. Özyeterliği etkileyen diğer bir deneyim türü ise dolaylı yolla yani başka bireylerin görevi yerine getirirken gözlem yapması olarak bilinmektedir. İnsan, daha yetkin olduğunu düşündüğü diğer insanların yüksek çabalarına rağmen başarısız olduklarını gözlemlediğinde kendi yeteneklerine ilişkin inancını düşürerek gösterdiği gayreti baltalayabilir (Bandura, 1995). Bu tür deneyimler ustalık deneyimi kadar güçlü olmasalar da olumlu örneklerle desteklendiklerinde yararlı bir eğitim aracı olarak değerlendirilebilirler.

Özyeterliğin gelişmesinde ve desteklenmesinde sözel ifadeler de kritik bir konumda yer alır. Bireyler; değer verdikleri, sözlerini önemsedikleri ve yetkin gördükleri kimselerin kendileriyle ilgili yorumlarını önemserler. Bu noktada onlardan gelecek olumsuz ifadeler

bireyin özyeterliğini baltalayabilir. Özellikle büyüme dönemindeki çocuklara yönelik anne ve babanın kullanacağı sözel ifadeler, onların özyeterliklerinin olumlu anlamda gelişebilmesi açısından önemli bir noktadadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, gerçekçi yorumların yapılmasıdır. Çünkü sözel ikna yoluyla bireye iletilen beklenti gerçekçi sınırlar içinde olursa performansının başarılı olmasına katkıda bulunabilir. Alderman'a (2013) göre olumsuz yorumlar özyeterlik düzeyini düşürürken olumlu yorumlar özyeterlik düzeyini artırır. Olumlu bir geribildirim, bireyin üstlendiği görevi nasıl yerine getirebildiğini göstererek onların yaratıcılığını destekler.

Bireylerin kişisel özellikleri özyeterlikte önemli rol oynayan önemli unsurlardan biridir. Durumlar karşısında gösterilen tepkiler, ruh hali, fiziksel bildirimler ve stres gibi faktörler bireyin kendi yetenekleri hakkındaki hislerini olumlu ya da olumsuz anlamda yönlendirebilir. Yine fizyolojik unsurlar olan ağrı, açlık, yorgunluk gibi etkenler bireylerin özyeterliklerinde değişmelere neden olabilir (Bandura ve Wessels 1997). Burada önemli olan nokta bireyde oluşabilecek fiziksel ve duygusal tepkilerin yoğunluğundan ziyade bu tepkilerin onlar tarafından ne şekilde algılanıp yorumlandığıdır (Bandura, 1995). Bireyler kendilerini zorlayacaklarını düşündükleri görevlerle karşılaştıkları zaman özellikle stres, kaygı gibi olumsuz faktörleri en aza nasıl düşürebileceklerini ve ruhsal durumlarını ne şekilde yükseltebileceklerini öğrenerek özyeterlik duygularını pozitif yönde geliştirebilirler.

Bandura (1995) bireylerin özyeterliğinin büyüklük, genellik ve güç olmak üzere üç ana boyutta değişiklik gösterebileceğini ileri sürmüştür. Büyüklük boyutu özyeterlik düzeyini ifade etmektedir. Bireyin yapabileceği bir işin güçlük derecesi olarak tanımlanabilir. Yani bir bireyin özyeterlik düzeyi, üstesinden gelebileceğine inandığı işlerin zorluk düzeyine göre şekillenebilir (Bandura ve Wessels 1997). Ne kadar zor bir işin üstesinden gelinirse özyeterlik düzeyi de bu doğrultuda yükselecektir. Özyeterliğin genellik boyutuna göre bireyler belirli görevleri yerine getirdiklerinde başarılı ya da başarısız sonuçlar elde edebilirler. Bu sonuçlar benzer durumlarla karşılaştıklarında bireylerin özyeterlik düzeylerini olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebilir. Bandura (1995) bu durumun bireylerin belirli alanlara dair yeterlilik inancı yapılandırdıklarına neden olduğunu ifade etmektedir. Özyeterliğin güç boyutu ise bireyin bir davranışı yapabileceğine dair inancında kararlı olmasını ifade etmektedir (Maddux, 2013). Özyeterlik düzeyi zayıf olan bireyler, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında tutumlarını değiştirebilmekteyken özyeterlik düzeyi güçlü olan bireyler kararlı bir şekilde tutum ve davranışlarını sürdürebilmektedirler (Adak, 2021).

2.1.1. Özyeterlik Süreçleri

Özyeterliğin ortaya çıkmasını sağlayan durumlar bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim olmak üzere dört süreçten oluşmaktadır. Bandura (1995) özyeterlikte önemli yeri bulunan bu dört ana sürecin birbirlerinden tamamen ayrı olmadığını aksine birbirleriyle uyumlu bir biçimde ilerlediğini ifade etmiştir.

Bilişsel Süreçler

Özyeterliğin bilişsel boyutunu oluşturan en önemli unsur bireyin sahip olduğunu düşündüğü beceriler ve bu becerileri kullanabilmesiyle ilgili inançlarıdır. Bilişsel süreç, özyeterliğin davranışa yansıtılmasında aracılık görevi üstlenir (Kaya ve Şahin, 2020). Bandura (1995) bilişsel sürecin temel işlevini bireylerin olayları tahmin edebilmesini sağlamak ve bir şekilde hayatlarına etki eden bu olayları kontrol edebilme yollarını geliştirmek olarak açıklamaktadır. Bir görevin yerine getirebilmesi konusunda bireyin kendi yeteneklerini değerlendirmesi, hedef belirleyerek bu hedefe odaklanması, başarılı veya başarısız olma senaryolarını düşünmesi, problem çözme seçeneklerini oluşturması ve görevin tamamlanabilmesi için gerekli dikkati ve işleyişi sürdürmesi bilişsel süreçlerle ilgili unsurlar olarak ele alınmaktadır.

Motivasyonel Süreçler

Gerçekleştirilen ve başarıyla sonuçlandırılan görevler bireylerin mutlu olmalarını sağlar. Haz duygusunun verdiği moral ve motivasyon bireyin yeni amaçlar edinmesine bu amaçları gerçekleştirebilmesi için daha fazla çaba göstermesine katkıda bulunur. Bu durum bireyin özyeterliğini de destekleyebilir. Özyeterliği desteklenen birey, hayatında karşısına çıkan zorluklarla pes etmeden mücadele edebilir ve başarılı oluncaya kadar denemeyi bırakmaz. Aslan vd. (2016) bir görevin yerine getirebilmesinde motivasyon sürecinin önemli olduğunu belirterek motivasyonun güçlükler karşısında yeniden deneme inancının kaybedilmemesi için son derece önemli olduğuna işaret etmişlerdir.

Motivasyonel süreçte gözlem önemlidir (Adak, 2021). Çünkü birey davranış kalıplarının çoğunu çevresini gözlemleyerek elde eder. Gözlem yoluyla elde edilen davranışların performansa dönüşmesi motivasyonel sürecin hedeflediği bir unsurdur. Şahin (2017) bireyin, gözlem yoluyla öğrendiği davranış ödüllendirildiğinde bu davranışı sürdürmek için çaba harcayacağına işaret etmektedir. Motivasyon sağlama adına birbirinden farklı yaklaşımlardan oluşan üç farklı bilişsel motivasyon sağlama yolu vardır. Bunlar nedensel atıf,

beklenen sonuçların değeri ve hedeflerin netliğidir. Bandura (1995) özyeterliğin bu bilişsel motivasyon türlerinin her birini etkilediğini ifade etmektedir.

Duygusal Süreç

Duygusal süreç, bireylerin özyeterliklerinin olumsuz bir durumla karşılaştıklarında yaşayacakları stres ve kaygıdan ne oranda etkileneceği ile ilgili bir süreçtir. Zor bir durumla karşılaştıklarında stres ve kaygı gibi unsurları kontrol edebileceğine inanan bireyler zihinlerinde olumsuz bir sonucun oluşacağına dair bir şema inşa etmezler. Fakat bu unsurları kontrol edemeyen bireyler çözüme odaklanmayarak olumsuzluğun kendilerinden kaynaklandığını düşünebilirler ve bu durum işlerin daha da içinden çıkılmaz bir hâl almasına neden olur. Bandura ve Wessels (1997) özyeterliği güçlü olan bireylerin zorlu görevlere başlama konusunda daha cesaretli olduğunu ifade etmektedirler.

Seçim Süreci

Bireyin bir davranışı nerede gerçekleştireceği veya gerçekleştirmeyeceği sahip olduğu yeterlik algısı ile ilgilidir. Özyeterlik, seçim süreci yoluyla bireysel tercihlere yol göstermektedir. Bundan dolayı özyeterlik kişinin bulunduğu çevreyi seçmesinde, aile hayatında, kariyer planlamasında büyük rol oynamaktadır. Schunk ve Pajares (2010) insanların mesleklerini seçerken özyeterliğin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. İnsanlar bir taraftan zorluk yaşayacaklarını düşündükleri davranışlardan uzak dururlarken bir taraftan da kendilerine uygun gördükleri durumları seçmede istekli olurlar.

2.1.2. Özyeterlik ve Öğrenme

Özyeterlik kavramının eğitim açısından önemi büyüktür. Bireyin kendi yetenekleri ve becerileri hakkında sahip olduğu yargılar, onun hangi etkinlikleri yapıp yapamayacağına, ne oranda gayret göstereceğine veya bir zorlukla karşılaştığında ne kadar ısrarcı olacağına karar vermesine yol gösterici olabilir. Özyeterliği yüksek olan bir öğrenci kendisi için yüksek hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşabilmek için çok çalışır; çalıştıkça yapabileceğine olan inancı yükselerek özyeterlik düzeyi kuvvetlenir ve kararlılıkla hareket eder (Bilginer, 2022; Demirci, 2023; Kartopu, 2016; Schunk, 2009; Totan vd., 2010). Bundan dolayı özyeterliği güçlü olan öğrencilerin başarılı olma ihtimalleri daha yüksektir. Gerçekleştirilen araştırmalar bu yargının doğruluğunu kanıtlar niteliktedir (Delioğlu, 2017; Ülper ve Şirin, 2020; Yokoyama, 2019).

Arseven (2016) yüksek özyeterliğin öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerine olumlu yönde katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler başarılı olmak

için ihtiyaç duydukları beceri ve kavramları daha iyi öğrenebilmekte, okulda ve sosyal yaşamlarında zorluklarla başa çıkabilmek konusunda kendilerine güvenmektedirler. Öğrencilerin hayatları boyunca iyi öğrenenler olmaları ve gelecekteki yaşamlarına hazır olmaları özyeterliklerinin güçlü olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca özyeterlik, öğrenme motivasyonuna büyük katkı sunmaktadır (Çolakoğlu ve Çolakoğlu, 2016). Öğrencilerin akademik anlamda kendileriyle ilgili başarabileceklerine olan inançları akademik özyeterlik olarak değerlendirilir (Millburg, 2009). Öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılım için gerekli olan motivasyon, bireyin sahip olduğunu akademik özyeterlik düzeyiyle ilgilidir.

2.1.3. Akademik Özyeterlik

Günlük hayatta bireyler, birçok alanda kendilerine güvenebilirler ve başarılı olabileceklerine dair özyeterlik inancı taşıyabilirler. Akademik özyeterlik de bu bağlamda değerlendirilir ve özyeterliğin özel bir türü olarak kabul edilir (Carroll vd., 2009). Akademik özyeterlik, bireyin eğitim hayatında olumlu performans çıktıları elde edebilmek için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve gerçekleştirebilme becerilerine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlanabilir (Honick ve Broadbent, 2016; Özsüer vd., 2011; Verešová ve Foglová, 2018). Akademik özyeterlik, öğrencinin sorumluluğunu üstlendiği akademik bir görevi başarabilmek için kendinde hissettiği güven düzeyi olarak da ifade edilmektedir (Whorton, 2009). Akademik özyeterlik, öğrencilerin bir konuyu ne kadar sürede öğrenebildikleriyle, eleştirel ve analitik düşünme becerileriyle, pozitif veya negatif hislere karşı duyarlılıkları ve konulara çalışırken kullandıkları akademik stratejilerle yakından ilişkilidir (Schunk ve DiBenedetto, 2022). Öğrencilerin özyeterlik düzeylerinde düşüş yaşamaları akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Ulu, 2017). Bununla birlikte öğrencilerin bilişsel kabiliyet seviyeleri, eğitime hazır olma durumları, cinsiyetleri ve akademik görevlere dönük tutumları algılanan özyeterlik düzeyleriyle birlikte akademik başarılarını da etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Koca ve Dadandı, 2019; Koca vd., 2024).

Öğrencilerin akademik özyeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için onlara uzun sürecek hedefler yerine daha kısa vadede gerçekleşebilecek hedefler belirlemeleri önerilmektedir (Oktaş, 2019). Çünkü öğrenciler, gerçekleşmesi zaman alacak hedefler için gayret ederken karşılaştıkları zorluklar karşısında erteleme davranışı sergileyebilirler. Hedefler kısa vadede gerçekleşecek nitelikte olduğunda çalışmak konusunda istekle hareket edebileceklerdir. Kısa vadeli hedefler belirleyerek öğrencileri bu doğrultuda yönlendirmek onların akademik özyeterliklerini geliştirmelerine de katkı sunacaktır (Bandura ve Wessels, 1997).

Akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan kişilerin başarı sağlayamadıkları görevlerden sonra bile başarıya olan inançları değişmemektedir (Adak, 2021). Bu bakımdan öğrencilerin herhangi bir başarısızlık karşısında yılmamaları ve hedefleri doğrultusunda kararlılıkla çaba gösterebilmeleri için akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olması gerekir. Okullarda öğrencilerin etkileşimde bulundukları kişiler yine kendi akranlarıdır. Özellikle olumlu rol model öğrencilerin diğer öğrencilere örnek gösterilmesi, gerçekleştirdiği başarıların diğer akranlarına sunulması öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini artıran unsurlar arasında yer almaktadır (Behjoo, 2013). Schunk ve Mullen (2012), öğrencilerin kendi akranlarının başarabildiğini görmelerinin onların akademik özyeterliklerini harekete geçirdiğini ve kendilerinde bu görevi yapabileceklerine dair inanç oluşturdıklarını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin akademik özyeterliklerini etkileyen unsurlardan birisi de öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerdir (Ruegg, 2018). Öğrencilere ders kapsamında veya herhangi bir konuda verilen görevler sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını destekleyici geri bildirimlerde bulunmaları onların verilen sonraki ödevlerde başarı elde etmelerinde daha fazla çaba göstermelerini sağlayacaktır. Fakat okullarda eğitimcilerin öğrencilerin başarısızlıklarına odaklanmaları ve öğrencileri desteklememeleri öğrencilerin başarı konusundaki gayretlerine engel olacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi noktasında eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Kolo vd. (2017), düşük akademik özyeterlik düzeyine sahip bir öğrencinin okulda kendini başarısız göreceğini ve uyum problemi yaşayacağını belirtmektedirler.

Akademik özyeterlik düzeyinin görevlerin başarılmasında çok önemli bir yeri vardır (Akyol, 2022; Güldü, 2015). Öğrenciler bir faaliyeti yerine getirmek istedikleri zaman, akademik özyeterliklerinin güçlü olması onların kendilerinden emin bir şekilde hareket etmelerini sağlarken, tam tersi durumlarda yani akademik özyeterliğin zayıf olması halinde öğrencilerin o faaliyeti yerine getirmede zorlanmalarına, stres yaşamalarına ve kendilerine karşı olumsuz yargılar geliştirmelerine sebep olmaktadır (Koca vd., 2024; Verešová ve Foglová, 2018). Öğrenme güdüsünün artmasında da akademik özyeterlik önemlidir. Akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme güdüleri de güçlü olmaktadır fakat akademik özyeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerinse öğrenme güdüleri azalmaktadır (Mayer ve Alexander, 2011). Demir ve Akça (2019), öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarında ve buna bağlı olarak problemlili davranışlar sergilediklerinde akademik özyeterliklerinin de zayıfladığını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda başarılı olabilmelerinde akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olması gerektiği alanyazında belirtilmektedir (Atik ve Atik, 2017; Çevik,

2010; Duran, 2018; Ebere vd., 2019; Güldü, 2015; Koca ve Dadandı, 2019; Peguero ve Shaffer, 2015; Ulu, 2017; Zeinalipour, 2022). Bu doğrultuda öğrencilerin akademik özyeterliklerini desteklemek ve yükseltmek için okullarda öğretmenler ve yöneticiler öğrencilere kulak vermeli, kişisel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı, her öğrencinin ayrı ve özel olduğu düşüncesinden hareket ederek her birine hitap edebilecek etkinlikler düzenlemeli ve öğrencileri olumsuz manada etkileyebilecek kıyaslamalardan kaçınmalıdır (Alkharusi vd., 2014). Aile de çocuklarının eğitim öğretim sürecinde yaşadıklarından haberdar olarak çocuklarıyla ilgilenmeli ve eğitim süreçlerine aktif olarak katılım göstermelidir. Eğitim ortamlarında akademik özyeterliği besleyen bazı faktörler bulunmaktadır. Hedeflerin belirlenmesi ve dönütlerin gözden geçirilmesi, bilgi işleme sürecindeki yetkinlik, gözlemler sonucu elde edilen rol model davranışlar, gerçekleştirilen bir görev sonrası verilen geri bildirim ve başarının ödüllendirilmesi akademik özyeterliğe olumlu yönde katkı sunmaktadır (Deng vd., 2022).

Akademik Özyeterlik Boyutları

Teknik Beceri Boyutu

Teknik beceri kişinin kendinde var olan ve zamanı geldiğinde bazı görevleri gerçekleştirmek için bilgi, yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Oktaş, 2019). Teknik beceri bir anlamda kişinin daha önce edindiği bilgileri karşılaştığı faaliyetler kapsamında kullanabilme ve o faaliyeti gerçekleştirebilme yetkinliğidir (Bilginer, 2022). Aykut (2020) bireyin yetkinlik, eğitim ve olgunluk düzeyine göre gerçekleştirilmek istenen işi yapabilmesi, bir görevi amacına uygun bir şekilde düzenlemesini teknik beceri boyutu olarak belirtmektedir.

Sosyal Statü Boyutu

Statü, bireylerin sosyal yapı içinde edindikleri yer olarak tanımlanabilir. Bireylere sosyal bütünlük tarafından verilen rol ise sosyal statü adını almaktadır (Bilginer, 2022). Sosyal statü kavramı bireyin yaradılıştan gelen ve kişiliğini de içeren “sahip olunan statü” ve bireyin kişisel çabalarıyla gerçekleştirdiği, toplumda edindiği saygınlık sonucu oluşan “başarılan statü” olmak üzere iki gruba ayrılır (Oktaş, 2019). Biricik (2015) sosyal alanda statüye bakışın, bireyin bir görevi ne kadar iyi yapabildiğine yönelik değerlendirmesi olarak ifade etmektedir.

Bilişsel Uygulama Boyutu

Bir bireyin belirli bir zaman diliminde, belirli bir alanda karşılaştığı bir problemi çözebilmek için takındığı inanç “biliş” olarak tanımlanabilir (Bilginer, 2022). Kişinin çevresine dönük nasıl bilgi edindiği, olayları nasıl yorumladığı, çevresiyle nasıl bir ilişki kurduğu ve etkileşimde bulunduğu insanlar üzerinde nasıl bir etki bıraktığı bilişle ilgilidir (Biricik, 2015). Dever (2010) kişinin bireysel anlamda olgunlaşma sürecine girdiğinde hayatın inceliklerine uygun olarak hareket edip yeni bilgiler öğrenme seviyesine geldiğini ifade etmektedir.

İlgili alanyazında, öğrencilerin akademik özyeterliklerinin güçlü olmasının onların sosyal ilişkilerinde ve okul başarılarında önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda özellikle okullarda öğrencilerin akademik özyeterliklerini besleyici çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Okulların temel işlevi öğrenciye etkili bir eğitim öğretim süreci sağlayarak öğrencinin çok yönlü gelişimine katkıda bulunmaktır. Bundan dolayı okullarda gerçekleşen her türlü faaliyetten sorumlu olan okul müdürlerinin sergileyeceği liderlik davranışı kritik bir konumda yer alır. Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin gelişip güçlenmesinde, eğitim öğretim sürecinde sağlıklı deneyimler kazanmalarında öğretim liderliği önemlidir (Hoy, 2012). Çünkü öğretim liderliği, belirtilen bu eğitim öğretim süreçlerinin çekirdeğine odaklanan bir eğitim liderliği şeklidir (Simmons, 2019).

2.2. Öğretim Liderliği

Toplumların çağımız dünyasına ayak uydurabilmesinde eğitim sistemlerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bundan dolayı eğitimin gerçekleştiği yerler olan okulların etkili ve işlevsel bir yapıya sahip olmaları, eğitim sisteminin çıktılarının kalitesi bakımından anahtar bir rol üstlenir. Okuldaki çalışma iklimi, aidiyet, adanmışlık gibi faktörler okuldaki eğitimin niteliğini belirleyen faktörlerdir (Şişman, 2018). Zira bu özellikleri bünyesinde barındıran bir okulun verimli ve etkili olması beklenen bir durumdur. Bu bağlamda okul yöneticilerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri çalışanları motive edebilmeli, okuldan haberdar olmalı, çalışma ortamının nitelikli hale gelmesi için istikrarlı çalışmalar yapabilmelidir. Dolayısıyla okullarda gerçekleşen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesinde okul müdürleri çok önemli görevler üstlenirler (Balcı, 2013).

Okul müdürü, okulun ihtiyaç duyduğu insani ve maddi kaynakların temininden, bu kaynaklar aracılığıyla hedeflenen çıktıların oluşturulmasından, okul personelinin ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir (Şişman, 2013). Okul müdürleri okulun hedefler belirleyip bu hedefleri gerçekleştirebilmesinde, verimli bir eğitim öğretim ortamının

oluşturulmasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarının yükseltilmesinde çok önemli bir pozisyona sahiptirler (Horng ve Loeb, 2010).

1960'lı yıllarda öğrenci başarısıyla ilgili yapılan çalışmaların hız kazanmasıyla Coleman kendi ismiyle anılan bir rapor hazırlamıştır. Raporda, öğrenci başarısında en önemli unsurun ailenin sosyoekonomik durumu olduğu vurgulanmış ve öğrencinin akademik başarısını açıklamada öğretmen dışında okulla ilgili hiçbir unsurun etkili olmadığı görüşü savunulmuştur (Balcı, 2013). Ortaya atılan bu görüşe eğitim araştırmacıları eleştirel bir tutumla yaklaşarak “Etkili Okul” hareketini başlatmışlardır (Şişman, 2013). Etkili okulların nitelikleri belirtilirken özellikle okul müdürünün pozisyonunun çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü okulun etkili kılınması için okul müdürünün iyi bir öğretim lideri olması beklenir (Şişman, 2018).

Öğretim liderliği; öğretmenleri destekleyen, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenmelerine ve gelişmelerine hizmet etme ilkesine dayanan, okulla ilgili iş ve işlemlerde okul toplumu üyelerini harekete geçiren ve okulun hedeflerine ulaşması için çaba gösteren bir liderlik türü olarak tanımlanmaktadır (Hallinger, 2012; Krug, 1992; Şişman, 2018). Bir öğretim lideri olarak okul müdürü öğretim sürecinde yer almalı, okulda görünür olmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli ve eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli çalışmaları koordine edebilmelidir (Kilag vd., 2023).

2.2.1. Öğretim Liderliği Rol ve Görevleri

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için olanaklar yaratmaları ve öğrencilerin kaliteli bir eğitim alabilmeleri için okul toplumu üyeleriyle iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir (Mestry, 2017). Okul müdürünün okulla ilgili problemleri çözüme kavuşturması ve kritik anlarda etkili kararlar alabilmesi onun öğretim lideri olarak hareket ettiğini gösterir (Bellibaş vd., 2021).

Okulun amaçlarının belirlenmesi ve uygulanması için okul müdürü, okul toplumu üyeleriyle etkili iletişimde bulunmalıdır. Belirlenen amaçlar herkesçe anlaşılabilir, uygulanabilir, öğrenme odaklı ve gerçekçi olmalıdır (Murphy vd., 2017). Bu doğrultuda okul müdürü öğretmenlerle toplantılar yapmalı, teneffüslerde öğrencilerle ve öğretmenlerle konuşmalı, okulda görünür olmalı ve sınıf ziyaretleri düzenlemelidir (Hallinger, 2017). Öğretim lideri olan bir okul müdürü okulda öğretim sürecine katılır, sınıflarda öğretmenleri ve öğrencileri gözlemler ve eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmek için onlarla birlikte hareket eder.

Okul ortamında müdürlerin idari görevleri de yürütme mecburiyetleri vardır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Okul müdürü idari işlerini yerine getirirken evraklar arasına sıkışıp

kalmamalı, kendisini makam odasına kilitlememelidir. Bir öğretim lideri olarak okulla ilgili her türlü faaliyette yer almalıdır ve akademik başarıyı artırmak için çalışmalar yapıp güvenli bir eğitim öğretim ortamının hazırlanmasına liderlik etmelidir (Hunt, 2020).

Öğretim liderliği davranışını sergileyen okul müdürlerinin en önemli rollerinden biri de okulun gelecekte nasıl bir yerde olacağı ile ilgili vizyon geliştirmek olmalıdır. Bu vizyona ulaşmak için hedefler planlamalı ve bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli kaynakları organize edebilmelidir (Bellibaş ve Liu, 2018). Okul müdürleri okullarını etkili bir şekilde yönetmek ve öğrencilerin başarılı bireyler olarak yetişmesini sağlamak için öğretim liderliği rolleri dahilinde hareket etmeye istekli olmalıdır (Oktar, 2019). Ayrıca okul müdürleri, müfredata hakim olarak bir eğitim felsefesine sahip olmalı ve öğrenciler için en iyiye ulaşmak konusunda çalışmalar yapmalılardır (Farrell, 2018).

Okulun etkili ve verimli olmasında öğretim lideri olan okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yöneticiler yönetsel işlere odaklanırken aynı zamanda yapılandırılmış bir eğitimi organize ve koordine edebilmelilerdir. Okul müdürleri okulun kaynaklarını korumalı, müfredatın uygulanmasını sağlamalı, personeli kontrol etmeli ve okulun bütün paydaşlarıyla iletişim içinde olmalıdır (Gün, 2021). Bu açıklamalar doğrultusunda öğretim lideri olarak okul müdürlerinin odaklanmaları gereken en önemli hususun topluma daha iyi hizmet edebilmek için olumlu bir eğitim öğretim ortamının yaratılması olduğu belirtilebilir.

2.2.2. Öğretim Liderliği ve Öğrenci Başarısı

Okulların temel işlevi eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektir. Bu faaliyetler bir öğrencinin bilgi ve davranışında istikrarlı bir değişim yarattığı zaman amacına ulaşır (Hoy, 2012). Öğretim liderliğinin bu amaca odaklanan bir liderlik stili olduğu belirtilebilir. DuFour ve Fullan (2013) okullarda eğitim öğretimin nitelikli olabilmesi ve öğrenci başarısının yükselmesi için öğretim liderlerine ihtiyaç duyulduğunu vurgularlar. Yönetimsel süreçler aracılığıyla öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak bir etkisi vardır (Rigby, 2014).

Leithwood (2018) öğretim liderliğinin öğrenci başarısını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini ifade ederek bu etkinin, öğrenci öğrenimi üzerindeki toplam okul etkilerinin dörtte birini oluşturduğunu ifade eder. Corcoran (2017) da öğretim liderliğini öğrencilerin öğrenme derecesini etkileyen bütün okul ile ilgili faktörler arasında sınıf içi eğitimden sonra ikinci sıraya yerleştirir. Heck ve Hallinger (2010) öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili olarak üç ana sınıflamadan bahsetmektedirler. Buna göre okul müdürünün sergilediği davranışlar neticesinde okul çıktılarına etkileyen dolaylı etkiler, müdürün eylemlerinin okul

çıktılarını diğer değişkenler aracılığıyla etkilediği aracı etkiler (örgütsel ve kültürel faktörler vb.), okul müdürünün öğretmenlerle etkileşime girmesi sonucu ortaya çıkan ve hem müdürün hem de öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri karşılıklı etkilerdir.

Öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisi ile ilgili olarak Day vd. (2020) ilkokullar, ortaokullar ve liseler arasında okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkileri ile ilgili farklılıklar olduğunu belirterek öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin, ortaokullara göre ilkokullarda daha hissedilir olduğunu bunun da çoğu ilkokulun daha samimi bir ortama sahip olmasından ileri geldiğini ifade etmektedirler. Rozak vd. (2021) de müdürleri güçlü öğretim lideri olan okulların öğrencilerinin okuma ve matematik puanlarının, müdürleri ortalama veya zayıf öğretim lideri olan okullara kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olduğuna işaret etmişlerdir.

Öğretim liderliğinin dolaylı etkileri; diğer insanlar, olaylar, örgütsel ve kültürel faktörler tarafından aracılık edilen bir lider katkısı olarak tanımlanabilir (Ylimaki ve Jacobson, 2013). Öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisi ile ilgili olarak Leithwood ve Fullan (2012) okul müdürlerinin çalışan motivasyonu ve bağlılığı üzerindeki etkilerinin yanı sıra olumlu çalışma koşulları yaratmadaki rolleri yoluyla dolaylı olarak öğretim faaliyetlerini iyileştirdiklerini bunun da öğrenci başarısının yükselmesine katkı sağladığını ifade etmektedirler. Feters ve Cheeks (2016) okullarda kaliteli bir eğitim öğretim ortamının oluşabilmesi için olumlu bir okul iklimi ve kültürünün olması gerektiğini vurgularlar. Bu ortamın oluşabilmesinde okul müdürü, olumlu bir okul yapısı ve kültürü oluşturarak okulu etkileyebilir (Heck ve Hallinger, 2010).

Araştırma ve uygulamalar, öğretim ve öğrenmeyi şekillendirecek yetenekli ve kararlı bir öğretim lideri olmadan yüksek kaliteli bir öğrenme ortamı yaratma ve sürdürme şansının çok az olduğunu doğrulamaktadır (Yoon, 2016). Yönetsel süreçler aracılığıyla olumlu bir eğitim öğretim ortamının yaratılması öğrenci başarısını da destekleyebilir.

2.2.3. Öğretim Liderliği Boyutları

Alanyazın incelendiğinde öğretim liderliği ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretim liderliğinin kavramsal çerçevesinin çeşitli boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Öğretim liderliği ile ilgili olarak oluşturulan ilk modeller arasında Sergiovanni'nin (1984) modeli gelmektedir. Sergiovanni okullardaki liderliği eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli hale getirilebilmesi için kullanılabilecek güçler olarak açıklamıştır. Sergiovanni (1984), okul liderlerinin yönetme becerilerini içeren teknik güç, kişiler arası iletişimi ve karar verme yetisini içeren insani güç, eğitimle ilgili sorunları çözebilme ve danışman görevi görme becerisi ile ilgili

eğitsel güç, okulda her yerde olmayı belirten sembolik güç ve okulu biricik kılan unsurları korumayı ve güçlendirmeyi amaçlayan kültürel güç olmak üzere beş gücün olduğunu belirtmiştir.

Weber (1987) öğretim liderliği ile ilgili olarak altı işlevin esas alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu işlevlerden birincisi akademik hedefler belirlemek ve başarı için vizyon oluşturmak, ikinci işlev öğretim programını düzenlemek, üçüncü işlev öğretmenleri denetlemek, dördüncü işlev öğretime ayrılan süreyi korumak ve bununla ilgili stratejiler geliştirmek, beşinci işlev yüksek beklentiler ortaya koyarak pozitif öğrenme iklimi oluşturmak ve son olarak altıncı işlev başarının izlenmesi ve programların değerlendirilmesini sağlamak şeklindedir.

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından oluşturulan modelde öğretim liderliği üç ana ve on altı boyutta ele alınmıştır. Okulun vizyonunun tanımlanması ana boyutu; “Okulun hedeflerinin oluşturulması”, “Oluşturulan hedeflerin diğer paydaşlarla paylaşılması ve bu paydaşların okulun hedefinden haberdar edilmesi” alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretim programının yönetimi ana boyutu; “Öğretim programının koordine edilmesi”, “Öğretimin değerlendirilmesi ve denetlenmesi”, “Öğrenci başarısının takip edilmesi” alt boyutlarından oluşmaktadır. Okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmak ana boyutu ise “Öğretime ayrılan zamanın korunması”, “Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi”, “Öğrenci başarısının ödüllendirilmesi”, “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin takip edilmesi” ve “Okulda görünür olmak” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Krug (1992) öğretim liderliğinin boyutlarını okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretim yönetimi, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin takibi, olumlu öğretim iklimi olarak beş maddede incelerken; Lunenburg (2010) öğretim liderliğinin boyutlarını amaçları iletme, öğretimi denetleme, mesleki gelişimi teşvik, kaynakları sağlama, teşvikler sağlama, destek sağlama şeklinde altı maddede ele almıştır. Şişman (2018) ise okul hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflerin paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme öğrenme çevresi ve öğrenme iklimi olarak beş başlıkta öğretim liderliğini boyutlandırmıştır.

Öğretim liderliği ile ilgili olarak yapılan bütün bu boyutlandırmaların birbirine benzediği görülmektedir. Bu boyutlarla alakalı olarak ve öğretim liderlerinde bulunması gereken özelliklerle ilgili uluslararası standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim Liderliği Politikası Standartları (Educational Leadership Policy Standarts) önce ISLLC (2008) adıyla, 2015’te ise Eğitim Liderleri için Profesyonel Standartlar (Professional Standarts for

Educational Leaders) PSEL olarak düzenlenmiştir (NPBEA, 2015). Genel olarak bu standartlara göre bütün okul yöneticilerinin okulu güçlendirmek, öğretmenleri mesleki sosyal anlamda desteklemek, öğrencilerin eğitim faaliyetlerini iyileştirmek için neler yapmaları gerektiği açıklanmış; öğretim liderliği ile öğrenci öğrenmesi arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan ifadeler yer verilmiş; öğrenci başarısının yükseltilmesi için okul müdüründe olması gereken yeterlilikler vurgulanmıştır. 2020 yılında revize edilen son modelde öğretim liderliği boyutlarında eşitlik, adalet, kolektif liderlik, sürdürülebilir öğrenme ortamı ve beceri gelişimine odaklanıldığı görülmektedir (Bay-Dönertaş, 2021).

Misyon Vizyon ve Temel Değerler Boyutu

Okuldaki eğitimin nitelikli olabilmesinde okul müdürünün öğretim liderliği davranışları çok önemli bir konuma sahiptir. Morgan (2018) öğretim lideri olan bir okul müdürünün veli, okul personeli ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğunu belirterek okulun misyonunu net bir şekilde bu paydaşlara aktardığını ifade etmektedir. Geleceğe dönük olarak okulun vizyonunun belirlenmesi bu bağlamda önem arz etmektedir. Okulun vizyonu oluşturulurken öğretim lideri olan okul müdüründen; dayanışma, gelişme, değerleri koruma, kapsayıcı olma, gerçekçi ve uygulanabilir olma, okulun amaçlarına uygun olma ve öğrencilerle ilgili yüksek standartlar ve beklentiler oluşturma gibi özellikleri göz önünde bulundurması beklenmektedir (Şişman, 2018).

Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu

Öğretim süreci okulda eğitim programının ne derecede uygulanabildiği ile alakalı bir süreçtir. Bu açıdan okul müdürü öğretim sürecini yönetirken sürece yönelik kaynak teminini gerçekleştirmeli, öğrencilerin beklentilerinin farkında olmalı, gerektiğinde öğretmenlere yol göstermeli ve süreçle ilgili değerlendirme yaparak geri bildirimde bulunmalıdır (Şişman, 2018). Bütün bunlar bir öğretim lideri olarak okul müdüründen beklenen davranışlardır.

Okulların var oluş sebebi öğrencilerdir. Dolayısıyla okullarda öğrenci öğrenmelerine katkı sağlayacak, onların gelişimini destekleyecek çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin kendilerine hedef belirleyebilmeleri, yapabileceklerinin farkında olmaları, kendilerini tanımaları gibi kritik becerilerin desteklenmesi pedagojik açıdan önemlidir. Bu becerilerin desteklenmesi ve geliştirilmesiyle öğrenciler başarı yönünde güdülenerek öğrenme için daha motive olurlar (Bayrakçeken vd., 2021). Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi kalıcı hâle getirmeleri ve uygulayabilmeleri eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bundan dolayı gerçekleştirilen eğitim öğretim çalışmaları sonucunda öğrencide ne gibi değişikliklerin meydana geldiğinin ya da

gelmediğinin belirlenmesi öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile tespit edilebilir. Bu noktada öğretim lider olan bir okul müdürü öğrencilerin gelişimini yakından takip etmeli, onlarla iletişim içinde olmalı, öğretme ve öğrenme sürecinde denetim ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmeli, öğrencilere karşı yüksek beklentiler içinde olmalı ve başarıyı ödüllendirmelidir (Şişman, 2018).

Öğrencilerin başarılı bireyler olarak yetişmeleri ve onlarda kalıcı öğrenmelerin oluşması okulların en temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlara göre hareket eden okullar etkili olabilirler. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemeleriyle okulların etkili olması ve öğrencilerin başarılı olması gerçekleşebilir (Zirek vd., 2023).

Okul İklimi ve Kültürü Boyutu

Öğretim lideri olan bir okul müdürü okul örgütünün hedefinin ne olduğunu, neyi nasıl yapması gerektiğini, örgütün değerlerini, davranış kalıplarını anlayarak örgüt kültürüne uygun hareket eder. Çünkü öğretim liderleri okulun başarılı olmasında kültürün sahip olduğu kritik önemin farkındadırlar. Okul kültürünün anlaşılması okul yöneticilerine karşılaşılan problemlerin çözümünde geniş bir bakış açısı sunar ve verimli bir eğitim öğretim ortamı için olanak sağlar (Deal ve Peterson, 2016).

Başarılı bir okul ortamı için okul personelinin çalışma ikliminin pozitif olması beklenir. Bir ekip ruhu ile çalışan okul personeli yakalayacakları sinerji ile okulun amaçlarına ulaşabilmesi için çalışmalarını gerçekleştireceklerdir. Bu bağlamda okulda örgütsel ve bireysel hedefler koyulması öğrencileri ve öğretmenleri motive ederek harekete geçirebilir (Leonard, 2010). Özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyonlarının yüksek olması öğrencilerin öğrenmelerine, performanslarının artmasına katkıda bulunur. Okulda öğrenci çıktılarının olumlu olmasını hedefleyen okul müdürleri, okulun iç ve dış paydaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmalı, okulun çalışma iklimini ve kültürünü geliştirmeyi amaçlamalıdır.

Kaynakların Yönetimi Boyutu

Kaynakların yönetiminde öğretim lideri olan okul müdürünün okulun önceliklerini belirlemesi gerekmektedir. Bunu yaparken okulun ihtiyaçlarını okul toplumu üyeleriyle istişare etmeli, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak öğretim uygulamalarına ilişkin verileri toplamalıdır. Okulun güçlü ve zayıf olduğu yönlerin ortaya koyulması bu bakımdan önem arz etmektedir. Okul müdürü eşitlikçi bir anlayışla öğretmenleri desteklemeli, gelişime ve değişime hazır strateji izleyerek öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini merkeze almalıdır.

Etik Boyut

Eğitim sadece belirli bir alanla sınırlı olmayan, sonuçları geçmişi ve geleceği etkileyen, toplumların aynı zamanda dünyanın kaderini değiştirebilecek önemli bir kavramdır. Bu sebeple öğretim liderlerinin her öğrencide akademik başarıyı ve sosyal başarıyı geliştirebilmek adına etik ve profesyonel normlara göre çalışmalar yapmaları gerekir (Bay-Dönertaş, 2021). Okulda bu çalışmalar yapılırken adalet, dürüstlük, şeffaflık, güven ve iş birliği gibi mesleki değerlere önem verilmesi etik bir yönetim anlayışının sergilenmesi açısından önemlidir.

Kolektif Liderlik Boyutu

Okullar bulunduğu çevreden etkilenen aynı zamanda da o çevreyi değiştirebilen kurumlardır. Öğretim lideri olarak okul müdüründen beklenen okulu çevresi ile bütünleştirmesidir. Okulun dış paydaşları da diyebileceğimiz belediyeler, dernekler, vakıflar, mesleki kuruluşlar gibi yerlerle eğitim konusunda iş birliği yapılarak bu kuruluşların desteklerinin alınması önemli bir husustur.

Okulun en önemli paydaşlarının başında öğrenci velileri gelmektedir. Okulda öğrenim gören öğrenci velilerini tanımak, öğrencinin de nasıl bir aile yapısından geldiğini öğrenebilmek açısından faydalı olacaktır. Öğretim lideri olarak okul müdürünün bu bağlamda ailelerle iyi bir iletişim içinde olması, onları eğitim öğretim sürecine dahil etmesi önem arz eden bir konudur. Bütün paydaşların öğrencinin nitelikli bir eğitim alması için sorumluluk üstlendiği bir ortamda başarının gelmesi beklenen bir durum olacaktır. Yani öğretim liderleri okul içinde sergilediği liderliği okul dışındaki çevreye de uygulamalı, okulun bütün paydaşlarını okulun ortak amaçları etrafında birleştirebilmelidir.

Öğrencilerin eğitim sistemindeki yerleri çok önemlidir. Öğrencilerin başarılı olabilmelerinde kendilerine güvenmeleri, başaracaklarına inanmaları gerekir. Williams ve Williams (2011) öğrencilerin başaracaklarına olan inançlarının olmadığı durumlarda hiç kimsenin onları başarıya götüremeyeceğini belirtir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik özyeterliklerinin güçlü olması beklenir. Bu durumun gerçekleşmesinde okuldan sorumlu olan okul müdürünün sergileyeceği davranışlar önem arz etmektedir. Özellikle öğretim liderliğini benimseyen okul müdürleri öğrencilerin akademik özyeterliklerinde kritik bir rol üstlenirler. Bu anlatılanların dışında öğrencinin akademik özyeterlikte önemli bir yeri olan diğer aktör öğretmendir. Öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme süreciyle ilgili gerekli bilgilere hakim olmalı bunun yanında onların güvenini kazanacak davranışlar sergilemelidir. Çünkü güven huzur verir ve güvenin olmadığı yerde huzursuzluk ve kaos ortaya çıkar (Güldiken, 2023). Bir ortamda güven yoksa kurulan ilişkiler sağlıklı olmaz.

Özellikle eğitim ortamlarında eğitimin problemsiz bir şekilde sürdürülebilmesi için bireylerin birbirlerine güven duymaları gerekir (Sütçü ve Oral, 2019).

2.3. Güven Kavramı

Toplumu oluşturan bireyler sosyal birer varlık olarak yaşamlarını sürdürürlerken gündelik hayatta birbirleriyle etkileşim içinde bulunurlar. Günümüzde yaşanan hızlı değişimler, rekabet ortamı, teknolojik gelişmeler gibi pek çok faktör bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini de etkilemiştir. Kişiler arası ilişkilerin oluşmasında, bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde en önemli unsurlardan birisi de güven duygusudur. Değişimin ve rekabetin hızlı bir biçimde kendini gösterdiği bir ortamda güven duygusunu kazanabilmek ve koruyabilmek hayli zorlaşmıştır (Yılmaz, 2017).

Toplumu toplum yapan, bireyler arasındaki bağları kuvvetlendiren en önemli olgulardan biri güvendir. Bu öneminden dolayı psikoloji, sosyoloji, siyaset, ekonomi vb. gibi pek çok disipline incelenmiş, üzerine araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Baş, 2011). Sosyal yapıların oluşması, varlıklarını sürdürebilmesi bu yapılarda yer alan ögelerin birbirlerine duydukları güven duygusu ile gerçekleşebilir. Türköz vd. (2013) birbirlerine güven duyan bireylerin olduğu bir ortamda çalışma sinerjisinin, şevkinin arttığını ve çıktıların da bu doğrultuda olumlu olduğunu vurgulamaktadır.

2.3.1. Güvenin Boyutları

Güven, karmaşık yapısı nedeniyle herkesçe kabul gören belli bir tanımlamaya sığdırılamamış olsa da dayanak olarak farklı temeller üzerine inşa edildiği ve bunun da çok boyutlu bir yapı ortaya çıkardığı söylenebilir (Adams ve Forsyth, 2007; Can, 2019). Bilerek veya bilmeyerek gerçekleştirilen davranışlar, güvenin ortaya çıkması noktasında belirli bir fayda sağlar ve bu davranışlar da güvenin boyutlarını doğrudan etkiler (Casper, 2012). Güvenin boyutlandırması üzerinde gerçekleşen araştırmalar güvenilirlik, ilgi, açıklık, şefkat (Mishra ve Mishra, 2013) ve yardımseverlik, yeterlik, güvenilirlik, dürüstlük ve açıklık (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) gibi boyutlandırmalar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu boyutlandırmalardan bazen hepsi bazen de bazıları güvenin söz konusu olduğu alana uygun olarak ön plana çıkabilir. Teknik işlerde veya tıp alanında yeterlik boyutu ön plana çıkarken, ekonomi alanında dürüstlük, sosyal ilişkilerde dürüstlük ve açıklık, eğitim alanında ise bütün boyutlar ön plana çıkabilir (Dündar, 2018).

Yardımseverlik

Bireyler arası ilişkilerde tarafların samimiyet içinde birbirlerine karşı gösterdikleri iyilik odaklı davranışlar, fedakârlıklar yardımseverliği ifade eder (Deljoo vd., 2018; Di Battista vd., 2020; Walker vd., 2011). Yardımseverlik, kendisine güven duyulan bireyin güvenen bireye kötülük yapmayacağı, zarar vermeyeceği anlamına da gelmektedir. Yardımseverlikte bireysel çıkar hesapları, bencillik gibi olumsuz tutum ve davranışlara yer yoktur. Bu bağlamda Terekli (2010) yardımseverlikle güvenen insanların güvendikleri kimselere karşı olumlu inançlar beslediklerini ifade etmiştir.

Okullarda da öğrencilerin öğretmenlerine güven duyabilmelerinde, öğretmenlerin yardımsever kişiler olmaları önemli bir faktördür. Aslında yardımsever olmak öğretmenlik mesleğinin gereklerinden biridir (Yılmaz, 2015). Çünkü insanlara yardım etme amacı gütmeyen bir bireyin öğretme işini layıkıyla yapması beklenemez (Akman vd., 2018). Öğretmenler herhangi bir beklenti içinde olmadan, çıkar gözetmeksizin, öğrencilerin geleceklerini şekillendirebilmeleri, başarı konusunda inanç kazanabilmeleri, sosyal ve akademik anlamda başarılı bireyler olabilmeleri için şefkati elden bırakmadan öğrencilerine yardımcı olurlar ve bu durum da öğrencinin öğretmene dönük algısını pozitif yönde etkileyerek öğretmene güven duymasını sağlar (Casper, 2012; Ertürk, 2017; Ünişen ve Demirel, 2018).

Yeterlik

Yeterlik, bireylerin birbirlerine karşı güven duymalarında önemli boyutlardan biri olarak kabul edilir. Yeterlik bireyin üstlendiği bir görevi yerine getirebilme, gerçekleştirebilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran, 2014). Güvene dayalı ilişkilerde yeterlik güvenilen kişinin bir alanda yetkin, uzman olması anlamını da taşımaktadır. Dolayısıyla güvenen birey güvenilen bireyin işini kaliteli bir şekilde gerçekleştirecek bilgiye ve teknik yeterliğe sahip olduğunu düşünür. Terekli (2010) yeterlik boyutu ile ilgili olarak bireyin kararlarına ve söylemlerine güven duyulmasının bir alanda yetkin olmasıyla ilgili olduğunu belirtirken, Koşar ve Yalçinkaya (2013) taraflar arasında güvenin artması için yeterliklerin artırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Eğitim örgütleri olan okullarda da öğretmenlerin öğrencilerin güvenlerini kazanabilmelerinde alanları ile ilgili yeterlik sahibi olmaları önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenebilme, onlarla sağlıklı bir iletişim oluşturabilme, ölçme ve değerlendirmede adil ve eşit olma, derslerin işlenmesiyle alakalı tekniklere ve yöntemlere hakim olma, alanıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilme ve sınıfı ders için hazır hâle getirebilme gibi hususlarda yeterlik sahibi olmaları öğrencilerin öğretmenlerine güven

duymalarını sağlayacak özellikler olarak gösterilebilir (Casper, 2012; Çelik, 2012; Gökçe, 2014; Yücel vd., 2012).

Güvenilirlik

Güvenilir olma zamanla oluşan ve insan ilişkilerinde önemli yeri olan bir niteliktir. Güvenilirliğin zamanla oluşuyor olması, devamlılık arz etmesi ve bireyin söz ve davranışlarındaki tutarlılıkla ilgili olmasından ileri gelmektedir (Atik, 2016). Nedkovski vd. (2017) güvenen bireyin, gereksinimleriyle güven duyduğu bireyin ilgileneneğinden emin olduğunu ve bu durumun güveni ortaya çıkardığını ifade ederken Karadoğan-Doruk (2009) güvenilirliğin ortaya çıkan bu güvene layık olmayı içerdiğini bildirmektedir.

Güvenilirlik boyutunun kendini gösterdiği kurumların başında okullar gelmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri davranışlarla söylemlerinin birbiriyle tutarlı olması öğrenciler tarafından öğretmenlerin güvenilir olarak algılanmalarına katkı sağlar. Öğretmenlerin öğrencilerine eşit davranmaları, adaletli olmaları, söz ve davranışlarının birbiriyle çelişmemesi ve desteğini öğrencilerine hissettirmesi öğrencilerin öğretmenlerine güven duymalarını sağlayan diğer unsurlardır (Atik, 2016; Casper, 2012).

Dürüstlük

Gerçeklikten kopuk olmayan, doğru ve tam bir şekilde ifade edilen davranışlar dürüstlüğün temel noktalarını oluşturur. Dürüstlük bireyin karakteri ile ilgili bir özelliktir (Atik, 2016; Forsyth vd., 2011). Bireyin söylemleri ile davranışlarının bütünlük içermesi dürüstlük için elzem bir unsurdur (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Dürüstlükte itimat esastır. Çünkü bireyler dürüst olduklarına inandıkları kişilerin sözlerine, taahhütlerine itimat ederek güvenirlir. Bundan dolayı dürüstlük çoğu araştırmacıya göre güvenin temelidir ve güveni güçlendiren bir olgudur (Hoy, 2012).

Öğrencilerin öğretmenlerine güven duyabilmelerinde de dürüstlük çok önemli bir konudur. Adams vd. (2009) öğrencilerin, öğretmenlerinin söz ve davranışlarında samimi olmadıklarını gördüklerinde veya öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını düşündüklerinde onların dürüst olabileceklerine inanmadıklarını ve güven duygularının da zedelendiğini ifade etmektedirler. Güvene dayalı bir öğretmen öğrenci ilişkisi için öğrencilerin öğretmenlerinin dürüst olduğuna inanmaları gerekir. Bu bağlamda öğretmenler ayırım gözetmeden bütün öğrencilerine eşit davranmalı, onlara doğruları söylemeli, öğrencilerine karşı tavırları net olmalıdır. Bilinmelidir ki güven duygusunu inşa etmek isteyen bir öğretmenin favori öğrencisi veya favori sınıfı olamaz.

Açıklık

Güvene dayalı ilişkilerde bir diğer önemli boyut da açıklıktır. Açıklık bireyler arası ilişkilerde şeffaf olunmasını da kapsar. İletişim sürecinde bireylerin herhangi bir durumla ilgili bilgileri gizlemeden, değiştirmeden, içten ve dürüst bir şekilde olduğu gibi ortaya koyması açıklık olarak ifade edilebilir (Atik, 2016; Dünder, 2018; Hoy, 2012; Mishra ve Mishra, 2013). Açık olma güveni desteklerken bilgilerin gizlenmesi veya çarpıtılması güvene zarar vererek bireylerin birbirlerine şüpheyile yaklaşmalarına neden olur (Forsyth vd., 2011; Tschannen-Moran, 2014). Dolayısıyla bireyler arası ilişkilerde açık olmak, bilgileri gizlememek ve bunları karşılıklı bir anlayışla yani çift yönlü olarak gerçekleştirmek bireyler arasında güveni geliştirebilecek özelliklerdir (Menteş, 2011; Polat, 2009).

Öğretmenlerin, öğrencilerin güvenliğini kazanmalarında da açık olmanın ve çift yönlü iletişimin büyük rolü vardır. Atik (2016) öğretmenlerin öğrencilerden bir şey saklamadan iletişim kurmalarının, pozitif bir sınıf atmosferi yaratarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân tanımalarının, öğrencilere geri bildirimde bulunurken açık ve anlaşılır ifadeler kullanmalarının ve öğrencileri dinleyerek kendilerine yapılan eleştirileri dikkate almalarının öğrencilerin öğretmenlerin duydukları güvenliğin artmasına büyük katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

2.3.2. Öğrenci ile Öğretmen Arasında Güvenin Önemi

Güven; okullarda sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulması, kaliteli etkinliklerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda gelişimlerinin sağlanabilmesi için anahtar bir rol üstlenir. Toplumda meydana gelen sürekli değişimler okulları, dolayısıyla da okulların asli unsurları olan öğretmen ve öğrencileri de etkilemektedir. Yaşanan bu değişim ve dönüşümlerden dolayı ortaya çıkan ihtiyaçlar öğretmenlik mesleğinin de kendisini yeniden tanımlaması ve yenilemesi gereksinimini doğurmuştur. Bu gereksinimlerden birisi de sınıf içi etkileşimin güven kavramı etrafında yeniden yapılandırılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Gericke ve Torbjörnsson (2022), bu konuyla ilgili olarak eğitimde yaşanan değişim ve dönüşümlerin öğretmenler ve öğrenciler arasında daha yüksek derecelerde güven gerektiren bağlamlar oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öğrencileri hayata hazırlayan, onların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen en önemli kurumların başında gelmektedir. Öğrenciler okul ortamında zamanlarının büyük bir kısmını arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte geçirirler. Bundan dolayı öğretmenler okulun diğer unsurları ile karşılaştırıldıklarında öğrenciler üzerinde daha fazla etki sahibi olabilirler. Öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri, eğitimin niteliğinde ve

öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerinde kritik bir rol üstlenir. Koşar ve Yalçinkaya (2013), bireylerin öğrenme aktivitelerinde diğer bireylerin güvenilir olmalarının büyük önem taşıdığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla sınıf içinde öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretmen öğrenci ilişkisinde güven en önemli faktörler arasında yer almaktadır (Özer ve Tül, 2014).

Öğrencilerin öğretmenlerine karşı oluşturdukları güven duygusunda arkadaş çevresinin etkisi olduğu gibi öğretmenlerin öğrencilere karşı davranış biçimleri de etkili olur (Casper, 2012). Güvenin oluşabilmesi için belli bir zaman dilimi gereklidir. Önemli olan güven duygusu oluştuktan sonra kararlılık gösterilmesi ve bunun devam ettirilmesidir (Atik, 2016). Özellikle uyum problemi olan ya da davranışlarıyla sıkıntı oluşturan çocukların öğretmenleriyle kuracağı ilişki daha da önemlidir (Adams, 2014). Witherspoon (2011) bu tarzda öğrencilerin uyum sağlayabilmelerinde ve motive olabilmelerinde öğretmenlerin öğrencileriyle kuracağı güvene dayalı ilişkilerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk kendini güvende hissettiği, güven duyduğu insanların bulunduğu ortamlarda öğrenme edinimini gerçekleştirebilir (Güneş, 2016). Dolayısıyla öğrencileriyle güven duygusunu oluşturmayan bir öğretmenin onlara bir şeyler öğretebilmesi olanaksızdır. Bu durum da öğrencinin dersten veya okuldan soğumasına neden olarak davranış problemlerine yol açabilir. Ayrıca öğrenci okula olan bağlılık duygusunu yitirerek yabancılık hissedebilir (Adams, 2010).

Okul örgütünde öğretmenlerin birincil görevinin eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi olduğu söylenebilir. Öğretmenler, okul ile aile arasındaki iletişimi sağlarlar ve adeta bu konuda bir köprü görevi üstlenirler. Bu bakımdan değerlendirildiğinde okulda öğretmene duyulan güvenin öğrenci öğretmen arasındaki ilişkinin incelenmesinde kritik bir rol üstlendiği çıkarımı yapılabilir.

Mitchell vd. (2018) öğrencilerin öğretmenlerine güvendiklerinde öğretim amaçlarını gerçekleştirme hususunda daha istekli olduklarını ve başarabileceklerine dair inançlarının daha da yükseldiğini ifade ederler. Öğrencinin öğretmenine güven duyması, öğretmenin kendisine inandığı düşüncesini de beraberinde getirir (Saray, 2023). Kendisine inanıldığı inancını taşıyan öğrenci potansiyelini ortaya çıkarabilmek için daha azimli olur ve sorumluluğunu üstlendiği görevleri başarabileceğine dair inancı da yüksek olur (Akın ve Orman, 2015). Diğer bir ifadeyle öğrencinin akademik özyeterlik düzeyi de olumlu anlamda etkilenir. Özer ve Atik (2014) öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesini güvene bağlamaktadırlar. Adams (2014) da öğretmen ile öğrenci arasındaki bilgi akışının ancak güven duygusuyla sağlanabileceğini ifade eder.

Öğretmene güven öğrencilerin akademik özyeterliklerini de destekleyerek öğrencilerin karşılaştıkları problemler karşısında çözüm odaklı hareket etmelerini mümkün kılar (Atik ve

Özer, 2020). Forsyth vd. (2011) öğrencilerin akademik özyeterlik ve okulla özdeşleşme eğilimlerinin okula karşı besledikleri güvenle yakın bir ilişki içinde olduğunu ifade ederler. Bu bakımdan öğrencinin öğretmene güven duyması okulda eğitimin mükemmelleşmesi için ve öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin güçlenmesi için önemi yadsınamaz bir gereksinimdir (Van Maele vd., 2014).

2.4. Aile Katılımı

Aile, çocuğun kendisini ve hayatını anlamlandırdığı ilk okuldur. Aileler ve ailenin temel taşı konumunda olan anne ve babalar çocukları için vazgeçilmez bir destek sistemi kabul edilirler ve çocuğun gelişiminde çok önemli rol üstlenirler. Anne ve babaların, çocuklarının yaratıcı ve başarılı bireyler olarak yetişmelerinde çok önemli sorumlulukları vardır (Taneri, 2012). Ev ortamının çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olsa da asıl önemli olan nokta anne ve babanın çocuğun yetiştirilmesi sürecine aktif olarak katılmasıdır. Ailenin eğitim sürecine katılımı çocuğun akademik ve sosyal gelişimi üzerinde doğrudan etkili olan çok önemli bir faktördür (Kaukab, 2016; Martinez-Yarza vd., 2024; Murphy, 2009; Sapungan ve Sapungan, 2014). Özellikle çocuğun akademik çıktılarının oluşmasında önemli bir yeri olan akademik özyeterliğin oluşumunda ve çocuğun kendini okula ait hissetmesinde ailenin eğitime katılımı önem arz etmektedir (Kaya ve Bacanlı, 2016).

Alanyazında aile katılımı ile ilgili pek çok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Örneğin Hoover-Dempsey ve Sandler (1995) aile katılımını bir ebeveynin çocuğunu yetiştirmedeki rol ve sorumlulukları olarak ele alırken Jeynes (2005) ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine ve deneyimlerine katılımı olarak ifade etmiştir. Park ve Holloway (2018) ise aile katılımını ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili aktivitelerle ilgili olmaları ve bu aktivitelerle katılmaya istekli olmaları olarak tanımlamışlardır. İlgili alanyazındaki çalışma bulgularından hareketle aile katılımı, bir ebeveyn ile çocuğu arasında ya da bir ebeveyn ile okul arasında meydana gelen ve sonunda çocuğun gelişimine ve eğitim sürecine olumlu yansımaları olan faaliyetler olarak tanımlanabilir (Abdullah vd., 2011; Althoff, 2010; Clinton ve Hattie, 2013). Ebeveynlerin, çocuklarının kişiliklerinin oluşumunda ve gelişiminde üstlendikleri rolü de ifade eden aile katılımı, anne babaların kendilerini çocuklarına adanmalarının ve çocuklarının öğrenme sürecine pozitif anlamda bağlı olduklarının da bir göstergesidir (Berthelsen ve Walker, 2008; Epstein, 2018).

Anne ve babalar çocuklarına sağlıklı bir ev ortamı sağlayarak onların eğitimlerine dahil olabilirler. Bu noktada özellikle öğretmenlerin ve okul yönetiminin aile ile iletişim halinde olması ve aileyi yönlendirmesi gerekir. Anne ve babalarla iletişim kurmak, onları çocuklarının

eğitim öğretim süreçlerine dahil etmenin en iyi yollarından biridir. Öğretmenler ve idareciler okulun faaliyetleri ve ders içerikleri ile ilgili aileleri bilgilendirmeli, onlara soru sorma imkânı yaratarak varsa endişelerini dile getirmeleri için teşvik etmelidirler. Bu doğrultuda veli toplantılarının düzenli olarak gerçekleşmesi, öğrencilerin akademik durumlarının velilere bildirilmesi, velilerin öğretmene ve okul idaresine ulaşabilmesi aile katılımının destekleyici faaliyetler olarak görülebilir. Aynı zamanda okul, velilerin gönüllülük durumlarını desteklemeli, okulla ilgili iş ve işlemlerde onların da görüşlerini dikkate almalıdır. Bu durum velilerin okulu sahiplenmesini sağlayarak çocuklarının eğitim öğretim gördüğü ortamın zenginleştirilmesine çok çeşitli katkılar sunabilir. Bütün bunların gerçekleşmesinde en önemli husus ise ailenin de okulun da birbiriyle iletişimde istekli olmalarıdır. Özellikle aileler çocuklarıyla yakından ilgilenmeli ve onlardan haberdar olmalıdır.

Aile katılımının oluşumunda iki temel unsur kendini göstermektedir. Bu unsurlar anne babaların çocuklarına bağlılıklarını ve onları anlama düzeylerini ifade eden anne babanın bağlılık düzeyi ile çocuklara model olmayı içeren anne baba eylem düzeyidir (Tekin, 2011; Ule vd., 2015). Bağlılık düzeyi çocuğun cesaretlendirilmesini, ilgili olmayı ve onlara anlayış göstermeyi içerirken, eylem düzeyi çocukların görebildiği hareketleri sergilemeyi içerir. Aktif bir bağlılık ve katılım çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine önemli katkılar sunabilir. Aileler çocuklarının öğretmenleri, okul programları ve okul yönetimi ile daha fazla ilgilenip, iletişim halinde bulunurlarsa okul hakkında olumlu tutum oluşturacaklar, çocuğun gelişimi için de kendilerini güvende hissedeceklerdir (Çatalkaya, 2020). Bu durum okul aile iş birlikteliğini destekleyerek karşılaşılabilecek problemler karşısında olumlu çözümler sunabilecektir. Gündüz (2019), aile katılımına istekli olan anne babaların çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleme konusunda önemli becerileri olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynler çocuklarının okuldaki gelişimlerini anlamaya başladıklarında, evde daha teşvik edici bir atmosfer yaratabilirler. Konsantrasyonlarını, zamanlarını ve çabalarını çocuklarının akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeye adayabilirler. Bu durum bir anlamda anne ve babaların çocuklarına verdikleri değeri de göstermektedir. Peters (2012) başarılı okulların en önemli özelliklerinden biri olarak velilerle kurulan sıkı iş birliğine işaret etmektedir. Şad ve Gürbüzürk (2013) velilerin eğitim sürecine dahil edilip desteklenmesi durumunda öğrencilerin okuldaki başarılarının da yükseldiğini belirtmişler ve öğrenci katılımı, okula aidiyet, sosyal uyum, olumlu benlik algısı gibi pek çok açıdan faydalı sonuçlar verdiğini ortaya koymuşlardır.

Aile katılımı öğretimin farklı kademelerinde çeşitli değişiklikler gösterebilir. Özellikle çocukların yaşları ilerledikçe daha fazla özerk olma ihtiyacı hissedeceklerdir. Yani okul öncesinden başlayarak ilköğretimde ve lisede aile katılımının gerçekleşme biçimi

farklılaşacaktır. Özellikle çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde olan öğrencilerin yer aldığı lise kademesi çocukların yönlendirilmesi ve desteklenmesi bakımından çok önemlidir. Bu kademedeki öğrencilerin ailelerine güvenmeleri, onlardan destek almaları akademik ve sosyal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için gereklidir. Lise eğitiminde aile katılımı öğrencilerin eğitime odaklanmalarıyla, özyeterlik algılarıyla ve başarı motivasyonlarıyla doğrudan ilgili bir konudur (Ghazi vd., 2010). Velileri eğitimleriyle daha ilgili olan gençler, daha az davranış problemleri sergilemekte ve sosyal becerileri akranlarına göre daha ileri düzeyde olmaktadır (Yüksel vd., 2022). Sapungan ve Sapungan (2014) ebeveynler gençlerin eğitimine dahil olabilirlerse okulun, öğrencilerin değişimi kabullenebilmeleri ve ilerlemeyi gerçekleştirebilmelerinde proaktif bir rol üstleneceğini ifade etmiştir. Anne ve babaların eğitime katılımları arttıkça öğretimin doğası da gelişecektir.

Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin gelişmesinde ve güçlenmesinde aile katılımının çok önemli rolü vardır (Altschul, 2011; Boonk vd., 2018; Castro vd., 2015). Ailenin öğrencinin eğitimiyle ilgili olması, öğrencide eğitimin önemli bir konu olduğu inancını oluşturabilir. Bu sebeple aile katılımının, öğrencilerin akademik özyeterliklerini ve başarılı olabileceklerine olan inançlarını yükseltmesi muhtemeldir. İlgili alanyazın aileleri doğrudan eğitimlerine katılan öğrencilerin eğitimleri ve akademik özyeterlikleri hakkında olumlu inançlar geliştireceğini ortaya koymaktadır (Durisic ve Bunijevac, 2017; Liu ve Leighton, 2021; Yap ve Baharudin, 2016). Ebere vd. (2019) eğitimde aile katılımının öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini geliştirdiğini belirterek aile katılımının yüksek olduğu öğrenci gruplarında daha az sorunlu davranışlar sergilendiğini ifade eder. Holloway vd. (2016) ailelerin eğitime katılımlarının çocukların akademik performanslarını iyileştirdiğine, akademik özyeterlik ve öz düzenlemeli öğrenme gibi başarıyı destekleyen psikolojik kaynakları geliştirdiğine işaret eder. Alanyazında belirtilen bu ifadeler ve çalışmalar aile katılımının sadece okulda akademik başarı için değil, aynı zamanda akademik özyeterlik için de önemli olduğunu göstermektedir.

2.4.1. Aile Katılımının Boyutları

Aile katılımı pek çok davranış ve tutumu içeren karmaşık ve iç içe geçmiş bir olgudur. Bundan dolayı alanyazında aile katılımı ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde aile katılımının boyutları ile ilgili bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Grolnick ve Slowiaczek (1994), aile katılımını davranışsal ilgi boyutu, bilişsel/entelektüel katılım boyutu ve kişisel katılım boyutu olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Davranışsal ilgi boyutu, ebeveynlerin çocuklarının okul eğitimleriyle ilgili toplantılara katılmaları gibi kamusal

eylemleriyle ilgilidir. Bilişsel/entelektüel katılım boyutu, ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okumaları, müzeleri ziyaret etmeleri gibi bilgi ve beceri gelişimini teşvik eden davranışlarla ilgilidir. Kişisel katılım boyutu ise çocukta okulun ve eğitimin yararları hakkında olumlu duygular uyandırarak ebeveyn ve çocuğun karşılıklı etkileşimini ifade etmektedir. Bu boyutlar incelendiğinde aile katılımının öğrenci performansını üzerinde büyük bir etkisinin olduğu görülebilir. Çünkü bu karşılıklı eylemler öğrencilerin motivasyonunu, yeterlilik duygularını ve eğitimdeki başarılarını kontrol edebileceklerine dair kendilerine olan inançlarıyla doğrudan ilişkili etkinliklerdir (Grolnick vd., 1997). Eccles ve Harold (1996) ise aile katılımını izleme, gönüllülük, katılım, iletişim ve okulla koordinasyon olmak üzere beş boyutta incelemişlerdir. İzleme boyutu ebeveynlerin çocuklarının ödevlerini takip etmelerini ve yardımcı olmalarını, gönüllülük boyutu ailenin okulla veya öğretmenle yaptığı iş birliğini, katılım boyutu ebeveynlerin çocukları ilgilendiren okul faaliyetlerine katılımını, iletişim boyutu ebeveynlerin okul idaresi ve öğretmenle kurduğu iletişimi, okulla koordinasyon boyutu ise ebeveynlerin çocuklarına destek sağlamaları konusunda ekstra yapabilecekleri ile ilgili bilgi alışverişinde bulunmasını ifade eder.

Epstein (1995), aile-okul birlikteliğini geliştirmede okulun rolüne de vurgu yapan altı boyutu ortaya koymuştur. Epstein, aile katılımı boyutlarını ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla iş birliği şeklinde belirlemiştir. Ebeveynlik boyutu çocukların öğrenmeleri için evde destek sağlamayı belirtirken iletişim boyutu okul etkinlikleri ve öğrenci hakkında okulun ve ailenin iletişim halinde olmasını ifade etmektedir. Gönüllülük boyutu okulla ilgili iş ve işlemlerde velilerin gönüllü olmasını, evde öğrenme boyutu ise ailelere öğrencilerin ev ödevleri konusunda yardımcı olabilmeleri için bilgilendirme yapmayı içerir. Karar verme boyutu ailelerin okul kararlarına dahil edilmesini, toplumla iş birliği boyutu ise okulu desteklemek, aile katılımını artırmak ve öğrenci ilerlemesini güçlendirmek için toplum kaynaklarını ve hizmetlerini kullanmayı belirtir. Bu boyutlar ebeveynlerin davranışlarına karşılık gelen eylemleri anlamlandırmak için yol gösterici niteliktedirler fakat ebeveyn tarafından başlatılan katılım yerine öğretmen ve okul tarafından başlatılan davranışları değerlendirirler.

Aile katılımı ile ilgili olarak ebeveynlerin bakış açılarına dayanan aile katılımı boyutları ile ilgili Hoover-Dempsey ve Sandler (1995) tarafından bir boyutlandırma ortaya koyulmuştur. Hoover-Dempsey ve Sandler'ın üzerinde durduğu üç ana faktör ebeveyn rolü inşası, ebeveyn yeterliliği, fırsat ve talepleri algılama şeklindedir. Ebeveyn rolü inşası, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili olarak önemli gördükleri, kabul edilebilir buldukları düşüncelere ve faaliyetlere ilişkin inançları ifade etmektedir. Ebeveyn yeterliliği, ebeveynlerin kendi bilgi ve

becerilerine inanarak çocuklarının başarılı olmaları için onlara yardım edebilmelerini ifade eder. Fırsat ve talepleri algılama ise okuldan gelen isteklere ebeveynlerin cevap verebilmelerini içerir. Okulların ve çocukların, ebeveynlerin okul etkinliklerine dahil olmaları ile ilgili isteklerini ve algılarını ifade eder.

2.4.2. Okul Destekli Aile Katılımı ve Ev Destekli Aile Katılımı

Ailelerin çocuklarının okul etkinliklerine aktif olarak katılmaları ve evde destekleyici bir ortam yaratmaları, aile katılımının en önemli bileşenleri olarak görülebilir (Fishman ve Nickerson, 2015). Bu bileşenlerin her ikisinin de birbirinden bağımsız olarak ele alınması mümkündür. Ama sadece bir bileşene odaklanmak aile katılımı için yeterli bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü ailenin katılım faaliyetlerine ilişkin tutumları, davranışları farklı olabilir ve aile, bu bileşenlerden herhangi birini de gösterebilir (Grant ve Ray, 2010). İdeal olan ise anne babaların aynı anda hem okul etkinliklerine aktif olarak katılmaları hem de evde çocuklarını destekleyici bir ortam yaratmalarıdır. Bu nedenle ebeveynler evde çocuklarının öğrenmelerini destekleyici bir ortam yaratmalı, okulda öğrendikleri ile ilgili, yaşadıkları ile ilgili onlarla sohbet etmelidir. Burada özellikle çocuğun neler yaşadığının bilinmesi ve gelişiminin takip edilebilmesi için ebeveynlerin iyi birer gözlemci olmaları gerekir. Ebeveynlerin okul etkinliklerine katılarak öğretmenlerle ve okul yönetimi ile iletişim halinde bulunmaları gerekmektedir. Bir çocuğun eğitimindeki ayrılmaz unsurlar olan okulun ve ailenin iş birliği başarılı bir eğitim hayatı için kritik bir öneme sahiptir.

Okul destekli katılım, anne ve babaların okulla ilgili faaliyetlere katılım davranışlarını içerir (Pomerantz ve Moorman, 2010). Okulda veya sınıfta gerçekleşen etkinliklere katılmak, okulun işleyişiyle ilgili olarak alınacak kararlara dahil olmak, okuldan gelen toplantı davetlerine katılmaya istekli olmak okul tabanlı katılımın ana unsurları olarak görülebilir (Epstein, 1995; Myers ve Myers, 2015). Okul destekli katılımıda anne ve babaların okul idaresiyle ve öğretmenlerle iletişimin sağlıklı olması çocukların bilişsel ve duygusal gelişimleri açısından olumlu sonuçlar vermesine katkı sunacaktır.

Ev destekli katılım, anne ve babaların çocuklarının okul haricindeki eğitimleriyle ilgili etkinliklere katılımlarıyla ilgilidir. Çocukların ödevlerine destek olmak, çalışabilecekleri bir ortam yaratmak, ilerlemelerini gözlemleyerek tedbirler almak, çocuklarla birlikte gezilere katılmak, kitap okumak gibi etkinlikler ev destekli katılımın ana unsurları olarak görülebilir. Burada dikkat edileceği üzere ebeveynlerin çocuklarına sunacakları desteğin ev dışı ortamlarla da ilgili olabileceğidir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Ev dışında da çocuğun gelişimiyle

ilgili olarak gerçekleştirilecek aktiviteler ev destekli katılım olarak düşünülebilir (Pomerantz vd., 2007).

2.5. Cinsiyetin Öğrencilerin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Algılarındaki Yeri

Cinsiyet, erkeklerin ve kadınların entelektüel ve duygusal davranışlarını karakterize eden hem gelişimsel hem de kültürel bir yapıdır (Schnell vd., 2015; Udousoro, 2011). Dolayısıyla bireylerin hayata bakış açılarında, çevrelerinde olup bitenleri anlayıp anlamlandırabilmelerinde cinsiyetin önemli bir rolü vardır. Bu durum öğrencilerin okul yaşamında da kendini göstermektedir. Cinsiyet; öğrencilerin ders performansları, kariyer seçimleri vb. gibi konularda önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (He ve Freeman, 2019; Verešová ve Foglová, 2018). Özellikle bireyin akademik potansiyeliyle ilgili inancını ortaya koyan akademik özyeterlikte cinsiyete göre çeşitli farklılıkların olması beklenebilir. Cinsiyet, öğrencilerin akademik özyeterlikleri üzerinde önemli bir gücü olan kişisel bir değişkendir (Ushie ve Edinyang, 2018; Ebenuwa-Okoh, 2010).

Alanyazında öğrencilerin özyeterliklerinde, cinsiyet farklılıklarının incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu (Aktürk ve Aylaz, 2013; Aybars-Öztürk, 2023; Demirtaş vd., 2011; Huang, 2013; Kaur, 2018), bazı araştırmalarda ise kız öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu (Aksu, 2015; Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Telef ve Karaca, 2011; Uzun vd., 2010; Yılmaz vd., 2012) sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında akademik özyeterliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar da (Güçük, 2022; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Türk, 2008) alanyazında yer almaktadır. Aybars-Öztürk (2023) bu sonuçların farklılık göstermesinde, araştırmaların gerçekleştiği çalışma gruplarının bulunduğu toplulukların cinsiyetlere yönelik algılarının değişkenlik göstermesinden kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle bazı gruplarda akademik özyeterlik düzeylerinin gelişimi için kız öğrenciler destekleniyorken bazı gruplarda ise erkek öğrencilerin bu desteği aldığı belirtilebilir. Ayrıca alanyazında erkek ve kız öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin farklılaşmasında duygusal ve bilişsel faktörlerin (Mokhtar, 2015; Wang ve Shan, 2017), ailenin sosyoekonomik durumunun ve öğrencinin biyolojik ve psikolojik gelişim sürecinin (Lv vd., 2018) etkili olduğu görülmektedir. Bu farklılığın oluşumunda biyolojik cinsiyetin ötesinde, toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rolleri kültürden kültüre göre değişiklik gösterebilir. Bu ifadeler ışığında öğrencilerin akademik

özyeterliklerini etkileyen faktörlerin de öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermesi beklenebilir.

Okullarda gerçekleşen her türlü faaliyetten sorumlu olan kişi okul müdürüdür. Pozitif bir okul ikliminin oluşabilmesi, kaliteli eğitim öğretim ortamının yaratılabilmesi, yetenekli, kararlı ve öğretim liderliğini benimsemiş okul müdürleri ile gerçekleşebilir (Heck ve Hallinger, 2010; Feters ve Cheeks, 2016). Okul aktiviteleri her öğrenci için farklı anlamlar ifade edebilir. Dolayısıyla okul aktivitelerinden sorumlu olan okul müdürünün sergileyeceği davranışlar da öğrenci algılarında farklı anlamlara gelebilir. Özellikle cinsiyet faktörü bu durumun oluşmasında temel faktörlerden biridir. Alanyazın incelendiğinde okul kavramının, erkek öğrencilere göre kız öğrenciler için daha özel bir anlam ifade ettiği ve okula karşı kız öğrencilerin daha olumlu duygular besledikleri görülmektedir (Bolat-Güdücü, 2019; Gedik, 2014; Güldü, 2015). Ayrıca Bay-Dönertaş (2016) ve Hilton (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının erkek öğrencilere oranla kız öğrencilerde daha fark edilir düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan bu bilgiler ışığında öğrencilerin akademik özyeterliklerinde okul müdürünün sergileyeceği öğretim liderliğinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişiklik göstermesi beklenebilir.

Okullar öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve psikolojik gelişimlerinden de sorumlu olan kurumlardır. Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabilmeleri için kendilerine güvenmeleri, karşılaştıkları problemlerle mücadele edebilmeleri özyeterlik inançlarının güçlü olması ile doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik özyeterliklerini etkileyebilecek pek çok unsur okullarda kendini göstermektedir. Bu unsurlardan en önemlilerinden biri de öğretmen faktörüdür. Öğretmenlerine güven duyan öğrenciler okul etkinliklerine katılmaya daha istekli olmakta, okula kendilerini ait hissetmekte ve karşılaştıkları problemler karşısında hemen pes etmemeleri gerektiği düşüncesini taşımaktadırlar (Dong vd., 2021; Hongwidjojo vd., 2018). İlgili alanyazında öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Güldiken (2023) kız öğrencilerin öğretmene güven duygusunun erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu ifade ederek ergen kız öğrencilerde duygusal olarak bağlanmanın yüksek olduğunu vurgularken, Özçetin (2022) ise erkek öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade ederek erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla çevrelerindeki kişilere daha rahat güven duygusu oluşturduklarını belirtmektedir. Alanyazında yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin akademik özyeterliklerinde öğretmene güven duygusunun rolü onların cinsiyetlerine göre farklılık gösterebilir.

Aile, çocuğun gelişiminde en temel sosyal sistemdir (Masten ve Shaffer, 2016). Çocukların özyeterlik gelişiminde etkileşim halinde oldukları ailenin tutumu çok önemli bir konumda yer almaktadır. Schunk ve DiBenedetto (2020) çocukların eğitime katılan ve eğitimlerine değer veren ailelerin çocuklarının özyeterlik inançlarının artmasına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla çocukların kendilerine güvenen, karşılaştıklarına problemlerle baş edebilme gücü olan, girdikleri işlerde yapabileceklerine dair inançları yüksek olan bireyler olarak yetişmelerinde ailelerin yeri çok önemlidir. Bu durum öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyinin gelişmesinde de kendini gösterebilir. Öğrencinin okulda başarılı olabileceğine olan inancının yüksek olması ailenin tutumuyla yakından ilgilidir. Ailelerin eğitime katılımlarında öğrencilerin algıları cinsiyetlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Uslu ve Gizir (2017) kız öğrenciler için evde aile katılımının, erkek öğrenciler içinse okulda aile katılımının daha önemli olduğunu ifade ederek öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortaya çıkan bu farklılıkta ailelerin kız çocukları için ev aktivitelerine; erkek çocuklarının içinse okul aktivitelerine daha fazla katılma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde ailelerin kızlarına karşı daha koruyucu ve kısıtlayıcı oldukları, oğullarına karşı ise daha demokratik bir tavır takındıkları görülmektedir (Dokuyan; 2016; Yılmaz, 2009). Bu durum kız çocuklar için aile değerlerine bağlı olmayı, erkek çocuklar içinse özerk olmayı teşvik edebilmekte ve çocukların akademik özyeterliklerinde aile katılımının evde veya okulda ne derece önemli olduğu onların cinsiyetlerine göre de farklılaşabilmektedir.

2.6. Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı ile İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazında öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Peguero ve Shaffer (2015) tarafından gerçekleştirilen ve akademik başarının yanında akademik özyeterlik ile okul terki ilişkisini inceleyen araştırma sonucuna göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin yükselmesi akademik özyeterlik düzeyinin güçlenmesini sağlamakta ve okul terki olasılığının azalmasını desteklemektedirken tam tersi durumlarda ise okul terki olasılığı artmaktadır. Akademik özyeterliğin ortaöğretim öğrencilerinin umut düzeyleri ile ilişkisini araştıran, Atik ve Atik (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucuna göre akademik özyeterlik düzeyleri daha yüksek olan öğrencilerin umut düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Ay vd. (2019) ise lise öğrencilerinin akademik özyeterliğin alt boyutu olan akademik planlama algılarıyla akademik erteleme davranışları arasında negatif yönlü yüksek, akademik çaba ile ise pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sula-Ataş ve Kumcağız (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma

sonucunda öğrencilerde akademik özyeterlik düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Duran (2018) ise araştırmasında akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akademik özyeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu (Chemers vd., 2001; Doğan, 2015; Zeinalipour, 2022), akademik özyeterliğin, akademik erteleme davranışlarını ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordadığı (Ekinci, 2011), akademik özyeterliğin mükemmeliyetçilikteki varyansın %15'ini açıkladığı (Cıla, 2015) alanyazında yer almaktadır.

Ebere vd. (2019) araştırmalarında aile katılımının öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile pozitif ilişki içinde olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Yap ve Baharudin (2016) araştırmalarında aile katılımının ergen öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal özyeterlik algılarıyla pozitif ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Abodunrin (2021) ve Tseng (2022) araştırmalarında aile katılımının akademik özyeterlikle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Ulu (2017) araştırmasında öğrencilerin akademik özyeterlikleri için sosyal destek algısının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre aile, arkadaş ve öğretmenle olumlu bir iletişim içinde olan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri daha yüksek seviyededir. Telef (2011) akademik özyeterlik ile aile yaşam doyumunu incelediği araştırmasında ailenin okulda ve evde öğrenciye destek olmasının öğrencinin akademik özyeterlik düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Çevik (2010) araştırmasında, arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilen, okulda öğretmenleri ve idarecileriyle sosyal ilişkileri iyi olan ergen öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Gilman ve Huebner (2006), araştırmaları sonucunda ergen öğrencilerin akademik özyeterliklerinin okul yaşam doyumlarıyla pozitif ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Duran (2018), Özsüer vd. (2011), Satıcı ve Can (2016) öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında akademik özyeterliğin cinsiyete göre değişmediği bulgusuna ulaşmışlar; Koç ve Arslan (2017), Arslan (2017) kız öğrenciler lehine, Durdukoca (2010) ve Satıcı (2013) ise erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuşlardır.

Alanyazın incelendiğinde öğretim liderliği ile ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda genellikle okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ve bağlılık (Ezer, 2014), motivasyon (Kurt, 2013), iş doyumu (Cengiz, 2015), denetim (Demirbaş, 2020) vb. gibi örgütsel değişkenlerle ele alınmış ve örneklem grubu olarak öğretmenler veya

okul yöneticileri seçilmiştir. Okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği ile ilgili çalışma sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Hilton (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucuna göre lise öğrencileri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerini düşünmekte ve okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarından en çok derslerin zamanında başlaması ve bitmesi davranışına önem vermektedirler. Ortaokul öğrencilerinin başarılarında öğretim liderliğinin yerinin inceleyen araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları öğrencilerin başarılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilemektedir (Sotarar vd, 2018). Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı yoldan desteklediğini tespit eden bir diğer çalışmada ise öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırdığı ve dolaylı olarak öğrencilerin akademik performanslarına pozitif yönde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Khan vd., 2020). Tan (2018)'in gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğretim liderliği davranışları sergileyen okul müdürlerinin özellikle dezavantajlı bölgelerden gelen öğrencilerin matematik başarılarında büyük etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ma ve Marion (2019) araştırmalarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okulda olumlu bir öğrenme iklimi yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Simmons (2019) araştırmasında, öğrencilerin genel akademik başarısının öğretim liderliği ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu sonucunu elde etmiştir. Hunt (2020) ise araştırmasında öğretim liderliği sergilenen okullarda şiddet olaylarının daha az sergilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Van Maele ve Van Houtte (2011) öğretmenlerine güven duyan öğrencilerin akademik görevleri başarabileceklerine dair algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mitchell vd. (2018) araştırmalarında öğretmene güven duyan öğrencilerin okul aktivitelerinde daha etkin rol aldıklarını ve okulla özdeşleşme algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tschannen-Moran vd. (2013) tarafından ilkokul, ortaokul ve lise gruplarından toplam 34.000 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmaya göre öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güven ile okulla özdeşleşme ve akademik baskı değişkenleri arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuş ve bu üç değişkenin akademik iyimserlik başlığı altında yeni bir yapıyı ifade ettiğini doğrulanmıştır. Özer, Dönmez ve Atik (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğretmenlerine ve okul müdürlerine güven duyma seviyelerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri ile okul müdürüne güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Atik (2016) öğretmene duyulan güvenin okula yabancılaşmayı ve okul tükenmişliğini doğrudan ve

negatif yönlü etkilediğini tespit etmiştir. Dündar (2018) tarafından gerçekleştirilen öğretmene güven ve okulla özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sonucuna göre iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiş ve sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmene güvenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde ulusal bağlamda ortaöğretimde aile katılımı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir. Demircan (2012) “Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması” isimli çalışmasında ortaöğretim okullarında aile katılımını belirleyebilmek için ölçek uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ruholt vd. (2015), ergen öğrencilerin akademik iyi oluş düzeylerinde aile katılımının rolünü inceledikleri araştırmalarına yaşları 12 ile 18 arasında değişen 99 erkek ve 151 kız öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn desteği ve aile katılımı hem akademik özyeterliliği hem de benlik saygısını pozitif olarak yordamaktadır; özyeterlilik, ebeveyn desteği ve aile katılımı ile pozitif yönlü bir ilişki içindedir. Vijaya vd. (2016) lise öğrencilerinde aile katılımının akademik başarı ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenimine aile katılımı, akademik başarı ile pozitif bir ilişki içindedir. Ayrıca lise öğrencilerinin akademik başarılarında cinsiyete ve yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmazken aile katılımında cinsiyet ve yöreye göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaur (2019) da lise öğrencilerinde aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel tarama yöntemiyle gerçekleşen araştırmanın sonuçlarına göre akademik başarı ile aile katılımı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel ve eğitimsel olmayan faaliyetlerine katılımları çocukların güçlü ve zayıf yönleri hakkında çok yönlü bir bilgi sağlamaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmene duydukları güvenin ve aile katılımının rolünü belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminin genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli müdahale olmaksızın iki ya da daha çok değişkenin aralarında var olan ilişkiyi belirlemeye çalışır (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2014; Christensen vd., 2015). İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasında var olan ilişki ortaya koyulur ve kesin olarak sebep sonuç ilişkisi aranmaz (Gliner vd., 2015).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçeleri olan Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam'da ortaöğretime bağlı kamu Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan lise 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2023-2024 istatistiklerine göre Seyhan'da ortaöğretime bağlı 40 kamu Anadolu Lisesi ve bu liselerde öğrenim gören 20.779 öğrenci bulunurken Çukurova'da 26 kamu Anadolu Lisesi ve 14.002 öğrenci, Yüreğir'de 23 kamu Anadolu Lisesi ve 13.112 öğrenci, Sarıçam'da ise 11 kamu Anadolu Lisesi ve 5.927 öğrenci bulunmaktadır (Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Bu istatistiklere göre Adana ili merkez ilçelerinde ortaöğretime bağlı toplam 100 kamu Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu liselerde toplam 53.820 öğrenci öğrenim görmektedir.

Araştırmada evren büyüklüğü, uygulanacak ölçme araçlarının nitelikleri, değişkenlerin sayısı ve gerçekleştirilecek veri analizi dikkate alınarak küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme iki aşamadan oluşan, gözlem birimlerine veya bireylere doğrudan ait bir listenin olmadığı durumlarda sıkça başvurulmuş bir örnekleme desendir (Gliner vd., 2015). Kline, örneklem büyüklüğü belirlenirken veri toplamak için kullanılan anket formundaki madde sayısının on katından fazla sayıda katılımcıya ulaşılmasını tavsiye eder (aktaran Erkal, 2023). Dolayısıyla bu araştırmanın örneklem büyüklüğünün en az 630 olması gerektiği belirlenmiştir. Bu kapsamda Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) ortaöğretime bağlı toplam 100 kamu Anadolu Lisesi arasından 10 tanesi seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve bu okullarda öğrenimlerine devam eden 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın örnekleminin cinsiyete,

sınıf düzeyine ve okula giriş şekline (sınavla, adrese dayalı) göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 *Örneklemin sınıf, cinsiyet, liseye giriş şekline göre dağılımı*

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Sınavlı Lise	Adrese Dayalı Lise	Toplam	Genel Toplam
10. Sınıf	Kız	84	125	209	369
	Erkek	94	66	160	
11. Sınıf	Kız	71	93	164	309
	Erkek	77	68	145	
12. Sınıf	Kız	80	73	153	267
	Erkek	64	50	114	
Genel Toplam		470	475	945	945

Araştırmanın örneklemini oluşturan 945 katılımcının 526’sını (%55,66) kız öğrenciler, 419’ünü (%44,34) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyine göre oluşturulan kategoriler incelendiğinde 10. sınıf öğrencileri toplam örneklemin %39,05’ini (369 öğrenci), 11. sınıf öğrencileri %32,70’ini (309 öğrenci) ve 12. sınıf öğrencileri %28,25’ini (267 öğrenci) oluşturmaktadır. Liseye sınavla yerleşen öğrenciler toplam örneklemin %49,74’ünü (470 öğrenci) ve adrese dayalı yerleşen öğrenciler ise toplam örneklemin %50,26’sını (475 öğrenci) oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler 5 bölümden oluşan ölçme aracı ile toplanmıştır. Uygulama formunun birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde “Akademik Özyeterlik Ölçeği”, üçüncü bölümünde “Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği”, dördüncü bölümünde “Öğretmene Güven Ölçeği” ve beşinci bölümünde ise “Aile Katılımı Ölçeği” yer almaktadır.

Akademik Özyeterlik Ölçeği: Lise öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz vd. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1- Bana hiç uymuyor, 2- Bana çok az uyuyor, 3- Bana uyuyor, 4- Bana tamamen uyuyor şeklinde dörtlü derecelendirme yöntemiyle cevaplandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Yılmaz vd. (2007) tarafından .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin lise düzeyinde geçerlik güvenirliği Aksu (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma neticesinde ölçeğin tek boyutlu olduğu ve tek faktörün açıkladığı varyans değerinin %51,7 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 7. Maddesi ters yönlü puanlanmaktadır.

Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Lise öğrencilerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için Bay-Dönertaş (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek otuz dört maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek formunda yer alan alt boyutlar ve maddelerin dağılımı şu şekildedir: Misyon Vizyon ve Okula Özgü Değerler boyutu (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddeler), Öğretim Programını Yönetmek boyutu (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler), Okulun Öğrenme İklimini Geliştirmek boyutu (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28. maddeler) ve Etik Standartlara Göre Hareket Etmek boyutu (29, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddeler) şeklindedir. Bu boyutlara yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Misyon Vizyon ve Okula Özgü Değerler boyutu için .89, Öğretim Programını Yönetmek boyutu için .94, Okulun Öğrenme İklimini Geliştirmek boyutu için .89 ve Etik Standartlara Göre Hareket Etmek boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır (Bay-Dönertaş, 2021). Bu çalışmada ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli likert tipi olup 1- Neredeyse hiç, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretmene Güven Ölçeği: Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Özer ve Tül (2014) gerçekleştirmiştir. Ölçek on iki maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçeğin maddeleri 1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğunlukla, 5- Her zaman şeklinde beşli derecelendirme yöntemiyle cevaplandırılmaktadır. Lise grubu için ölçek maddelerinin faktör yüklerinin “.515” ve “.768” arasında değiştiği ve açıklanan varyansın %47,82 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .89 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Aile Katılımı Ölçeği: Marshall ve Caldwell (2006) tarafından geliştirilen “Show Me Character Student Survey” isimli öğrenci anketinin aile katılımı alt ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını Uslu (2012) gerçekleştirmiştir. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda ailelerin öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine okul destekli katılımları ile ev destekli katılımlarının ne düzeyde olduğunu tespit edilmesi beklenmektedir. Ailelerin hem okula katılımlarını hem de evde sağladıkları katkıyı ölçmeyi amaçlamasından dolayı bu ölçek araştırmanın amacına hizmet etmektedir. Ölçek on maddeden oluşmaktadır ve 5 maddeden oluşan ailenin okula katılımı boyutu ile yine 5 maddeden oluşan evde akademik destek boyutu olmak üzere iki boyutludur. Ölçeğin maddeleri 1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Biraz katılmıyorum, 3- Biraz katılıyorum, 4- Kesinlikle katılıyorum şeklinde dördü derecelendirme yöntemiyle cevaplandırılmıştır. Uslu (2012) ölçeğin güvenirlik katsayısını ailenin okula katılımı boyutu

için .79, evde akademik destek boyutu için .85 olarak tespit etmiştir. Bu çalışmada ise ailenin okula katılımı boyutu için .85, evde akademik destek boyutu için .83 bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci dönemini içeren Eylül-Ocak ayları arasında kalan dönemde Adana ili dört merkez ilçesinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) ortaöğretime bağlı kamu Anadolu Liselerinde öğrenimlerine devam eden 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

Uygulama öncesinde Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 02.05.2023 tarihli ve 73 sayılı karar numarası ile gerekli onay (EK 5) alınmıştır. Sonrasında ise Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak (EK 4) veriler toplanmaya başlanmıştır. Uygulama sürecinde, öğrencilere çalışmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler açıklanmıştır. Veriler demografik bilgi formu ve ölçme araçları yoluyla kâğıt ve kalem kullanılarak sınıf ziyaretleri yapılarak yüz yüze toplanmıştır. Uygulama için ziyaret edilen sınıflarda verilerin toplanması süreci ortalama 15 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kâğıt kalem aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel işlemler yapmak amacıyla hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizini gerçekleştirmek için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle çoklu regresyon analizinin sayıltılarının incelenmesi hedeflenmiş bu bakımdan bütün ölçeklerde puanların normal dağılıp dağılmadığı, ardından da yordayıcı değişkenlerle (öğretim liderliği, öğretmene güven, aile katılımı) yordanan değişken (akademik özyeterlik) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Çarpıklık, basıklık ve Mahalanobis uzaklık değerlerine göre uç değerler belirlenmiş ve 58 katılımcıya ait veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Tespit edilen korelasyon katsayılarının .80 düzeyinin altında olması (Gravetter ve Wallnau, 2007) ve VIF (Variance Inflation Factor) değerinin ($VIF=1,548$) 10'dan küçük olması (Büyüköztürk, 2011) çalışmada çoklu doğrusallık probleminin olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca veri toplama işleminin aynı anda ve tek kaynaktan gerçekleşmesi sebebiyle ortak metod varyans hatası olup olmadığını tespit etmek amacıyla Harman'ın Tek Faktör Metodu uygulanmıştır. Çalışmada akademik özyeterlik, öğretim liderliği, öğretmene güven ve

aile katılımı ölçeklerinin bütün maddeleri ile faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen toplam varyans değeri %41,483 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin %50'den düşük olması (Podsakoff vd., 2003) çalışmada ortak metod varyans hatasının olmadığına işaret etmektedir.

Son olarak öğretim liderliği, öğretmene güven ve aile katılımı değişkenlerinin öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordamadaki güçlerini incelemek amacıyla da çoklu regresyon analizi ve bahsi geçen değişkenlerin akademik özyeterliği yordamadaki güçlerini belirlemek amacıyla adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadaki anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.



4. BULGULAR

Çoklu regresyon analizi ve adımsal (stepwise) regresyon analizi neticesinde elde edilen bulgular toplam örneklem grubu ile kız ve erkek örneklem grupları için bu bölümde ayrı olarak değerlendirilmiştir.

4.1. Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Toplam örneklemi oluşturan 945 öğrenci için yordanan değişken olan akademik özyeterlik değişkeni ile yordayıcı değişkenler (evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Toplam örneklem için akademik özyeterlik, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları

Değişken	Akademik Özyeterlik	Evde Aile Katılımı	Okulda Aile Katılımı	Öğretmene Güven	Öğretim Liderliği
Akademik Özyeterlik	1				
Evde Aile Katılımı	.398*	1			
Okulda Aile Katılımı	.384*	.634*	1		
Öğretmene Güven	.358*	.369*	.442*	1	
Öğretim Liderliği	.340*	.360*	.422*	.671*	1
Aritmetik Ortalama	18.41	14.48	14.12	38.49	98.37
SS	3.75	3.97	4.07	12.59	35.68
α	.68	.83	.85	.95	.97

* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde bütün değişkenler arasında pozitif ilişkilerin bulunduğu gözlenmektedir. Akademik özyeterlik ile evde aile katılımı ($r = .39, p < .01$) arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik özyeterlik ile okulda aile katılımı ($r = .38, p < .01$) arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik özyeterlikle öğretmene güven ($r = .35, p < .01$) arasındaki ilişkinin

pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik özyeterlikle öğretim liderliği ($r = .34, p < .01$) arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişkenin pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde oldukları söylenebilir. Bu bulgular neticesinde öğrencilerin evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği algıları olumlu yönde oldukça öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin arttığını belirtmek mümkündür.

Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde ise evde aile katılımı ile okulda aile katılımı ($r = .63, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde; evde aile katılımı ile öğretmene güven ($r = .36, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde; evde aile katılımı ile öğretim liderliği ($r = .36, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okulda aile katılımı ile öğretmene güven ($r = .44, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde; okulda aile katılımı ile öğretim liderliği ($r = .42, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde; öğretmene güven ile öğretim liderliği ($r = .67, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki rolünü belirlemek için çoklu ve adımsal (stepwise) regresyon analizleri yapılmıştır.

4.2. Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları Olarak Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi

Veriler, yordayıcı değişkenlerin hepsinin yordanan değişken üzerinde ne kadar katkıda bulunduğunu belirlemedeki ortak payının yanı sıra her bir değişkenin bireysel payını da belirlemeye imkân sağlayan adımsal (stepwise) regresyon analizi (Tabachnik vd., 2013) kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 *Toplam örneklem için akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretmene güven değişkenlerine ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları*

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	12,954	,424	-	30,538			
	Evde Aile Katılımı	,377	,028	,398	13,337	.398	.159	177,865
2	Sabit	11,388	,457	-	24,900			
	Evde Aile Katılımı	,292	,029	,308	9,894			
	Öğretmene Güven	,073	,009	,244	7,828	.458	.210	125,252
3	Sabit	10,979	,467	-	23,520			
	Evde Aile Katılımı	,216	,035	,228	6,085			
	Öğretmene Güven	,062	,010	,208	6,448			
	Okulda Aile Katılımı	,136	,036	,147	3,795	.471	.222	89,490
4	Sabit	10,863	,467	-	23,249			
	Evde Aile Katılımı	,209	,035	,221	5,904			
	Öğretmene Güven	,043	,012	,146	3,659			
	Okulda Aile Katılımı	,124	,036	,135	3,463			
	Öğretim Liderliği	,011	,004	,105	2,667	.477	.228	69,331

*p<.001; **p<.01

Toplam örneklem için akademik özyeterliğin yordayıcısı olarak evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretmene güven değişkenlerine ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin akademik özyeterlik üzerindeki göreceli önem sırası; evde aile katılımı ($\beta = .398$), öğretmene güven ($\beta = .244$), okulda aile katılımı ($\beta = .147$), öğretmene güven ($\beta = .105$) şeklindedir. Çoklu doğrusallık varsayımını test etmek için Variance Inflation Factor (VIF) değeri dikkate alınmıştır. VIF değerinin 10'un altında olması modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı anlamına gelmektedir (Büyükuysal ve Öz, 2016). Analiz sonucunda elde edilen VIF değerinin ($VIF=1,548$) 10'dan küçük olduğu görülmüştür ve buna göre modelde çoklu doğrusallık problemi bulunmamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre evde aile katılımı, öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretmene güven değişkenleri birlikte öğrencilerin akademik özyeterliklerini anlamlı düzeyde

yordamakta ve bu değişkenler birlikte akademik özyeterlikte toplam varyansın yaklaşık %23'ünü ($R^2=.228$, $p<.01$) açıklamaktadır.

4.3. Kız Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Kız öğrenci örneklem grubunu oluşturan 526 öğrenci için yordanan değişken akademik özyeterlik ile yordayıcı değişkenler evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Kız örneklem grubu için akademik özyeterlik, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları

Değişken	Akademik Özyeterlik	Evde Aile Katılımı	Okulda Aile Katılımı	Öğretmene Güven	Öğretim Liderliği
Akademik Özyeterlik	1				
Evde Aile Katılımı	.299*	1			
Okulda Aile Katılımı	.323*	.549*	1		
Öğretmene Güven	.274*	.329*	.430*	1	
Öğretim Liderliği	.277*	.306*	.398*	.615*	1
Aritmetik Ortalama	18.16	14.59	14.26	38.90	97.97
SS	3.52	3.67	3.97	11.92	33.76
α	.66	.80	.85	.95	.97

* $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde yordanan ve yordayıcı değişkenlere yönelik kız öğrenci örneklem grubundan elde edilen bulguların toplam örneklemden elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile evde aile katılımı ($r = .29$, $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki, akademik özyeterlikleri ile okulda aile katılımı ($r = .32$, $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki, akademik özyeterlikleri ile öğretmene güven ($r = .27$, $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki ve akademik özyeterlikleri ile öğretim liderliği ($r = .27$, $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Kız öğrenci örneklem grubunda yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenler arasında ise evde aile katılımı ile okulda aile katılımı ($r = .54$, $p<.01$) arasında pozitif yönde

orta düzeyde, evde aile katılımı ile öğretmene güven ($r = .32, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde, evde aile katılımı ile öğretim liderliği ($r = .30, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde; okulda aile katılımı ile öğretmen güven ($r = .43, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde, okulda aile katılımı ile öğretim liderliği ($r = .39, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde; öğretmene güven ile öğretim liderliği ($r = .61, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Kız Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları Olarak Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi

Kız öğrenci örneklem grubu için yordayıcı değişkenler olan okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenlerinin kız öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordamadaki güçlerini belirlemek amacıyla adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 *Kız örneklem grubu için akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve öğretmene güven değişkenlerine ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları*

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	14,079	,543	-	25,948			
	Okulda Aile Katılımı	,286	,037	,323	7,811	.323	.104	61,018
2	Sabit	13,166	,583	-	22,595			
	Okulda Aile Katılımı	,224	,039	,253	5,691			
	Öğretim Liderliği	,018	,005	,176	3,956	.361	.130	39,188
3	Sabit	12,159	,659	-	18,448			
	Okulda Aile Katılımı	,155	,045	,175	3,456			
	Öğretim Liderliği	,017	,005	,160	3,599			
	Evde Aile Katılımı	,148	,047	,155	3,177	.383	.147	29,943

* $p < .001$; ** $p < .01$

Tablo 5'te verilen adımsal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde okulda aile katılımı kız öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansın % 10'unu ($R^2=.104$, $p<.01$) açıklamaktadır. Okulda aile katılımı ile öğretim liderliği birlikte toplam varyansın % 13'ünü ($R^2=.130$, $p<.01$) açıklamaktadır. Kız öğrenci örneklem grubu için yordayıcı değişkenler olan okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımının öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenleri birlikte kız öğrencilerin akademik özyeterlik özyeterliklerini anlamlı düzeyde yordamakta ve bu üç değişken birlikte akademik özyeterlikte toplam varyansın yaklaşık %15'ini ($R^2=.147$, $p<.01$) açıklamaktadır. Adımsal regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan modeller incelendiğinde kız öğrenci örneklem grubu için öğretmene güven değişkeninin herhangi bir modelde yer almadığı görülmektedir.

4.5. Erkek Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterlik, Öğretim Liderliği, Öğretmene Güven ve Aile Katılımı Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Erkek öğrenci örneklem grubunu oluşturan 419 öğrenci için yordanan değişken akademik özyeterlik ile yordayıcı değişkenler evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 *Erkek örneklem grubu için akademik özyeterlik, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları*

Değişken	Akademik Özyeterlik	Evde Aile Katılımı	Okulda Aile Katılımı	Öğretmene Güven	Öğretim Liderliği
Akademik Özyeterlik	1				
Evde Aile Katılımı	.498*	1			
Okulda Aile Katılımı	.457*	.720*	1		
Öğretmene Güven	.448*	.406*	.454*	1	
Öğretim Liderliği	.402*	.412*	.450*	.729*	1
Aritmetik Ortalama	18.72	14.34	13.94	37.97	98.86
SS	4.01	4.31	4.20	13.38	37.98
α	.70	.87	.86	.96	.98

* $p <.01$

Tablo 6 incelendiğinde yordanan ve yordayıcı değişkenlere yönelik erkek öğrenci örneklem grubundan elde edilen bulguların toplam örneklemde elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile evde aile katılımı ($r = .49, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki, akademik özyeterlikleri ile okulda aile katılımı ($r = .45, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki, akademik özyeterlikleri ile öğretmene güven ($r = .44, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki ve akademik özyeterlikleri ile öğretim liderliği ($r = .40, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Erkek öğrenci örneklem grubunda yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenler arasında ise evde aile katılımı ile okulda aile katılımı ($r = .72, p < .01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, evde aile katılımı ile öğretmene güven ($r = .40, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde, evde aile katılımı ile öğretim liderliği ($r = .41, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde; okulda aile katılımı ile öğretmen güven ($r = .45, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde, okulda aile katılımı ile öğretim liderliği ($r = .45, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde; öğretmene güven ile öğretim liderliği ($r = .72, p < .01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Yordayıcı değişkenler olan evde aile katılımı ile okulda aile katılımı ve öğretmen güven ile öğretim liderliği değişkenleri arasında görülen yüksek düzeyli ilişkinin çoklu doğrusallık problemi oluşturma durumunu belirlemek için Variance Inflation Factor (VIF) değeri incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen VIF değerinin ($VIF=1,132$) 10'un altında olması araştırmada çoklu doğrusallık probleminin olmadığını göstermektedir. Ayrıca Harman'ın tek faktör metodu uygulanmış ve bütün maddelere faktör analizi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen toplam varyans % 41,483 olarak bulunmuştur. Bu değer %50'nin altında olması araştırmada ortak metod varyans hatasının olmadığını göstermektedir (Erkal, 2023).

4.6. Erkek Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları Olarak Öğretim Liderliği, Öğretmen Güven ve Aile Katılımı Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi

Erkek öğrenci örneklem grubu için yordayıcı değişkenler olan evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenlerinin erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordamadaki güçlerini belirlemek amacıyla adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 Erkek örneklem grubu için akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak evde aile katılımı, okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve öğretmene güven değişkenlerine ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	12,081	,591	-	20,442			
	Evde Aile Katılımı	,463	,039	,498	11,737	.498	.248	137,750
2	Sabit	10,325	,621	-	16,615			
	Evde Aile Katılımı	,352	,041	,379	8,566			
	Öğretmene Güven	,088	,013	,294	6,648	.566	.320	98,105

*p<.001; **p<.01

Tablo 7’de verilen adımsal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde evde aile katılımı erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansın yaklaşık %25’ini ($R^2=.248$, $p<.01$) açıklamaktadır. Erkek öğrenci örneklem grubu için yordayıcı değişkenler olan evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenleri birlikte erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerini anlamlı düzeyde yordamakta ve bu iki değişken birlikte akademik özyeterlikte toplam varyansın %32’sini ($R^2=.320$, $p<.01$) açıklamaktadır. Adımsal regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan modeller incelendiğinde erkek öğrenci örneklem grubu için öğretim liderliği ve okulda aile katılımı değişkenlerinin herhangi bir modelde yer almadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu kısmında araştırmada elde edilen veriler ışığında araştırmaya konu olan değişkenlerle ilgili ulaşılan sonuçlara ve değerlendirmelere yer verilmektedir.

5.1. Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler

Ortaöğretime bağlı kamu Anadolu Liselerinde öğrenimlerine devam eden 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterliklerinde aile katılımı, öğretim liderliği ve öğretmene güvenin rolünün incelendiği bu araştırmada toplam örneklem grubu için yapılan analizlerden hareketle evde aile katılımı, öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin akademik özyeterliklerinde toplam varyansın %23'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde ortaöğretime bağlı kamu Anadolu Liselerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik özyeterliklerinde en güçlü yordayıcı değişkenin evde aile katılımı değişkeni olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordama güçleri dikkate alındığında diğer değişkenlerin sıralaması öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği şeklindedir.

Alanyazın incelendiğinde de eğitime aile katılımının çocukların özyeterliklerini pek çok yönden olumlu etkilediği sonucuna ulaşan çalışmaların olduğu görülebilir (Ebere vd., 2019; Givertz ve Segrin, 2014; Grijalva-Quinonez vd., 2020; Liu ve Leighton, 2020). Yap ve Baharudin (2016) eğitimde aile katılımının lise çağındaki çocukların akademik, sosyal ve duygusal özyeterlikleri ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Lv vd. (2018) aile katılımının çocukların akademik özyeterliklerini olumlu yönde etkilediğini, çok başarısız öğrencilerde gözle görülür bir ilerleme sağlamasa da akademik olarak başarılı olabilecekleri düşüncesini pozitif yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

Okul ve ev ortamı arasında oluşacak olan anlayış ve uyum pozitif bir eğitim öğretim sürecine kapı aralayabilir. Bu durumun gerçekleşmesinde de ailenin eğitim sürecine dahil olması gerekmektedir. Bull vd. (2008) öğrencinin akademik özyeterlik bağlamında olumlu davranışlar sergileyebilmesi için ailelerin okullarla ortak bir öğrenme dili geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenmeye dönük bu ortak dil evde öğrenci ile aile arasında akademik iletişimi sağlayarak öğrencinin akademik özyeterlik düzeyini artırabilir.

Eğitim öğretim faaliyetlerine ailenin evde katılım sağlaması öğrenci başarısının ve akademik özyeterliğin güçlü bir destekçisidir ve gelişim için yeni fırsatlar yaratır (Fan ve Williams, 2009; Jeynes, 2005; Schunk ve Mullen, 2012). Ebeveynler evde, okulla ilgili

görevlere zaman ayırıp ilgi gösterdiklerinde öğrencilerin özyeterliklerini de desteklemiş olurlar (Grijalva-Quinonez vd., 2020). Avvisati vd. (2010) çocuğun öğrenmesine ilgi gösteren, olumlu davranışları öven ve ödüllendiren ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek özyeterliğe sahip olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Trinick (2015) evde aile katılımı gösteren ve eğitim öğretim sürecine dahil olan ailelerin çocuklarının hedef belirleme, karar alma gibi akademik özyeterlikle doğrudan ilişkili olan becerileri desteklediğini belirtmiştir. Clinton ve Hattie (2013) ise tam tersi durumlarda yani çocuğun eğitime dahil olmayan ebeveynlerin çocuklarının akademik özyeterliklerinin daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Gelişim birçok farklı sosyal bağlamda gerçekleşir. Bu sosyal bağlamların her biriyle ilişkili etmenlerin, ergenlerin yetenekleri hakkındaki inançları üzerinde etkileri olabilir. Ergen öğrenciler güçlü rol modellerin olduğu olumlu bir aile ortamında bulunduklarında özyeterlik düzeyleri de yükselir (Tseng, 2022).

Mirzawati vd. (2019) ailenin evde olumlu öğrenme ortamı oluşturmasının ve destekleyici bir tutum içinde olmasının öğrencilerin yüksek akademik özyeterlik geliştirmesi ile doğrudan ilişkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum akademik özyeterliliğin gelişimi ile ev destekli aile katılımı arasında ilişki olduğunu düşündürmektedir.

Ergenlik döneminin en hararetli biçimde kendisini hissettirdiği, birey olma olgusunun şekillendiği lise döneminde ailenin çocuğunun eğitimiyle ilgili olarak göstereceği davranışlar öğrencinin akademik özyeterliğini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Bu buhranlı dönemde özellikle ev ortamında kendini güvende hisseden, yalnız bırakılmışlık duygusuna kapılmayan gençler yaşamlarının ilerleyen dönemleriyle ilgili daha sağlıklı kararlar alabilir. Gençlerin güçlü bir akademik özyeterliğe sahip olmaları bu etmenler için elzem bir konumdur. Lise öğrencilerinin akademik özyeterliğinde eğitimlerine aile tarafından evde sunulacak destekte veli öğretmen iş birliğinin de oluşması önem arz etmektedir (Trinick, 2015). Aile ile okul iletişiminin güçlü olması, ailenin evde öğrenciyle daha tutarlı ve verimli bir süreç geçirmesine de olanak sağlamaktadır (Bull vd., 2008).

Evde aile katılımının kapsamı, öğrencinin öğrenmesini hem kolaylaştıracak hem de geliştirecek bir güce sahiptir (Hornby ve Lafaele, 2011). Bu durum da öğrencinin başarılı bir eğitim inşa etmesine olanak sağlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ailenin eğitim sürecine evde nasıl katılım göstereceğini dair bilgi sahibi olmasıdır. Bu dönemde ailenin ilgisiz tutumu, suçlayıcı bir dil kullanması, sürekli olumsuz eleştiri yapması, öğrenci için gerekli imkânları oluşturamaması gibi faktörler öğrencinin ailesi ile çatışma yaşamasına ve akademik özyeterliğinin zarar görerek telafisi zor durumların oluşmasına neden olabilir (Collin ve Steinberg, 2006). McGeown vd. (2014) ergenlik döneminde bulunan öğrenciler için makul

beklentiler ortaya koyulmasının ve ılımlı bir disiplin sergilenmesinin öğrencilerin akademik özyeterlikleri için olumlu faktörler olduğunu belirtmişler fakat zorlayıcı ya da aşırı serbestlik tanımının öğrencilerin özyeterlikleri için sorunlu bir durum olduğunu vurgulamışlardır.

Yukarıda belirtilen bilgilere paralel olarak ailelerinin, eğitimlerine evde destek sağladıkları öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları (Alameda-Lawson ve Lawson, 2018; Castro vd., 2015; Gan ve Bilige, 2019; Tan vd., 2017; Wang ve Sheikh-Khalil, 2014); bu öğrencilerin akademik başarı için daha yüksek derecede güdülendikleri (Morales – Castillo ve Aguirre-Davilla, 2018; Ule vd., 2015) sonucuna ulaşan araştırmaların alanyazında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ergen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında dayanıklı olmaları ve akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olmasında evde aile katılımının önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Abodunrin, 2021; Anierobi ve Unachukwu, 2020; Grijalva-Quíñonez vd., 2020; Ruholt vd., 2015; Telef, 2011; Tseng, 2022). Alanyazında yer alan bu çalışmalar ışığında bu araştırmada da evde aile katılımı değişkeni öğrencilerin akademik özyeterliklerini açıklayan önemli değişkenlerden biri olarak kendini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordayan ikinci önemli değişken öğretmene güven değişkenidir. Lisede öğrenimlerine devam eden ergenlik dönemindeki gençlerin akademik özyeterliklerini geliştirebilmeleri için sosyal ve psikolojik bakımdan olumlu deneyimler yaşaması kritik bir konumdadır (Eres ve Bilasa, 2016). Wang ve Holcombe (2010) öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri, çevreleriyle olan iletişimlerini olumlu bir şekilde yürütebilecekleri, akademik özyeterliklerini güçlendirebilecekleri bir okul ortamının sağlıklı bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Bu ortamda öğrenciler yaşamlarının büyük bir kısmını öğretmenleriyle geçirirler. Dolayısıyla öğretmene duyulan güven okul yaşamının kalitesinde ve öğrenci gelişiminde önemli bir role sahiptir (Van Maele ve Van Houtte, 2011; Tschannen-Moran, 2014).

Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri, okulda bulunan diğer unsurlar göz önünde bulundurulduğunda onların akademik ve kişisel gelişimlerinde daha önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Brito, 2021; Mitchell vd., 2018). Okulda öğrenci ve öğretmen ilişkisi kuvvetlendikçe ergen öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine dair inançlarının kuvvetlenmesi, öğrenme sürecinden tatmin olmaları, kendilerini okula ait hissetmeleri ve olumlu benlik algısı geliştirerek geleceğe dönük beklentiler ortaya koymaları gibi eğitim öğretim süreci ile ilgili olumlu çıktıların kendini göstermesi beklenebilir (Basch, 2012; Chen vd., 2021; Hajovsky vd., 2020; Liu vd., 2021). Nolan vd. (2014) destekleyici bir eğitim ortamının sınıfta oluşabilmesinde en önemli rolün öğretmende olduğunu ifade etmektedirler. Ma ve Marion (2019) öğrenciyi tanıyan, onun kişilik özelliklerine saygı duyan, onu

önemsediğini hissettiren, akademik özyeterliklerini destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin okulla olumlu ilişkiler geliştirmesinde kritik bir rol oynadığını belirtmektedirler. Bergen (2013) öğrencilerin akademik özyeterliklerini geliştirmeleri için yeterli kaynaklara sahip olmaları açısından sınıfın ideal bir ortam olduğunu öne sürmektedir. Öğretmenler destekleyici bir ortam geliştirdiklerinde, öğrencilerini dinleyip onların istekleri doğrultusunda çalışmaları yürüttüklerinde ve öğrencilerine karşı dürüst davranışlar sergileyerek onların güvenlerini kazandıklarında öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin yükselmesine yardımcı olabilirler.

Holzman (2012) güvenin bireylerin birbirleriyle bağ kurmasının ve ilişkilerde bulunmasının bir yolu olduğunu ifade ederken Sipahi (2019) de okul ikliminde öğrencilerin güven duygusunu hissettiklerinde öğrenme isteklerinin arttığını ve karşılaştıkları problemleri kolayca çözebildiklerini vurgular. Bu durum öğrencilerin akademik özyeterliklerinin de olumlu anlamda etkilenmesi demektir. Çünkü güven öğrencilerin özyeterlik algılarını destekleyen temel psikolojik gereksinimlerden birisidir (Güldiken, 2023). Alanyazında öğretmene güvenin yordadığı ve akademik özyeterlikle doğrudan ilişkili olan değişkenler olduğu görülmektedir. Öğretmene güven duyan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları (Atik, 2016; Atik ve Özer, 2020), problem çözebilme becerilerinin geliştiği (Akman vd., 2018), okul yaşam kalitelerinin arttığı (Saray ve Özer, 2023) ve akademik baskıyı daha az hissederek başarılı olabileceklerine olan inançlarının daha güçlü olduğu (Bankole, 2010) gibi bulgular alanyazında ortaya koyulmuştur. Sezer (2018) de çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin güvenliğini kazanmaya yönelik sergileyeceği davranışların onların akademik ve sosyal gelişimine pozitif yönde katkı sağladığını bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenin öğrenciye olumlu davranışlar kazandırabilmesinde, kendisine güven duyulmasını sağlaması beklenebilir. Özellikle iyi bir rol model olan öğretmenler öğrencilerine karşı dürüst tavırlar sergilediklerinde öğrencilerin öğretmenlerine daha fazla güven duyacakları vurgulanmaktadır (Budnik, 2018; Landrum vd., 2016; Moll, 2020; Niker ve Sullivan, 2018). Öğretmene güvenen öğrenci sınıfta kendini daha rahat ifade edebilir, çalışma ve başarı motivasyonu üst seviyelerde olabilir. Bu faktörler öğrencinin akademik özyeterliğini olumlu yönde etkileyen faktörlerdir. Fakat öğrencilerin öğretmene güven duymaması, kendilerini sınıf ortamında güvende hissetmemeleri öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve öğrencinin kendisini geri çekmesine neden olarak akademik özyeterlik gelişimine ket vurmasına yol açabilir (Kensler ve Tchannen-Moran, 2016).

Öğretmenlerin dürüst tavırlar sergilemeleri, öğrencilerinin tamamı ile ilgilenmeleri, onların ortaya çıkardıkları ürünleri önemsemeleri öğrencinin öğretmene karşı güven duygusunu

geliştirecek davranışlardır. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişimde bulunan ve öğretmenlerine güvenen öğrencilerin akademik başarı istekleri yani akademik özyeterliklerinin olumlu yönde etkilenebileceği belirtilebilir. Alanyazında yer alan çalışmalara paralel olarak bu araştırmada da öğretmene güven değişkeni, akademik özyeterliği açıklayan güçlü değişkenlerden biri olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan bir diğeri de okul destekli aile katılımı değişkeninin lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerini açıklayan değişkenlerden biri olmasıdır. Okul destekli aile katılımı, ailenin okulla olan ilişkisiyle alakalıdır. McMahon vd. (2009) göre okul ortamı ve aile aidiyeti duygusu öğrencilerin özyeterlik gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Okul ortamlarını destekleyici ve teşvik edici bir tutum içinde olan ailelerin çocuklarının okula daha iyi uyum sağlamaları, psikolojik ve davranışsal uyum konusunda daha az sorun yaşamaları beklenebilir.

Okul destekli aile katılımı öğrencilerin akademik özyeterlik, içsel motivasyon, başarılı olma arzusu gibi olumlu özelliklerin gelişmesi açısından önemlidir. Schunk ve Miller (2002), ailenin okulda çocuklarıyla ilgilendiğini çocuklarına hissettirmesinin çocuğun özyeterlik algısı başta olmak üzere sağlıklı bir gelişim için anahtar rolde olduğuna işaret etmişler; Lv vd. (2018) çalışmalarında okul destekli aile katılımının öğrencilerin motivasyonel gelişimini teşvik ettiğini, akademik ve duygusal gelişimleriyle pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Fan ve Williams (2009) okul destekli aile katılımının öğrencilerin okuldaki yeterliklerini ve performanslarını olumlu yönde etkilediğini ve aile katılımının olumlu bir okul ortamının parçası olduğunu ifade ederken Niemeyer vd. (2009) araştırmalarında öğrencilerin okul ortamına uyum sağlayabilmelerinde, kendilerini yalnız hissetmemelerinde okul destekli aile katılımının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Durisic ve Bunijevac (2017) genel olarak çocuklarının okul çalışmalarına katılma konusunda daha istekli olduklarını ifade eden ailelerin, çocuklarının çabalarını paylaşmaktan ve kutlamaktan mutlu olduklarını ifade etmişler ve bu durumun ergenlerin özyeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamışlardır. Stewart (2008) ise okul faaliyetlerine ilgi gösteren ve katılım sağlayan ailelerin, çocuklarına da okula önem verdikleri mesajını ilettiklerini bildirmektedir. Fan ve Zhang (2014) ailenin ergenlere sağladığı destek, teşvik ve uygun kontrolün olumlu gelişimsel sonuçlara yol açtığına işaret etmişler; benzer şekilde Wickery (2010) de lise çağında olan ergen gençlerin gelişiminde okulun ve ailenin ana belirleyiciler olduğunu ifade ederek okul etkinliklerine katılım gösteren ailelerin, çocuklarında özgüven duygusunu arttırdıklarını belirtmiştir.

Liu ve Leighton (2021) okul destekli aile katılımının öğrencinin sadece okuldaki akademik başarısını değil aynı zamanda öğrencilerin akademik özyeterliğini olumlu olarak

etkileyebileceğini belirtirler. Sidelinger ve Butterfield (2010) de ailesinin öğretmenleriyle ve okuluyla ilişkisini makul düzeyde gören öğrencilerin kendilerine güvendiklerini, okuldaki etkinliklere katılım göstermeye istekli olduklarını ve akademik başarı inancı oluşturduklarını ifade etmektedirler. Böylece okuldaki aktivitelerde kendini gösteren, özgüven duygusu gelişmiş, sosyal açıdan kabul görmüş öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin tatmin edici düzeyde olacağını belirtmek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre öğretim liderliği değişkeni lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerini açıklayan bir diğer değişkendir. Okulda öğrencilerin gelişimleri için ortaya koyulan faaliyetlerin yürütülmesinde, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde okul müdürünün sergileyeceği davranışlar öğrencilerin akademik özyeterlikleri üzerinde kritik bir rol üstlenebilir (Leithwood, 2018). Elmazi (2018) bir okul müdürünün liderlik tarzının öğrencilerin başarılı olma inançları da dahil olmak üzere okul ortamının çeşitli unsurları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtirken Sanchez vd. (2022) öğretim lideri olan okul müdürlerinin okuldaki başarıyı beslediklerini ifade ederek öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair algılarını yükselttiğini vurgularlar. Okulun hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağı ile ilgili planlamanın yapılmasında müdürün sergileyeceği öğretim liderliği özellikle ergen öğrencilerin özyeterlik algılarının gelişimi için önem arz etmektedir. Bellibaş ve Liu (2018) müdürün vizyona ulaşmak için hedefleri planladığını ve hedeflere ulaşmak için gerekli malzemeleri, insanları ve diğer kaynakları okul toplumu üyeleri ile organize ettiğini ifade ederler. Morgan (2018) da okul müdürünün misyonu tanımlamadaki rolünün okul çapındaki hedeflerin çerçevesini oluşturmayı ve bu hedefleri sürekli olarak okuldaki öğrencilere ve diğer okul toplumu üyelerine iletmeyi içerdiğini belirtir. Öğrenciler okulun gelecekte nasıl bir yerde konumlandığını okul müdürleri ile belirlediklerinde kendilerini okulla ilgili söz sahibi bir konumda görmeleri muhtemeldir. Bu durum onların kendilerine olan güvenlerini artıracak gibi akademik anlamda başarılı olarak okulu daha iyi noktalara çıkarabileceklerine dair inançlarını da güçlendirecektir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim liderliğinin öğrencilerin genel akademik başarısı ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu (Simmons, 2019; Tüzün, 2019), okulda şiddeti önleyici bir liderlik tarzı olduğu (Hunt, 2020), okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturduğu (Kazak, 2016) ve öğrenme motivasyonu sağladığı (Yılmaz, 2022) görülmektedir. Alanyazında yer alan bu çalışmalara bakarak akademik özyeterliğin güçlenmesi için gerekli olan pek çok değişkenin öğretim liderliğiyle pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik özyeterlikleri için öğretim liderliğinin önemli bir değişken olduğunu belirtmek mümkündür. Öğrencilerin insanların güler yüzlü olduğu, kavga gürültünün olmadığı

bir okul ortamında eğitimlerine devam etmeleri, başarılı olmaya dair motivasyonlarının yüksek olması bakımından önemli bir faktördür (Holland, 2018; Murphy vd., 2017). Okul ortamının sağlıklı bir iklime sahip olması öğrencilerin akademik özyeterlikleri için çok önemlidir. İnsanlar arasındaki iletişim bağlarının zayıflaması ve güvenin olmaması bir anlamda birlikte yaşama şansını de zora sokar. Okul çalışma ortamının bir uyum içinde olması öğrenme motivasyonun artmasına katkıda bulunur (Rigby vd., 2018; Hunt, 2020). Okul ortamında öğrencilerin, öğretmenlerin okul müdürü ile sağlıklı bir iletişim halinde olmaları okuldaki öğrenme iklimini pozitif yönde etkileyebilir. Okul müdürünün inanç ve uygulamaları okulda bulunan diğer bireylerle uyumlu olmalıdır. Hallinger (2017) müdürün öğrencilerle ve öğretmenlerle iletişim kurabilmesi için teneffüs zamanlarından yararlanması gerektiğine ve onları sınıflarda ziyaret ederek sürekli bir iletişim halinde olması gerektiğini ifade eder. Mestry (2017) 21. yüzyılda müdürlerin hangi becerilere sahip olması gerektiğini ortaya koyduğu araştırmasında okul müdürlerinin, öğrencilerin başarılı olabilecekleri algısını yükseltmek ve okulda kaliteli bir eğitim öğretim ortamını oluşturmak için okul topluluğunu oluşturan unsurlarla olumlu bir ilişki kurması gerektiğine işaret etmektedir.

Okul müdürleri okulu etkili bir şekilde yönetmek ve öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratmak için roller dahilinde faaliyet göstermeye istekli olmalıdır (Tüzün, 2019). Özdoğru (2020) lise müdürlerinin temel rolünün olumlu bir öğrenme ve okul ortamı yaratmak için okulun iyileştirilmesi ve bu konuda neyin daha gerekli olduğuna odaklanılması olduğuna işaret eder. Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin gelişmesinde kendilerini güvende hissetmeleri gerekmektedir. Şiddetin, zorbalığın hüküm sürdüğü bir ortamda bireysel gelişim, başarıya olan inanç azalır (Ganon-Shilon ve Schechter, 2019; Gawlik, 2017; Sanchez vd., 2019). Ayrıca okul müdürünün adaletli olması, etik kurallar dahilinde davranışlarını sergilemesi, öğrencilerin benlik algılarını zedeleyecek hâl ve hareketlerden kaçınması gerekir. Bakır (2022) okulda müdürün öğrencilerle, öğretmenlerle ve diğer personelle iletişim problemi yaşamasının okulun işleyişinde sıkıntılar yaratacağını vurgular. Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin köretilmemesi için okullar, öğretim liderliği becerilerine sahip okul müdürlerine ihtiyaç duymaktadır. Özden (2020) öğretim liderliğinin okul müdürüne hem yönetimde olma hem de sınıfta olma imkânı tanıdığını vurgular. Araştırma ve uygulamalar öğretme ve öğrenme faaliyetlerine yön verebilecek, öğrencilerin akademik özyeterliklerini olumlu etkileyecek, kendini adanmış bir öğretim lideri olmadan yüksek kaliteli bir eğitim ortamını yaratma ve sürdürme şansının çok az olduğunu doğrulamaktadır (Brown, 2016; Feters ve Cheeks, 2016; Heck ve Hallinger, 2010; Yoon, 2016).

Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik özyeterliklerinde evde aile katılımı, öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin yordayıcı değişkenler oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik özyeterlik; eğitimi, kariyer yönetimini, öğrenme motivasyonunu, öğrencilerin çabasını ve zorluklar karşısındaki tepkilerini şekillendirir (Usher ve Pajares, 2008). Aynı zamanda akademik özyeterlik, öğrencilerin öğrenme sürecini ve ardından elde edilen başarıları şekillendiren çaba ve azmini etkiler (Su ve He, 2020). Akademik özyeterliğin çevresel faktörlere, başarılı deneyimlere ve öğrencinin ilişki içinde bulunduğu insanlardan gelen destek, geri bildirim ve teşvik gibi sosyal iksnalara maruz bırakılarak gelişmesi beklenebilir (Doménech-Betoret vd., 2017). Bu noktada özyeterlik algısının desteklenmesi ve doğru tanımlanması önem arz etmektedir. Çünkü akademik özyeterliği güçlü olan öğrenciler olumlu sosyal davranışlar sergilerler ve akademik performansları da yüksek olur (Booth vd., 2017; Doğan, 2015; Schunk ve Pajares, 2010; Zimmerman vd., 2017). Sonuç olarak akademik özyeterlik öğrencinin eğitim hayatından sorumlu olan bireylerle yakın ilişki içindedir. Aile, öğrencinin geliştiği ve öğrenme faaliyetlerinin başladığı en önemli ortam olarak öne çıkar. Ailenin evde ve okulda eğitime katılımının öğrencinin akademik özyeterliği üzerinde ne kadar önemli bir faktör olduğunu araştırma bulguları da desteklemektedir. Aynı zamanda araştırma bulgularınca lise döneminde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik özyeterliklerinde öğretmene güvenin ve okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının rolü ortaya koyulmuştur. Rigby vd. (2018) harika ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin kendilerine ait algılarında maksimum düzeyde olumlu yansımalar ortaya çıkardığını ifade eder. Destekleyici bir öğrenme ortamı öğrencilerin akademik özyeterliklerinde çok önemli faktörlerdendir (Dişlen-Dağgöl, 2019). Bundan dolayı aile, öğretmen ve müdür öğrencilerin akademik özyeterliğinin önemli kaynakları olarak öne çıkmaktadır (Pajares ve Usher, 2008).

5.2. Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler

Kız ve erkek örneklem grubuna yönelik yapılan çoklu ve adımsal regresyon analizi sonucunda kız örneklem grubunda okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenlerinin akademik özyeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Erkek örneklem grubu içinse evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenlerinin akademik özyeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Toplam örneklem grubunda ulaşılan bulgulardan farklı olarak kız örneklem grubunda öğretmene güven, erkek öğrenci örneklem grubunda okulda aile katılımı ve öğretim liderliği öğrencilerin akademik özyeterliklerinde bir rol oynamamaktadır. Kız öğrenciler için öğretmene güven değişkeninin akademik

özyeterliklerinde anlamlı bir rolünün olmaması, bu öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinde farklı dinamikler olduğunu düşündürebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin bireysel olarak akademik özyeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Huang, 2013; Öztürk, 2023). Gedik (2014) okuldan memnun olma ve okula yönelik daha olumlu duygular besleme bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha öne çıktıklarını ifade etmektedir. Ceylan (2020) kız öğrencilerin okulu erkek öğrencilere göre kendilerini daha fazla koruyan ve daha çok geliştiren bir yer olarak algıladıklarını belirtir. Özdemir ve Kalaycı (2013) da buna ek olarak okulun kız öğrenciler için bir yuva olduğunu vurgularlar. Bu durumun oluşmasında kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri gereği kısıtlanmaları ve bu kısıtlamaların okul desteğiyle giderilmesi olabilir. Dokuyan (2016) kız ergen öğrencilerin ailelerini otoriter, erkek ergen öğrencilerinse ailelerini demokratik olarak algıladıklarını belirtir. Dolayısıyla kız öğrenciler okulu psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı ve kendilerinin baskı altından kurtuldukları yer olarak görebilirler (Turgut, 2015).

Yeterlilik, özerklik, sosyal ilişkiler içinde bulunma gereksinimleri kız öğrenciler için okul ortamında sağlanabilmektedir. Bu bakımdan kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinde, okul destekli aile katılımını daha fazla önemsedikleri çıkarımı yapılabilir. Bunların haricinde ailelerin kız çocuklarını daha çok denetleme ve gözetim altında tutma davranışları görülmektedir (Sözügüzel, 2022). Bu tutumlar kız öğrencilerin ev dışında da aile gözetimine ve desteğine ihtiyaç duyabilecekleri çıkarımını düşündürmektedir. Yani kız öğrenciler ailelerinden ev dışında da destek bekleyebilirler. Kendilerini rahat hissettikleri okul ortamında aile desteğini önemsemektedirler.

Okulda gerçekleştirilen faaliyetler öğrenciler için aynı duyguları uyandırmayabilir. Daha önce de belirtildiği üzere öğrenciler, özellikle cinsiyetlerine göre okula yönelik farklı düşüncelere sahip olabilirler. Özgök (2013) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulda kendilerini daha rahat hissettiklerini ve sosyalleştiklerini ifade ederken Gedik ve Cömert (2018) de okulda düzenlenen sosyal etkinlikleri kız öğrencilerin daha olumlu algıladıklarını belirtirler. Okulun moral ikliminin ve empatik okul atmosferinin kız öğrencilerin özyeterlik inançlarını geliştirdiğine dair çalışmalar da alanyazında yer bulmaktadır (Akarsu, 2018; Ilgar ve Parlak, 2014; Mengi, 2011; Sağlam ve İkiz, 2017). Okulda olumlu bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında, sosyal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde en büyük sorumluluk okul müdürüne aittir. Dolayısıyla okul müdürünün okulda öğrencilerle ilgili olarak sergileyeceği davranışlar kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinde daha önemli bir konumda yer almaktadır. Erkek öğrencilere göre okula daha özel anlamlar yükleyen kız öğrenciler

okuldaki etkinliklerden sorumlu olan okul müdürünün davranışlarını kendi düşüncelerinde önemli bir unsur olarak algılayabilirler. Kız öğrencilerin akademik özyeterlikleri de bu durumdan etkilenebilir. Fikirlerinin okul müdürü tarafından önemsendiği, müdürün onların isteklerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olduğu düşüncesi kız öğrencilerin akademik özyeterlikleri açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Okul müdürü öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri etkinliklerin düzenlenmesinde, sosyal aktivitelerin planlanmasında, olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında, destekleyici ve cesaretlendirici öğrenme kültürünün benimsenmesinde baş aktördür. Belirtilen bu faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için okul müdürünün öğretim liderliğini benimseyerek hareket etmesi önemli bir faktördür. Çünkü öğretim liderliği öğrencilerin duygusal, akademik, fiziksel ve sosyal gelişiminde gerekli olan bütün eylemleri içerir (Hallinger, 2022). Öğrenme ve öğretme için gerekli uygun ortamın yaratılmasında okul müdürleri sorumludur (Bellibaş vd., 2020). Bütün bu bilgiler ışığında kendileri için ayrı bir öneme sahip olan okuldan sorumlu saydıkları okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinde önemli bir rolü olduğu çıkarımı yapılabilir. Alanyazında yer alan ve okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının öğrencilere sorulduğu çok az sayıdaki çalışmada, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklar çıktığı görülmektedir (Bay-Dönertaş, 2016; Hilton, 2004). Bu çalışmalardaki bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Daha önce belirtildiği üzere kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinde okulda aile katılımının önemli bir aktör olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinde önemli görülen bir diğer husus da evde aile katılımıdır. Çocuklar yetiştikleri toplumun kültürel izlerini taşırlar. Toplumda çocuklara büyüme dönemlerinden itibaren cinsiyetlerine göre çeşitli roller belirlenir. Haskan-Avcı vd. (2019) bu durumun kız çocuklarına bağlı olma düşüncesini, erkeklere de bağımsız olma düşüncesini aşıladığını ifade ederler. Yani bir anlamda toplum, daha çocukluktan başlayarak kızlara köklerini, erkeklere ise kanatlarını verir (Myers, 2015). Bu durum çocukların akademik özyeterliklerini de etkilemektedir. Aileler, kız çocuklarının korumasız olduğunu düşündükleri için dışarıda zaman geçirmelerine pek izin vermezler (Işık-Baş vd., 2018). Bunun sonucunda da kızlar yapmaları gereken akademik çalışmaları ve faaliyetleri evde yapmaya yönelebilirler. Yani aileler kız çocuklarının okulla alakalı evde yapacakları etkinlikleri desteklemeye daha istekli olabilirler. Bu da kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinde evde aile katılımını değerli gördükleri çıkarımının yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerinde açıklayıcı değişkenlerin evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerde okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin akademik özyeterlikte rol oynamaması, erkek öğrencilerin daha bağımsız ve bireysel yaklaşımlar gösterme eğiliminde olabileceklerini düşündürebilir. Bu sebeple kız öğrencilerin aksine erkek öğrenciler için durum daha farklı görünmektedir. Güldü (2015) erkek öğrencilerin okulu baskılayıcı ve özgürlüğü kısıtlayıcı metaforlarla tanımladıklarını belirtmiştir. Özdemir (2012) de erkek öğrencilerin okulu kız öğrencilere göre daha çok baskı yeri olarak gördüklerini ifade eder. Bu bakımdan erkek öğrencilerin özyeterlik algılarında ailenin evde sağlayacağı destek önemli bir konumda yer almaktadır. Arastaman (2009) ve Özdemir ve Kalaycı (2013) destek görülen, kabul hissiyatı oluşan yerlerde öğrencilerin daha başarılı olacaklarına, özyeterlik inançlarının daha çok gelişeceğine işaret etmektedirler. Araştırma bulgularını destekleyen bu bilgiler ışığında erkek öğrenciler akademik özyeterliklerinde evde aile katılımını değerli görmektedirler.

Öğretmene güven değişkeni ile ilgili alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda cinsiyetin öğretmene güven duygusunda herhangi bir rolünün olmadığını bildirilirken (Akbaş, 2005; Polat ve Taştan, 2009; Saray ve Özer, 2023) bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Dündar, 2018; Güldiken, 2023; Özer vd., 2018; Soysal, 2021). Özçetin (2022) tarafından gerçekleştirilen ve cinsiyet değişkeninin güven kavramı ile ilişkisinin incelendiği araştırma bulgularına göre ise erkek öğrenciler öğretmenlerine kız öğrencilere oranla daha fazla güven beslemektedir ve aynı zamanda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre çevrelerine daha kolay güven duygusu oluşturmaktadır. Bu durumun oluşmasında toplumsal cinsiyet rolünün erkeklere sağladığı rahatlığın etkili olduğu düşünülebilir. Kız çocukları aileler tarafından daha korumacı bir anlayışla yetiştirilirken erkek çocuklar daha özgür bir anlayışla yetiştirilirler (Haskan-Avcı vd., 2019). Dolayısıyla çevre ile etkileşime girmede kızlara göre erkekler daha serbest bir pozisyonda yer alırlar. Özellikle okul ortamında kişilerarası ilişkiler bu etkileşimde öne çıkar. Tosolt (2010), kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerine değer verdiklerini fakat kızların öğretmenlerin akademik davranışlarına odaklanırken erkeklerin ise kişilerarası ilişkilere daha fazla odaklandıklarını ifade etmektedir. Eğitim yuvası olan okullarda kişilerarası güvenin sağlanamadığı durumlarda öğrencilerin akademik özyeterlikleri ve öğrenme motivasyonları olumsuz yönde etkilenir (Soysal, 2021). Sütçü ve Oral (2019) bireylerin düşünme becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için ve özyeterlik algılarının kuvvetlenebilmesi için güven hissinin

geliştiğı ortamlarda bulunmaları gerektiğini ifade ederler. Bu bilgiler doğrultusunda erkek öğrenciler akademik özyeterliklerinde öğretmene güveni değerli görmüş olabilirler.

Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler dikkate alınarak ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik özyeterliklerinde rol oynayan değişkenlerin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrenciler için okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenlerinin öğrencilerin akademik özyeterliklerinde açıklayıcı değişkenler oldukları, erkek öğrenciler içinse evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenlerinin öğrencilerin akademik özyeterliklerinde açıklayıcı değişkenler oldukları belirtilebilir.



6. ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Aile, birey davranışlarının şekillendiği ve özyeterlik algısının oluşmaya başladığı en küçük toplumsal sistemdir. Dolayısıyla bireylerin hayatı anlamlandırmaya başladığı aile ortamında kurduğu ilişkiler gelecek hayatında nasıl bir insan olacağına da belirleyici bir rol oynayacaktır (Van Gelder-Horgan, 2016). Bu nedenle aile; bireyin başarıya olan inancının yüksek olmasında, kendini ifade edebilmesinde, karşılaştığı problemlerle baş etme gücüne sahip olmasında çok önemli konumda yer alır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre toplam örneklem içinde öğrencinin eğitiminde ailenin evde sağladığı destek öğrencinin akademik özyeterliğinde belirleyici konumda yer almaktadır. Bu doğrultuda öğrencinin başarıya odaklanmasında, akademik özyeterliğinin güçlü olmasında, geleceğe yönelik olumlu duygular geliştirmesinde ailenin eğitime dahil olması kritik bir noktada yer alır (Mirzawati vd., 2019; Trinick, 2015; Tseng, 2022). Bundan dolayı ailelerin ne kadar önemli bir konumda olduklarının farkında olmaları gerekmektedir. Özellikle okul, aile ile iletişim halinde olmalı; gerekli yönlendirmeleri yapmalı ve aileyi bilinçlendirmelidir. Çünkü aileler, eğitime katılma sonuç odaklı yaklaşabilirler. Yani akademik başarıya ulaştınca kendilerine düşen görevin tamamlandığı düşüncesine kapılabilirler. Bu noktada gerek okul yönetimi gerek öğretmenler ailelere, çocuklarının eğitimlerine katılmalarının sadece akademik sonuçlarla ilgili olmadığı, sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlanması konusunda da büyük rollerinin olduğu konusunda bilinçlendirme yapılmalıdır. Aileler çocukların akademik özyeterlik düzeylerini yükseltmek için kendilerine öz eleştiri yapabilmelidir. Öğrencini nasıl bir ev ortamında ders çalıştığı, ailenin bu noktada öğrenciye nasıl bir destek sağladığı, öğrencinin kendini geliştirebilmek için kaynaklara ne derce ulaşabildiği gibi konularda aile üzerine düşeni yapmalıdır.

Akademik başarıyı artırmanın ve sorunlarla baş edebilme gücü olan öğrenciler yetiştirmenin en önemli unsurlarından biri de akademik özyeterliği güçlü bireylerin yetişmesidir. Okulların bu anlamda önceliği evde ve okulda aile katılımının kalitesini artırmak olmalıdır. Tseng (2022) yüksek ebeveyn katılımının yüksek özyeterlik puanlarını da beraberinde getirdiğini ifade eder. Şefkat, duyarlı olma, dikkat ve zaman ayırma, duygusal ulaşılabilirlik öğrencilerin ailelerinden bekledikleri davranışlardır (Nurmina, 2017). Öğrencilerin sorumluluğunu aldıkları akademik görevler için coşkulu, ilgili ve meraklı bir tutum sergilemelerinde ailenin evde sağlayacağı destek, sorumluluğu alınan görevlerin

üstesinden gelebilme gücünü kendilerinde bulmalarına yardımcı olabilir. Bundan ötürü aileler çocuklarına evde akademik desteği sağlayabilmelidir. Aksi takdirde özellikle ergenlik döneminin de etkisiyle öğrenciler yalnızlaşabilir, asosyal bir hayatı tercih edebilir, özgüven eksikliği yaşayabilir, akademik özyeterlikleri sekteye uğrayabilir. Bu olumsuz durumlar ergen bireylerde kötü alışkanlıkların ortaya çıkmasına de yol açabilir.

Evde aile katılımı öğrencinin akademik özyeterlik gelişimi üzerinde büyük bir güce sahip olabilir. Bu durum da öğrencinin sorumluluk alabilmesine, karşılaştığı güçlüklerle mücadele edebilmesine, başarıma duygusunu tatmak için çabalamasına ve nihayetinde de başarıya ulaşmasına katkıda bulunabilir.

Alanyazın incelendiğinde evde aile katılımıyla ilgili bazı engellerin olabileceği görülmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011; Van Gelder-Horgan, 2016). Bu engeller ailelerin çocuklarının eğitime nasıl katılacakları konusunda bilgi sahibi olmamaları, kendileri veya çocuklarıyla alakalı aşırı olumlu (Benim çocuğum her şeyi yapar, bana ihtiyacı yok.) ya da aşırı olumsuz (Benim çocuğum hiçbir şeyi yapamaz, uğraşmaya gerek yok.) düşünceler, yetiştikleri kültürel ortamın etkisi vb. gibi unsurlar evde aile katılımının önünde duran bazı engellerdir. Bu noktada özellikle okul yönetimi, öğretmenler bu engellerin fark edilip belirlenmesinde ve etki düzeylerinin azaltılmasında önemli rol üstlenebilirler. Karşılıklı bir öğrenme dili oluşturularak ailenin evde sağlayacağı desteğin artırılması sağlanabilir. Ailelere yönelik seminerler düzenlenebilir, yüz yüze görüşmeler yapılarak kendilerinden beklenilenin ne olduğu net bir şekilde ifade edilebilir. Ailelerle kurulacak iletişimde hedefler belirlenebilir, çocuktan beklenilen ne ise bu beklenti dahilinde öğrenciyi destekleyici çalışmalar için ortak bir anlayışa varılabilir.

Öğrencinin akademik özyeterliğinin gelişimi için evde aile katılımından çıkarılacak durum sadece akademik başarı ile sınırlandırılmamalıdır. Aile, evde çocuğunu ödev yapma, ders çalışma vb. gibi konularda akademik anlamda desteklediği kadar özyeterlik inancını da destekleyecek aktivitelerde bulunmalıdır. Çocuğuyla kitap okumalı, film izlemeli, müzelere gitmeli, yeni yerler gezerek onun bilişsel ve duyuşsal gelişimi için etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler çocuğun özyeterlik gelişiminde önemli hususlar olarak görülebilir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar bilgi öğretiminin yanında öğrencilerin paylaşımda bulunduğu, sosyal aktiviteler gerçekleştirdiği yerler olarak da ön plana çıkar. Bu sebeple eğitim programları hazırlanırken okul toplumunu oluşturan öğelerin yani öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve yöneticilerin duygu ve düşünceleri dikkate alınmalıdır (Özgök ve Sarı, 2016). Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güven onların akademik özyeterliklerinde belirleyici

değişkenler arasında yer almaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf içinde ve okulda sergileyeceği davranışlar, rol model özellikleri, öğrenme motivasyonunu artırıcı tutumları öğrencilerin özgüvenlerini destekleyerek akademik özyeterlik düzeylerini artıracak, ders ve okul süreçleriyle alakalı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunacaktır (Sipahi, 2019). Gerçekleştirilen aktivitelere etkin katılım sağlayan öğrenciler ise okulda kendilerini daha yeterli hissederek akademik olarak başarılı olabileceklerine dair inançları güçlenecektir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme yeterliliklerini, güvenlerini ve başarılarını teşvik etmek için gerçekçi hedefler belirleyerek öğrencileri için akademik özyeterliklerini güçlendirecek stratejiler geliştirmelidir.

Güldiken (2023) öğrencilerin öğretmenlerine güven duyabilmelerinde öğretmenlerin öğrencilere dönük yaklaşımlarının önemli rolü olduğunu ve öğrencilerin sağlıklı bir kişilik gelişimi için bu konunun hassas bir konumda yer aldığı ifade eder. Araştırma bulgularınca da desteklenen bu durum, öğrencilerin akademik özyeterliklerinde kritik bir role sahip olan öğretmenlerin öğrencileri arasında ayırım yapmayarak bütün öğrencilerine aynı mesafede durması ve aynı ilgiyi göstermesi, öğrencilerine karşı dürüst olması, nazik davranışlar sergileyerek insancıl bir anlayışa sahip olduğunu göstermesi, öğrencilerine karşı küçümseyici hareketlerden ve söylemlerden kaçınması, öğrencilerine akademik anlamda dönütler vererek olumlu veya olumsuz özellikleri hakkında onları bilgilendirmesi gibi güven tahsis edici davranışlar sergilemesi öğrencilerin akademik özyeterliklerini destekleyici unsurlar olacaktır (Özçetin, 2022; Saray, 2023; Soysal, 2021). Dolayısıyla bu durumun da öğrencilerin kendilerine güvenen, özyeterlik inancı güçlü, sorumluluk almaktan kaçmayan bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunması beklenebilir.

Öğrencilerin öğretmenlerine güvenmeleri olumlu bir okul yaşamının yanı sıra akademik özyeterliklerinin gelişiminde de önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda öğretmenlerin güven aşılایıcı becerilere sahip olmaları, sınıf yönetiminde etkili olmaları ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaları öğrencilerin güvenlerini kazanabilmeleri bakımından onlardan beklenen davranışlardır. Eğer öğretmende bu beceriler eksikse veya tam anlamıyla uygulanmıyorsa olumlu bir eğitim ortamından söz edilemez. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini geliştirebilecekleri etkinlikleri öğreneceği, sınıf yönetiminde kendinde eksik bulduğu yönleri giderebileceği hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Bu duruma ek olarak henüz öğretmen olmayan ama lisans eğitimlerine devam etmekte olan aday öğretmenlere okulda ve sınıf içinde sergileyecekleri güven kazanıcı davranışların, öğrencilerin akademik özyeterlikleri için ne kadar önemli olduğu noktasında farkındalık yaratılması elzem bir husustur. Dolayısıyla aday öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgileri hususunda sağlam

bir alt yapıya sahip olmaları için öğretmen yetiştirme programlarının etkili sınıf yönetimi ve pozitif bir sınıf iklimi oluşturma konusunda gerekli olan bilgi ve davranışlarla donanmalarına imkân sağlayan bir özellikte olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda Eğitim Fakültelerinin sınıf yönetimiyle alakalı öğretim programlarını gözden geçirmeleri önerilmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik özyeterliklerinde evde aile katılımı ve öğretmene güvenin yanında aynı zamanda öğrencilerin ailelerinin okul aktivitelerine katılımlarına dönük düşüncelerinin de etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okulda aile katılımı öğrenci başarısını tetikleyen, akademik özyeterliği destekleyen bir durumdur. Ailesinin okulla ilgili olduğunu gören, bunu yaşayan öğrencilerin okulda gerçekleşen akademik etkinliklere, sosyal faaliyetlere ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri beklenebilir. Ailesi tarafından akademik ve sosyal anlamda desteklendiğini hisseden, ailesinin okul etkinliklerine ilgisi olduğunu düşünen öğrenciler, okulda gerçekleşen etkinliklere katılmaya daha istekli olurlar ve sorumluluk almaktan kaçınmazlar (Fan ve Zhang, 2014). Bu durum özellikle özyeterlik inancı için önemlidir. Akademik özyeterliğin desteklenmesinde öğrencinin okulda veya sınıf içinde yaşadığı sorunlarla ilgili olarak ailelere ihtiyaç duyulabilir. Okulla iş birliği içinde olan aileler okulda çocuklarına gerekli olan desteği sağlayarak onların başarılı birer birey olmalarına katkıda bulunabilirler. Okulda aile katılımıyla öğrenci ailesini okulda görece ve ailesinin kendisi için okulda olduğunu bilecektir. Bu durum da öğrencinin okulda kendisini yalnız hissetmemesini sağlayarak ailesinin kendisine değer verdiği inancını aşılayacaktır. Bu nedenle aileler belirli aralıklarla çocuklarını okulda ziyaret etmeli, öğretmenleriyle ve okul idaresiyle öğrencinin ne durumda olduğunu görüşmelidir. Bunun dışında da okulda düzenlenen farklı etkinliklerde yer alarak çocuklara yanında oldukları mesajı verilmelidir. Bu noktada ailelere öğretmenler rehberlik etmeli, çocuklarının eğitime katılımlarının sadece akademik gelişimleriyle sınırlı olmadığı, öğrencilerin sosyal gereksinimlerine yönelik aktivitelere de katılım sağlamalarının gerektiği belirtilmeli ve ailelerin bu hususta bilgilendirilerek bilinç kazanmaları sağlanmalıdır.

Okuldaki işleyişin düzeninden, hayata geçirilecek faaliyetlerden, okulun çevresi ile ilişkisinden kısaca okulda olup biten her şeyden başlıca sorumluluğu olan kişi okul müdürüdür. Okul müdürü dolaylı veya doğrudan öğrencilerin akademik özyeterlikleri üzerinde belirli bir güce sahiptir. Müdürler bu güce sahip olduklarının bilincinde olarak okuldaki etkinlikleri yönetmelidir. Bu doğrultuda okul müdürleri öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olarak okulun amaçlarını belirlemeli ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurarak öğrencileri amaçların belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecine dahil etmelidir. Okul

müdürü okulda bulunan bütün öğrencilere adil olmalı, onların kültürel geçmişlerine saygı duyarak yapılacak etkinliklere buna göre planlamalıdır. Öğrencilerin hangi alanlarda daha iyi olduklarını yani güçlü oldukları yönlerini belirlemek için öğretmenler, aileler ve çevre ile iş birliği yapmalı; öğrencilerin bireysel becerilerini ön plana çıkaracak aktivitelere okul içinde yer vermelidir. Öğrenci çalışmalarının okul müdürü tarafından gözlenmesi ve değerlendirilmesi öğrencinin kendisine değer verildiği duygusunu hissetmesine katkıda bulunabilir. Okul müdürü bu noktaya dikkat ederek her öğrencinin önemsendiğini hissettiği, değer gördüğünü gözlemlediği bir okul ortamının oluşabilmesi için çalışmalarını gerçekleştirmelidir. Bu hususların gerçekleşebilmesinde öğretim liderliği davranışlarını sergileyecek okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bu önerilerde yer alan faaliyetler öğretim liderliğinin kapsamı içinde yer almaktadır. Ayrıca akademik özyeterlik konusunda bilgi sahibi olmayan ya da ne yapacağı konusunda herhangi bir düşüncesi olmayan okul müdürleri için hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Çeşitli seminerler ve çalıştaylar düzenlenerek okul müdürlerinde bu konuda farkındalık yaratılabilir. Yöneticilerin, öğretmenlerin, okul personelinin, velilerin olumlu iletişim kurdukları, birbirlerine saygı gösterdikleri, güven duygusunun hakim olduğu bir öğrenme iklimi öğrencilerin akademik özyeterliklerini destekleyerek geliştirecektir (Bozkurt vd., 2021).

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik özyeterliklerini açıklayan değişkenlerin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrenciler için okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenleri açıklayıcı değişkenlerken erkek öğrenciler için evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenleri açıklayıcı değişkenlerdir. Bu bulgular doğrultusunda aileler, öğretmenler ve okul müdürleri öğrencilerin akademik özyeterliklerinin geliştirilmesi için öğrencilere cinsiyetlerine göre farklı yaklaşımlar sergilemeli ve buna göre hareket etmelidirler. Ayrıca öğrencilere akademik özyeterlik kavramı ile ilgili olarak seminerler düzenlenmeli ve bilgilendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin akademik özyeterliklerini artırmak için çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmeli ve öğrencilere imkânlar dahilinde sorumluluklar verilmelidir. Bu konuda valilikler, kaymakamlıklar, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından sosyal sorumluluk projeleri geliştirilerek öğrencilerin bu projelerde bulunmaları sağlanabilir. Gerçekleştirilecek olan bu projelerin öğrenciler arası karşılaştırmaya yer vermeyecek şekilde düzenlenmesi öğrencilerin akademik özyeterliklerinin geliştirilmesi bakımından yararlı olabilir.

6.2.Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik özyeterlikleriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenler sadece öğrenci bakış açısından incelenmiş; aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Öğrencilerin akademik özyeterlikleri üzerinde belirleyici rolü bulunan unsurların daha net anlaşılabilmesi için öğrenci görüşlerinin yanında ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin de dahil edileceği bir araştırma elde edilen sonuçların farklı bakış açılarından değerlendirilmesine olanak sağlayabilir.

Araştırmada sadece ortaöğretime bağlı kamu Anadolu Liselerinde öğrenimlerine devam eden 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterliklerini etkileyen değişkenler ele alınmıştır. Dolayısıyla özel okullarda öğrenim gören öğrenciler örnekleme dahil edilmemiştir. Özel okulların kamu okullarına oranla öğrencilerine daha çok sosyal ve kültürel aktiviteler ile akademik çalışmalar sunduğu bilinmektedir. Bu bakımdan özel okullardaki öğrencilerin akademik özyeterliklerinde etkili olan değişkenler test edilerek benzer bir çalışmanın değişik evrenlerde gerçekleştirilmesi konuyla ilgili daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasına imkân sağlayabilir.

Araştırmada öğrencilerin akademik özyeterliklerinde önemli yeri olduğu düşünülen aile katılımı, öğretmene güven ve okul müdürünün öğretim liderliği davranışları değişkenleri ele alınmıştır. Daha büyük bir perspektif ortaya koyabilmek adına öğrencilerin akademik özyeterliklerinde akran desteği değişkeninin rolü ele alınabilir. Ayrıca bu araştırmada cinsiyetin akademik özyeterlikle ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Akademik özyeterlikle ilişkisi olduğu düşünülen ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı, anne babanın medeni durumu, okulun büyüklüğü, sınıf mevcudu vb. gibi farklı demografik değişkenler konuyla alakalı daha farklı sonuçların ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Bu nedenle bu değişkenlerin öğrencilerin akademik özyeterlikleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. K., Seedee, R., Alzaidiyeen, N. J. , Al-Shabatat, A., Alzeydeen, H. K., Al-Awabdeh (2011). An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), 1402-1408. [10.13140/RG.2.1.2551.0806](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2551.0806)
- Abodunrin, A. S. (2021). *The relationship between parental involvement, self-efficacy and mathematics achievements in middle school*. Bowling Green State University.
- Adak, S. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik ve fiziksel aktivitelere katılımını engelleyen faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Adams, C. (2010). Social determinants of student trust in high poverty elementary schools. W. K. Hoy ve M.Dipaola (Ed.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* içinde (s.255-280). Charlotte: Information Age Publishing.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2007). Promoting a culture of parent collaboration and trust: An empirical study. *Journal of School Public Relations*, 28(1), 32-56. <http://10.3138/jsper.28.1.32>
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in School Improvement*, 263-79. [10.4236/ojs.2019.82005](https://doi.org/10.4236/ojs.2019.82005)
- Adams, C. M., Forsyth, P. B. ve Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust a multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33. <https://doi.org/10.1177/0013161X08327550>
- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>
- Akarsu, N. T. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 275-292.
- Akın, U., & Orman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- Aksu N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Aktürk, Ü., & Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Akyol, M. E., (2022). *Lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış düzeylerinin akademik öz yeterlik, öz düzenleme ve okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. A. (2018). A latent class analysis of parent involvement subpopulations. *Social Work Research*, 42, 118–130. <https://doi.org/10.1093/swr/svy008>
- Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203823132>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: Teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social Behavior and*

- Personality: an international journal*, 42(5), 835-855. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Althoff, R. (2010). Dysregulated children reconsidered. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(4), 302–305. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.02.003>
- Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths' education matter most? *Social Work Research*, 35(3), 159-170. <https://www.jstor.org/stable/42659796>
- Anierobi, E. I., & Unachukwu, G. C. (2020). Parental home-based involvement and academic self-efficacy as correlates of academic engagement among secondary school students in Nnewi North LGA, Anambra State, Nigeria. *UNIZIK Journal of Educational Management and Policy*, 4(1), 1-13. Retrieved from <https://journals.unizik.edu.ng/ujoeemp/article/view/599>
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(3), 45-58.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1, 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Aslan, A., Şılbr, L., & Karaman, S. (2016). Motivasyonel ifadelerle zenginleştirilmiş metinlerin öğrencilerin anlama ve öz yeterlilik düzeylerine etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(2).
- Atik, G., ve Atik, Z. E. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(190). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.5348>
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Atik, S., & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8500>
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2011). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759-778. <http://dx.doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Ay, Ş., Arslan, F.Z., Adıgüzel, İ. ve Çoban K. (2019). Lise Öğrencilerinin akademik öz yeterlik algısı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 116- 126.
- Aybars Öztürk, G. (2023). *Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aykut, Ç. (2020) *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon kullanım düzeylerinin akademik öz yeterliliğine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

- Bakır, S. (2022). Okul müdürlerinin sahip olması beklenen iletişim becerileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(83), 1053-1065. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3087>
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy & Research*, 8(3), 231-255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2(2), 128-163. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bankole, R. A. (2010). *Student trust in teachers and its relationship to student identification with school, student perceptions of academic press, and achievement* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The Faculty of the School of Education the College of William and Mary.
- Basch, C. A. (2012). Student-teacher trust relationship and student performance. *Education Doctoral*, 118, 1-145.
- Baş, S. (2011). *Workplace mobbing and its relationship between job satisfaction and organizational trust: A study on Turkish academicians* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bay-Dönertaş, A. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Behjoo, B. M. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self –efficacy, problem solving skills and foreign language achievement* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bellibaş, M. S., & 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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, Online First, <http://10.1177/1741143220945706>
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional

- practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814. <https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45, 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bergen, A. (2013). Self-efficacy, special education students, and achievement: Shifting the lens. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-9.
- Berthelsen, D. & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-4.
- Bilginer, B. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aydın ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Biricik, Y.S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bolat Güdücü, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akbilimler akademik öz yeterlik açısından yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edu rev.2018.02.001>
- Booth, M. Z., Abercrombie, S., & Frey, C. J. (2017). Contradictions of adolescent self-construal: Examining the interaction of ethnic identity, self-efficacy and academic achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 2.
- Boydak-Ozan, M., Demirkol, M., & Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Örgütsel Kontrol Mekanizmalarından Güç Stilleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(24), 503-524.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., & Özdemir, N. (2021). How leadership, school culture, collective efficacy, academic self-efficacy, and socioeconomic status affect student achievement. *Eğitim ve Bilim*, 46(207). [10.15390/EB.2021.9338](https://doi.org/10.15390/EB.2021.9338)
- Brito, I., Oliveira, E., & Ramos, L. (2021). Do you trust me? A systematic literature review on student-teacher trust and school identification. In *The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings* (pp. 451-464). The International Academic Forum.
- Brown, G. (2016). Leadership's influence: A case study of an elementary principal's "indirect" impact on student achievement. *Education*, 137(1), 101-115. <http://10.1080/15700763.2015.1039136>
- Budnik, C. (2018). Trust, Reliance, and Democracy. *International Journal of Philosophical Studies*, 26(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/09672559.2018.1450082>
- Bull, A., Brooking, K., & Campbell, R. (2008). *Successful home-school partnerships*. Wellington: Ministry of Education. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/28415/28416>
- Büyükdogan, B. (2015). Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi üzerine bir alan araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 133-141.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükuysal, M. Ç., & Öz, İ. İ. (2016). Çoklu doğrusal bağıntı varlığında en küçük karelere alternatif yaklaşım: Ridge regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 110-114.
- Can, İ. (2019). Güveni nasıl tanımlayabiliriz? Ya da sosyal bilimlerin konusu olarak güven. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 46-59.
- Canpolat, T. (2011). *Öğretmen aile iş birliği ile ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, 32(4), 797-817. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.009>
- Casper, D. C. (2012). *The relationship between collective student trust and student achievement*. [Unpublished doctoral dissertation]. University Of Oklahoma Graduate College.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., NavarroAsencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ceylan, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self- efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chen, P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). Proactive personality and academic engagement: the mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 652994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652994>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cıla, M.S. (2015). *Anadolu lisesi 9 ve 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.786679>
- Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2013.786679>
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent Development in Interpersonal Context. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 1003–1067). John Wiley & Sons, Inc..

- Corcoran, R. P. (2017). Preparing principals to improve student achievement. *Child & Youth Care Forum*, 46(5), 769-781. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-017-9399-9>
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi (Sakarya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çalışkur, A. (2015). Yöneticinin güç kaynağı ile çalışanların örgüte duyduğu güven arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 160-174.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Çatalkaya, E. (2020). *İlköğretim velilerine göre okul aile işbirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi* (6.baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çevik, N. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordayan bazı değişkenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çolakoğlu, H., & Çolakoğlu, T. (2016). Üniversitelerdeki girişimcilik eğitimi ile öz yeterlilik algısı ve girişimcilik potansiyeli ilişkisi üzerine bir saha araştırması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(37 Girişimcilik Özel Sayısı), 70-84.
- Danışmaz Akgün, N. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. *Education development trust*.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons. Retrieved From: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=aBesDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Understanding+school+culture+provides+school+administrators+with+a+broad+perspective+in+solving+problems+encountered.&ots=ahprul6II3&sig=kXB_MhIxiW3kTJpKIRiEXAAkxA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik özyeterlilik algısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Deljoo, A., Van Engers, T., Gommans, L., & De Laat, C. (2018). The impact of competence and benevolence in a computational model of trust. In *Trust Management XII: 12th IFIP WG 11.11 International Conference, IFIPTM 2018, Toronto, ON, Canada, July 10–13, 2018, Proceedings 12* (pp. 45-57). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95276-5_4
- Demir, S., & Akça, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmenlerin akademik özyeterlilikleri üzerine bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 202-224.
- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.

- Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Demirbaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Demircan, A.N. (2012). *Ortaöğretim okullarında ölçek uyarlaması: Aile katılımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Demirci, Ş. (2023). *Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık: Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Bağlamında Bir İnceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirkaya, H. ve Kandemir, A. Ş. (2014). Örgütsel adaletin boyutları ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir işletme incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 263-279.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deng, X., Zeng, H., Liang, M., & Qiu, J. (2022). Relations between different career-development profiles, academic self-efficacy and academic motivation in adolescents. *Educational Psychology*, 42(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2007853>
- Dever, A. (2010). *Spor sosyolojisi*. İstanbul: Başlık Yayınları.
- Di Battista, S., Pivetti, M., & Berti, C. (2020). Competence and benevolence as dimensions of trust: Lecturers' trustworthiness in the words of Italian students. *Behavioral Sciences*, 10(9), 143. <https://doi.org/10.3390/bs10090143>
- Dişlen Dağgöl, G. (2019). Learning Climate and Self-Efficacy Beliefs of High School Students in an EFL Setting. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 19-35.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2): 1-21.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in psychology*, 8, 277668. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z., & Cheng, L. (2021). How children feel matters: teacher-student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 11, 581235. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581235>
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Dullas, A. R. (2018, April). The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 19). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00019>
- Duran, Ş. (2018). *Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Đurišić. M., & Bunijevac. M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *C.E.P.S Journal*. 7 (3). 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Dündar, N. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeyleri ve öğretmene güven algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ebenuwa-Okoh, E. E. (2010). Influence o students if age, financial status, and gender on academic performance among undergraduates. *Journal of Psychology*, 1(2), 99 - 103. <https://doi.org/10.1080/09764224.2010.11885451>
- Ebere Adimora, D., Neejide Onyishi, C., & Nonye Helen, U. (2019). Parental Involvement as a Correlate of Academic Self-Efficacy of Secondary School Students. *International Journal of Secondary Education*, 7(3), 69. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20190703.12>
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In A. Booth, & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 3–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Elmazi, E. (2018). Principal leadership style and job satisfaction of high school teachers. *European Journal of Education*, 1(3), 42-48. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p109-115>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Eres, F., & Bilasa, P. (2016). Middle School Students' Perceptions of the Quality of School Life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175-183.
- Erkal, P. (2023). Kapsayıcı liderliğin işe gömülmüşlük üzerine etkisinde lider üye etkileşiminin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 361-378. <http://10.30794/pausbed.1291621>
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Fan, J. & Zhang, L. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, 204-211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.004>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Farrell, M. (2018). Leadership reflections: organizational culture. *Journal of Library Administration*, 58(8), 861-872. <https://doi.org/10.1080/01930826.2018.1516949>
- Fetters, C., & Cheek, E. Jr. (2016). Effective leadership for literacy environment in an elementary school. 2016 Literacy Summit Yearbook, 2, 38-42. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Jodi_Pilgrim/publication/321573975_LITERACY_SUMMIT_YEARBOOK_VOLUME_2_OCTOBER_2016_A_Combined_Yearbook_of_the_Specialized_Literacy_Professionals_and_Texas_Association_for_Literacy_Education_Managing_Editors/links/5a2780cea6fdcc8e866e64ec/LITERACY-SUMMIT-YEARBOOK-VOLUME-2-OCTOBER-2016-A-Combined-Yearbook-of-the-Specialized-Literacy-Professionals-and-Texas-Association-for-Literacy-Education-Managing-Editors.pdf#page=46
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. ve Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal*, 89(4), 10-15.
- Gan, Y., & Bilige, S. (2019). Parental involvement in home-based education and children's academic achievement in China. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(12), 1-15. <https://doi.org/10.2224/sbp.8491>
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996>
- Gawlik, M. A. (2017). "Leadership Knowledge and Practices in the Context of Charter Schools." *Leadership and Policy in Schools*, 50. <https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1326145>
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gedik, A., & Cömert, M. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 989-1006.
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022). Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating a shared vision and building trust. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2102565>
- Ghazi, S.R., Riasat A., Saqib, S. & Hukamdad, H. (2010). Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science*, 6(4).
- Gilman, R., ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-30

- Givertz, M., & Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41(8), 1111–1136. <https://doi.org/10.1177/0093650212456392>
- Gliner, J. A., Morgan, G.A., Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2023). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Mapping the Field*, 158-169.
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Grant, K. B., & Ray, J. A. (2010). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. Sage. Retrieved from: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FOMPfMKs63wC&oi=fnd&pg=PR1&dq=The+most+important+components+of+family+involvement+are+that+families+actively+participate+in+their+children%27s+school+activities+and+create+a+supportive+environment+at+home.&ots=QglsjWC8d4&sig=WMP4GiFdECT3NKv1tqz5XlNDdmg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Gravetter, F. J., ve Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences* (7th Ed.). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Greenwood, W. P. (2009). *Teachers' perceptions of principals as instructional leaders in "distinguished" (high performing) and "needs improvement" (lowperforming) middle schools in urban metropolitan Atlanta, Georgia*. Doctoral dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Grijalva-Quinonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & Vazquez, F. I. G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 26(2), 129-136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology*, 89(3), 538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Güdü, E. (2022). *Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Güldiken, 2023. *Ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ile okul motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Artuklu Üniversitesi.
- Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz-yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki iş birliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimi ana bilim dalı okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-*

- matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 275-305. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332129>
- Güneş, A. (2016). *Güvenli bağlanma* (15. Baskı). Timaş Yayınları, İstanbul.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- 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, NY: Peter Lang Publishing.
- Hallinger, P. (2017). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2022). Developing Instructional Leadership Teams in High Schools 1. In *School effectiveness and school improvement* (pp. 319-330). Routledge.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D. T. H., Truong, T., & Nguyen, T. T. (2017). Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: a preliminary model. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 222-239. <https://doi.org/10.1108/Jea-11-2015-0106>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Haskan-Avcı, Ö., Karababa, A., & Zencir, T. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106. <http://10.16986/HUJE.2018046235>
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*, 82, 141-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001>
- He, J., & Freeman, L. A. (2019). Are men more technology-oriented than women? The role of gender on the development of general computer self-efficacy of college students. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 7. <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=jise>
- Heck, R., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional and reciprocal effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hilton, S. (2004). *Öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme dereceleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul.
- Holland, B. R. (2018). *Communication between public school leaders to support systemic innovation of classroom practice* [Unpublished doctoral dissertation]. Johns Hopkins University.
- Holloway, S. D., Cambell, E. J., Nagase, A., & Kim, S. (2016). Parenting self-efficacy and parental involvement: Mediators or moderators between socioeconomic status and children's academic

- competence in Japan and Korea? *Research in Human Development*, 13(3), 258-272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194710>
- Holzman, S. (2012). Collective trust: Why schools can't improve without it. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 255-257. <https://doi.org/10.1108/09578231211210611>
- Hongwidjojo, M. P., Monika, M., & Wijaya, E. (2018). Relation of student-teacher trust with school well-being to high school students. *Psikodimensia*, 17(2), 162-167.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI Grant R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37- 52. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In Hoy, W. K. & Dapaola, M. (Ed.), *Essential Ideas for the Reform of American Schools* (pp. 87-114), Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education*, 28, 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hunt, L. (2020). *High School Principals' Instructional Leadership Practices to Reduce School Violence* (Doctoral dissertation, Walden University).
- İlgar, M. Z. ve Parlak, K. (2014). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okula bağlılık özbeğeni ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 211-241.
- ISLLC. (2008). *What are leadership standards?* Retrieved from Center on Great Teachers and Leaders: <https://principalstandards.gtlcenter.org/node/57>
- Işık-Baş, H., Şahin-Acar, B., & Özen-Çıplak, A. (2018). Anne-ergen çiftlerinin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algısının içerik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(41), 41-56.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085905274540>

- Jeynes, W. H. (2005). The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth. *Journal of Negro Education*, 74(3),260–274.
- Jeynes, W. H. (2014). Parental involvement that works... Because it's age-appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85-88. <https://doi.org/10.1080/00228958.2014.900852>
- Karadoğan-Doruk, E. (2009). *Sosyal sermaye: iletişimde strateji ve kalite yönetimi/insanın toplumsal kuruluşu ve güven*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin özyeterlilik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 9(45).
- Kaukab, S. R. (2016). The impact of parent/family involvement on student'learning outcomes. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 4(10), 72-81. <http://10.5281/zenodo.164925>
- Kaur, S. (2018). Gender differences and relationship between internet addiction and perceived social self-efficacy among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 106-109.
- Kaur, R. (2019). Academic achievement in relation to parental involvement. *Universal Review*, 8(1), 699-702.
- Kaya, C. E., & Şahin, N. H. (2020). Ebeveyn uyum desteği programı ile ebeveyn öz yeterlik algısının geliştirilmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 319-328.
- Kazak, E. (2016). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Kaya, Ö., & Bacanlı, H. (2016). Eğitim yaşantısına ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 410-423. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014092>
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlilik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Khan, A. A., Asimiran, S. B., Kadir, S. A., Alias, S. N., Atta, B., Bularafa, B. A., & Rehman, M. U. (2020). Instructional Leadership and students academic performance: Mediating effects of teacher's organizational commitment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 233-247. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.13>
- Kilag, O. K. T., Abendan, C. F. K., Uy, F. T., Calledo, M. F. S., Diano Jr, F. M., & Morales Jr, N. M. (2023). Assessing the impact of principal's instructional leadership, school level, and effectiveness in educational institutions. *Science and Education*, 4(5), 902-917.
- Kleppang, A. L., Steigen, A. M., & Finbråten, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: the association between mastery experiences, social support, and self-efficacy. *BMC Public Health*, 23(1), 1665. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16603-w>
- Koca, F., & DADANDI, İ. (2019). Akademik öz-yeterlilik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.

- Koç, H. ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 46-57.
- Kolo, A. G., Jaafar, W. M. B. W., & Ahmad, N. B. (2017). Relationship between academic self-efficacy believed of college students and academic performance. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(1), 75-80. <http://10.9790/0837-2201067580>
- Koşar, D., & Yalçinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 603-627.
- Köse, M., & Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modeliği hakkında öğrenci görüşleri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 4(1), 08-18.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership - a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443. <https://doi.org/10.1177/0013161x92028003012>
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Landrum, A.R., Pflaum, A.D. & Mills, C.M. (2016) Inducing knowledgeability from niceness: Children use social features for making epistemic inferences. *Journal of Cognition and Development*, 17(5), 699–717. <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1135799>
- Leithwood, K. (2018). Characteristics of effective leadership networks: A replication and extension. *School Leadership & Management*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- Leithwood, K., & Fullan, M. (2012). 21st century leadership: Looking forward. (G. Zegarac, Interviewer). Ontario Leadership Strategy. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/fall2012.pdf>
- Leonard, J. C. (2010). *Finding the time for instructional leadership*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lindberg, E. N. (2019). Aile katılımı: Bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 51-72.
- Liu, H., Liu, Q., Du, X., Liu, J., Hoi, C. K. W., & Schumacker, R. E. (2021). Teacher-student relationship as a protective factor for socioeconomic status, students' self-efficacy and achievement: a multilevel moderated mediation analysis. *Current Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01598-7>
- Liu, Y., & Leighton, J. P. (2021, March). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement. In *Frontiers in education* (Vol. 6, p. 657722). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Lunenburg, F. C. (2010). Reframing the role of school leaders. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-3.
- Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Guo, X., Liu, J., Jiang, K., Liu, Z., & Luo, L. (2018). The relationship between parental involvement and children's self-efficacy profiles: A person-centered approach. *Journal of Child and Family Studies*, 11(27), 3730-3741. [10.1007/s10826-018-1201-6](https://doi.org/10.1007/s10826-018-1201-6)
- Ma, X., & Marion, R. (2019). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 188–207. <https://doi.org/10.1177/1741143219888742>

- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Maddux, J. E. (Ed.). (2013). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Springer Science & Business Media.
- Marshall, J. C., & Caldwell, S. D. (2006). *Core measures ShowMe character*. Retrieved from http://www.showmecharacter.com/Core_Measures.pdf
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Masten, A. S., & Shaffer, A. (2016). How families matter in child development. *Child Development*. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xIZBDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT153&dq=The+importance+of+family+in+child+development&ots=WgmTKDRDMk&sig=qbw1BXL6WzuH3GFBBFXLr2qScd4&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20importance%20of%20family%20in%20child%20development&f=false
- Mayer, R. E., & Alexander, P. A. (Eds.). (2011). *Handbook of research on learning and instruction* (p. 1014114352). New York: Routledge.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>
- McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. JHU Press.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1). <https://doi.org/10.1080.15700/3ajier.v37nlal334>
- Millburg, S.N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cincinnati.
- Mirzawati, N., Neviyarni, N., & Rusdinal, R. (2020). The relationship between self-efficacy and learning environment with students' self-directed learning. *Jurnal Aplikasi IPTEK Indonesia*, 4(1), 37-42.
- Mishra, A. K. and Mishra, K. E. (2013). *Becoming a trustworthy leader*. Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>

- Mokhtar, M. I. B. (2015). Influence of language learning strategies on self-efficacy among Malaysian mass communication undergraduates. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1261- 1269. <https://doi.org/10.20319/pijss.2015.s11.1261269>
- Moll, H. (2020). How young children learn from others. *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 340–355. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12417>
- Morales-Castillo, M., & Aguirre-Dávila, E. (2018). Home-based parental involvement and academic performance during adolescence. *Revista Colombiana De Psicología*, 27, 137–160. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>
- Morgan, B. I. (2011). *Teachers' attitudes with regard to bullying at a high school in the Cape Metropole* (Doctoral dissertation, Cape Peninsula University of Technology).
- Morgan, T. L. (2018). Assistant principals' perception of the principalship. *Education Policy and Leadership*, 13(10), 1-20. <http://101080/22230/ijepi.2018.8v13n10a743>
- Murphy, J., Louis, K. S., Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21-24. <https://doi.org/10.1177/0031721717728273>
- Murphy, P. (2009). *Relationship parenting practices, independent learning, achievement and family structure*. Master Thesis, Faculty of Virginia Polytechnic Institute, America.
- Myers, D. G. (2015). Sosyal psikoloji ["Social psychology"] (S. Akfırat, Trans. Ed.). Ankara, Turkey: Nobel Publishing House.
- Myers, S. M., & Myers, C. B. (2015). Family structure and school-based parental involvement: A family resource perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, 36, 114-131. <https://doi.org/10.1007/s10834-014-9409-0>
- Nedkovski, V., Guerci, M., De Battisti, F., & Siletti, E. (2017). Organizational ethical climates and employee's trust in colleagues, the supervisor, and the organization. *Journal of business research*, 71, 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.11.004>
- Niemeyer, A., Wong, M. M. ve Westerhaus, K. J. (2009). Parental involvement, familismo, and academic performance in Hispanic and Caucasian adolescents. *North American Journal of Psychology*, 11, 613-632.
- Niker, F. & Sullivan, L.S. (2018) Trusting relationships and the ethics of interpersonal action. *International Journal of Philosophical Studies*, 26(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/09672559.2018.1450081>
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937955>
- NPBEA. (2015). *Professional standards for educational leaders*. Reston, VA: National Policy Board for Educational Administration. Retrieved from https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf
- Nurmina, N. (2017). Family involvement and academic self efficacy as a factors in Childrens academic engagement. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education*, 2(3), 144-150. [10.23916/002017027530](https://doi.org/10.23916/002017027530)
- Oğuz, A., & Kalender, D. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.

- Oktar, Ç. (2019). *Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Oktaş, A. (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz yeterlik incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özçetin, S. (2022). Determination of in-class trust levels of secondary education students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 93-100. <http://10.14686/buefad.927699>
- Özdemir, M. (2012) Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4): 2125-2137.
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Examination of the relationships between academic achievement and the variables at the levels of school and students in secondary schools: Two-level path analysis. *Education and Science*, 44(200), 93-116. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8056>
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğru, M. (2020). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Kurumsal İtibar Algısı Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özer, N., & Atik, S. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 87-106.
- Özer, N. ve Tül, C.(2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),105-119. <https://doi.org/10.17860/efd.53697>
- Özer, N., Atik, S., Şad, S. N., & Kış, A. (2018). Turkish college students' trust in professors and engagement: "I trust therefore I engage!". *Educational Administration: Theory and Practice*, 24(3), 553-578. <https://doi.org/10.17762/kuey.v24i3.78>
- Özer, N., Dönmez, B. ve Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özgök, A., & Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71-86.
- Özgün, V. (2018). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Öztürk, B. & Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>

- Pajares, F., & Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in motivation and achievement*, 15, 391-423.
- Park, S., & Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28(1), 9-36.
- Peguero, A. A., ve Shaffer, K. A. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978428>
- Peters, M. (2012). *Parental involvement: How much is enough and what can schools do to encourage it?* Master Thesis, William Paterson University of New Jersey.
- Platz, M. (2021). Trust between teacher and student in academic education at school. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 688-697. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12560>
- Platz, M., & Platz, M. (2021). Trust in the teacher-student relationship. *Good Relationships in Schools: Teachers, Students, and the Epistemic Aims of Education*, 65-81. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64137-8_5
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, S. ve Taştan, M. (2009). Yüksek öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 4 (2), 558-574.
- Pomerantz, E. M., & Moorman, E. A. (2010). Parents' involvement in children's school lives: A context for children's development. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 398-416). New York, NY: Routledge.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Rigby, J. G. (2014). Three logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644.
- Rigby, J. G., Forman, J., Fox, S., & Kazemi, E. (2018). Leadership development through design and experimentation: Learning in a research-practice partnership. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 316-339. <https://doi.org/10.1177/1942775118776009>
- Rozak, L. A., Komariah, A., & Ampy, E. S. (2021, February). Principal Leadership and Student Achievement. In *4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020)* (pp. 45-49). Atlantis Press.
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87-102. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.958190>
- Ruholt, R., Gore, J.S. & Dukes, K. (2015). Is parental support or parental involvement more important for adolescents?. *Undergraduate Journal of Psychology*, 28, 1.

- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2022). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International journal of leadership in education*, 25(6), 855-875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>
- Sanchez, J. E., Usinger, J., & Thornton, B. (2019). Perceptions and strategies of a middle school principal: A single case study of school change. *Middle School Journal*, 50(1), 24-32. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1550374>
- Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48.
- Saray, Ö ve Özer, N. (2023). Ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ile okul yaşam doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 1-13. <https://doi.org/10.29129/inujse.1188967>
- Saray, Ö. (2023). Öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Satıcı, S.A. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Satıcı, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880.
- Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrmann, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance: Do gender and test anxiety matter?. *Learning and Individual Differences*, 38, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.008>
- Schunk, D. H. (2013). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 119-144). Routledge.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 268-282). Routledge.
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. *Academic motivation of adolescents*, 2, 29-52.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In *Handbook of motivation at school* (pp. 49-68). Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. *International Encyclopedia of Education*, 668-672. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00620-5>
- Schunk, D.H. (2009). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla (Çev. Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 6-13.
- Sidelinger, R. J., & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/03634520903390867>
- Simmons, A. O. (2019). *The impact of instructional leadership on student reading success* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Alabama.
- Sipahi, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve akran zorbalığı eğilimlerinin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Sotarar, A., Buasuwan, P., Sarnswang, S., & Lapanachokdee, W. (2018). An influential model of instructional leadership affecting students' achievement in small-sized secondary schools under the office of the basic education commission in Thailand. *Asian Political Science Review*, 2(2), 96-106. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3304840>
- Soysal, A. (2021). *Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin öğretmenlerine güven ve güvenin ders motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Sözügüzel, S. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının anne baba tutumu ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Stewart, B. E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40, 179-204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- Su, A., & He, W. (2020). Exploring factors linked to the mathematics achievement of ethnic minority students in China for Sustainable Development: a multilevel modeling analysis. *Sustainability*, 12(7), 2755. <https://doi.org/10.3390/su12072755>
- Sula-Ataş, N. ve Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375 – 386. <http://10.16986/HUJE.2019050341>
- Sütçü, N. ve Oral, B. (2019). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Öğretmenlere Yönelik Güven Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1120-1134. <http://10.17755/esosder.466793>
- Şad, S. N., Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, M. (2017). *Öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.

- Tan, T. X., Kim, E. S., Baggerly, J., Mahoney, E. E., & Rice, J. (2017). Beyond adoption status: Postadoptive parental involvement and children's reading and math performance from kindergarten to first grade. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87, 337–346. <https://doi.org/10.1037/ort0000216>
- Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: the role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1221885>
- Taneri, P. O. (2012). Roles of parents in enhancing children's creative thinking skills. Retrieved from: <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/80506>
- Taştan, Z. (2020). *Sporda güdülenme, öz yeterlilik ve spora yönelik tutum arasındaki ilişkinin modellenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Tekin, A. K. (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. *International journal of applied educational studies*, 11(1), 1-13.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi/Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Terekli, G. (2010). *Örgütsel güven boyutları ve iş tatmini ilişkisi: Tekstil işletmesinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tosolt, B. (2010). Gender and race differences in middle school students' perceptions of caring teacher behaviors. *Multicultural Perspectives*, 12, 145–151. <https://doi.org/10.1080/15210960.2010.504484>
- Totan, T. İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 71- 95.
- Trinick, T. (2015). Enhancing student achievement: school and community learning partnership. *American Journal of Educational Research*, 3(2), 126-136. [10.12691/education-3-2-4](https://doi.org/10.12691/education-3-2-4)
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: leadership for successful schools*. John Wiley & Sons.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore Jr, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>
- Tseng, J. (2022). *The role of parental involvement in the self-efficacy of children with exceptionalities: A case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Trinity Western University.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Türköz T., Polat M. ve Coşar S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(2), 285-302.
- Tüzün, F. (2019). *Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Udousoro, (2011). The effects of gender and mathematics ability on academic performance of students in chemistry. *African Research Review: An International Multidisciplinary Journal*, 5(4), 201-213. <https://doi.org/10.4314/afrrrev.v5i4.69277>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Ushie, T. L. & Edinyang, S. D. (2018). Gender inequality among social studies students in Cross River State College of Education, Akamkpa. *Global Journal of Educational Research*, 17(2), 121-125. <https://doi.org/10.4314/gjedr.v17i2.4>
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63–82. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Ule, M., Živoder, A., & du Bois-Reymond, M. (2015). ‘Simply the best for my children’: Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>
- Ulu, V. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, yaşam doyumu ve akademik özyeterliliklerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Uzun, N., Ekici, G., & Sağlam, N. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 775-788.
- Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlilik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14.
- Ünişen, A., & Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Van Gelder-Horgan, K. (2016). Parental involvement in home-based education. <http://dx.doi.org/10.26021/824>
- Van Maele, D., Van Houtte, M. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationship School Context. <http://10-1007/s11205-010-9605-8>
- Van Maele, D., Van Houtte, M. & Forsyth, P. B. (2014). Trust as a matter of equity and excellence in education, In Van Maele, D., Forsyth, P. B. & Van Houtte, M. (Eds.) Trust and school life: the role of trust for learning, teaching, leading, and bridging (pp. 1–36). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_1
- Verešová, M., & Foglová, L. (2018). Academic self-efficacy, approach to learning and academic achievement. *Health and academic achievement*, 177. <https://doi.org/10.5772/intechopen.70948>

- Vijaya, S., Vijaya R., & Rajeshkumar, M. (2016). Parental involvement and academic achievement among high school students. *International Journal of Multidisciplinary Research Review*, 5(12).
- Walker, K., Kutsyuruba, B., & Noonan, B. (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471–494. <https://doi.org/10.1108/09578231111159502>
- Wang, C. H. & Shan, S. (2017). The effects of self-efficacy on learners' perceptions of cognitive presence in online collaborative learning activities. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), 1144-1172. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.33.11441172>
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M.-T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85, 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Weber, J. R. (1987). *Instructional leadership: A composite working model*. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Lab. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED287211.pdf>
- Whorton, S. S. (2009). *Academic Self-Efficacy, Academic Integration, Social Integration, And Persistence Among First-Semester Community College Transfer Students At A Four-Year Institution*. A Dissertation Presented to the Graduate School of Clemson University. UMI Microform 3355166.
- Wickery, J. M. (2010). *The association between participation in extracurricular activities and achievement in children and adolescents: Effects of parental involvement, self-esteem, and school belonging* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Illinois University.
- Witherspoon, E. E. (2011). *The significance of the teacher-student relationship* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Redlands School of Education, the USA.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Yakit, G. (2022). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının akıl yürütme yolları, sosyal sorun çözme, akılcı ve sezgisel karar verme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2015). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A Multiple Mediator Model. *Social Indicators Research*, 126(1), 257–278. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0882-0>
- Yılmaz, A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371 – 388.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2017). Örgütsel güven. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel davranış ve yönetimi* (2. Baskı) içinde (s. 361-390). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen motivasyonunun aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Ylimaki, R., & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6-23.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in psychology*, 9, 2794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Yoon, S. Y. (2016). Principals' data-driven practice and its influences on teachers buy-in and student achievement in comprehensive school reform models. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 500-523. <http://10.1080/15700763.2016.1181187>
- Yücel, C., Karataş, E., Şengil-Akar, Ş., Demirhan, G. ve Binici, U. (2012). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (2. Baskı, s.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, M. Y., Çakmak, B. G., & Ünverdi, B. (2022). Parental Involvement in the Development of Children's Organizational Skills. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(65), 262-286. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1138292>
- Zeinalipour, H. (2022). School connectedness, academic self-efficacy and academic performance: Mediating role of hope. *Psychological Reports*, 125(4), 2052 – 2068. <https://doi.org/10.1177/00332941211006926>
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 313–333). The Guilford Press. Retrieved from <https://ssrsig.org/wp-content/uploads/2017/08/zimmerman-schunk-dibenedetto-self-efficacy-related-beliefs-chapter-2017.pdf>
- Zirek, H., Özgür, A., Özgür, N., Genç, B., Yolcu, M., & Temel, R. (2023). Okul müdürlerinin okulda yapılan öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışlarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(30), 410-427. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4393>
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>

EK-2 ORJİNALLİK RAPORU



MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: .../.../....

Tezin Adı: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENE GÜVEN VE AİLE KATILIMININ ROLÜ

Yukarıda adı verilen tez çalışmamın tamamının (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edildiğini beyan ederim. Kontrol sonucu aşağıda sunulmaktadır:

Rapor Tarihi	/...../.....	Tez Savunma Tarihi	/...../.....
Sayfa Sayısı		Benzerlik Endeksi	
Karakter Sayısı		Gönderim Numarası	

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 10 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı Soyadı: Kalender İLBEYİİLİNGİ
Öğrenci No: 2001020571005
Ana Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Programı: Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Statüsü: ☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Dr. Fatma USLU GÜLŞEN

EK-3 ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Kalender İLBEYİİLİNGİ

E-Posta :

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Eğitimi Programı Türkçe Öğretmenliği Bölümü	Mersin Üniversitesi	2008

EK-4 İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-20-85705862
Konu : Kalender İLBEYİLLİNGİ'nin
Araştırma İzni

29.09.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Mersin Üniversitesi'nin 05.09.2023 tarih ve E-15302574-605.01-2453825 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dr. Öğretim Uyesi Fatma USLU GÜLŞEN'nin danışmanlığında Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kalender İLBEYİLLİNGİ'nin "Lise Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algılarında Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Öğretmene Güven ve Aile Katılımının Rolü" başlıklı tez çalışmasını 18 Eylül 2023-26 Ocak 2024 tarihleri arasında Adana İli Merkez İlçelerde bulunan resmi Anadolu Liselerinde öğrenim gören 10. 11 ve 12'ci sınıf öğrencilerine uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 28/09/2023 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görünür kaydı yapılmadan, 2020/2 Nolu Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğünüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet İŞIKLI
Şube Müdürü

OLUR
Hasan TEVKE
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

EK-5 SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU ONAY BELGESİ



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
ONAY BELGESİ



Lisansüstü Öğrencisi Kalender İLBEYİİLİNGİ'nin Lise Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algılarında Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Öğretmene Güven ve Aile Katılımının Rolü adlı çalışması kurulumuz tarafından incelenmiş ve;

Etik yönden uygun bulunmuştur.

Etik yönden geliştirilmesi gerekmektedir.

Etik yönden uygun bulunmamıştır.



Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı	
Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih	06. 04.2023
Etik Kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No	02.05.2023 tarih ve 73 sayılı karar
Yer	Mersin Üniversitesi, Uğur Oral Kültür Merkezi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Savaş YILDIRIM

Başkan

Prof. Dr. Arzu AYDIN ACI

Üye

Prof. Dr. Hürriyet GÖKDAYI

Üye

Prof. Dr. Neriman AÇIKALIN

Üye

Prof. Dr. Hasan YÜREK

Üye

Prof. Dr. İlhan EGE

Üye

Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ

Üye

Açıklama:



İMZA



EK-6 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Sizin okuldaki yaşantınızla ilgili olarak bazı bilgiler toplamak amacıyla hazırlanan bu ölçme aracı beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize yönelik bilgiler bulunurken, diğer bölümlerde kendinizi ifade etmeniz, okul yaşantınızda etkileşim halinde bulunduğunuz okul müdürünüz, öğretmenleriniz ve ailenizle ilgili düşüncelerinizi belirten sorulara cevap vermeniz beklenmektedir. Sorulara vereceğiniz cevaplar kimliğinizi ortaya koymayacak şekilde kullanılacak ve kesinlikle kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonucunu etkileyeceği için bütün sorulara içten ve samimi bir biçimde cevap vermeniz beklenmektedir. Cevaplarınız Mersin Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onay alınarak yürütülen bu araştırma kapsamında ele alınacaktır. Elde edilen veri bireysel değil topluca değerlendirilecektir, dolayısıyla isim belirtmenize gerek yoktur. Katılımcıların gönüllü olması esasına dayanarak yürütülen bu çalışma yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Kalender İLBEYİİLİNGİ

MEÜ Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Dr. Fatma Uslu Gülşen

Danışman

I. BÖLÜM

1.Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

3. Öğrenim gördüğünüz liseye sınavla (LGS) mı yerleştiniz, sınavsız (adrese dayalı) mı yerleştiniz?

() Sınavla (LGS Puanıyla) yerleştim

() Sınavsız (Adrese Dayalı) yerleştim

4. Sınıf Düzeyiniz:

() 10. Sınıf

() 11. Sınıf

() 12. Sınıf

5.Sınıf Mevcudunuz :

() 19 ve altı öğrenci () 20 – 25 arası öğrenci () 26 – 31 arası öğrenci

() 32 – 37 arası öğrenci () 38 ve üzeri öğrenci

6. Toplumun genelini göz önüne aldığınızda ailenizin sosyoekonomik gelir düzeyini, aşağıdakilerden hangi kategoriye koyarsınız?

() Düşük (2000-11.500 TL arası)

() Orta (11.500 -30.000 TL arası)

() Yüksek (30.000 TL ve üzeri)

EK-7 VERİ TOPLAMA ÖLÇEKLERİ**II. BÖLÜM**
AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

	Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok Az Uymuyor	Bana Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1. Lise öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	①	②	③	④
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	①	②	③	④
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	①	②	③	④
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	①	②	③	④
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	①	②	③	④
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.	①	②	③	④
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	①	②	③	④

III. BÖLÜM
OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

<i>MİSYON, VİZYON VE OKULA ÖZGÜ DEĞERLER</i>	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Okul müdürümüz;					
1. Öğrencilerin akademik başarısını artırmak için okul çapında yıllık amaçlar belirler.	①	②	③	④	⑤
2. Belirlenen yıllık amaçları öğrencilerle paylaşır.	①	②	③	④	⑤
3. Okulun amaçlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre geliştirir.	①	②	③	④	⑤
4. Okul üyelerinin işbirliği ile okul amaçları ile uyumlu geleceğe dönük ideal amaçlar belirler.	①	②	③	④	⑤
5. Geleceğe dönük ideal amaçları geliştirmek için çabalar.	①	②	③	④	⑤
6. Okulda öğrencinin merkezde olduğu bir okul kültürü geliştirir.	①	②	③	④	⑤
7. Öğrenci merkezli öğretimi hayata geçirmeye gayret eder.	①	②	③	④	⑤
<i>ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETMEK</i>					
Okul müdürümüz;					
8. Öğrencilerin çalışmalarını inceler.	①	②	③	④	⑤
9. Eğitim-öğretim uygulamalarını gözlemler.	①	②	③	④	⑤
10. Öğrencilerin gelişmelerini performans verilerini kullanarak izler.	①	②	③	④	⑤
11. Öğrencilerdeki ilerlemeyi değerlendirir.	①	②	③	④	⑤

12. Öğrencilerin öğrenmesi için yüksek beklentiler oluşturur.	①	②	③	④	⑤
13. Öğrencilerin akademik performansını geliştirmek için çabalar.	①	②	③	④	⑤
14. Öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili konularda öğretmenlerle görüşür.	①	②	③	④	⑤
15. Öğrencilerle ilgili konularda öğretmenleri bilgilendirir.	①	②	③	④	⑤
16. Öğrencileri kendileriyle ilgili konularda bilgilendirir.	①	②	③	④	⑤
17. Öğrencilerin akademik başarısını geliştirecek şekilde öğretim programının düzenlenmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
18. Öğrenci devamsızlıklarını engellemek için önlemler alır.	①	②	③	④	⑤
19. Okuldan kaçan öğrenciler için önlemler alır.	①	②	③	④	⑤
OKULUN ÖĞRENME İKLİMİNİ GELİŞTİRMEK	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Okul müdürümüz; 20. Eğitim-öğretim uygulamalarında teknolojinin etkin olarak kullanılmasını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
21. İhtiyacı olan öğrencileri yetiştirme kurslarına yönlendirir.	①	②	③	④	⑤
22. Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfeder.	①	②	③	④	⑤
23. Üstün yetenekli öğrencileri fark eder.	①	②	③	④	⑤
24. Öğrencilerin akademik başarılarını ödüllendirir.	①	②	③	④	⑤
25. Öğrenci performansını geliştirmek için ailelerle iletişim kurar.	①	②	③	④	⑤
26. Başarılı olmaları için öğrencilerin kaynaklara erişimini sağlar.	①	②	③	④	⑤
27. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı sağlıklı bir okul ortamı yaratır.	①	②	③	④	⑤
28. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyici çalışmalar yapar.	①	②	③	④	⑤
ETİK STANDARTLARA GÖRE HAREKET ETMEK	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Okul müdürümüz; 29. Öğrencilerin kültürel geçmişlerini bir zenginlik olarak görür.	①	②	③	④	⑤
30. Öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlar.	①	②	③	④	⑤
31. Okulda demokrasi kültürünün yerleşmesini destekler.	①	②	③	④	⑤
32. Her öğrencinin değer gördüğü bir okul ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤
33. Adaletli davranmaya çalışır.	①	②	③	④	⑤
34. Her öğrenciye eşit davranır.	①	②	③	④	⑤

IV. BÖLÜM

ÖĞRETMENE GÜVEN ÖLÇEĞİ

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Okulumuzdaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.	①	②	③	④	⑤
2. Okulumuzdaki öğretmenlerin bütün öğrencilerden beklentileri yüksektir.	①	②	③	④	⑤
3. Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.	①	②	③	④	⑤
4. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere yakın alaka (ilgi) gösterirler.	①	②	③	④	⑤
5. Okulumuzdaki öğretmenler daima kendilerinden beklenileni yaparlar.	①	②	③	④	⑤
6. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencileri ilgiyle dinlerler.	①	②	③	④	⑤
7. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.	①	②	③	④	⑤
8. Okulumuzdaki öğretmenler işlerini dört dörtlük yaparlar.	①	②	③	④	⑤
9. Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine inanırlar.	①	②	③	④	⑤
10. Okulumuzdaki öğretmenler derslerini iyi işlerler.	①	②	③	④	⑤
11. Öğrenciler okulumuzdaki öğretmenlerden çok şey öğrenirler.	①	②	③	④	⑤
12. Okulumuzdaki öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretmenlere güvenebilirler.	①	②	③	④	⑤

V. BÖLÜM

AİLE KATILIMI ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ailem okul etkinliklerine yardım etmeye gönüllüdür.	①	②	③	④
2. Ailem veli toplantılarına katılır.	①	②	③	④
3. Ailem okuldaki gelişimim konusunda öğretmenlerimle görüşür.	①	②	③	④
4. Ailem okul etkinliklerine katılır.	①	②	③	④
5. Ailem okuldaki çeşitli çalışmalara ellerinden geldiğince yardımcı olur.	①	②	③	④
6. Ailem evde ders çalışma saatleri belirler.	①	②	③	④
7. Ailem okulda ne yaptığımı ilgilenir.	①	②	③	④
8. Ailem ödevlerimi gözden geçirir.	①	②	③	④
9. Ailem okulda neler yaptığımı konusunda benimle konuşur.	①	②	③	④
10. Ailem ödevlerimi yapabilmem için evde bana yer ayarlar.	①	②	③	④

