



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

AKADEMİK BAŞARIYA ETKİ EDEN ÖĞRENCİ VE OKUL DÜZEYLİ FAKTÖRLERİN  
İNCELENMESİ

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En iyiye...*



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

AKADEMİK BAŞARIYA ETKİ EDEN ÖĞRENCİ VE OKUL DÜZEYLİ FAKTÖRLERİN  
İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF STUDENT AND SCHOOL LEVEL FACTORS AFFECTING ACADEMIC  
SUCCESS

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

G¼lřah İMAMOğLU AKMAN'ın hazırladığı “Akademik başarıya etki eden oğrenci ve okul d¼zeyli fakt¼rlerin incelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Necati CEMALOğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Burcu ATAR	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Vicdan ALTINOK	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Oğr. Üyesi Pınar AYYILDIZ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Oğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin akademik performansı ile öğrenci ve okul düzeyli faktörler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel korelasyonel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada Ankara ilindeki Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik ile sosyal adalet liderliği, öğretmen sınıf liderliği algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın hedef evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Avcı ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilen “Kültürel Sermaye Ölçeği”, Arastaman ve Özdemir (2019) tarafından uyarlaması yapılan “Akademik İsteklilik Ölçeği”, Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin değişkenlere ilişkin görüşleri ortalama ve standart sapma hesaplamaları olarak sunulmuş ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olması durumu bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiştir. Araştırmada, değişkenler arası ilişki korelasyon analiziyle, yordayıcılık ise hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tüm değişkenlere yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca değişkenler arasında düşük ya da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ek olarak sadece kültürel sermaye değişkeninin akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği, öğretmen sınıf liderliği, akademik başarı, Anadolu Lisesi, öğrenci, başarı.

## Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between the academic performance of high school students and student and school-level factors. In this study, which was designed in a quantitative correlational research design, the relationships between cultural capital, academic willingness and social justice leadership, teacher classroom leadership perceptions and academic achievements of students studying at Anatolian High Schools in Ankara were examined. The target population of the study consists of students studying in Anatolian High Schools in Ankara in the 2020-2021 academic year. In order to collect data in the research, "Cultural Capital Scale" developed by Avcı and Yaşar (2014), "Academic Willingness Scale" adapted by Arastaman and Özdemir (2019), "Social Justice Leadership Scale" developed by Özdemir and Kütküt (2015), and by the researcher The "Teacher Classroom Leadership Scale" developed was used. The students' views on the variables were presented as mean and standard deviation calculations, and if there was a significant difference according to various variables, the t-test and one-way ANOVA were used. In the study, the relationship between the variables was examined by correlation analysis, and predictiveness was examined by hierarchical regression analysis. According to the research findings, it was observed that the students' perceptions of all variables were at a high level. In addition, low or moderate positive significant relationships were found between the variables. In addition, it was determined that only the cultural capital variable predicted academic achievement significantly.

**Keywords:** Cultural capital, academic willingness, social justice leadership, teacher classroom leadership, academic success, Anatolian High School, student, success.

## İthaf

Bu tezi Hacettepe'nin koridorlarında akademinin tozunu daha doğmadan teneffüs eden, kocaman sevgisiyle beni hep sarmalayan, baldan tatlı gülümsemesiyle en büyük moral kaynağım, dua edenim, canım biricik kıymetli oğlum Erkin AKMAN'a, tez sürecinde dünyaya o güzel gözlerini açan, baldan tatlı kahkahaları, masumiyeti ve sevecenliğiyle her güçlükte o mis gibi bebek kokusuna sığındığım canım biricik değerli kızım Defne AKMAN'a ve sevdiceğim, en büyük destekçim kıymetli eşim Yener AKMAN'a ithaf ediyorum.

## Teşekkür

Okula başladığım ilk günü hatırlıyorum, ne büyük heyecandı. Doktora eğitimimi tamamlama gururunu ve onurunu yaşıyorum şuan. Emeklerimi doktora derecesi almayı başararak bir bilim Dr. unvanıyla taçlandırıyor olmak çok kıymete değer. Bu süreçte;

Kıymetli desteğini, sabrını, özverisini, bilgisini ve ilgisini hiç bir zaman esirgemeyen, zorlandığım her an beni cesaretlendiren, her zaman büyük bir samimiyetle davranan, insancıl tavırlarını eksik etmeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a bana kattıkları için ve daha derin, daha olgun bir bakış açısı kazanmama vesile olduğu için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Doktora eğitiminde kendilerinden ders alma fırsatı bulduğum Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Prof. Dr. Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Berrin BURGAZ, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI'ya, doktora ders ve tez aşamasında değerli katkıları ve görüşleriyle saygıdeğer hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, ders danışmanlığımı üstlenen ilgisi ve nezaketi ile bende ayrı bir yer edinen değerli hocam Doç. Dr. Didem KOŞAR'a teşekkür ederim. Doktora tez izleme komiteleri ve doktora savunma sınavımda değerli katkılarından dolayı hocalarım Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Burcu ATAR'a, Prof. Dr. Vicdan ALTINOK'a ve Dr. Öğretim Üyesi Pınar AYYILDIZ'a teşekkür ederim. Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca tüm içtenliğiyle her yaşadığım zorlukta ve sevinçte bana sarılan, kapısını her çaldığımda sakinliği ve verdiği güvenle kimi zorluklarda gözyaşlarımı yanında saklayamadığım, güzel enerjisi ve yoğun sevgisi için Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez danışmanım, beni manevi kızı olarak nitelendirip onurlandıran, çocuklarım Erkin ve Defne'yi "manevi torunlarım" diyerek seven saygıdeğer hocam Prof. Dr. Temel ÇALIK'a hayatıma farklı bir bakış açısı ile yön verdiği için teşekkür etmeyi bir borç bilirim.



Bana güvenip, beni destekleyip bugünlere getiren başarılarımda gururlanan sevgili annem Hatice İMAMOĞLU ve babam Ali Osman İMAMOĞLU'na, benimle birlikte sabır gösterdikleri ve hayatımda oldukları için teşekkür ederim.

Doktora eğitimime başlamanın ve oğlumun aramıza katılacağına verdiği çifte mutlulukla, dokuz ay boyunca karnımda tüm derslere benimle katılan, sonrasında babasının kucağında Beytepe kampüsünde ders bitimlerini bekleyen, doktora yeterlilik aşamasında çalışmalarımı can kulağıyla dinleyip Etzioni, Bordieu vs. diline dolayan, ben de makale yazacağım anne diyen, savunma aşamasında bu akademik başarı konusu kafama tam anlamıyla oturdu diyecek kadar müthiş bir kültürel sermaye birikimine sahip olan tatlı gülümsemesi ile en büyük moral kaynağım olan canım biricik kıymetli oğlum Erkin AKMAN'a, tez sürecinde dünyaya o sıcacık gözlerini açan, masumiyeti, tatlılığı ve sevecenliğiyle her güçlükte o mis gibi bebek kokusuna sığındığım canım biricik değerli kızım Defne AKMAN' a varlıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hayattaki en büyük şansım, sözleriyle, gözleriyle ve sevgisiyle en büyük destekçim, vazgeçtiğim her an elimden tutup kaldıran, tüm lisansüstü eğitimim boyunca akademik desteğini hiç esirgemeyen sevdiceğim kıymetli Yener AKMAN'a sonsuz anlayışı ve hayatımdaki varlığı için çok teşekkür ederim.

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

Ocak, 2023

Ankara

## İçindekiler

Kabul ve Onay .....	ii
Öz .....	iii
Abstract .....	iv
İthaf.....	v
Teşekkür .....	vi
İçindekiler .....	viii
Tablolar Dizini.....	xii
Şekiller Dizini .....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	11
Araştırma Problemi.....	12
Alt Problemler .....	12
Sayıtlar.....	13
Kapsam .....	13
Tanımlar .....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	15
Kültürel Sermaye .....	15
Kültür ve Kültürel Sermaye.....	15
Bourdieu'a göre Kültürel Sermaye Biçimleri.....	22
Kültürel Sermaye ve Eğitim .....	24
Kültürel Yeniden Üretim ve Kültürel Hareketlilik Teorisi.....	24
Kültürel Sermayenin Boyutları .....	26
Kültürel Sermaye ve Akademik Başarı İlişkisi .....	29
Akademik İsteklilik .....	31
Akademik İstekliliğin Boyutları .....	34
Akademik İsteklilik ve Akademik Başarı İlişkisi .....	38
Sosyal Adalet Liderliği .....	40
Sosyal Adalet Kavramı .....	42

Türk Eğitim Sisteminde Sosyal Adalet Liderliği.....	44
Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları .....	46
Okulda Sosyal Adaleti Etkileyen Unsurlar/Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller.....	51
Sosyal Adalet Liderliği İle İlgili Araştırmalar .....	54
Sosyal Adalet Liderliği ve Akademik Başarı İlişkisi .....	55
Öğretmen Sınıf Liderliği.....	56
Öğretmenlerin Liderlik Rollerini .....	59
Bir Lider Olarak Öğretmen .....	60
Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları .....	63
Öğretmen Liderliğinin Faydaları .....	67
Öğretmen Liderliğini Destekleyen ve Engelleyen Faktörler .....	68
Öğretmen Liderliğini Etkileyen Unsurlar .....	69
Öğretmen Sınıf Liderliği ve Akademik Başarı İlişkisi.....	72
Akademik Başarıyı Etkileyen Öğrenci ve Okul Değişkenleri Arasındaki İlişkiler.....	73
Bölüm 3 .....	77
Yöntem .....	77
Araştırmanın Modeli .....	77
Evren ve Örneklem.....	77
Verilerin Uygulanması ve Toplanması .....	79
Veri Toplama Araçları.....	80
Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ).....	80
Akademik İsteklilik Ölçeği (AİÖ) .....	81
Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ).....	82
Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği (ÖSLÖ).....	83
Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	89
Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi .....	89
Bölüm 4 .....	94
Bulgular .....	94
Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	94
Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	94
Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	99

Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	99
Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	103
Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	103
Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	108
Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	108
Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği, Öğretmen Sınıf Liderliği Algıları ve Öğrenci Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	113
Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordaması .....	114
Bölüm 5 .....	117
Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	117
Sonuç ve Tartışma .....	117
Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	117
Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	118
Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	119
Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	119
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	121
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	122
Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	123
Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	123
Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Akademik Başarıyı Yordayıcılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	124
Öneriler.....	126
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	126

Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	128
Kaynaklar.....	129
EK A: Veri Toplama Araçları .....	clxi
EK-B: Ölçek İzin Belgeleri .....	clxv
EK-C: Veli Formu.....	clxvii
EK-Ç: Çocuk/Ergen Formu.....	clxviii
EK-D: Gönüllü Katılım Formu.....	clxix
EK-E: Etik Komisyon İzni.....	clxx
EK-F: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .....	clxxii
EK-G: Etik Beyanı .....	clxxiii
EK-Ğ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	clxxiv
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report .....	clxxv
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	clxxvi

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Sayısı ve Örneklemeye Dâhil Edilen öğrencilerin İlçelere Göre Dağılımı.....	79
<b>Tablo 2</b> OSLO için Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	84
<b>Tablo 3</b> OSLO Faktörleri için Korelasyon Analizi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 4</b> OSLO'nün Birinci Düzey, İkinci Düzey ve Modifikasyonlu DFA Sonuçları .....	88
<b>Tablo 5</b> Uyum İyiliği Değerlerinin Referans Aralığı .....	88
<b>Tablo 6</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilere Yönelik Demografik Bilgiler.....	90
<b>Tablo 7</b> Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .....	91
<b>Tablo 8</b> Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri .....	91
<b>Tablo 9</b> Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler .....	94
<b>Tablo 10</b> Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları .....	95
<b>Tablo 11</b> Kültürel Sermaye Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	96
<b>Tablo 12</b> Kültürel Sermaye Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları .....	97
<b>Tablo 13</b> Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler .....	99
<b>Tablo 14</b> Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları ....	100
<b>Tablo 15</b> Akademik İsteklilik Algısının Cinsiyet Değişkenine göre T-testi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 16</b> Akademik İsteklilik Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları .....	102
<b>Tablo 17</b> Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler .....	104
<b>Tablo 18</b> Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları	105
<b>Tablo 19</b> Sosyal Adalet Liderliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine göre T-testi Sonuçları...	106
<b>Tablo 20</b> Sosyal Adalet Liderliği Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları.....	107
<b>Tablo 21</b> Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler.....	109
<b>Tablo 22</b> Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları .....	110
<b>Tablo 23</b> Öğretmen Sınıf Liderliği Algısının Cinsiyet Değişkenine göre T-testi Sonuçları...	111
<b>Tablo 24</b> Öğretmen Sınıf Liderliği Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları.....	112
<b>Tablo 25</b> Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği, Öğretmen Sınıf Liderliği Algıları ile Öğrenci Akademik Başarısı Arasındaki İlişkiler.....	113
<b>Tablo 26</b> Öğrencilerin Akademik Başarısının Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Sınıf Liderliği Tarafından Yordanması.....	115

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> Sosyal Adalet Liderliği Boyutları (Furman, 2012, s. 205).....	47
<b>Şekil 2</b> Sosyal Adalet Liderliği Boyutları (Özdemir & Kütküt, 2015).....	49
<b>Şekil 3</b> ÖSLÖ'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları ....	86
<b>Şekil 4</b> ÖSLÖ'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları .....	87

**Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

<b>AFA</b>	: Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>ANOVA</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi
<b>AİMEM</b>	: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü
<b>AIÖ</b>	: Akademik İsteklilik Ölçeği
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>ISLDN</b>	: Uluslararası Okul Liderliği Gelişimi Ağı
<b>KHT</b>	: Kültürel Hareketlilik Teorisi
<b>KSÖ</b>	: Kültürel Sermaye Ölçeği
<b>KYÜT</b>	: Kültürel Yeniden Üretim Teorisi
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>ÖSLÖ</b>	: Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği
<b>ÖSYM</b>	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>PISA</b>	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı
<b>SALÖ</b>	: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği
<b>SED</b>	: Sosyo-ekonomik Durum
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TEDMEM</b>	: Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>YGS</b>	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı



## Bölüm 1

### Giriş

Çalışmanın bu bölümünde, problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlıkları ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlar yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Türkiye'nin son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde sınavlarda elde ettiği sonuçlar akademik açıdan öğrencilerin yetersizliğini işaret etmektedir. 2018 yılında düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı (PISA) bulgularına göre okuma becerileri ve fen ve matematik okuryazarlığında ülke olarak sonlarda yer alınması ve son yıllardaki Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonuçlarında on binlerce öğrencinin sınav baraj puanı altında kalması akademik yetersizliğin en önemli göstergeleridir. Akademik yetersizliğin nedenleri arasında birey, aile ya da okul düzeyli faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarının en temel belirleyicileri arasında olduğunu belirtilmektedir (Akkurt ve Karabağ Köse, 2019). Türkiye'de gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda da akademik başarı üzerindeki en etkili unsurların öğrenci, aile, okul ve öğretmen kaynaklı bazı faktörler olduğu ortaya çıkmıştır (Arıcı, 2007; Dağdelen, 2013; Özer & Anıl, 2011; Polat, 2009; Sarier, 2016; Şevik, 2014; Yıldırım, 2009). Uluslararası alan yazında da kimi çalışmalar akademik ve mesleki başarının büyük oranda aile ve eğitim deneyiminden etkilendiğine işaret etmektedir (Andersen & Jæger, 2015; Blau & Duncan, 1967; Bodovski vd., 2017; Bourdieu & Passeron, 1990; Coleman, 1988; Gaddis, 2013; Kerckhoff, 1996). Sosyolojik açıklamalar çocukların eğitim çıktıları ile aile geçmişi arasındaki ilişkide ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeyi göz önünde bulundurmakta, belirtilen sermaye türlerinin ebeveyn kaynaklarının ana unsurları oldukları da belirtilmektedir (De Graaf vd., 2000). Destekler şekilde, ebeveynlerin yaklaşımı da çocuklar üzerinde önemli etkilere neden olmaktadır. Kültürel yeniden üretim teorisine göre kültürel sermaye ailevi faktörlerden kaynaklanır ve

edinilir (Bourdieu, 1986). Çocuklar ebeveynlerinin hayata bakış tarzını, yaşam biçimini, olayları yorumlayışlarını gözlemleyerek hayata karşı benzer bir tutum içerisine girebilmektedir. Bu durum aile temelli kültürel sermayenin çocuğa aktarımını işaret etmektedir (Jacobs vd., 2003). Ayrıca Bourdieu (1986) sosyoekonomik durumun (SED) öğrencilerin kültürel sermaye düzeylerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Kültürel sermayenin öğrencilerin gelecekteki sosyal konumlarını oluşturma sürecinde önemli bir avantaj sağladığını vurgulamıştır (Bourdieu & Passeron, 1977). Bourdieu'ya (1984, 1986) göre kültürel sermaye, toplumdaki baskın kültürel özellikleri içselleştirmektir. Kültürel sermaye sosyal ve ekonomik sermaye gibi önemli bir kaynaktır ve bunlara da dönüştürülebilir. Ebeveynler kültürel sermayelerini çocuklarına farkında olarak ya da olmayarak aktarabilirler (Jæger & Breen, 2016; Kraaykamp & van Eijck, 2010) ve zamanla çocuklar ebeveynlerinin davranışlarının bir yansıması olan kültürel sermayelerini özümserler. Ancak kültürel sermaye sadece ebeveynlerden değil; akran gruplarından ve okuldan da edinilebilir (Bisin & Verdier, 2011). Bourdieu (1986), kültürel sermayenin eğitim alanında işlenerek, sahiplerine olumlu nitelikler kazandırdığını ve kültürel sermayesi yüksek öğrencilerin okulda dikkat çeken bir konuma geldiğinin altını çizmiştir. Bu konumun temel ardıllarından birinin öğrencinin akademik başarısı olduğu belirtilebilir.

Okullar sosyalleşmeye ilişkin yapıları da teşvik etmektedir. Bourdieu'nun kültürel yeniden üretim teorisine göre yüksek SED'e sahip ailelerden gelen çocuklar bu sosyal düzenlemelere daha kolay uyum sağlamakta ve eğitim sisteminde diğerlerinden daha başarılı olmaktadır (Duru-Bellat, 2002). Bourdieu, kültürel sermayenin eğitim başarısının kilit bir unsuru olduğunu ortaya atmıştır. Aile ortamında edinilen yeterlilikler okulu benimsemelerine ve akademik başarı arayışlarını sürdürmelerine yardımcı olmaktadır (Lamont & Lareau, 1988). Zaten SED'i yüksek ebeveynlerin olması ve belirli beceri ve davranış kalıplarının edinilmesiyle akademik başarıya daha kolay ulaşıldığı saptanmıştır (Cheng & Kaplowitz, 2016). Farkas (1996) da, düşük SED'e sahip ebeveynlerin yeterince bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından dolayı çocuklarını okulda başarılı olabilmeleri için

tam anlamıyla destekleyemediklerini ifade etmiştir. Destekler şekilde Khattab (2015), farklı düzeylerde ve türlerde kültürel sermayeye sahip grupların çocuk yetiştiriciliği yaklaşımlarının da farklı olacağını belirtmiştir. Bunun sonucunda çocukların farklı eğitimsel başarı düzeylerinde yer alacaklarını vurgulamıştır.

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde son yıllarda kültürel sermaye üzerine gerçekleştirilen çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların antropoloji, din, ekonomi, felsefe, halkla ilişkiler, iletişim, işletme, kamu yönetimi, mimarlık, siyasal bilimler ve sosyoloji gibi çeşitli alanlarda incelendiği izlenmiştir. Kültürel sermayenin kuramsal olarak irdelendiği çalışmalarla birlikte okulun çevresel unsurları (Andersen & Jæger, 2015), akademik başarı (Bodovski vd., 2017; Cheng & Kaplowitz, 2016; Dumais, 2002; Yaşar, 2016), eğitime erişim (De Graaf vd., 2000; DiMaggio & Mohr, 1985), akademik hareketlilik (Pherali, 2012), kültürel liderlik (Gökalp, 2018), sosyal eşitsizlik (Georg, 2004), sosyal sermaye (Monkman vd., 2005), okul-aile ilişkileri (Lareau, 1987), ebeveyn katılımı (Lee & Bowen, 2006), akademik benlik yeterliği (Arastaman & Özdemir, 2019) gibi çeşitli kavramlar bağlamında ilişki olarak ele alındığı da tespit edilmiştir. Eğitim bilimleri alanında ve okul özelinde gerçekleştirilen çalışmaların ise sınırlı olduğu göze çarpmıştır. Eğitim bilimlerinde kültürel sermaye üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla okul yöneticileri ve öğretmenler örneğinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda özellikle kültürel sermayenin önemini öğrencilerin görüşleri üzerinden çözümlenecek çalışmalara ihtiyaç olduğu çıkarımında bulunulabilir. Kültürel sermayenin oluşumu ve gelişiminde eğitim ve okul ile olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda nitelikli bir eğitim hayatı bir hedef olarak göze çarpabilir. Nitelikli bir eğitim hayatının gerçekleşmesi ise öncelikle bu sürece yönelik gönüllü ve güçlü bir akademik isteklilikle oluşacaktır.

Akademik başarıya etki eden bir diğer faktör olan akademik isteklilik, eğitime devam etme düzeyi olarak ifade edilebilir. 20. Yüzyılın ortalarında alan yazına giren bu kavram öğrencilerin eğitim hayatını sürdürme istekliliği olarak açıklanabilir. Genel

anlamda, akademik isteklilik geçmiş, şimdiki zaman ve gelecekteki akademik başarıdır. Öğrencilerin geçmiş ve şimdiki eğitim başarılarının yanı sıra daha ileri eğitim kurumlarına girme ve sürdürme motivasyonlarını da vurgulamaktadır. Öğrencilerin akademik istekliliği, alınan puanlar, eğitsel yeterlikler, güdülenme ve mesleki konum gibi farklı eğitsel çıktıları da öngörmektedir (Dubow vd., 2009; Mello, 2008). Ayrıca Frome ve Eccles (1998) çalışmalarında, çocukların ebeveynlerinden bazı sosyal ve bireysel faktörleri öğrenerek eğitim ve mesleki kazanımın önemini keşfettiklerini işaret etmiştir. Destekler şekilde, ebeveyn-çocuk ilişkisi kültürel değerler ve normların çocuğa aktarılmasını sağlar. Bu aktarım çocuğun istekliliğini, kariyer seçimlerini ve eğitim alma eğilimini şekillendirir (Gibbons, 2002; Watts & Bridges, 2006). Bu eğilimin belirlediği önemli bir faktör ise çocuğun akademik başarısıdır.

Çocuklardaki akademik istekliliğin akademik başarı ile anlamlı bir etkileşim içerisinde olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Jung & Zhang, 2016; Khattab, 2015; Lippman vd., 2008). Çocukların akademik istekliliği üzerinde etki gösterebilecek unsurlardan biri de ailenin eğitime katılımı olabilir. Ailenin eğitim sürecine katılımına yönelik bilince sahip olması ailenin kültürel sermayesinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Zaten çeşitli araştırmalar da aile katılımı ile akademik isteklilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu işaret etmiştir (Berzin, 2010; Hill & Wang, 2015; McNeal, 2015; Schneider & Stevenson, 1999). Ek olarak alan yazında akademik istekliliğin şekillenmesinde çocukların geldikleri sosyo-ekonomik alt yapısının önemli olduğu saptanmıştır (Archer & Yamashita, 2003; Kintrea vd., 2011). Akademik isteklilik kısa ve uzun süreli olarak sınıflandırılabilir. Kısa süreli isteklilik kısa dönemde ulaşılabilecek akademik performanslar için akademik başarı ile ilişkilendirilirken; uzun süreli isteklilik ise gelecekteki eğitim hedeflerine yönelik beklentilerle bağ kurmaktadır (Cunningham vd., 2009; Yang & Kong, 2004). Akademik istekliliğin gelişimi konusunda çeşitli teorik modeller önerilmiştir. Örneğin, “statü kazanma modeli”, ev ortamını ve ebeveyn katılımını vurgular; “engellenen fırsatlar modeli”, mevcut fırsatları dikkate alarak daha gerçekçi bir yaklaşımı

benimser; “sosyal bilişsel model”, özsaygı ve öz yeterlik inancı gibi davranışlara odaklanır ve son olarak “sosyal destek modeli”, bireyin hayatındaki önemli kişileri (ebeveynler, öğretmenler, akranlar vb.) bireyin istekliliği üzerindeki etkilerini anlayabilmek için ele almaktadır (Berzin, 2010). Değınilen modeller genel itibariyle incelendiğinde çocukların akademik istekliliğinin sosyal, kültürel ve bireysel faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Akademik isteklilik kavramının bazı çalışmalarda eğitim istekliliği olarak nitelendirilerek incelendiği de dikkat çekmektedir. Kavramın uluslararası alan yazında akademik başarı (Abu-Hilal, 2010; Khattab, 2015; Otani, 2019), ebeveyn katılımı (Fan & Chen, 2001; Otani, 2019), ebeveyn eğitimi (Park vd., 2012), özgüven (Park vd., 2012), eğitime erişim (Gorard vd., 2012), sosyal sermaye (Shahidul vd., 2015), akademik çıktılar (Chen & Lam, 2010), benlik yeterliliği (Arastaman & Özdemir, 2019) ve özsaygı (Slicker vd., 2004) gibi kavramlarla beraber incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde akademik istekliliğın çeşitli örgütsel çıktılar ve kültürel sermaye ile ilişkili olan kimi kavramlarla birlikte ele alındığı belirtilebilir. Ancak alan yazında akademik istekliliğın yeterince araştırılmadığına dikkat çekilmiştir (Akman, 2021; Arastaman & Özdemir, 2019). Bundan dolayı alan yazına katkı sağlamak ve akademik başarı ile olan ilişkisi dolayısıyla akademik isteklilik kavramının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışma öğrencilerin okul ortamına getirdikleri kültürel sermayeleri ile akademik isteklilikleri ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğı davranışları ile öğretmenlerinin sınıf liderliğı davranışları gibi faktörlerin de akademik başarıya etki ettiği yönünde varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla akademik başarı yalnızca öğrenci kaynaklı faktörlerle değil, okula bağlı faktörlerle de ilişkilidir. Alan yazında okul müdürü ve öğretmenlerin sergilediğı davranışlar ile öğrenci akademik başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu işaret eden mevcut çalışmanın görüşünü destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Çelik vd., 2018; Durmuş & Akyüz, 2021; Erdoğan, 2007; Küçük & Demirtaş, 2016). Hızla değışen ve küreselleşen günümüz dünyasında, okullar aynı dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzeyde olan homojen sınıf ortamlarından uzaklaşarak, oldukça farklı

kültür, dil, ırk, etnik köken ve gelir düzeyleri gibi pek çok farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada olduğu heterojen sınıf ortamları ile karşı karşıya kalmıştır. Okulların kültürel yapısının çok yönlü olarak çeşitlenmesi, farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasındaki akademik yeterlik farkının artması ve öğrenciler arasında yardımlaşmanın azalması gibi durumlar, eğitimde eşitlikçi uygulamaların gerekliliğini ön plana çıkartmaya başlamıştır (Oplatka & Arar, 2015). Okullarda farklılıkların ve eşitsizliklerin önüne geçilmesi bakımından okul yöneticilerine birçok rol ve görev yüklendiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin bu konudaki görev, rol ve sorumluluklarından ise alan yazında sosyal adalet liderliği olarak bahsedilmektedir. Hoşgörünün hâkim olduğu, farklılıklara saygı duyulan, tüm bireylerin kendisini değerli, saygın ve iyi hissettiği bir okul ortamı sağlamak sosyal adalet liderliğinin gereklerindedir (Gören, 2019). Bu nedenle okul genelinde eğitimsel eşitsizliğin azaltılmasında okul yöneticilerinin alacakları tedbirler ve gösterdikleri davranışlar öğrencilerin imkânlarla ulaşabilmesini kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin fırsat eşitliğine erişimde sorun yaşamamaları ise sadece akademik değil sosyal ve kültürel başarılarını da destekleyecektir.

Sosyo-ekonomik durum öğrenci başarısını etkileyen pek çok faktörün başında gelir (Arifoğlu, 2019; Aydın, 2015; Taing, 2016). Kültürel sermaye konusunda çeşitli göstergeler (ebeveynlerin eğitim durumu, gelir düzeyi, ve evdeki kitap sayısı, eğitim araç gereçleri vb.) ile ölçülen sosyo-ekonomik durumun öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini gösteren çeşitli raporlar bulunmaktadır (OECD, 2011, 2014; TEDMEM, 2018). Ancak sosyo-ekonomik düzeyi düşük olmasına rağmen ortaöğretim ve yükseköğretime giriş sınavlarında yüksek başarılar sergileyen pek çok öğrenci de dikkat çekmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan yetersiz bir ortamdaki öğrencilerin yüksek akademik başarı gösterebilmesi, okul faktörünü ön plana çıkarmaktadır (TEDMEM, 2018). Bu açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okulların sahip olduğu fırsat ve olanakların artırılması, eğitimde sosyal adaletin sağlanması bakımından önemli görülmektedir (Tosun vd., 2020). PISA 2015 raporu, öğrenci başarısında okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik

durumunun, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden daha önemli olduğunu vurgulamıştır (OECD, 2016). Okullarda öğrencilerin nitelikli eğitim alma ve eğitim olanaklarından eşit şekilde faydalanma süreçlerinde zaman zaman sorun yaşadıkları görülmektedir (Köse, 2014). Okullardaki dezavantajlı öğrencilerin yeterliklerinin farkında olmaları ve eğitimde adaletli bir yaklaşımın sağlanması sosyal adalet liderliğinin önemini ortaya koymaktadır. Sosyal adalet liderleri zamanlarının çoğunu öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve karşılamak için harcamaktadır (Theoharis, 2008). Sosyal adalet lideri olan yöneticilerin, öğrencilerin okul içi ve okul dışında adalet ve eşitlik anlayışını benimsemeleri için gayret sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etki göstereceği düşünülen okul düzeyli bir diğer faktör de öğretmen sınıf liderliğidir.

Öğretmenler de okul yöneticileri gibi öğrenciler için uygun bir sınıf ortamının yaratılmasına öncülük etmeyi bir sorumluluk olarak görmektedirler (Kondakçı vd., 2021; Nadrozny, 2017). Öğretmenler, eğitim sisteminde öğrencilerle doğrudan iletişim içinde olan ve zamanlarının önemli bir kısmını onlarla birlikte geçiren kişilerdir. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin en dinamik unsuru olarak ifade edilebilir (Cemaloğlu, 2007). Bu durum eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla nitelikli eğitimin çok sayıda göstergesi olmakla birlikte öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin yeterlikleri ve davranışlarından bağımsız olarak ele alınamayacağı düşünülebilir. Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları ve bu farklılıklara karşı etkili eğitim süreci tasarımı açısından gerekli bilgi beceri ve yeterli donanıma sahip olmaları önemli görülmektedir. Öğretmenler çeşitli alt yapıya sahip öğrencileri fark etmek, onların potansiyellerini ortaya çıkartmak ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlamak gibi eğitim sistemi içerisinde önemli roller üstlenmiştir. Öğretmenlerin farklı düzeylerdeki öğrenciler için akademik bir vizyon oluşturması ve gerçekçi bir başarı hedefinin belirlenmesi ve öğrencilere bu hedefe ulaşmaları sürecinde rehberlik etmesi beklenebilir (Kondakçı vd., 2016).

Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik ve fiziksel yönden gelişimlerini sağlamaları amacıyla rehberlik etmeleri beklenmektedir (Karacan, Bağlıbel ve

Bindak, 2015). Öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu bir sınıf iklimi oluşturma sürecinde öncelikle farklılıklara saygı göstermelerinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Furman ve Shields (2005), öğretmenlerin, tüm öğrencilerin hem akademik başarılarını geliştirme hem de adaletli bir toplumsal bilince sahip olmaları yönünden sorumluluk sahibi olduklarını belirtmiştir. Bu bakımdan öğrencilere liderlik davranışları sergileyen öğretmenler, eğitimde nitelik sağlama konusunda oldukça önemli bir konumda yer almaktadırlar. Öğrencilerin akademik gelişimleri için eğitim etkinliklerine adil katılımın desteklenmesi, sosyal ve kültürel farklılıklara saygılı, demokratik bir sınıf ikliminin oluşturulması gerekliliği ön planda tutulmalıdır (Karacan vd., 2015). Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarılarının sağlanmasında, öğretmenlerin öğrencilere okul içi ve dışı platformlarda liderlik etmeleri önemlidir.

Öğretmenlerin sınıf liderliği davranışlarının temelinde öğretimsel ve ilişkisel sürecin etkili bir şekilde yapılandırılması bulunmaktadır. Karabağ-Köse'nin (2019) öğretmen sınıf liderliği modeline göre öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulmasına yönelik tedbirleri alması, öğrencilerin motivasyonlarını artırması ve sürekliliğini sağlaması, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklere sahip olması ve öğretmenlerin ders dışı etkinlik sürecinde öğrenciler ve velilerle ortak zaman oluşturması önemli davranışlar olarak ifade edilmiştir. Öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim süreci kuran öğretmenler, onların sorunlarını, isteklerini ve ihtiyaçlarını öğrenerek aralarında samimi bir yaklaşım geliştirebilir. Aynı zamanda bu durum sınıfın olumlu bir klime bürünmesi ve öğrencilerin motivasyonlarının artmasını da sağlayabilir. Öğretmenlerin izlenmesinin ve dikkate alınmasının bir diğer kritik unsuru da öğretimsel yeterliliğidir. Sonuç itibarıyla okullar formal eğitim ile öğrencilerin akademik başarılarını da artırmaya çalışan kurumlardır. Bu süreçte öğretmenin öğretimsel yeterliği öğrencinin akademik başarısı ile doğrudan ilişkili bir unsur olarak görülebilir. Ayrıca öğrencinin gelişimi üzerinde etki gösteren unsurlardan biri de informal ortamlardaki etkileşimin kalitesidir. Diğer bir ifadeyle ders dışı zamanlarda öğretmenlerin öğrenciler ve veliler ile ortak etkinlikler düzenlemesi, karşılıklı birlikteliği güçlendirecektir. Bu durum kişisel



ilişkilerin niteliğini artırarak dolaylı açıdan da olsa öğrencilerin davranışları ve akademik başarılarını olumlu etkileyebilir. Öğretmen sınıf liderliği davranışları sınıfın öğretim iklimi ile öğrencilerin davranışlarını da etkilemektedir. Başka bir deyişle olumlu öğretmen davranışları öğrenciler üzerinde olumlu davranışsal çıktılar sağlamaktadır. Bu çıktılardan biri de akademik başarı olarak ifade edilebilir. Örneğin Erdoğan'ın (2007) araştırmasında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmen davranışının anne-baba davranışından daha önemli olduğu saptanmıştır. Bir başka çalışmada da öğretmenin öğrencileri sevmesi, ilgi göstermesi ve öğrenciyi güdülemesi öğrencilerin akademik başarısını etkileyen davranışlar olarak vurgulanmıştır (Özdaş, 2019). Bu bağlamda öğretmen öğrenci ilişkisinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği belirtilebilir. Ancak alan yazında bütünsel açıdan yani öğretmenin öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi ve öğrencilerle informal düzeyde etkileşiminin birlikte değerlendirildiği yeterince çalışma ile karşılaşılmaması bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Alan yazında etkili okul hareketinden günümüze öğrencilerin akademik başarıları her zaman gündemde olmuştur. Özellikle son 20-30 yılda küreselleşmenin de etkisiyle toplumsal anlayışlarda hızlı bir değişim gerçekleşmektedir. Çokkültürlü toplumların yapısı eğitimin niteliğini ve kendisinden beklenileni farklılaştırmıştır. 21. yüzyılın hesapverebilirlik ve şeffaflık gibi değerleri tüm kurumları kuşatmıştır. Bu doğrultuda eğitim kurumları da zamanın isteklerine cevap verebilmek için değişmek zorundadır. Sıklıkla uygulamaya konulan eğitim reformları öğrencilerin akademik başarısına odaklanmaktadır. Bu süreç akademik başarı üzerinde etkisi olabilecek dinamiklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile ilişkilidir.

Bu çalışmada okul (yöneticinin sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği) ve öğrenci düzeyli (kültürel sermaye ve akademik isteklilik) faktörler ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Uluslararası alan yazında bu değişkenlerin ikili olarak akademik başarı ile olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarla karşılaşılmıştır (Ahuja, 2016; Andersen & Jæger, 2015; Fan, 2012; Khattab 2015; Lin & Bates, 2010; Theoharis,

2007; Tramonte & Willms, 2010). Uluslararası alan yazında yapılan çalışmaların farklı kültürel alt yapıya sahip ülkelerde olduğu dikkate alındığında Türkiye’de değişkenler arası anlamlılık ya da önem sırası bağlamında farklı bulgularla karşılaşılabileceği düşünülmüştür. Kültürel sermayenin ağırlıklı olarak aileden edinilen bir miras (bakış açısı, alışkanlıklar, eğilimler vb.) olarak akademik isteklilikle doğrudan ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Sonuç itibariyle öğrencilerin eğitsel açıdan ilerlemeye yönelik isteklerinin aile ortamda şekilleneceği öngörülebilir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin akademik istekliliği üzerinde etki gösterebilecek unsurlardan biri ailenin çocuklarının eğitim sürecine katılımıdır. Ailenin eğitim sürecine katılımına yönelik bilinçle sahip olması ailenin kültürel sermayesinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Zaten çeşitli araştırmalar da aile katılımı ile akademik isteklilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu işaret etmiştir (Berzin, 2010; Hill & Wang, 2015; McNeal, 2015; Schneider & Stevenson, 1999). Ek olarak alan yazında istekliliğin şekillenmesinde öğrencilerin sosyo-ekonomik alt yapısının önemli olduğu saptanmıştır (Archer & Yamashita, 2003; Kintrea vd., 2011).

Okul düzeyli bir değişken olan okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları okulun genel iklimini doğrudan etkileyen bir kavramdır. Özellikle sosyal adalet lideri olarak okul yöneticisinin öğrencilere sunduğu destek ve görüşlerini ifade edebilmeleri için sağladığı fırsatlar bireyler arası ilişkileri olumlu etkilemektedir. Öğrencilerin kendilerini bir birey olarak görmelerini sağlayan bu yaklaşım, okula olan ilgiyi de güçlendirerek okula bağlılıklarını artırabilir. Benzer şekilde okul yöneticisinin liderlik davranışları sadece öğrencileri değil öğretmenlerin de öğretimsel sürece yönelik algıları olumlu yönde geliştirebilir. Bu durum sınıf içerisinde olan öğretmenin liderlik davranışlarını da etkileyebilir. Öğrencilerinin sorunlarını dinleyen, sorunlarını anlamaya çalışan ve çözmek için çabalayan, onlara güven hissi aşılayan bir öğretmen, onların okula yönelik bir tutum kazanmasını kolaylaştıracaktır. Böyle bir ortamda öğrenciler daha mutlu olacak ve motivasyonları yükselecektir. Etkili öğretim becerilerinin öğrencilerin akademik yeterliklerini yükselteceği de vurgulanabilir. Zaten çeşitli çalışmalar da öğretmenlerin

öğretimsel yeterliklerinin öğrencilerin akademik performanslarını artırdığını işaret etmiştir (Fan, 2012; Ma vd., 2018). Sonuç olarak ilgili değişkenlerin öğrenci akademik başarısı üzerinde doğrudan anlamlı bir değişim oluşturduğu görülmektedir. Bu durum değişkenler arasında da doğrudan ve dolaylı bir etkileşim olduğunu düşündürmektedir. Bu araştırmanın özellikle okul ve öğrenci düzeyli değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin çözümlenerek hem alan yazına hem de Türkiye’de ki nitelikli okul tartışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen öğrenci ve okul düzeyli faktörleri incelemektir. Diğer bir ifadeyle Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde, öğrencilerin sahip olduğu kültürel sermaye ve akademik isteklilikleriyle ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği algıları ve öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkileri incelemektir.

Alan yazın incelendiğinde öğrenci başarısına etki eden öğrenci düzeyli faktörleri ele alan (Arastaman & Özdemir, 2019) bazı araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak başarıya yönelik okul düzeyli faktörleri de içeren çalışmaların olmadığı ve bu yönde bir boşluk olduğu görülmüştür. Bourdieu’nun geliştirdiği teori bağlamında kültürel sermayenin ailesel etmenlerden kaynaklandığı ve edinildiği işaret edilmektedir. Bu durum sahip olunan kültürel sermayenin öğrencinin sosyal alt yapısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Akademik isteklilik ise öğrencilerin gelecek yaşamlarını etkileyen eğitimsel yeterliliğe ulaşma eğiliminin psikolojik yönü ile ilgilidir. Yani kültürel sermaye ve akademik isteklilik değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne düzeyde etki gösterdiğinin incelenmesi eğitimsel niteliğe yönelik yeni çıkarımlar elde edilmesini kolaylaştırabilir. Özellikle son yıllarda uluslararası ve ulusal sınavlarda öğrencilerin akademik başarılarının yetersizliği konusunda tartışmalar süregelmektedir (Arastaman & Özdemir, 2019; OECD,

2015). Bu akademik başarısızlığın altında öğrenci ve okul değişkenlerinin etkisinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar öğrenci başarısına etki eden öğrenci ve okul düzeyli faktörler hakkında araştırmacı ve uygulamacılara fikir verebilir. Böylece akademik başarıya ulaşmak için dikkate alınacak unsurlara yönelik bir farkındalık oluşması sağlanabilir. Bu çalışmada akademik başarıyı getiren etmenler açısından kültürel sermaye ile akademik isteklilik öğrenci düzeyli faktörler, sosyal adalet liderliği ile öğretmen liderliği ise okul düzeyli faktörler olarak ele alınmıştır. Çalışma ile akademik başarıyı yordayan okul ve öğrenci düzeyli faktörlerin başarıyı nasıl ve hangi düzeyde yordadıkları çalışma ile ortaya konmuştur.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmada Ankara ili merkez ilçeleri Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği, öğretmen sınıf liderliği algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusuna yanıt aranmaktadır.

### **Alt Problemler**

Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre,

1. Öğrencilerin kültürel sermaye algıları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin kültürel sermaye algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, hedeflenen eğitim kademesi, aile aylık gelir düzeyi ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin akademik isteklilik algıları ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin akademik isteklilik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, hedeflenen eğitim kademesi, aile aylık gelir düzeyi ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilemektedir?
6. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, hedeflenen eğitim kademesi, aile aylık gelir düzeyi ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algıları ne düzeydedir?
8. Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, hedeflenen eğitim kademesi, aile aylık gelir düzeyi ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği, öğretmen sınıf liderliği algıları akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Sayıtlılar**

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına uygun verileri toplayabilmek için yeterli ve elverişli olduğu ve araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracını doğru, samimi ve tarafsız yanıtladıkları varsayılmıştır. Bu varsayımlar altında araştırma sonuçları değerlendirilmiştir.

### **Kapsam**

Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin görüşlerine göre, öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermaye, akademik isteklilik algıları ile sosyal adalet liderliği, öğretmen sınıf liderliği algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler ile ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim şeklinde karma eğitim gördükleri de göz önünde bulundurulmuştur.

## Tanımlar

Araştırmada değinilen bazı kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır.

**Öğrenci:** Ankara ilinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileridir.

**Anadolu Lisesi:** Genel lise türü

**Kültürel Sermaye:** Ebeveynlerin sahip olduğu çeşitli kültürel becerilerden meydana gelen sosyo-kültürel alt yapı.

**Akademik İsteklilik:** Öğrencilerin eğitim ile elde edebileceği başarılarla ulaşabilme motivasyonudur.

**Sosyal Adalet Lideri:** Dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, engellilik, sosyo-ekonomik durum vb. nedenlerle sürekli olarak ayrıştırılmış ve ayrıştırılmaya devam edilen kırılgan grupları destekleyen ve bunu uygulamalarının odağına yerleştiren liderlik türüdür.

**Öğretmen Sınıf Lideri:** Öğrencilerin entelektüel, kültürel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinliklerle zengin öğrenme ortamları oluşturan, öğrencilerle etkileşiminde, öğrencileri motive ederek sınıf içinde öğrencileri ortak amaçlar doğrultunda harekete geçirebilme yeteneğidir.

**Akademik Başarı:** Çoğunlukla bilişsel yeterliliği temele alarak derslerde ortaya konulan performans.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği, öğretmen liderliği ve akademik başarı ile ilgili kuramsal açıklamalar gerçekleştirilmiş ve kavramlar arası ilişkilere değinilmiştir. *Çalışmada akademik başarıyı getiren etmenler açısından kültürel sermaye ile akademik isteklilik öğrenci temalı kavramlar, sosyal adalet liderliği ile öğretmen liderliği ise okul temalı kavramlar olarak ele alınmıştır.*

#### Kültürel Sermaye

#### Kültür ve Kültürel Sermaye

Toplumsal gelişim sürecinde yer alan tüm maddi ve manevi değerlerin, gelecek kuşaklara aktarılmasında yararlanılan her türlü araç, düşünce ve eylem kültürü oluşturur (TDK, 2022). Kültür toplumdaki bireylerin yaşam tarzlarını, katıldıkları törenleri, gelenek ve görenekleri, kahramanlıklarını, dilsel zenginliklerini (öykü, ninni, destan, mit vs.) içerir. Kültür bir milletin, bir topluluğun ya da halkın hayata bakış açısı, düşünme tarzı, yaşayış şekli, alışkanlıkları olarak da yorumlanabilir. Bireyin bir topluluğa ait inanç değer davranış ve sembolleri edinerek bunları varsayarak yaşaması kültürel bağlamda o toplumun üyesi olmasının doğal bir sonucudur. Kültür aynı zamanda sanatsal ve entelektüel etkinlikleri ve bunlara katılımı da içerir.

Kültür; insanın ahlaki, entelektüel, sosyal, teknik yetenek ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. İnsan pek çok yeteneğe sahip bir varlıktır ancak uygun ortam olmadığında bunların ortaya çıkması ve değerlendirilmesi çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Bu durum kültür ile eğitimin karşılıklı etkileşim gösteren kavramlar olduğunu düşündürmektedir. Kültür; dili, mimariyi, musikiyi, dağı, taşı her şeyden evvel insanı işlemek ve bunları ulaşabilecekleri en yüksek, en ince, en güzel noktaya kadar getirmektir (Kaplan, 1976, s. 67). Toplulukları birer millet haline getiren ortak bir geçmişe

dayanan değerleri kazandıran en önemli unsur kültür ve kültürel değerlerdir. Zaman içerisinde ortaya çıkan düşünce, duygu, sanat ve fikir ürünleri kültürel öğelerdendir. Bir toplumu oluşturan tüm özellikler kültürün yansımasıdır. Kültür aynı zamanda topluma sosyolojik açıdan yön veren ve topluma kimlik kazandıran ortak davranışlar bütünü olarak ele alınabilir. Kültür yaşayan bir varlıktır, değişir, gelişir ve yenilenir. Kültür çoğu bilim ve sanat faaliyetlerini etkilemekle birlikte bu faaliyetlerle de gelişir yenilenir ve dinamik yapısını muhafaza eder.

Sermaye kavramı ile ilgili olarak farklı disiplinler bağlamında çok yönlü tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Sermaye kavramı klasik anlamda bireylerin para ve servetleri anlamında kullanılırken, ekonomi alanında kişiler tarafından üretilen üretim araçları ve üretime katkısı olan değerlerin tümünü ifade etmektedir (Dede, 2019; Uslu, 2022). Kaynaklar, getiri oluşturacak bir yatırıma dönüştürülebildiğinde, ekonomik sermayeyi oluşturur. Bu kaynaklar akışkan hale getirildiğinde sermaye olarak nitelendirilebilir (Kapu, 2008). Doğada kendiliğinden bulunan kaynaklar ham halde iken sermaye olarak nitelendirilmezken, ancak hammadde ile üretim gerçekleştirilip yatırıma dönüştürülerek getiri elde etme amacıyla kullanıldıklarında sermaye olarak nitelendirilebilirler (Lin, 2001, s. 2; Yalçın, 2016). Ayrıca sermaye kişiye toplumda yaşamının gerektirdiği rekabet gücünü sağlayan bir etmen olarak da düşünülebilir.

Sermaye günümüzde artık sadece ekonomik anlamda değil yeni anlamlar kazanarak evrilmiştir. İnsanların eğitim, yetenek ve kendilerini geliştirmeleriyle ekonomiye katkılarının da sermaye olarak tanımlanması ile klasik sermaye kavramı değişime uğramıştır. Genel anlamda iktisat bilimi ile ilişkilendirilen ve ekonomik birikimlere işaret eden sermaye kavramı son zamanlarda içerisinde kültürel, beşeri ve sosyal unsurları da barındıran dinamik bir kavrama dönüşmüştür. Aslında yine ekonomik büyümeye dolaylı ya da doğrudan katkısı olan her türlü somut ve soyut kültürel, beşeri, sosyal vb. öğelerde sermaye olarak kabul edilmektedir.



Bourdieu, insanların sahip olmaya çalışacakları farklı sermaye türleri olduğunu ifade etmektedir (Bourdieu, 1986). Bu bağlamda Pierre Bourdieu, sermayeyi ekonomik sermaye, sosyal sermaye ve kültürel sermaye olarak 3 farklı başlık altında toplamıştır. Bunlar; *ekonomik sermaye* (para, mülkiyet, vb.), *kültürel sermaye* (bilgi, beceri ve eğitim nitelikleri) ve *sosyal sermaye* (grup bağlantıları, sosyal ağlar, üyelikler vb.). Aynı zamanda bu sermaye biçimlerinin *sembolik sermaye* (prestij, onur) olarak algılanabileceğini belirtmiştir (Bourdieu, 1986, s. 257). Sermaye denildiğinde çoğu zaman akla ilk gelen ekonomik sermaye türüdür. Ekonomik sermaye istenilen zamanda hemen paraya dönüştürülebilir ya da mülkiyet olarak da kendini gösterebilir şekildedir. Sosyal sermaye ise kişinin toplumda ilişkileri ve çevresindeki ağlarla kurulan bağlantılar ve kimi zamanda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen sermaye türüdür. Sosyal sermayenin bireysel etkileşim ve ağlarda yattığını akılda tutmak önemlidir (Ihlen, 2005). Simgesel sermaye ise alanlar içinde meşruiyeti kabul edilip tanınmasıyla bu sermayelerin dönüştüğü sermaye türüdür (Bourdieu, 1986, s. 16). Örneğin toplumsal sermaye her zaman sembolik sermaye olarak işlev görür, çünkü toplumsal bilgi ve kabul (onay) mantığı tarafından yönetilir.

Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini tanıyarak kendine has bir biçimde benimseyip yansıması davranışlarını şekillendirmesi, toplum ile sosyalleşmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu süreçte bireyin toplumundan etkilenerek kendi süzgecinden geçirdiği birikimler bireyin kültürel sermayesini oluşturur. Kişinin çocukluk döneminden itibaren edindiği dil, davranış kalıpları ve yönelim ile başlayan, bilim, sanat gibi kaynaklardan beslenerek biriktirilen bilgi ve becerilere dayanan kişisel donanım bir nevi kültürel sermayeyi teşkil etmektedir. Toplumun entelektüel birikimi, inanç, sanat, ahlak, gelenek, görenek, yaşam tarzı ve iş yapma şekli gibi tüm soyut değerler de kültürel sermayenin bileşenleri arasındadır. Kültürel sermaye, ekonomik anlamda beşeri ve fiziki sermayenin verimliliği ve miktarını artıracak niteliktedir (Ekşioğlu, 2012).

Kültürel sermaye genel anlamda kültür birikimini ifade eder. Bireylerin eğitim, bilgi ve yetenekleri ile biriktirdikleri sermaye türü olduğu söylenebilir. Bourdieu'nun dikkatleri

üzerine çektiği kültürel sermaye kavramı üst kültürde bulunan birikim ve eğitim aracılığıyla kazanılan marifetlerin toplamıdır (Bourdieu, 1986). Kültürel sermaye kavramı entelektüel birikim, inanç, sanat, gelenek ve görenekler, ahlak, yaşam tarzı, okuma alışkanlığı vb. değerleri kapsamaktadır. Kültürel becerilerin yer aldığı bir çeşit sosyokültürel temel, entelektüel birikim, yaşantı zenginliği şeklinde tanımlanabilir (Dölek, 2021). Kültürel sermaye inşasında kişinin toplumsal sınıfı, yaşadığı coğrafya, ırkı, sosyoekonomik durumu, yaptığı seçimleri, ilgileri gibi birçok değişkenin rol oynadığı söylenebilir.

Bourdieu (1986), toplumsal yapıyı ve sosyal statüyü belirleyen tek unsurun sadece ekonomik göstergeler olmadığını, toplumsal yapıyı oluşturan pek çok dinamik olduğunu savunmuştur. Eğitimli insan gücü ve becerilerin de sermaye kavramı birlikte anılmasıyla kültürel sermaye alan yazında kendini göstermeye başlamıştır. Sadece ekonomik anlamda kullanılan sermaye kavramını, ekonomik anlamı dışında ilk kez kullanan Bourdieu'dur. Ekonomik sermaye toplumun ve bireylerin ekonomik kaynakları ile ilişkiliyken, kültürel sermaye toplumun ve bireyin kültür birikimi, dünya görüşü, dil yeterliliği, düşünme tarzı vs. ile ilişkilidir (Ekşioğlu, 2012). Bourdieu'ya (1970) göre kültürel sermaye formal eğitim yoluyla edinilen, sertifika ve diplomalarla belgelendirilerek nesnel bir bakış açısı kazandırılan "okul sermayesi" ile doğal bir biçimde aile ortamı içerisinde sahip olunan özellikleri işaret eden "tevarüs eden kültür sermayesi" şeklinde ifade edilmiştir. Gerek eğitim gerekse aileden aktarılmış olsun, entelektüel kazanımları işaret etmektedir (aktaran Ünal, 2004). Diğer bir deyişle kültürel sermaye kişinin doğumundan itibaren edinmeye başladığı, aile ve okul kurumları ile sosyal hayatı süresince pekiştirdiği donanımlardır. Bununla beraber kültürel sermaye yalnız başına ekonomik büyüme ve kalkınmaya katkı sağlamaz. Az gelişmiş ülkelerde sadece kültürel sermayeyi ön plana çıkararak ekonomik kalkınma beklenmesi anlamsız olacaktır. Kültürel sermaye beşeri ve fiziki sermayenin artmasına yardımcı olacak ve tamamlayacak niteliktedir (Ekşioğlu, 2005).

Kültürel sermaye, anne ve baba eğitim düzeyi, aile yapısı, ebeveynlerin meslekleri, toplumsal cinsiyet, yaşanan çevre gibi unsurların yanı sıra, eğitim ve mesleki deneyimlerle edinilmiş kültürel kodları ve bunlarla temellendirilen farkındalık, görgü, inanç, öykünme, vizyon, sözel beceri, estetik gibi tercihleri içermektedir (Bourdieu, 2013, s. 73). Bourdieu (1986) kültürel sermayenin; estetik tercihler, sözel beceri, kültürel farkındalık, eğitim gibi çok çeşitlilik gösteren durumları içermekte olduğunu ifade etmiştir. Temeli aile içinde atılan kültürel sermaye, eğitim ile şekillenmeye devam etmektedir (Öztürk, 2020). Kültürel sermaye, toplumsal yapı içerisinde okul yaşantılarının etkisi ve sınıflar arası aktarımı içeren ve sembolik kaynaklarında kullanıldığı kazanımlarla ifade edilmektedir. Konuşma becerisi, kültür ve sanat faaliyetlerinde bulunma ve bu faaliyetlere katılma, kültürel bakımdan yeterli bilinç ve beceri geliştirme, entelektüel bir bilincin gelişimi, kişinin etkilenim stilini, kabulleri, yönelimleri ve beğenileri ve bunların birikimiyle ortaya çıkan kazanımların bütünü kültürel sermayeyi oluşturur (Bourdieu, 1986; Di Maggio & Mohr, 1985). Pek çok kültürel hizmet, ürün, kurum, faaliyet ve aktörler kültürel sermaye çıktılarını oluşturur. Kültür turizmi, kültürel miras, kamusal kültür harcamaları, müzik sektörü, müzeler, arkeolojik kazılar vs. kültürel sermaye konularından bazılarıdır.

Kültürel sermayeyi; Bourdieu (1986), eğitim ve öğretim ile ilişkilendirirken, Throsby (1999) ise sanat ile ilişkilendirmiştir. Throsby kültürel sermayenin, toplum içerisinde bir malın veya hizmetin ekonomik değerinin yanı sıra kültürel değerinin oluşturulmasında ve korunmasında kullanıldığını belirtmektedir. Kültürel sermaye, kültür ve sanata dair her türlü biçimsel ve nesnel beceri ve bilgileri ifade eder. Kültürel sermaye, diğer sermaye türlerine benzer şekilde stoklanabilir ve diğer mal ve hizmetlerin üretilmesine katkı sağlar. Kültürel sermaye kavramı ile beraber kültürel değer ve kültürel ürün kavramlarını da tanımlamak gerekebilir. Kültürel ürün kişilerin sanatsal ve estetik gereksinimlerini giderme amacına yönelik mal ve hizmetlerdir. Bu mal ve hizmete ödenmek istenen veya ödenen değer ise kültürel değerdir. Kültürel ürünün değerini artıracak her bir hizmet ve mal varlığı ise kültürel sermayeye işaret eder (Ekşioğlu, 2005).

Kültürel sermaye doğrudan ve dolaylı yönden ekonomik kalkınmayı etkilemektedir (Işık, 2009, s. 862). Kültürel sermaye üretim unsurlarının daha verimli ve rasyonel kullanımına olanak sağlayarak ekonomide katma değeri arttırmaktadır. Kültürel sermaye dolaylı yönden ise eğitim kalitesinin artırılması, suç oranlarının azalması gibi konularda kalkınmayı etkilediği düşünülebilir. Bu bağlamda eğitim ve kültürel sermayenin karşılıklı olarak bir döngü içerisinde birbirini etkilemekte olduğu düşünülebilir. Bourdieu da eğitimi kültürel sermayenin temel unsurlarından biri olarak ele almıştır (Ekşioğlu, 2005). Kültürel sermaye yani kültürel birikim eğitim yoluyla gelecek kuşaklara aktarmakta, toplumu şekillendirmektedir. Okul toplumun kültürel özelliklerini gelecek nesillere ileterek, yüksek kültürel sermayeye sahip bireylerin yetiştirilmesi hedefinde aracı olmaktadır. Bu bağlamda eğitimin kalitesi gelecek kuşakların kültürel sermaye kapasitesini doğrudan etkilemektedir (Özgan & Karataşoğlu, 2016).

Bourdieu ve diğerlerinin 1960'lı yıllarda eğitim sistemi üzerine yaptıkları çalışmalarda ortaya konulan *kültürel sermaye* kavramı, eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının gösterdiği yüksek düzeyde başarıyı açıklayabilmek için kullanılmıştır. Bourdieu ve Passeron'un (1977) kültürel yeniden üretim teorisi (KYÜT), sosyal sınıflar arasında aktarılan kültürel, sosyal ve ekonomik güç kaynaklarının eşitsiz dağılımını işaret etmiştir. Ayrıca kültürel sermayeyi okullarda çocuklar için en önemli sermaye türü olarak vurgulamıştır. Ebeveynlerin çocuklarına mirası olarak belirtilebilecek kültürel sermaye toplumun baskın kültürünün (davranış biçimleri) yansıması olarak açıklanabilir. Okullarda aktarılan kültürel öğeler toplumun baskın kültürü ile uyumludur. Baskın kültüre daha aşina olan ailelerden gelen öğrenciler okulda daha başarılı olurken, yetersiz sosyal geçmişe ve kaynaklara sahip öğrencilerin ise daha başarısız oldukları görülmüştür. Zaten sosyologlar da ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisini kültürel alt yapının dışavurumu olarak ifade etmiştir. Robbins'e (2000) göre, eğitim sistemi açısından ebeveynlerin kültürel sermaye yansımaları üç şekilde belirtilebilir: Bunlar; kişisel eğilimler ve tutumlar, eğitim ile ilişkili nesnelere olan bağlar (kitaplar, diplomalar vb.), eğitim ile

ilişkili kurumlarla olan bağlantılar (okul, üniversite, kütüphane vb.) ve bir bireyin kültürel sermayesinin genişliği, diğer aile üyelerinin donanımı için bir avantaj yaratmaktadır (Grenfell & James, 1998).

Farklı sosyal geçmişten gelen ebeveynlerin okula karşı farklı tutumlar geliştirmesi doğal karşılanabilir. Düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynler okula daha az katılım sergileyebilir. Bunun sebepleri arasında eğitim sistemine yönelik bilgisizlik, eğitim jargonuna yabancılik ve okul personeli ile iletişim kurma sürecinde daha az güvende hissetme yer alabilir (Grenfell & James, 1998). Ayrıca, kültürel sermaye farklı kanallardan çocuğun eğitim başarısını etkilemektedir. Öncelikle, çocuklar ebeveynlerinden kültürel sermayeyi pasif ya da aktif olarak edinirler (Cheung & Andersen, 2003). Swartz'a (1997) göre kültürel sermaye çocukların diline, bilgisine ve yaklaşımlarına yansır. Böylece, çocuklara toplum içindeki baskın kültürel becerileri kazandırır. İkincisi, eğitim sistemi kültürel sermayeyi fark etmek ve ödüllendirmek için tasarlanmıştır. Bu mekanizmada, öğretmenlerin ve diğer okul unsurlarının akademik başarının göstergesi olarak öğrencinin sahip olduğu yüksek statüde kültürel işaretlere yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım öğrencilere eğitim hayatlarında hem öğretmenleri hem de akranları tarafından pozitif bir fayda ve seçim sağlayacaktır. Böylece daha fazla akademik gelişim sağlanması için uygun bir ortam çevresini saracaktır. Zaten Bourdieu'nun kuramı, herhangi bir *yetkinliğin*, toplumun *kültürel mirasının* içselleştirilmesini kolaylaştırırken, toplum içi dinamiklerin etkisiyle eşit olmayan bir dağılım göstererek, kültürel sermayenin *ayrıcılık* *avantajlar* yaratan bir sermayeye dönüştüğünü vurgulamıştır. Biçimsel eğitim sistemlerinin hâkim olduğu toplumlarda değinilen ayrıcalıklı avantajların büyük oranda değerlendirme standartlarının kurumsallaştırılmasından kaynaklandığını belirtmiştir (Bourdieu, 1977). Araştırmalara göre orta-sınıfta yer alan ailelerin, işçi sınıfı ya da daha fakir ailelere göre çocukları ile daha fazla konuştukları tespit edilmiştir. Bu durum orta sınıftan gelen çocukların daha fazla kelime bilgisine sahip olduğunu ve sözel beceriye dönük standart sınavlardan daha yüksek puanlar aldıklarını işaret etmiştir (Lareau, 2003). Ayrıca

Bourdieu, modern okul sistemlerinin aileden gelen kültürel mirası doğrulayıp artırmaktan ziyade istenilen becerilere sahip olmayan ya da az olan öğrencilere baskın kültürün aşılmasında daha usta olduğunu vurgulamıştır. Ek olarak modern toplum eğitim sistemlerinin bireyleri, büyük oranda sınıf kökeni doğrultusunda olan sınıfsal hedeflere yönlendirme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir (Bourdieu & Passeron, 1977). Bir bakıma eğitim yolu ile kast yaklaşımına benzer bir modele meşruiyet kazandırdığı düşünülebilir.

### **Bourdieu'a göre Kültürel Sermaye Biçimleri**

Kültürel sermaye kavramını alan yazına sunan Pierre Bourdieu (1986) çalışmalarında sosyal ve kültürel sermayenin, toplumsal yapılanmayı ekonomik sermaye kadar etkilediğini belirtmiştir. Bourdieu (1986) kültürel sermayeyi bedenselleştirilen (somutlaştırılan), nesneleştirilen ve kurumsallaştırılan kültürel sermaye olmak üzere üç biçimde incelemiştir.

#### ***Bedenselleştirilen (Somutlaştırılan) Durum***

Kültürel sermayenin somutlaştırılmış hali, kişinin bedeninde ve zihninde uzun süreliğine yerleşmiş olan kültürel sermayedir (Throsby, 1999). Bourdieu'ya göre bu kültürel sermaye çeşidi bütünüyle bireysel özelliktedir, farklı şekillerde kendini gösterebilir, zaman zaman görünmez olabilir ve ekonomik sermayeye dönüştürülemez. Hampton-Garland'a (2015) göre somutlaştırılan/bedenselleştirilen kültürel sermayeyi kişinin kendinin nasıl tanımladığı ve kim olduğuna dair düşüncelerinin özü olarak tasvir etmiş ve eğitimsel yatırımlardan, aile üyeleri ve toplum ile kurulan ilişkilerden; sosyal sınıfa bağlı olarak, değişen ölçülerde, kasıtlı aşılansızdan ziyade farkında olmadan zamanla edinilir. Bu kültürel birikim kişinin yaşamı süresinde birikimiyle oluşurken kişinin kapasitesi ve hafızasıyla orantılıdır. Yani bu durum kişinin geçmişiyle ve kendi yaşantısıyla doğrudan ilişkilidir. Somutlaştırılan sermaye bireyin kendini geliştirecek kültürel etkinliklere zaman ayırmasına bağlı olarak zamanla artırılabilir (Hampton-Garland, 2015). Bu sermaye biçimi bireyin düşünce ve hayat tarzını etkiler. Kişinin beğenileri, zevkleri, tercihleri bu sermaye

biçiminin tesiri altındadır (Gerni, 2013, s. 58). Bedenselleştirilen kültürel sermaye zevkler, estetik yatkınlıklar, bilişsel beceriler, Tanrı vergileri vs. şeklinde gözlemlenir (Bourdieu, 1986, s. 17). Çocukluk döneminden süregelen ailenin sosyal sınıfı bağlamında öğrenilen yazı güzelliği, dilsel alışkanlık gibi çeşitli özelliklerle edinilen ve eşitsizlik etkisini en kuvvetli şekilde kişinin eğitim hayatında gösteren sermaye olduğu söylenebilir (Dölek, 2021). Bedenselleştirilen kültürel sermaye biçimi, kültürel nesnelere sahip olmak ile biriken nesneleştirilmiş kültürel sermayenin değerini de belli eder. Bourdieu'ya göre, edinilen kültürel nesnelerin nasıl kullanılacağı ve değerlendirileceği bilinmediği müddetçe, bireylere bir getirisi olmaz (Karademir Hazır, 2018, s. 286). Tüm bunlarla beraber bedenselleştirilen kültürel sermaye jest ve mimikleri kullanma, açık anlaşılır konuşma, bir müzik aleti kullanabilme vb. şekilde bedende vuku bulan bütün gizil kabiliyetleri işaret eder (Dölek, 2021).

### ***Nesnelleştirilen Durum***

Kültürel sermayenin nesneleştirilen yönünü kültürel ürünlere sahip olma belirlemektedir (Saaraceno, 2014). Nesneleştirilmiş kültürel sermaye; kütüphaneler, tablolar, koleksiyonlar ve makineler gibi kültürel seviyeyi gösteren nesneleştirilen biçimdir. Kültürel nesnelerin nasıl kullanılıp değerlendirildiği ve içselleştirilmesi bedenselleştirilen kültürel sermaye biçimi ile ilgili iken nesneleştirilen kültürel sermaye maddi olarak aktarılabilen tablo, yazı, alet vb. maddi materyallerde nesneleşmiştir (Bourdieu, 1986). Örneğin bir pul koleksiyonu maddi bir sermayeye dönüştürülebilir. Yani alınması ya da sahiplenilmesi, bedenselleştirilmiş sermayeden başkası değildir (Bourdieu, 1986).

### ***Kurumsallaştırılan Durum***

Kültürel sermayenin kurumsallaştırılan hali eğitim sistemi içerisinde somutlaştırılarak dönüştürülmüş olan kültürel sermayedir. Bu kültürel sermaye çeşidi bedenselleştirilen kültürel sermayeyi belirten derece, kıdem, unvan, belge ve diplomaları kapsar (Bourdieu 1986). Yani bireyin eğitim yoluyla hak kazandığı sertifikalar, ödüller, başarı belgeleri, diplomaları ifade eder. Kraaykamp ve van Eijck (2010), kurumsallaştırılan

kültürel sermayeyi okullaşma düzeyi olarak da belirtmiştir ve ebeveynlerin kurumsallaştırılan kültürel sermayesinin çocuklarının okullaşma düzeylerini etkilediğini savunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek aileler, eğitim sistemine aşinadılar. Bu nedenle bu aileler evde öğrenme ortamlarını daha etkili hazırlamakta ve çocuklarına karşı okula dair çoğu durumda yardımcı ve rehber olabilmektedirler. Kurumsallaştırılan kültürel sermaye akademik başarı aracılığıyla kurumlarca onanarak ve meşrulaşır.

### **Kültürel Sermaye ve Eğitim**

Kültürel sermaye eğitim sürecini etkileyen önemli bir değişken olarak ifade edilebilir. Böylelikle eğitim sermayesinin oluşmasının kültürel sermaye ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Kültürel sermaye de tıpkı ekonomik sermayeye benzer şekilde sınırlıdır ve belirli gruplarda toplanır. Bu sebeple paylaşılan kültürel sermayeden yararlanabilmek için habitusa sahip olmak gerekmektedir. Habitusa sahip olmayan bireylerin kültürel sermayenin yararlanma düzeyleri sınırlıdır. Bu nedenle kültürel sermayenin eğitim üzerine etkisi ve eğitimsel sermayeyi üretmesi belirli sınıflar içerisinde gerçekleşir. Toplumdaki sınıfsal yapı kendini eğitim aracılığıyla yeniden üretir. Sınıfsal farklılıkları da yeniden üretir. Bourdieu (1976, s. 110) eğitimin, hem toplumdaki sınıfsal yapıyı meşrulaştırdığını hem de aileden aktarılan kültürel sermaye/kültürel mirasın içselleştirilmesini sağladığını belirtmiştir.

### **Kültürel Yeniden Üretim ve Kültürel Hareketlilik Teorisi**

Kültürel sermaye, kişinin yaşadığı toplum içerisindeki değerler, eğitim sürecine ilişkin uygulamalar, toplumsal yaşam ve düşünme tarzı gibi faktörlerden etkilenir (Bourdieu & Passeron, 2015). Eğitime ve akademik gelişime kültürel sermayenin önemli etkisi nedeniyle sosyal sınıf dağılımının yeniden üretimi konusu dikkat çekmektedir. Eğitimsel süreçlerin toplumsal sınıfların farklılığı üzerinde etkisi tartışılmaktadır. Kişinin doğumuyla birlikte ailesinden edindiği bilgi beceriler ile başlayan kültürel sermaye edinimine eğitim ve diplomaların hangi ölçüde etki ettiği tartışılmaktadır (Uslu, 2022). Kültürel sermayenin



toplumun bazı kesimlerinde farklı oranda birikimi sebebiyle eğitim kurumları fırsat eşitliği sağlamak yerine toplumsal sınıf eşitsizliklerini destekleyecek niteliktedir (Jourdain & Naulin, 2016).

Bourdieu, kültürel sermayeyi çocukların gelecekte ulaşacakları akademik, ekonomik ve sosyal başarılarının yolunu açan önemli bir unsur olarak görmüştür. Bourdieu geliştirmiş olduğu “Kültürel Yeniden Üretim Teorisinin” işaret ettiği nokta kültürel sermayenin ayrıcalıklı ailelerde çocuklarına erken yaşlarda aktarıldığı ve dezavantajlı ailelerin benzer bir aktarım yapamadığıdır. Böylece ailelerin kültürel sermaye eşitsizliklerinin sosyal sınıf eşitsizliklerini ürettiğini ifade etmiştir (Bourdieu & Passeron, 1977). Bourdieu ve Passeron (2015), yeniden üretim teorisi ile okulları eşit olmayan kültürel sermaye dağılımı nedeniyle toplumdaki eşitsizliği yeniden üreten mekanizmalar olarak ele almıştır. Bourdieu eğitim sürecinin toplumdaki sınıflaşmayı nasıl ürettiğine ya da yeniden ürettiğine işaret etmektedir (Bourdieu & Passeron, 1977). Eğitimde kültürel sermayenin önemi farklı kültürel alt yapıya sahip ailelerin çocuklarının akademik başarısı üzerinde oluşturduğu eşitsizlikten kaynaklanmaktadır. Kültürel sermaye düzeyinin başarıyı doğrudan etkilemesi, çocukların aldıkları eğitimden yararlanma durumları arasındaki derin uçurumlara neden olabilmektedir.

1982 yılında ise DiMaggio, kültürel sermayenin bireylerin hayatları boyunca kazanılabileceğini ve faydalarının sosyal sınıflar arasında yayılabileceğini belirten “Kültürel Hareketlilik Teorisini” (KHT) ortaya atmıştır. KYÜTün aksine DiMaggio ve Mohr (1985), KHTde kültürel sermayenin düşük SED’e sahip çocuklara daha fazla yarar sağladığını belirtmiştir (Andersen & Jæger, 2015). Bu teoriler, kültürel sermayeden yalnızca kimlerin faydalandığını değil, nereden ve nasıl elde edileceği konusunda da farklılık göstermektedir (Roksa & Potter, 2011). KYÜT, aile tarafından çocuğa kültürel sermaye aktarılmazsa, çocuğun ilerleyen dönemlerde yeterli ek kültürel sermayeyi kazanmayacağını vurgulamıştır. KHT ise dezavantajlı çocukların aile dışındaki ortamlardan da kültürel sermayeye ulaşabileceklerini işaret etmiştir. Bu görüşe göre kültürel sermaye tüm

çocuklara fayda sağlanmaktadır. Özellikle dezavantajlı olup yukarı hareketlilik isteyen çocukların olumsuz durumlarını düzeltmek için kültürel sermayelerini geliştirmeye daha isteklidir. Gelecekteki statüleri üzerinde etki gösterebilecek ailesel alt yapıya sahip olmadıklarından, bu çocuklar üzerinde kültürel sermayenin yansıması daha yüksek olabilir (DiMaggio, 1982).

Illich (1985) çalışmasında, öğrencilerdeki düşük başarının sebebi olarak olumsuz öğrenci tutumlarına işaret etmektedir. Öğrenciler arasında kültürel birliğin sağlanamamasının öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumlarının kaynağını teşkil ettiğini öne sürmektedir. Okul, çeşitli sosyoekonomik düzeylere sahip öğrencileri kültürel açıdan benzer bir kimlik içerisinde bütünleştirerek mevcut olan sosyokültürel ayrımı farkında olmadan daha da derinleştirerek desteklemektedir. Illich'in (1972) yoksul çocuk olarak tanımladığı çocuklar okullarda toplumsal tabaka bakımından ayrımcılığa maruz kalmakta ve tabakalar arası farklar sürekli olarak yeniden üretilip mesrulaştırılmaktadır. Böylelikle toplumsal sınıflar arası geçişler zorlaşmakta ve öğrencilerin hayat standartlarını iyileştirme ve kendilerini geliştirme imkânları ellerinden alınmaktadır. Illich (1972), aynı yaşta okula başlasalar ve benzer niteliklerdeki okullarda eğitim alsalar dahi yoksul çocukların daha üst sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin eğitim olanaklarına erişemediği belirtmiştir. Yani fakir çocuklar zengin-fakir ayrımı olmaksızın benzer kalitedeki okullarda okusalar dahi onlardan geri kalmaktadır. Bu aileler arasındaki farklılık, okudukları kitaplardan, evlerindeki konuşmalara ve gezdikleri ortamlara kadar çeşitlilik göstermektedir (Yücel vd., 2013).

### **Kültürel Sermayenin Boyutları**

Avcı (2015) tarafından geliştirilen "kültürel sermaye ölçeği"ndeki alt boyutlar katılım, entelektüel birikim, kültürel potansiyel ve kültürel bilinç olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

### ***Katılım Boyutu***

Kültürel sermayenin birikimi ve kültürel faaliyetlere katılımı ile ilişkilidir (Avcı, 2015). Kültürel sermaye bileşenleri, sanatsal etkinliklere katılım (DiMaggio, 1982; Xu & Hampden Thompson, 2012), müzeleri gezmek (Dumais, 2002; Eitle & Eitle, 2002), müzik etkinliklerine katılım (Kalmijn & Kraaykamp, 1996), gezilere katılım (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999) şeklinde belirtilebilir. Bütün bunlar kültürel sermayenin ölçülmesinde birer ölçüt olarak düşünülebilir. Avcı (2015) ise geliştirmiş olduğu ölçekte; kültürel aktivitelere, sanatsal çalışmalara, gezilere, gönüllü şekilde toplumsal faaliyetlere katılım gibi ölçütleri katılım alt boyutu şeklinde değerlendirmiştir. Kültür, tutumlarımızı, ilgilerimizi ve davranışlarımızı etkiler. Kültürel norm ve değerler bireyin davranışlarını büyük oranda etkilemektedir (Avcı, 2015). Bir topluluk, kültürel etkinlikler için bir araya geldiğinde, topluluktaki ilişkiler, ağlar ve ortaklıklar artar. Diğer bir deyişle törenler, ritüeller, kutlamalar; insanların bir araya getiren kültürel etkinliklerdir ve insanların sosyal sermayelerine katkı sunmaktadır (Özdemir, 2007).

### ***Entelektüel Birikim Boyutu***

Entelektüel sözcüğü TDK (2022) sözlüğünde kelime anlamı olarak “aydın, münevver ve kültürlü kişi” olarak ifade edilmiştir. Entelektüellik farklı bakış açısı, tavır sahibi, bilgi donanımı ve sezgi gücüne sahip olabilmeyi gerektirir (Uçan, 2008). Aile ve toplum değerlerinden etkilenmesinin yanı sıra bireyin hem eğitim yoluyla hem de kendi çabalarıyla elde ettiği entelektüel birikim kültürel sermayeyi oluşturur. Kültürel sermaye ister aileden ister okuldan elde edilmiş olsun, entelektüel niteliklerin toplamını işaret eder. Kültürel sermaye her ne kadar toplumun kabul gören değerlerinden, gelenek-göreneklerinden etkilense de kişisel deneyimler önemlidir. Kişinin yaşantıları deneyimleri ve çabaları yoluyla elde edilen kültürel birikimler kişinin kültürel sermayesine etki eder. Entelektüel açıdan zayıf bir toplumdan ve aileden gelen bir birey, kendi çabaları ve istekleri doğrultusunda entelektüel birikimini dolayısıyla kültürel sermayesini geliştirmesi mümkün olabilir. Kişinin yaşam biçimiyle orantılı olarak katıldığı etkinlikler (geziler,

kamplar, sergiler, spor müsabakaları, el sanatları, yürüyüşler vb.), okunan kitaplar, izlenen filmler vb. kişinin kültürel sermaye birikimini artırabilir. Entelektüel bireyler ekonomik sermaye yerine daha fazla kültürel sermaye biriktirdiği belirtilmektedir (Anheier vd., 1995).

Bu çalışmada ise Avcı (2015) geliştirmiş olduğu ölçekte; çeşitli bilim dallarında bilgi sahibi olma, kültürel olay ve olguları çeşitli bakış açıları ile değerlendirebilme, kültürel konularla ilgili nesnel araştırmalar yapma, günümüzün kültürel değerlerini tarihsel açıdan değerlendirebilme, kültürel olarak sürekli kendini yenileme, ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkında olma, bilimsel dergi ve makaleler okuma gibi ölçütleri bu boyut altında incelemiştir.

### ***Kültürel Potansiyel Boyutu***

Bourdieu'nun bedenselleştirilen kültürel sermayesine benzeyen aynı zamanda bireyin bedensel ve zihinsel özelliklerinin var oluşu ve gelişimi sürecinde ulaşılan potansiyel yeterlikleri vurgular. Beden ile ilgili özelliklere ek olarak bireyin çevresince fark edilmesini sağlayan ve bireyi başkalarından ayıran kültürel birikimleri de bireyin kültürel potansiyeli bağlamında ele alınabilir (Avcı, 2015). Arun (2009) potansiyel kültürel sermaye olarak eğitim düzeyi, resmi eğitim, yaşam olanakları, kurs ya da eğitime katılım, yaşanılan yer ve yabancı dil bilme gibi değişkenlerden bahsetmiştir. Avcı (2015) tarafından geliştirilmiş olan kültürel sermaye ölçeğinin bu alt boyutunda; çevredekilerle sosyal ve medeni ilişkilerin üst düzeyde olması, açık ve anlaşılır konuşma, akıcı konuşma ve çevrede kendisini yetiştirmiş kültürlü bir insan olarak tanınma, toplumu etkileyecek derecede çevrede dikkate alınma gibi maddeler yer almaktadır.

### ***Kültürel Bilinç Boyutu***

Kültürel bilinç, kültürel değerlerin farkındalığı ve kültürel bakış açısına sahip oluşu işaret eder. Kişinin ve toplumun kültürel faaliyetlere istekliliği, kültürel mirasın oluşumu ve korunması, kültürel duyarlılık konularında kolektif bir bilinç oluşturmak bu boyutun konularını teşkil etmektedir (Avcı, 2015; Dölek, 2021; Kolaç, 2009). Kısacası kültürel

bilinç, işinin içinde bulunduğu toplumun kültürünü içselleştirerek bir kültürel düşünceye ve davranış biçimlerine ilişkin algısıdır. Toplumda kültürel sermaye arttıkça toplumun kültüre olan saygısı ve takdiri de o oranda hazla artacaktır. Kültürel etkinliklere aktif katılım oldukça, müzeler, sergiler ziyaret edildikçe, somut olan ve olmayan kültürel mirasa sahip çıktıkça ve kültür yaşatıldıkça toplum kendi kültürü hakkında daha bilinçli hale gelecektir. Kültürel değerlerin farkındalığı ve kültürel değerlere duyarlılığın kısacası kültürel bilincin; kültürel sermaye niteliğini yükselttiği göz ardı edilmemelidir (Eğimli, 2011). Bu bağlamda Avcı (2015) kültürel bilinç boyutu altında; sinema ve tiyatroya gitme, yaşanılan yerdeki kültürel etkinlik potansiyelinin farkında olma, yaşanılan çevredeki kültürel değer taşıyan yerleri bilme, tarihî yerleri ve müzeleri ziyaret etme ve kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanma gibi maddelere yer vermiştir.

### **Kültürel Sermaye ve Akademik Başarı İlişkisi**

Bourdieu anne ve babaların kültürel sermayelerini çocuklarına aktardığını ve çocukların da kültürel sermayeyi akademik başarıya dönüştürdüklerini ileri sürmüştür (Bourdieu & Passeron, 1990). Cheng ve Kaplowitz'e (2016) göre öğrencinin akademik başarısının genellikle belirli beceri ve davranış alışkanlıklarının kazanılmasıyla kolaylaştırıldığı yaygın olarak düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Bourdieu'nun iddiasını destekleyen geçmişten günümüze çok sayıda çalışma ile karşılaşılmaktadır (Andersen & Hansen, 2012; Andersen & Jæger, 2015; Aschaffenburg & Maas, 1997; Bodovski vd., 2017; DiMaggio & Mohr, 1985; Gaddis, 2013; Redford vd., 2009; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Xu & Hampden-Thompson, 2012). Bourdieu'ya göre kültürel sermaye somutlaştırılmış (dilsel yeterlikler, tavırlar, kültürel bilgi vb.), nesnelleştirilmiş (kültürel materyaller, kitaplar vb.) ve kurumsallaşmış (eğitimsel referanslar vb.) olmak üzere üç farklı biçimde bulunmaktadır. Her üç biçimde çocuğun akademik/eğitimsel başarısı üzerinde etki göstermektedir. Kültürel sermaye genellikle iki temel kanal üzerinden etki göstermektedir. Birincisi, çocuklar kültürel sermayeyi ya ebeveynlerinin kültürel sermayesine maruz kalarak (pasif) ya da ebeveynlerin çocuklara aktarmaya

yönelik kasıtlı çabaları (aktif) yoluyla edinirler. Bu kültürel sermaye çocukların bilgisine, diline ve davranışlarına gömülüdür (Dumais, 2002). İkinci olarak, eğitim sistemleri kültürel sermayeyi tanımak ve ödüllendirmek için tasarlanmıştır. Bu yapısal mekanizmada öğretmenlerin yüksek statülü kültürel sinyaller gösteren çocuklara yönelik yukarı yönlü önyargılı algılar geliştirdiklerini vurgular. Bu yukarı yönlü önyargılı algılar, olumlu ve muhtemelen birikimli getiriler sağlar, çünkü kültürel sermayeye sahip çocuklar, eğitim kariyerinin çok erken bir aşamasından itibaren öğretmenlerinden ve akranlarından ayrıcalıklı muamele görürler (Jæger, 2011). Burada değinilen gerek kültürel sermaye biçimleri gerekse kanalları araştırmacıların çalışmalarını kurgulamalarında yol gösterici olmuştur.

Andersen ve Jæger'in (2015) Kanada, Almanya ve İsveç'teki öğrencilerin PISA sonuçları üzerinden gerçekleştirdiği çalışmada kültürel sermaye ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dahası, kültürel sermayenin olumlu etkisinin, düşük başarılı eğitim ortamlarında yüksek başarılı olanlardan daha güçlü olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Tan, Yeng ve Lyu'nun (2019) araştırmasında da kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkinin nesnelleştirilmiş ve kurumsallaştırılmış biçimde ve ebeveyn beklentileri açısından çok güçlü olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler, çocukları için yüksek akademik beklentileri ifade ederek ve olumlu ebeveynlik, dil teşviki ve uygun ev ortamları sağlayarak çocuklarının başarısına katkı sunabilirler. Tramonte ve Willms'in (2010) çalışması ise ilişkisel kültürel sermayenin öğrencilerin davranışsal örüntüleri üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Bu çalışmada 28 ülkenin PISA 2000 verileri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ilişkisel kültürel sermayenin (ebeveyn-çocuk arası kültürel etkileşimler ve iletişim) öğrencilerin okuma okuryazarlığı, okula aidiyet duygusu ve mesleki isteklilikleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları ile doğrudan ve dolaylı etkileşimleri olduğu bilinmektedir. Benzer şekilde Cheng ve Kaplowitz'in (2016) çalışmasında da ebeveyn kültürel sermayesi öğrenci çıktıları üzerinde doğrudan güçlü etkiler ortaya koymuştur.

Bir diğer araştırmada TIMMS 2015 Sırbistan verilerine göre kültürel sermaye öğrencilerin ilkokuldaki başarıları ile pozitif doğrusal bir ilişkiyi işaret etmiştir. Yani, kültürel sermayedeki artış öğrencilerin matematik ve doęa bilimleri testlerinde elde ettikleri puanların yükselişini sağlamıştır (Radulović vd., 2017). Jæger'in (2011) alışmasında da benzer bulgularla karşılaşılmıştır. Jæger kültürel katılımı, okuma alışkanlıklarını ve ders dışı etkinliklere katılımı merkezine alan kültürel sermaye yaklaşımı ile çocukların okuduğunu anlama ve matematik testi puanları üzerinde çoğunlukla olumlu etkiler tespit etmiştir. Bodovski, Jeon ve Byun (2017) ise beř Doęu Avrupa lkesinde (Bulgaristan, Macaristan, Çekya, Polonya ve Rusya) 2000 ve 2009 PISA verilerine göre yaptıkları araştırmada tüm ülkelerde yüksek kültürel sermayenin yüksek okuma başarısı ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Ayrıca Piquart ve Ebeling'in (2020) gerçekleştirdiği meta-analiz araştırması ileriye yönelik bulgusu ile dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ebeveynlerin beklentilerinin şimdiki ğrenci başarısına etkisi olmakla birlikte özellikle öğrencilerin gelecekteki başarı değişimleri üzerinde de etki gösterdiğini bulmuşlardır.

### **Akademik İsteklilik**

Değişen ve dönüşen günümüz dünyasında, eğitimde iyileştirme çabaları yenilikleri de gündeme getirmiştir. Eğitim ve psikoloji literatüründe özellikle öğrencinin zihinsel, psikolojik, fiziksel ve akademik olarak bütünsel anlamda iyi olma hali giderek önem kazanmaktadır (Plucker, 1998). 1950'li yıllardan günümüze eğitim araştırmacıları, akademik istekliliğin önemini ilköğretim, ortaöğretim ve lisans seviyelerinde incelenmiştir (Smith vd., 2016). Eğitimin her basamağı için akademik isteklilik öğrencilerin gelecekteki amacına uygun davranış ve kimliklerinin şekillenmesi oldukça önemli olduğu söylenbilir.

Literatür incelendiğinde akademik isteklilik kavramı yerine kimi çalışmalarda eğitim istekliliği, eğitimsel isteklilik gibi kavramlarında kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada akademik isteklilik kavramı tercih edilmiştir. Akademik isteklilik öğrencilerin daha yüksek bir eğitim seviyesine ulaşabilme motivasyonu olarak ifade edilmiştir (Akman, 2021).

Reynolds ve Pemberton (2001) ise bir kişinin ulaşmak istediği ideal eğitim seviyesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca kavram, öğrencilerin daha yüksek bir eğitim düzeyinden mezun olabilmeye arzularını da işaret etmektedir. Ek olarak Akman'a (2021) göre akademik isteklilik öğrencilerin geçmiş, şu an ve gelecekteki tüm akademik başarılarının birikimidir.

Akademik isteklilik, güçlü içsel motivasyona bağlı olarak akademik amaçlarda başarı kazanılması, eğitim hayatına devam etme arzusu (üniversiteyi bitirme ve mezuniyet) gibi uzun dönem hedefleri de içermektedir (Redd vd., 2001). Eğitim istekliliği olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin en yaygın çıktılarında biri olarak belirtilebilir. İsteklilik, öğrencilerin gelecekte sahip olmak istedikleri eğitimsel ve mesleki hayaller olarak ifade edilmiştir (Şirin vd., 2004). Quanglia ve Cobb (1996) ise hedefler, hayaller ve beklentiler gibi kavramlarla eş anlamlı olarak nitelendirmiştir. Bir diğer anlatımla akademik isteklilik bireyin kendi akademik yeteneği hakkındaki erken dönem izlenimleridir (Furlong & Cartmel, 1995). Dhanya ve Rekha'ya (2011) göre ulaşılması beklenen hedef ile ulaşılan hedef arasındaki farklılık bireyin istek seviyesini göstermektedir. İsteklilik ebeveynler tarafından erken çocukluk döneminde şekillendirilen ancak çevresel faktörlerle birlikte değişikliğe uğrayan bir kavramdır. İsteklilik bireyin herhangi bir şeyi daha iyi yapabilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca akademik puanlar ve motivasyon düzeyi gibi çeşitli akademik çıktılar ile anlamlı bir ilişki içerisindedir (Cunningham vd., 2009). Bundan dolayı isteklilik, öğrencilerin gelecekteki akademik düzey ve mesleki konumlarını üzerinde etki gösteren potansiyel bir unsurdur (Beal & Crockett, 2010).

Akademik isteklilik çocukların eğitim başarısına katkıda bulunan ve sosyo-ekonomik açıdan grup farklılıklarını açıklamakta önemli rol oynayan bir etmendir. Daha ileri bir eğitim ve kariyer istekliliği öğrencilerin dikkatini çeken iki önemli akademik çıktı olarak görülebilir. İsteklilik, öğrenci motivasyonu ve akademik başarıyı etkileyebilecek itici bir güçtür ve bu güç öğrencinin yaşam boyu eğitim arzusunu güçlendirebilir. Ebeveynlerin okul ile ilgili faaliyetlere katılımı, çocuklarının eğitsel süreçlerine dâhil olması ve öğrencinin desteklenerek teşvik edilmesi, çocukların akademik başarısına olumlu yönde katkı



sağlamaktadır (Kao & Tienda, 1995). Zaten Khan ve diğerleri (2014) tarafından ebeveynleri ile olumlu iletişim kurabilen çocuklarının depresyon ve yalnızlık gibi akademik başarı üzerinde olumsuz etki gösterebilecek içsel sorunlarla karşılaşma riskinin düşük olduğu vurgulanmıştır. Ek olarak öğrenci, okul ve ebeveyn arasındaki sosyal ilişkilerin yakınlığı öğrencilerin akademik istekliliğini artırmaktadır (Coleman & Hoffer, 1987).

Akademik isteklilik, öğrencinin eğitim sürecini kendi kendine belirlemesini işaret etmektedir (Plucker, 1996). Akademik isteklilik; öğrencilerin yükselme isteği, okuldan ilham almada kararlılık, okuldan keyif alma, okulu hayatlarının önemli bir yerine koyma, yüksek başarı güdüsü ile azimli davranma tutumlarını açıklanmaktadır (Plucker, 1996). Bu bağlamda akademik isteklilik, (i) ilham; öğrencilerin faaliyetleri içsel bir motivasyona dayanarak gerçekleştirme arzusu ve (ii) yükselme isteği; öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşma ve çaba göstermesi şeklinde iki önemli temele dayanmaktadır (Plucker, 1998). Eğitimciler, öğrencilerin tüm potansiyellerinin ortaya çıkması ve akademik isteklerinin gelişimini desteklemenin önemi konusunda ortak görüştedir. Akademik istekliliği teşvik edecek mekanizmalar arasında okul çevresi ve okul dışındaki güçlü faktörlerinde yer aldığını söylemek mümkündür (Smith vd., 2016).

Araştırmalar, akademik istekliliğin cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik duruma göre farklılıklar gösterdiğini (Cunningham vd., 2007), ayrıca önceki akademik başarı ile ebeveyn katılımının da öğrencinin akademik istekliliği üzerinde bir etkisi olduğunu göstermiştir (Hill vd., 2004). Smith ve diğerleri (2016) Amerika'da ki araştırmalarında, ihtiyaçlarının okulda karşılandığını bildiren öğrencilerin, okuldan keyif aldıklarını ve zorunlu olmayan ortaöğretim sonrası eğitime devam etmeyi arzu etme oranlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun yükseköğretim öğrencileri açısından da benzer olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarında da okuldan keyif alma ve akademik istek arasındaki ilişki orta düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Olumlu bir okul ortamı için, öğretmen kalitesi, okul güvenliği, akran ilişkileri ve aile desteğinin önemini vurgulayabiliriz. Olumlu bir okul ortamının da başarılı akademik sonuçları da beraberinde getireceği düşünülebilir.

## **Akademik İstekliliğin Boyutları**

Okuldaki hangi faktörlerin öğrencilerin akademik isteklerinin gelişimini desteklediğinin belirlenmesi, öğrencilerin tam potansiyellerini geliştirmelerine daha iyi yardımcı olabilmeleri açısından eğitimcilere yararlı olacaktır.

### ***Yükselme İsteği***

Mevcut araştırmalar, arzu ve istekli olmayı, olumlu akademik ve yaşam hedeflerinin önemli bir göstergesi olarak sunmaktadır. Nurmi ve diğerleri (2002) araştırmalarında, işle ilgili hedefleri önemli ve anlamlı bulan gençlerin, eğitimleriyle orantılı iş bulma olasılıklarının yüksek olduğunu ve mezuniyetten sonra işsiz kalma olasılıklarının düşük olduğunu bulmuşlardır. Dahası, eğitimleriyle orantılı bir iş bulan gençler, işle ilgili hedeflerini giderek daha ulaşılabilir ve olumlu duygular uyandırıcı olarak değerlendirirken, işsiz gençler tam tersi yönde düşünmekte idiler. Benzer şekilde Ashby ve Schoon (2010) yükselme isteği olan gençlerin profesyonel bir iş bulma, sosyal statü kazanımı ve yetişkinlikte daha fazla kazanma olasılıklarının daha yüksek olacağına dair bulguları mevcuttur. Ayrıca, akademik özelemleri, mezuniyet veya üniversite bitirme gibi daha uzun vadeli akademik sonuçlarla ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur (Redd vd., 2001).

Yükselme isteği yüksek olan öğrenciler gelecekları hakkında sık sık düşünürler. Geleceğe dair beklentileri vardır. Geleceğe ilişkin olumlu bakış açılarının motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Dahası akademik motivasyonun öğrencinin okul yaşantısındaki önemi ve öğrenme üzerindeki pozitif değeri araştırmalarda ortaya konulmuştur (Vallerand vd., 1993).

Yükselme isteği fazla olan öğrenciler, başarılı bir kariyer için sabırsızlanırlar, kendi kendilerine plan yaparak hedef belirlerler. Yüksek akademik hedef ve beklentileri vardır. Akademik isteklilik, kısa vadede akademik performans hedeflerini, uzun vadede ise gelecekteki eğitim hedeflerini ifade eder (Yang & Kong, 2004). Uzun vadeli istek,

akademik başarı ile güçlü ve pozitif bir korelasyona sahip olduğu gösterilen gelecekteki eğitim hedefleri hakkındaki beklentileri ifade eder (Abu-Hilal, 2000; Cunningham vd., 2009). Dolayısıyla daha yüksek eğitim hedeflerinin, daha iyi okul performansını ve daha iyi akademik sonuçları beraberinde getireceği düşünülebilir. Kentli ve yüksek başarılı Afrikalı Amerikalı ergenler ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin okul başarısına değer verdikleri ve yetişkin yaşamlarında başarılı olmayı umdukları; ayrıca başarılı olmak isteyen öğrencilerin başarılarını olumsuz dış faktörlerin etkilemesine izin vermediklerini göstermektedir (Cunningham vd., 2009).

### ***Okula Yönelik İlham***

İsteklilik, öğrencilerin gelecekte sahip olmak istedikleri eğitimsel ve mesleki hayaller olarak ifade edilmiştir. Hedef belirleyip, o hedef için kararlı ve ısrarla bir çalışma temposu geliştiren öğrenciler, okul etkinliklerini içsel bir motivasyonla ve daha aktif bir katılım ile gerçekleştirirken okula bağlılıkları da artacaktır (Koçak & Ay, 2020). Bu boyutta okula yönelik ilhamı yüksek olan öğrenciler, okulda yaptıkları etkinliklerden keyif alırlar. Yapılan aktivitelere mecburen değil, coşkuyla ve isteyerek katılım sağlama eğilimleri vardır. Sadece eğlenmek için ödev yapmak böyle bir ilham örneğidir (Özdemir vd., 2021). Okulda kendilerini güvende ve mutlu hissederler. Okuldayken zamanın hızlı geçtiğini düşünürler. Katıldıkları her dersten heyecan duyarlar. Öğrencinin belirli bir okul konusunu ne ölçüde sevdiği önemli olsa da, bazı araştırmacılar, öğrencilerin okula karşı tutumlarını araştırmaya değer bulmuşlardır. Öğrencinin okulda zevk aldığı aktivitelerin (okula gitmek, okuldaki öğrenmeler vs.), zevk almadığı aktivitelerden güdüleyici olduğu iddia edilebilir (Ryan & Deci, 2000).

### ***Başarı Güdüsü***

Okul başarısına odaklanan araştırmalarda, motivasyonun başarı ile olumlu bir etkileşim içerisinde olduğu saptanmıştır (Bay vd., 2005). Öğrencilerin; derslerine karşı ilgisiz ve isteksiz oluşları öğrenmelerini güçleştirip başarılarını düşürürken, tersi durumda

öğrencilerin derslerine yönelik merak ve isteklilikleri başarılarını artırmaktadır (Uluğ, 2001, s. 1).

Akademik isteklilik, kişinin kendine yönelik akademik değerlendirmesidir (Leung vd., 2010). Başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler; çok disiplinlidirler ve kendi sınırları zorlayabilirler. Yaptıkları her işte çok iyi olmak için çabalarlar. Aklına koyduğu hemen her şeyi yapabilirler. Çok fazla şeye ilgi duyarlar. İyi bir ruh halindedirler ve kendilerini başarılı hissederek başarısızlık duygusuna yer vermezler. Öğrenciler akademik hedeflerini gerçekleştirebileceklerine dair inanç geliştirdiklerine, bu inançlar başarı güdüsüne ve okula yönelik ilgiye etki edebilir (Abu-Hilal & Atkinson, 1990; Maddox & Prinz, 2003).

### ***Okuldan ve Yaşamdan Keyif Alma***

Okul her öğrencinin zevk aldığı ve başardığı bir yer olmalıdır ve okullar için her öğrenci, her birey önemlidir vurgusu göz ardı edilmemelidir. Öğrenciler öğrenmenin zevkini, hem harekete geçme hem de başarma arzusu için büyük bir amaç olarak tatmalıdırlar. Eğitimciler öğrencilerin okuldan ve öğrenmeden keyif almaları konusunu benimseyerek uygulamalar gerçekleştirebilirler. Hem okulda keyif alma, hem de öğrenmeden zevk alma ve memnuniyet, öğretmen öğrenci ve öğrenci ilişkileri açısından da hoş karşılanan iyi ilişkileri de beraberinde getirebilecektir (Gorard & See, 2011).

Smith ve diğerleri (2016) okuldan keyif alma boyutunu, okulla ilgili anlamlı olumlu duygusal bağ şeklinde tanımlamıştır. Okuldan keyif aldığını söyleyen öğrenciler genellikle okulu sevdiklerini belirtirler. Okul öğrencilere çok fazla strese neden olduğunda, öğrenciler okulda kendilerini çok fazla yorgun ve sıkılmış hissedebilirler, bu durum öğrencinin akademik istekliliğini düşürdüğü söylenebilir. Derslerine tam odaklanabilen ve kolay motive olan öğrencilerin akademik istekliliği de yüksek öğrenciler olduğu düşünülebilir. Çeşitli araştırmalarda öğrencilerin okuldan keyif alma ve isteklerinin uzun vadeli öğretim çıktılarına ve akademik başarıya etki ettiği vurgulanmıştır (Smith vd., 2016).

Bir öğrencinin bir takım derslerini ya da belirli bir okul konusunu ne ölçüde sevdiği önemli olsa da, öğrencilerin genel olarak okula karşı tutumları da önemlidir. Bu durumda öğrencinin zevk aldığı faaliyetlerin (okula devam etmek veya öğrenmek dâhil) kişinin zevk almadığı faaliyetlerden daha içsel olarak motive edici olduğunu iddia edilebilir. İçsel motivasyon kaynakları olarak; merak, öğrenme, gelişme, başarıma, bilme ve yeterli olma arzusu gösterilebilir (Tuncer vd., 2018). Diğer bir ifadeyle bir şeyin bireye sadece ilginç geldiği ya da zevk verdiği için yapıldığı motivasyondur. Bu doğrultuda içsel motivasyonun çok sayıda olumlu çıktısının olduğu düşünülebilir (Atik, 2020).

Okulunu seven öğrenci okulda mutlu olur, okuluna daha istekli gelir böylelikle öğrenmeye daha açık ve hevesli olur. Okuldan hoşlanan öğrencilerin akademik bir ortamda zaman geçirmeye devam etmek isteyeceği, okuldan hoşlanmayan öğrencilerin ise daha az istekli olacağı varsayılabilir. Öğretmenler ders tasarımlarında öğrencilerin okuldan zevk almalarının değerini bilerek ders ortamlarını yapılandırmaları gerektiğini göz önünde bulundurmaları önerilebilir. Çünkü öğrencilerin, okullarda ki eğitim yaşantılarından ne düzeyde memnun oldukları, onlara sunulan yaşantıların kendi gelecek yaşamlarına dair gereksinim, beklenti ve amaçlarının ne kadarının karşılandığı ve gerçekleştiği öğrencilerin akademik başarıları ve kişilik gelişimleri üzerinde oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir (İlğan vd., 2015).

### ***Okulun Taşıdığı Önem***

Öğrencilerin gözünde okulun neler ifade ettiği, hem okul yaşamının kalitesini hem de akademik istekliliği ve dolayısı ile okul başarısını etkilediği düşünülebilir. Bu bakış açısı öğrencilerin okula dair tutumuyla ilişkilidir. Öğrencilerin okulun geleceklere katacağı zenginliklerin farkında olması, okulda öğrendikleri çoğu şeyin geleceklere için önemli olduğuna dair inanış, öğrencilerdeki okula dair tutumlarını etkilemekte olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okulu hayatlarında önemli bir yere koymaları akademik isteklilik açısından önemli olduğu vurgulanabilir. Öğrencilerin kendi kariyer planlama ve akademik gelişimleri bağlamında okulun ne düzeyde önemli olduğuna dair düşünceler, okula yönelik tutumu

belirler. Öğrencilerin okula dair algıları ve okul aktiviteleri ile kazanılan bilgi, beceri ve davranışların bütünü okula dair tutumu etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin okulu zaman geçirilecek bir yer olarak algılamaları, okulda bulunmaktan mutluluk duymaları ve okula bağlılıkları okula yönelik tutumları ile ilgili bizlere ipucu verecektir. Okulda ders içi etkinliklere katılım ve etkinliklerde ki performans ve çabası da tutum ile ilgili davranışlardandır (Cheng & Chan, 2003).

Okula karşı heyecan duyan ve ilgi gösteren öğrenciler okula daha uyumlu ve daha kolay daha hızlı öğrenebilmekle beraber okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri düşünülebilir. Böylece öğrencilerin okul içerisindeki eğitim faaliyetlerinde daha istekli, sosyal faaliyetlerde ise daha katılımcı olmaları sonucunda öğrencilerin okula karşı ilgileri giderek artabilir ve bütün bunların akademik istekliliği de beraberinde getireceği düşünülebilir. Ayrıca, öğrenciler okula yönelik olumlu algıya sahip ise gelecekte beklenmesi yüksek olan, okulda yaşadıkları sorunları çözebilen, olumsuz koşullardan çekinmeyen, karşılaştıkları sorunları gelişim için bir fırsata dönüştürebilen bireyler olmaktadır (Gülcemal, 2019).

### **Akademik İsteklilik ve Akademik Başarı İlişkisi**

Öğrencilerin akademik isteklilikleri gelecekteki akademik başarıları için önemli bir göstergedir. İsteklilik öğrencilerin okula ve mevcut akademik etkinliklere katılımını şekillendirebilir, geliştirebilir ve anlamlandırabilir (Hill & Wang 2015, s. 226). Literatürde yüksek akademik/egitimsel istekliliğin akademik başarı üzerinde önemli etkiler gösterdiğini işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Ahuja, 2016; Eccles & Roeser 2009; Hill & Wang, 2015; Jung & Zhang, 2016; Khattab 2015; Looeker, 2002; Mau, 1995; Rothon vd., 2011; Salami, 2008). Sewell ve Hauser'e (1980) göre, isteklilik önce eğitim başarıları ve daha sonra mesleki kazanımları üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır. Nitekim bu araştırmacılar istekliliği eğitim düzeyi üzerinde doğrudan etkisi olan en önemli faktör olarak ifade etmektedirler. Benzer şekilde Stanton-Salazer ve Dornbusch (1995) da,

öğrencilerin eğitim başarılarına en önemli katkıyı akademik istekliliklerin verdiğini belirtmektedir. Ayrıca akademik isteklilik sosyo-ekonomik kazanımdaki grup farklılıklarını açıklamakta da önemli bir rol oynamaktadır.

Bu konuda Saha'nın (1994) araştırmasında akademik isteklilik ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca Chung ve diğerleri (2022) farklı ırkları içeren 7. ve 12. sınıf öğrencileri örneğinde gerçekleştirdiği çalışmada dikkat çeken bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre akademik isteklilikleri yüksek olan Beyaz ve Afrikalı Amerikalı gençler düşük istekliğe sahip gençlerden daha yüksek bir not ortalamasına ulaşmıştır. Diğer bir ifadeyle gençleri yüksek akademik isteklilik için yönlendirmek ve desteklemek ırk farklılığı olmaksızın akademik performansı olumlu etkileyecektir. Hill ve Wang'ın (2015) Afro-Amerikalı ve Avrupalı Amerikalı öğrenciler üzerine araştırmasında da sekizinci sınıftaki öğrencilerin akademik istekliliğinin 11. sınıf ve lise sonrasının akademik başarısını yordadığı saptanmıştır. Salami'nin (2008) araştırmasında da alan yazınla uyumlu olarak ortaokul öğrencilerinin akademik isteklilik algıları ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Aldous (2006) Asya, Orta ve Güney Amerika ile Avrupa ülkelerindeki göçmen öğrencilerle ilgili karşılaştırmalı bir çalışmada etnik kökene bakılmaksızın çocukların akademik istekliliklerinin okuldaki başarılarını pozitif etkilediği ifade edilmiştir. Abu-Hilal'in (2000) çalışmasında da akademik isteklilik düzeyi daha yüksek olan lise öğrencilerinin daha başarılı oldukları görülmüştür. Literatür incelendiğinde öğrencilerin istekliliği ile akademik başarıları arasındaki ilişki uzun süredir araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olarak görünmektedir. Özellikle son yıllarda farklı psikolojik değişkenlerle olan bağının ortaya konulmaya çalışıldığının görülmesi de mevcut ilginin artarak devam edeceğinin göstergesi olarak düşünülebilir.

## Sosyal Adalet Liderliği

Eğitimin, bireylerin kendilerini geliştirmesi, hayatlarını sŸrdŸrmesi ve topluma uyum sağlaması sŸrecinde önemli bir rol oynadığı belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle eğitim, insanın hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı vazgeçilmez bir unsur olarak ifade edilebilir. Bu durum, eğitimin temel bir insan hakkı olduğunu dŸřŸndŸrmektedir. Eğitim hakkının tarihsel sŸre içerisinde din adamları, askerler ve soylulara tanınan bir olduğu bilinse de zamanla her bireye tanınan bir hak halini almıştır (Kıran, 2000). GŸnŸmŸzde ise İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde, UNESCO ve Avrupa Konseyi'nin temel ilkelerinde, İnsan Hakları Helsinki Son Senedi'nde, Paris Antlaşması'nda, Avrupa GŸvenlik ve İşbirliği Konferansı belgeleri ile artık tŸm halkın eğitim hakkına sahip olması işaret edilmiştir.

UNESCO'nun, Herkes İçin Eğitim (EFA, 2015) hareketi ile her yaş grubundan bireyler için uluslararası boyutta altı hedef belirlemiştir. EFA hareketi, imkânları kısıtlı, zor şartlar altında yaşayan özellikle kız ve kŸk toplulukların çocuklarının kaliteli, zorunlu, Ÿcretsiz eğitime ulaşım imkânlarının 2015 yılına kadar sağlanması ve yaygınlaştırılmasına odaklanmıştır. EFA uygulamalarıyla eğitim hakkından herkesin eşit oranda faydalanmasını, eğitime erişimi, katılımı ve olumsuz öğrenme çıktılarını, dışlamayı ve aykırılaşmayı ve eşitsizliği ortadan kaldırmak hedeflemiştir. Ÿlkeler eğitim politikalarında bu hedefleri baz alarak eğitim politikalarında ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapmayı ve özellikle dezavantajlı kesimlere odaklamayı taahhŸt etmişlerdir (UNESCO, 2015).

BM 2015 yılı SŸrdŸrŸlebilir Kalkınma Zirvesinde, 2030 gŸndemi kapsamında yayınlanan raporda, 17 sŸrdŸrŸlebilir kalkınma amacı (SKA) tanımlamıştır (UNDP, 2015). "Kimseyi geride bırakma" sloganıyla herkes için kapsayıcı, adil nitelikli ve yaşam boyu bir eğitimi içeren sŸrdŸrŸlebilir kalkınma amacı olan "Kaliteli Bir Eğitim" ile eğitimde yaygınlık, eşitlik, yaşam boyu öğrenme fırsatlarını özendirmek, dezavantajlı bireylerin nitelikli eğitime erişimini sağlamak hedeflenmiştir. Bu raporda, 2030 yılına kadar Ÿlkelerin kalkınma plan ve politikalarının insan hakları odaklı bir şekle kavuşması amaçlanmaktadır. Nitelikli eğitimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesini sağlama amacı bu hedeflerle TŸrkiye içinde



geçerlidir. Çocuğa, engelliye, cinsiyete duyarlı ve kırılğan kesimlerinde nitelikli eğitime erişebilmeleri hedeflenmiştir. Nitelikli eğitim ve öğretim fırsatlarının sağlanması sosyal adalet kavramını daha da pekiştirmektedir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini (SKH) gerçekleştirmede eğitimin önemini kavrayarak eğitim aracılığıyla hayatları dönüştürme, UNESCO 2015 Raporunun vizyonu olarak belirlenmiştir. Belirlenen vizyonun dünya çapında ve dönüştürücü olduğu belirtilebilir. Ayrıca raporda insan haklarına ve onuruna dayanan kültürel, dilsel ve etnik çeşitlilik ile sosyal adalet, koruma ve ortak sorumluluk dâhilinde hesap verilebilir bir eğitim sistemi amaçlanmaktadır. Yine raporda eğitimin bir kamu hizmeti ve diğer hakların varlığını sürdürmesi için bir temel olduğu belirtilmiştir (Altunkaynak, 2020). Turhan'a (2007) göre değişen dünya dinamikleri ile birlikte toplumsal yapılar ve yaşam biçimleri de değişime uğramıştır. Demokrasi, özgürlük, insan hakları gibi kavramların ön planda tutulduğu günümüz dünyasında, eşitsizlikler ve sebepleri de çeşitlenmiş ve eşitliği sağlama düşüncesi de sosyal adalet kavramını beraberinde getirmiştir.

Modern toplumlarda eğitim, bireylerin yaşam kalitesini yükselten, hızla değişen, gelişen ve küreselleşen dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olan bir öncül olarak düşünülebilir. Nitelikli bir eğitime erişim temel bir insani haktır. Bu hakkı herkesin eşit ve tam olarak kullanması ise sosyal adaletin varlığına işaret eder. Toplumdaki bireylerin eğitim hakkını herkes ile eşit ve etkili şekilde kullanması, toplumsal gelişime katkı sağlar (Özaydınlık, 2014). Sosyal adaletin esas amacı, kültüre ve bireye özgü farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların yok edilmesi ya da iyileştirilmesidir. Böylece akademik başarı üzerinde farklılıkların oluşturduğu olumsuz etkilerin azaltılacağı ifade edilmiştir (Furman & Shields, 2005).

Günümüzde hızla değişen ve yenilenen sosyal, ailesel, kültürel değerlerle birlikte çeşitliliklere (dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, engellilik, yoksulluk vb.) karşı farkındalıkların geliştiği belirtilebilir. Sınırlar ötesi etkileşimin arttığı küreselleşen dünyada, toplumun her kesimine eğitimde fırsat eşitliği sunulması gerekliliği, sosyal adalet liderliğini

de ön plana çıkarmaktadır. Eğitim kurumları farklı dil, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, ırk, kültür ve ideolojik görüş bakımından çok sayıda bireyden oluşan çok kültürlü bir yapıya sahip karmaşık sistemlerdir. Bu çeşitlilikler bireylerin eğitim ortamında benzer olanaklara sahip olmalarını zorlaştırmaktadır. Eğitim yöneticilerinin bu zorlukları hissetmesi ve bunların çözümü için aktif davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Bozkurt, 2018). Sosyal adalet lideri olan eğitim yöneticilerinin, farklılıkları kabul ederek her bireye sadece insan olmalarından kaynaklı saygı ve hoşgörü ile yaklaşmaları sonucu daha eşitlikçi eğitim ortamları yaratılabilir. Tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları yaratarak ve okul ortamını yeniden yapılandırarak değiştiren okul müdürlerinin, nitelikli eğitime erişim bağlamında akademik başarıyı da hedeflemiş oldukları düşünülebilir. Zaten sosyal adalet liderliği, akademik başarısı düşük azınlıkların, alt sosyo-ekonomik gruba bağlı bireylerin, kadınların, başarılarını yükseltmeyi amaçlayan bir liderlik türüdür (Marshall & Oliva, 2006, s. 6).

### **Sosyal Adalet Kavramı**

Sosyal adaletin tanımlanması oldukça güç bir kavram olduğu belirtilmiştir (Arslan, 2019; Bozkurt, 2018; Güler, 2021; Hytten & Bettez, 2011; Sunal, 2011). Sadece bireylerin değil toplumların da hedefleri, hayata bakışları, yaşantıları ve etik algıları duruma göre değişkenlik göstermektedir (Bozkurt, 2018; Bursa, 2015). Sosyal adalet üzerine çalışmaları olan Bell (1997, s. 3), kaynakların adil dağıtımının yapıldığı ve tüm bireylerin beden, ruhen ve sosyal yönden güvende hissettiği bir toplumda adaletin hüküm sürdüğünü vurgulamıştır. Sosyal adaletin sözlük anlamı incelendiğinde “toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu” şeklinde tanımlandığı görülmüştür (TDK, 2021). Bell’e (1997) göre ise sosyal adalet, toplulukların gereksinimlerini karşılamak için birlikte oluşturdukları topluma eşit ve tam katılımı gerektiren bir amaç ve süreçtir.

Sosyal adalet kavramının ilk olarak 1840'lı yıllarda ifade edildiği görülmüştür. Kavramının aslında günümüzden farklı anlamlarda olduğunu ve adaletin bir türü olarak ele alındığı vurgulanmıştır (Burke, 2010). Çelik (2015) ise sosyal adaletin güç ilişkisi, kültürel baskı ve kaynak dağılımı ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca eğitim ortamında sergilenen liderlik anlayışında özellikle üzerinde durulması gereken noktalardan biri olduğunu belirtmiştir. Sosyal adalet, toplumun tüm fertlerinin ihtiyaçlarını karşılayarak, aktif katılımlarını sağlayarak, adil kaynak dağıtımını ve demokratik katılımcı bir yapı ile toplumun yeniden inşa edilmesidir. Son yıllarda sosyal adalet kavramının öneminin arttığı görülmektedir. Hatta eğitim kurumlarında sosyal adaletin sağlanmasına yönelik politikaların geliştirilmesi ile öğrenciler arası eşitsizliğin azalması eğitimsel niteliğin artacağı düşünülebilir. Genel olarak eğitim-öğretim politikalarını ve süreçlerini sosyal adalet üzerine yürütmek, tasarlamak gereklidir ve bütün bunlar sosyal adalet liderliğine işaret etmektedir (Keskin, 2022).

Sosyal adaletin herhangi bir farklılıktan dolayı ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalan bireylerin hakkını aramaya ve savunmaya yönelik davranışları geliştirebilecek bir yapıda olduğu belirtilebilir. Dünya'da ve Türkiye'de, sosyal, ekonomik ve sınıfsal eşitsizlikler, eşitliği sağlamaya yönelik adımlar içeren politikalarla sosyal adalet kavramını desteklemelidir. Çünkü eşitsizlik ve haksızlıkların bulunduğu bir ortamda, bireylerin kültürel, toplumsal, cinsiyete dayalı, dinsel vb. farklılıkları çokkültürlülük bağlamında irdelenerek, eşitsizliklerin yeniden üretiminin önüne geçilebilir. Çokkültürlü eğitimin, genel bağlamda ırkçılık, kültürel yeniden üretim gibi alanlara yönelik sorunlara eğildiği görülürken aynı zamanda sosyal adaletin sağlanması konusunda da ilişkili kavramlar olduğu düşünülebilir. Zaten çokkültürlü eğitim savunucuları zamanla kültürel çeşitliliği kabul eden öğretim modellerini geliştirilmesini sosyal adaletin desteklenmesi açısından amaçlamaktadır (Hyttén & Bettez, 2011).

## **Türk Eğitim Sisteminde Sosyal Adalet Liderliği**

Temel bir insani hak olarak eğitim, evrensel olarak kabul görmesine ve yasalarla güvence altına alınmasına rağmen dezavantajlı grupların eğitime erişiminde yıllar içerisinde ilerleme yaşanmış olsa da hala engellerle karşılaşılmaya devam edilmektedirler. Tüm dünyada yaşanan çeşitli toplumsal olaylar sebebiyle göç eden bireyler ile toplumların yapısı değişmeye devam etmektedir. Bu bireylerin çocuklarının eğitime dâhil olmalarının gerekliliğinin yanı sıra mevcut durumda sosyoekonomik, engellilik vb. farklı şartlara sahip çocukların varlığının da eğitimde sosyal adaleti ön plana çıkardığı söylenebilir. Sosyal adalet liderliği sosyoekonomik, siyasi ya da toplumsal açıdan ayrıştırılmış dezavantajlı bireylerin eğitimle “desteklenerek” var olan zayıflıkların güçlendirilmesidir (Büyükgöze vd., 2018).

Dezavantajlı çocukların eğitime erişiminde, okullaşmanın yanı sıra, devamsızlık yapan, sınıfta kalan ve okulu terk eden çocukların okula devamlılığını sağlamak oldukça önemlidir. Bu çocukların okula aidiyetlerinin artması bakımından kendilerini okulda güvende ve kabul görüyor algısına sahip olması gereklidir (ERG, 2019). Her çocuğun bireysel, sosyokültürel ve gelişimsel özellikleri ile ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim almalarını hedefleyen kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı tüm paydaşlarca benimsenmeli ve ayrımcılığa yol açan uygulama ve koşullar ortadan kaldırılmalıdır. Bu açıdan okul yöneticilerinin de, kapsayıcı eğitim yaklaşımını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olma ve ihtiyaçları karşılama bakımından bir sosyal adalet lideri olarak hareket etmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin daha eşitlikçi bir eğitim ortamı sağlama ve dezavantajlı öğrencileri destekleme bağlamında sosyal adaleti çoğunlukla bireysel gayretleriyle ve kısmen yerel desteklerle sağlamaya çalıştıkları ifade edilebilir. Araştırmalarda Türkiye’deki merkezîyetçi eğitim sisteminin sosyal adalet çalışmalarında müdürlerin yerelden aldıkları destek konusunda engel teşkil ettiği belirtilmiştir (Arar vd., 2016). Ayrıca Türkiye’de okul müdürlerinin okullarına toplum desteği sağlama açısından

gayret ettikleri ve bu gayretin sosyal adalet liderliği bağlamında dezavantajlı öğrenciler için önemli olduğunu söylemek mümkündür (Kondakçı vd., 2016).

Sosyal adalet liderliğinin son yıllarda bu kadar yoğun çalışılmasının nedenleri arasında kültürel yeniden üretim yaklaşımı mekanizmaları ile avantajlı ve dezavantajlı toplumsal kesimlerin sosyal konumlarını ve toplumsal eşitsizlikleri okullar üzerinden tekrar üretmeleridir (Bourdieu, 2015; Bourdieu & Passeron, 1977). Okul yöneticilerinin temel görevi, toplumdaki eşitsizliklerin okuldaki etkilerini azaltmaktır. Bunun yanı sıra dezavantajlı bireylerin eğitim imkânlarından azami ölçüde faydalanmalarına olanak sağlamaktır (Özdemir, 2017). Benzer şekilde Finn (1993), araştırmasında dezavantajlı öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip olduklarına yönelik veriler elde etmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısını artırmak için alınan tedbirler ile eşit fırsatlar sunularak tüm öğrencilere nitelikli eğitim için yol açılacağını belirtmiştir. Bakioğlu ve Salduz (2014) ise öğrencilerin nitelikli eğitime erişimi ancak fırsat eşitliği ile sağlanabileceğini işaret etmiştir. Bu doğrultuda eğitimde sosyal adalet liderliği kavramının öneminin giderek arttığı düşünülebilir.

Sosyal adalet liderleri, okullarda öğretmen, öğrenci, veli ve çalışanlar arasında güvene dayalı ilişkiler kurmaya çalışırlar (Furman, 2012). Okulun çevresini de gözlemleyip analiz ederek çevrelerini değiştirmeye gayret ettikleri söylenebilir. Okul ve çevresel faktörler arasındaki ilişkileri kuvvetlendirip etkili toplumsal bağlar geliştirmeye gayret ederler. Katılımcı ve demokratik bir tutum içerisinde takipçilerini ortak bir payda da buluşturarak toplumsallaşmayı sağlamaya çalışırlar (Bozkurt, 2018). Dezavantajlı her bireyin kendisini ilgilendiren kararlarda sürece katılması ve onlara söz hakkı tanınmasını önemserler. Okul paydaşlarını (veli, öğretmen, çalışanlar, öğrenciler), karar sürecine katarak hem demokratik bir okul ortamı sağlamakta hem de okula karşı güven sağladıkları söylenebilir. Sosyal adaletin hâkim olduğu bir ortamda takipçilerin bağlılığının da arttığı görülmüştür. Sosyal adalet liderleri öğrencilerin öğrenmesini önemseyerek öğrenme ortamlarını zenginleştirip, engelleyici uygulamaları ortadan kaldırmak için yoğunlaşırlar.

Özellikle dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerini desteklemek, nitelikli ve eşitlikçi eğitime erişimleri için fırsatlar oluşturmaya kaynak arayışına girerler.

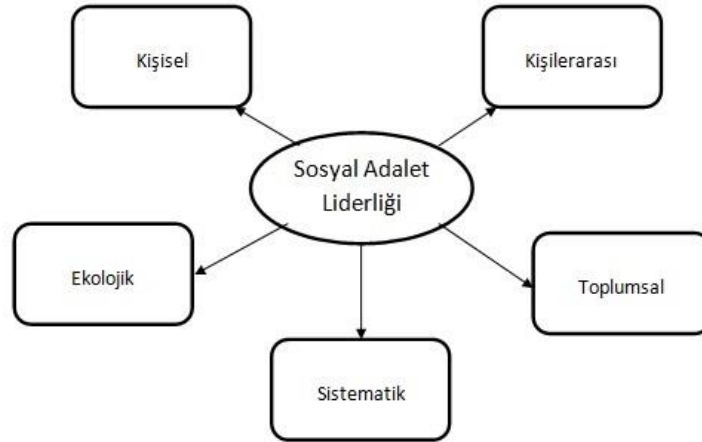
Sosyal adalet liderliği, eşitsizliklerin tespit edilerek ve kaynakların dağıtımının adilce revize edilmesini öngörür. Kavramın temel felsefesinde, tüm farklılık ve dezavantajların tanınmasına, ayrıştırılmış gruplara eğitim fırsatlarının sunulmasına, öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin ve akademik başarılarının geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Tomul'a (2009) göre eğitim kurumlarında sosyal adalet çalışmaları düşük akademik başarıya sahip, yoksul, dışlanmakta olan öğrenci kitlesini hedef almaktadır. Yapılan sosyal destek faaliyetlerinin asıl amacının eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktan öte, öğrencilerin "yoksunluğunu" azaltmak olduğu söylenebilir.

### **Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları**

Eğitimde sosyal adalet liderliğinin tanımı, sınırları ve boyutları üzerine literatürde yapılan araştırmalarda çeşitli sınıflandırmalar olduğu göze çarpmıştır (Akman, 2021; Bozkurt, 2018; Brooks & Miles, 2006; Furman, 2012; McKenzie vd., 2008; Oakes vd., 2000; Özdemir & Kütküt, 2015; Theoharis, 2007). Uluslararası Okul Liderliği Gelişimi Ağı (ISLDN) kavramı okul lideri, okulun özel bağlamı, okul topluluğu, sosyo-politik söylemi ve sosyokültürel olarak beş boyutta ele alırken; Özdemir ve Kütküt (2015) ise öğrenciler örneğinde yaptıkları çalışmada destek, eleştirel bilinç ve kapsama olarak sınıflandırmıştır. Furman (2012) ise kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olmak üzere beş boyut altında sınıflandırmıştır. Furman'ın (2012) sınıflandırması Şekil 1'de görülmektedir.

## Şekil 1

*Sosyal Adalet Liderliği Boyutları (Furman, 2012, s. 205)*



Kişisel boyut, sosyal adalet liderlerinin düşünüş tarzı, olayları ele alış biçimi, analiz yaklaşımları, tepkilerine yönelik kişisel yansıma dolayısıyla kendilerini tanıma durumları ile ilgilidir (Furman, 2012). Sosyal adalet liderleri, eleştirel bilinç içerisinde ırk, dil, cinsiyet, önyargı konularında özdeğerlendirme yapabilmelidir. Ayrıca kendini tanıyan, gelişime ve değişime açık yöneticilerin kişisel dönüşüm odaklı bakış açısı ile hareket ederek başkalarına yardımcı olma potansiyeli ile sosyal adalet lideri oldukları söylenebilir.

Furman'a (2012) göre kişilerarası boyut, liderlerin iletişim ve etkileşim bağlamında bireysel anlayışlarını yansıtır. Sosyal adalet liderleri öğretmenler, veliler, öğrenciler ve dışlanan kesimler arasında güven temelli ilişkiler inşa eder. Veli toplantılarının, öğrenciler için etkinliklerin, ev ziyaretleri ile çalışanların özel günlerinde (düğün, cenaze vb.) yapılan ziyaretlerin ve sosyal etkinliklerin kişilerarası etkileşim üzerinde önemli farklılıklar meydana getirdiği görülmüştür (Bozkurt, 2018).

Sosyal adalet liderliğinin toplumsal boyutunda, liderler okul ve çevresini oluşturan topluma karşı kapsayıcı, hoşgörülü ve demokratik tutum ve uygulamalar ile farklı topluluklar arasında birliktelik oluşturmayı amaçlarlar. Eğitim kurumları açık sistemler oldukları için toplumla karşılıklı etkileşim içerisindedir. Bu durum sosyal adalet lideri olan müdürün, okul ve çevresi hakkında bilgi sahibi olması ve çeşitli süreçlere toplulukları dâhil

etmesini de beraberinde getirmektedir. Ötelenen ve farklı grupların karar sürecine katılımlarını sağlamak toplumsal boyutunun gerekliliklerindedir. Bu boyutun gelişmesi için açık ve aktif iletişim kanallarının varlığı ve okul müdürünün stratejileri de göz ardı edilmemelidir.

Sistemik boyut ise tüm öğrencilerin eğitime erişimleri ve öğrenmeleri gözetilerek sosyal adalet temelinde okul sistemini değerlendirmek, eleştirel bakış açısı ile süreçleri ve sonuçlarını analiz ederek dönüştürmek için çalışmayı içerir (Furman, 2012; Yeşil & Sincar, 2021). Eleştirel bilinç ile hareket eden sosyal adalet liderleri sistemden kaynaklanan sosyal adaleti engelleyici uygulamaları, sosyal adalet ile ilgili sorun olabilecek unsurları belirleyebilecekleri söylenebilir. Ayrıca, Köse (2009) öğretmenlerin sistematik boyutta, sosyal adalet eğitimi üzerine profesyonel anlamda gelişimlerine katkı sağlayacak bir sistemin oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır.

Okullarda en genel kapsamda sosyal adaleti ele alan ekolojik boyut; ekonomik, sosyopolitik ve çevresel unsurları içermektedir. Furman ve Gruenewald (2004) ekolojik boyutta öğretmenlerin ve öğrencilerin çevresel ve ekonomik sorunları kendi yaşantıları ile ilişkilendirmelerine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişimi açısından öğretmenler, sosyoekonomik ve çevresel konularda projeler ve çalışmalar yürüterek farkındalık oluşturabilirler.

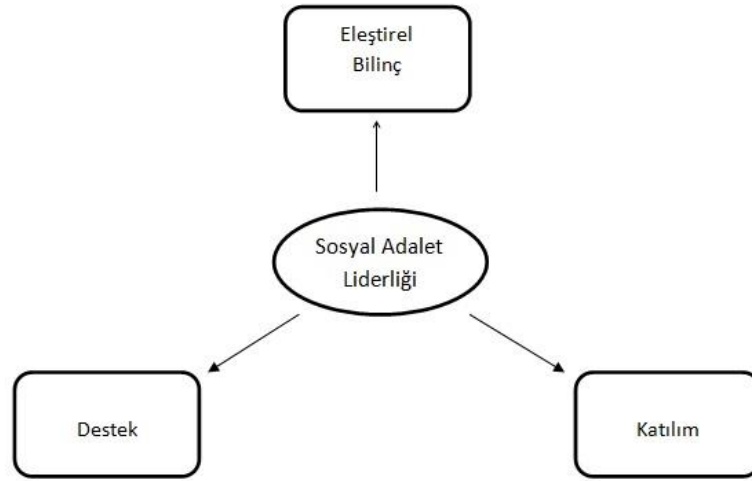
Bir diğer sınıflandırmada ise McKenzie ve diğerleri (2008, s. 111) sosyal adalet liderliğinin üç boyutunu dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi, eleştirel bilinç ve kapsama, kaynaştırma rolleri bakımından ele almıştır. Dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutunda liderler okullarında –hiçbir ayırım yapılmaksızın- tüm öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya odaklanmaktadır. Eleştirel bilinç boyutunda ise sosyal adalet liderleri öğrencilerin eleştirel bakışa sahip birer vatandaş olarak toplumda yer almalarını sağlamaktadır. Kapsama, Kaynaştırma boyutu da tüm öğrencilerin, heterojen sınıflarda, farklılıklara saygılı zengin kapsayıcı öğrenme ortamlarında eğitim görmelerini işaret etmektedir.



Özdemir ve Kütküt (2015) ise geliştirdikleri ölçekte yer alan *eleştirel bilinç*, *katılım* ve *destek* boyutları ile sosyal adalet liderliği açıklamaya çalışmıştır. *Eleştirel bilinç* boyutunda fikirlerin özgürce belirtilmesi, farklılıklara saygı temelini oluşturulması, eleştirilere açık olma ve çevreyi eleştirel gözle inceleme; *destek* boyutunda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ve nitelikli eğitime erişim için destek çalışmaları; *katılım* boyutunda da öğrencileri doğrudan ilgilendiren kararlara katılımı ve nitelikli eğitime erişimleri vurgulanmaktadır.

## Şekil 2

*Sosyal Adalet Liderliği Boyutları (Özdemir & Kütküt, 2015)*



*Eleştirel bilinç* boyutu liderlerin sosyoekonomik ve politik baskı, dışlama ve ötekileştirme durumlarının farkına vararak harekete geçmeleri şeklinde açıklanabilir. Okullarda sosyal adalet çerçevesinde, çeşitliliklerin (dini, kültürel, sosyal, etnik vb.) farkındalığı ve farklı dünya görüşlerine, değerlere, tutumlara ve eleştirilere açık olunması beklenir. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü eleştirel bilinç boyutunda dil, din ve ırk gibi konularda önyargılarını ve varsayımlarını fark eder (Özdemir & Pektaş, 2007). Sosyal adalet liderlerinin bu eleştirel bilinçleri ve farkındalıklarını okulun tüm insan kaynaklarına benimsetmeye çalıştıkları söylenebilir. (McKenzie vd., 2008). Sorgulayıcı ve septik bakış açısıyla sosyal adalet liderleri hem kendi uygulamalarını kontrol edebilecek hem de öğrenci ve okul çalışanlarının eleştirel bilinç farkındalıklarını artıracıdır.

*Destek* boyutu sosyal adalet liderlerinin ötekileştirilmiş, dışlanmış dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerine yönelik politikalar üzerine yoğunlaşmalarını işaret eder. Okul müdürleri marjinal ve dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişimleri için destek faaliyetleri sağlayarak akademik başarılarını artırmaları hususunda çaba gösteriler. Bu aşamada zengin öğrenme ortamları sağlayarak ve okulun kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim olanaklarından en üst seviyede faydalanmaları ve eşitsiz uygulamaların önüne geçilmesi önemle vurgulanmaktadır (Özdemir & Kütküt, 2015). Ayrıca özel eğitim öğrencileri içinde eğitim kurumları uygun hale getirilmelidir.

*Katılım* boyutu bağlamında sosyal adalet lideri bütün öğrencilere kaliteli eğitim sunmak için gayret eder. Okul müdürü dezavantajlı ve görece avantaj sahibi olan öğrencilerin okulun kaynaklarından eşit bir şekilde yararlanabilmeleri adına tedbirler alır (Özdemir & Kütküt, 2015). Çeşitliliklere önem veren sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, homojen sınıflar yerine, heterojen sınıflar oluşturulmasını teşvik eder. Aynı zamanda okuldaki bütün grupların etkinlikler ve eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik kararlarda eşit şekilde temsil edilmesini önemserler (Arslan, 2019). Bunun yanı sıra okul müdürlerinin tüm paydaşların karara katılımı ve kendi görüşlerini ifade edebileceği ortamlara olanak sağlamaları da bu boyut altında ele alınabilir (Bozkurt, 2018).

Literatürde sosyal adalet liderliğini boyutları üzerine yapılan çalışmaların benzer tarafları okul müdürlerinin farklılıkların farkında oluşları ve eşitlikçi uygulamalar ile dezavantajlı öğrenciler özelinde tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimleri için çaba sarf etmeleri göz önünde bulundurulmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin tüm boyutlarının farkında olarak eğitimde sosyal adaleti uygulamalarının merkezine yerleştirmeleri ve sosyal adaleti sağlamaya yönelik inanç taşımaları önemli görülmekte olduğu söylenebilir.

## **Okulda Sosyal Adaleti Etkileyen Unsurlar/Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller**

Ötekileştirilen, dışlanan, baskılanan dezavantajlı gruplar için adil ortamlar inşa etmeyi hedefleyen sosyal adalet lideri okul müdürleri, tüm öğrencilerin akademik başarılarını artırma, demokratik okul kültürü sağlama, kaynakların adil dağıtımını gibi konularda özveri ile hareket etmektedirler. Okul müdürleri okul içinde dışında çeşitli direnç, baskı ve engellerle karşılaşabilmektedirler (Bozkurt, 2018). Bozkurt (2018) bu engelleri şöyle sıralamıştır:

- Kaynakların yetersizliği
- Formal lider olmanın getiriş olan konumu koruma isteği
- Velilerin değer ve dünya görüşü
- Velilerin ayrıcalıklı beklentileri
- Velilerin sahip olduğu sosyoekonomik durum
- Sosyal adalet liderliği üzerine eğitim yetersizliği
- Bürokrasinin merkeziyetçi yapısının demokratik yapıyı etkilemesi
- Sosyal adalet liderliğinin desteklenmemesi
- Etik ve ahlaki anlayışın ilgi görmemesi
- Eğitim kurumlarındaki merkeziyetçi yapı
- Toplumsal duyarsızlık
- Hukuki düzenlemeler
- Denetlenmeyen sosyal adalet uygulamaları
- Okul çalışanlarının tutum, değer ve yargıları

- Öğretmenlerin ve diğer çalışanların olumsuz tutumları (Örneğin, özel eğitim öğrencilerini sınıflarına almak istemeyişleri).

Literatür incelendiğinde okullarda sosyal adaletin sağlanmasında okul müdürlerine büyük rol düşmektedir. Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin sınırlı oluşu ve liderlik yapamamalarını sosyal adalet liderliğini önündeki engeller olarak belirlemişlerdir. Ağır iş yükleri, sorumlulukların fazla oluşu, yoğun mesai saatleri de etkili ve sağlıklı karar verebilme açısından sosyal adalet uygulamalarında okul müdürünün etkili ve verimli olmasına engel teşkil edebileceği söylenebilir. Ayrıca, bürokrasinin sebep olduğu kaynak yetersizliği, kırtasiyecilik, kimi hukuki uygulamalarında da sosyal adaletin sağlanması konusunda okul müdürünün önünde bir engel olduğu belirtilmektedir (McKenzie vd., 2008, Özdemir & Kütküt, 2015). Ayrıca düzenlenen liderlik eğitimlerinin içeriğinde sosyal adaletin yer almaması ya da yetersizliği da eğitimde sosyal adalet liderliğinin önünde engel olarak düşünülebilir.

Okullarda sosyal adalet üzerine hukukî temeller ve görevler devlete aittir (Turhan, 2007, s. 67). Türk eğitim sisteminde okul müdürüne yasal olarak yön gösterecek, sosyal adalet ile ilişkili sorunlar ve alınacak tedbirler üzerine herhangi bir mevzuat bulunmamaktadır. Buna rağmen müdürlerin sosyal adalet üzerine uygulamaları kendi gayretleri ve inisiyatifleri ile yürütülmektedir. Kısacası sosyal adaletin sağlanmasına yönelik çalışmalar sistematik olarak değil, okul müdürünün bireysel çabası ve yönetim anlayışı ile yürütülmektedir (Kondakçı vd., 2016; Tomul, 2009). Ayrıca okul müdürünün gerekli desteği sağlayabilmek için yeterli kaynağı da bulunmamaktadır. Çeşitli etkinliklerde hem yasal prosedürü yerine getirmek hem de gerekli kaynağı bulmak büyük bir çaba gerektirdiği için sosyal adalet uygulamalarının sekteye uğradığı düşünülebilir.

Sosyal adalet lideri dil, din, ırk, zümre vb. konulara önyargıların ve tutumların farkına vararak, bunların kendi liderlik davranışlarına ve eylemlerine nasıl yansıdığını sorgular (Özdemir & Kütküt, 2015, Özdemir 2017). Buradan yola çıkarak da kendini değiştirip geliştirme gayretinde bulunabilir. Sadece kendi değişimiyle yetinmeyip

öğrencilerini de etkileme çabasına girdiği söylenebilir (McKenzie vd., 2008). Sosyal adalet lideri olarak müdür, dezavantajlı öğrencilerin eşitlikçi ve nitelikli bir eğitim fırsatından yararlanabilmeleri için okulda gayret eder, tüm bu gayretlerin nihai amacı tüm öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır (Özdemir & Kütküt, 2015). Fırsat eşitsizliği ile beraber, zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına erişimleri kısıtlı öğrencilerin akademik başarılarının da olumsuz etkilendiği ve düşük sosyoekonomik gruptaki ailelerin çocukları, engelli öğrencilerin, farklı anadili olan ve azınlık gruplardaki öğrencilerin de görece daha düşük akademik başarıya sahip oldukları saptanmıştır (Özdemir & Kütküt, 2015).

Aile ilişkilerindeki güven ve uyum sosyal adalet liderliği için önemli bir noktadır. Yalnızca çocukların değil, ebeveynlerinde güçlendirilmesi çocukların eğitimi ve yaşamları açısından hayati önem taşıdığı söylenebilir. Ailelerin ve çocukların değer gördüğü güven veren bir eğitim ortamı; okul, aile ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkisi altına alacaktır. Bu durum eğitimin bu önemli baş öğelerinin etkileşimini güçlendirerek iletişim kanallarını açık ve aktif hale getirecektir. Süreç içerisinde sosyal adalet liderliği de kapsayıcı ve kaynaştırıcı faaliyetlerle karşılaşılan güçlüklerin önüne geçilebilir. Koçak ve Bostancı (2019) sosyal adalet üzerine yaptıkları çalışmalarında “Veliden kaynaklanan sınırlılıklar” ile yalnızca dezavantajlı öğrenci ebeveynleri değil, aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek ve maddi yönden güçlü olan velilerin de sınırlayıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Dezavantajlı öğrenci velilerinin hem düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeyinde olmaları hem de çocuklarına karşı oldukça ilgisiz olmaları çocuklara yansımaktadır. Bununla birlikte yüksek eğitim düzeyine ve iyi maddi olanaklara sahip velilerinde çocuklarını dezavantajlı öğrencilerle aynı sınırlara dahi oturmalarına direnç ve tepki göstermelerinin sosyal adaleti sağlama bakımından önemli bir sınırlılık olduğu belirtilmiştir.

Şahin (2008) dayanışma, hakkaniyet, başarı vb. değerleri benimseyen okul müdürlerinin sınırlı kaynaklarla da düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere etkili eğitim hizmetleri sunabildiğini ifade etmiştir. Tomul (2009) yaptığı bir çalışmada, eğitimde sosyal adaleti sağlama konusunda karşımıza çıkan önemli zorlukların başında

en büyük engellerin okuldaki kaynakların yetersizliği, toplumsal ilgisizlik olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra okul denetimlerinde bu tür sosyal destek faaliyetlerinin dikkate değer bulunmaması da bu çalışmaları önemsenmemesine sebep olabilmektedir. Ayrıca, okullarda yürütülen sosyal destek uygulamalarının çoğunlukla düşük gelirlili öğrencilere yönelik olduğuna dikkat çekmiştir. Okul müdürlerinin sosyal desteğe gereksinimi olan öğrencileri belirleyip okulun var olan kaynakları ile toplumsal hassasiyeti artırarak da çevresel kaynaklardan faydalanabilir. Okul müdürü bir sosyal adalet lideri olarak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyerek, akademik ve sosyal gereksinimlerini karşılayarak okul terklerinin de azaltılmasını sağlayacağı düşünülebilir. Okul bütçesinin yetersizliği, parasal sorunlar vb. nedenlerle okul donanım, materyal ve faaliyetlerin sınırlı oluşu da sosyal adalet liderliğinin önündeki zorluklardan biridir. Okul müdürü hem çevrelerini hem de okul aile birliklerini harekete geçirerek kaynak oluşturma çabası ile sosyal desteği sağlayabilir.

### **Sosyal Adalet Liderliği İle İlgili Araştırmalar**

Literatürde son yıllarda birçok farklı disiplin ile ilişkilendirilerek çalışıldığı görülen sosyal adalet kavramının çalışma alanlarından en önemlilerinden biri de eğitimidir (Akman, 2018; Berkovich, 2014; Bogotch, 2002; Bozkurt, 2018; Marshall & Oliva, 2006, Oplatka, 2010, Özdemir, 2017; Zhang vd., 2018). Ayrıca, sosyal adalet liderliği davranışını belirlemeye yönelik bazı ölçekler geliştirilmiştir (Bozkurt, 2017; Özdemir & Kütküt, 2015; Özdemir & Pektaş, 2017; Zhang vd., 2018).

OECD (2004), sosyoekonomik durum ve akademik başarıya göre okulların çeşitlenmesinin toplumsal birliktelik için kayda değer riskler geliştirebileceğini bunun da istenmeyen sonuçlara yol açabileceğini öngörmüştür. Özdemir ve Pektaş (2017) ve Turhan ve Çelik'in (2011) çalışmalarında okul yöneticilerinin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışının sergilendiği belirtilmiştir. Özdemir (2017) sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum ve öğrenci bağlılığı ilişkisini incelediği çalışmasında, öğrenci

görüşlerine göre okul müdürlerinin orta düzeyde sosyal adalet liderliği davranışlarını yansıttıkları ve öğrencilerin akademik başarılarına bu durumun etki ettiği görülmüştür.

Toplumun eğitimle bütünleşmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması sosyal devletin gereklerindedir. Bu açıdan devletin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli tedbirleri alması en önemli görevlerindedir (Sarier, 2010). Fırsat eşitliğinin eğitimde sağlanması, eğitim olanaklarının her yerde eşit bir şekilde sunulması ile mümkündür (Han & Demirbilek, 2022). Öğrencilere sunulan eğitim olanakları, sadece öğretmen, okul, derslik, araç gereç vb. gibi fiziksel şartlar ile sınırlı değildir. Çıngı ve diğerlerinin (2013) araştırmasında, eğitim olanakları açısından Türkiye'de farklı coğrafi bölgeler arasında önemli dengesizliklerin olduğu görülmüştür. Türkiye'nin demografik dağılımı ve bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılıklar eğitimde sosyal adaleti sağlamayı zorlaştırmaktadır (Çıngı vd., 2013). Tomul (2009), yine ilköğretim okullarında eğitimsel açıdan eşitsizlikleri araştırmıştır. Sarier (2010) ise araştırmasında lise giriş sınavları, derslik ve öğretmen sayısı, özel takviye kursları, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yönden fırsat eşitsizliğinin altını çizmiştir.

### **Sosyal Adalet Liderliği ve Akademik Başarı İlişkisi**

Sosyal adalet liderliği temel olarak azınlık gruplarının ve dezavantajlı kişilerin başarısını artırmaya odaklanan bir liderlik türüdür (Marshall & Oliva, 2006). Sosyal adalet liderleri okullarda bütün öğrenciler için başarılı, eşitlikçi ve sosyal olarak sorumlu öğrenme uygulamalarını teşvik etme istekliliği göstermektedir. McKenzie ve diğerlerine (2008) göre sosyal adalet liderlerinin temel amacı "okulda tüm öğrencilerin akademik başarılarını genel olarak yükseltmektir". Sosyal adalet liderlerinin önemli görevlerinden biri farklılıkları kabul eden ve saygı duyan bir eğitim ortamı oluşturmaktır. Capper ve diğerlerine (2006) göre okulda kimliklerinden ötürü dışlanan öğrenciler okula devam etme, başarılı olma ve yükseköğretime geçme konusunda sorunlar yaşamaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları sergilemeleri bu olumsuzlukları azaltabilir. Sosyal adalet

liderlerinin uygulamaları öğrencilerin akademik başarılarını, iyi oluş hallerini ve gelecek beklentilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Berkovich, 2014). Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Bu amaçla öğrencilerin nitelikli eğitime ulaşmaları için çaba gösterirler. Bu süreçte okul yapılarının iyileştirilmesi, personel kapasitesinin yeniden yapılandırılması ve okul kültürünün güçlendirilmesine çalışılır. Bu çabanın arkasında öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik bir amaç bulunmaktadır (Oakes vd., 2000).

Theoharis'in (2007) okul müdürleri örneğinde gerçekleştirdiği nitel bir araştırmada sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı bulgusu ile karşılaşılmıştır. DeMatthews ve diğerleri (2016) okul müdürlerinin okul sonrası programlarla akademik destek sağladığı öğrencilerin akademik başarı farklılıklarının azaldığını tespit etmiştir. Bu durum dezavantajlı durumda olan öğrencilerin başarısını artırmaya odaklanan sosyal adalet liderliğinin etkililiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

### **Öğretmen Sınıf Liderliği**

Bir toplumun refah düzeyine erişebilmesi için, nitelikli eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Okullarda nitelikli eğitimin öncülerden biri ise öğretmenlerin yeterliliği olarak görülebilir. Eğitimde kalitenin birçok unsurla beraber öğretmene bağlı olduğu apaçık bir gerçekliktir. Öğretmenlik geçmişten günümüze yetiştirdiği nesillerle toplumu şekillendiren ve toplumu yönlendiren bir meslek olarak ifade edilebilir. Öğretmen geçmişte olduğu ve gelecekte de olacağı gibi her zaman nice nesiller yetiştiren, topluma yön ve şekil veren bir lider olarak düşünülebilir. Öğretmenler eğitimsel amaçlara ulaşmakta kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin etkisi sadece sınıf ortamında değil, okul ve okul çevresine de yayılmaktadır. Öğretmenlerden beklentiler giderek artmakta ve farklılaşmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere nasıl daha iyi öğrenme ortamları sunabileceğini bilen, bu konuda araştıran, öğrencilerin görüşlerini alarak kendini geliştiren



ve yenileyen öğrenci liderleridir. Liderler başkalarına esin kaynağı olurlar ve onları yönlendirirler (Cemaloğlu, 2007; Özdaş, 2019). Bir lider olarak öğretmen, öğrencilerini etkileyerek akademik anlamda başarıya götürmelerinin yanı sıra; kültürel sermayelerine katkıda bulunmaları, öğrencilerini motive etmeleri, davranışsal anlamda örnek olmaları ile her daim okulda ve toplumda göz önündedirler.

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı yerini, öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde yer alarak bilgiyi kendisinin oluşturduğu yapılandırmacı bir yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşım öğretmenlerinin eğitim sistemindeki rol ve görevlerini dönüştürerek öğretmenliğin farklı şekillerde tanımlanmasının da yolunu açmıştır. Öğretmen liderliği, öğretimsel becerileri ile sınıf ve okul etkinliklerini bir vizyon dahilinde etkin olarak düzenleyebilme, paylaşabilme, bu etkinliklerde aktif roller üstlenebilme, geliştirebilme ve rolleri yerine getirme yeterliliğidir (Can, 2006). Sınıf lideri olarak öğretmen sınıfta öğretimsel sorumluluklarını yerine getirerek, idareci, öğretmen, öğrenci ve veliler ile iyi bir iletişim ve etkileşimde bulunan, etkin ve verimli bir şekilde zamanı kullanan, değişimlere ve yeniliklere açık, kendini geliştirmeyi ön planda tutan, öğrencilerine karşı demokratik ve adil tutum içerisinde olduğu düşünülebilir (Yıldız Arıganoğlu, 2021).

Değişen, gelişen ve küreselleşen dünyada öğretmenlere yönelik algılar ve beklentiler, öğretmen liderliği kavramının önemine de ışık tutmaktadır. Liderlik, öğretmenlere eklenen niteliklerden biri olarak gitgide önem kazanmaya devam etmektedir. Liderlik, bir grubu belirli amaçlara ulaşabilmek için bir araya getirebilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek adına insanları yönlendirebilme yeteneği ve bilgisinin birleşimidir (Eren, 1998, s. 342).

Öğretmen liderliği; öğretmenler arası iletişimin, sürekli öğretmen eğitimini kariyerleri boyunca devam ettirerek, meslektaşları ile öğretimsel konularla fikir alışverişinde bulunarak mesleki gelişme istekli olmaktır (Bakioğlu, 1998). Meslektaşları ile eğitimin kalitesi ve iyileştirilmesi için işbirliğinde olup, iletişime önem veren öğretmenler lider öğretmen olarak gelişime ve değişime açıktırlar. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin

okuldaki karar süreçlerine etkin katılım, öğretmenlerin işbirliği içerisinde etkili öğretim yöntem ve tekniklerini paylaşmaları, uygulamaları gibi konularda olumlu ortamlar yaratmaktadır. Öğretmen liderliği uygulamaları okullarda eğitim ve öğretimde kalite beklentisini karşılamaya yardımcı olmaktadır. Öğretmen liderliği okulda aktif eğitim koçluğu, çalışma gruplarına rehberlik etmek, öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik uygulamalarda da önemli görülmektedir (Harris & Mujis, 2003).

Beycioğlu (2009) öğretmen liderliği kavramını; öğretmenlerin okul gelişimi ve yenilikler sağlama basamaklarında kurumsal açıdan yenilikçi ve yaratıcı rolleri; hem bireysel hem de sınıf boyutunda öğretimi daha etkili kılacak faaliyetlerde bulunma ve bunun için mesleki bağlamda yenilik ve gelişmelere açık olma ve bunlarla beraber; sahip oldukları bilgi birikimini demokratik tutumlar çerçevesinde işbirliği içerisinde meslektaşları ile paylaşma yeterliliği olarak tanımlamıştır. Öğretmen liderliği alan yazında “öğretmen olarak lider”, “lider öğretmen”, “ öğretmen liderliği fırsatları” olarak da karşımıza çıkmaktadır (Crowter & Olsen, 1997).

Swanson (2000) yaptığı bir çalışmada, lider öğretmenlerin yeni yollarla öğretmek için neleri öğrenmeleri gerektiğini ve öğretmenlerin bu kapasiteleri nasıl geliştirdiğini, ayrıca, öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmek için ihtiyaç duydukları ek becerileri ve yönelimleri araştırdı. Öğretmenlerin yüksek kaliteli mesleki gelişim deneyimlerinin kariyerlerinde önemli rol oynadığını, meslektaşları ile işbirliği içerisinde, etkili liderler olarak pedagojik formasyon bilgisi ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için, uzmanlıklarını geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Lider öğretmenlerin, meslektaşlarını cesaretlendirmelerinin ve rehber olmalarının yanı sıra öğrencilerine öğrenme fırsatları sunarak entelektüel ilgi alanlarına yönelik yaşam boyu öğrenmeyi desteklemelerinin başarılarının anahtarı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin hem meslektaşlarına yönelik liderliği, hem de öğrencilerine öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde liderlik eden öğretmen, öğrencilerinin bilgiyi nasıl inşa ettikleri, beceriyi nasıl kazandıkları konusunda fikir sahibi olarak entelektüel, kültürel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinliklerle zengin

öğrenme ortamları oluşturur. Ayrıca öğretmen anlattığı konu ve kullandığı öğretim tekniklerinin, öğrenci tarafından kültürel değerleri ve sosyal çevreleri göz önünde bulundurularak içselleştirileceğinin farkında olmalıdır (Göçer, 2014). Başarıyı da beraberinde getirecek olan bu uygulamalar öğretmen liderliğinin önemini vurgulamaktadır.

Barth (2001, s. 444) lider öğretmenin etkili bir okul için ne denli gerekli olduğunu gösteren çeşitli davranış biçimleri belirlemiştir:

- Derse uygun kitapları ve materyalleri seçer.
- Öğretim programlarını şekillendirmede görev alır.
- Öğrenci davranışları için rehberdir.
- Öğrencileri durumlarına göre uygun sınıflara yönlendirilmesinde karar verir.
- Öğretmen performans değerlendirilmesinde fikir sahibidir.
- Öğrencilerle ilgili yasal düzenlemelerin oluşturulmasında fikir sahibidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişiminde, hizmet içi eğitim çalışmalarında aktif rol oynar.
- Yeni öğretmenlere oryantasyon çalışmaları yapar.
- Yöneticilerin seçiminde etkilidir.

### **Öğretmenlerin Liderlik Rollerini**

Lider öğretmenler alanında uzmanlık bilgisini pedagoji ile birleştiren, kendini geliştirerek sürekli öğrenen, öğrencilerine karşı samimi, güvenilir, sabırlı, anlayışlı, vizyon sahibidir. Öğretmen liderliğinin sınıf içinde ve dışında hem kişiler arası ilişkiler hem de eğitimin kalitesini üzerinde istendik bir etkiye sahip olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı birçok liderlik rolleri bulunmaktadır. Bu rolleri formal ve informal olarak sınıflandırabiliriz (Muijs & Harris, 2003). Öğretmenlerin

zümre başkanlığı, formatör, stajyer öğretmenlere danışmanlık, komisyon başkanlıkları vb. görevleri formal liderlik görevleri olarak belirtilebilir. İnfomal öğretmen liderliği rollerinde öğretmenler görevlendirilerek bu rolleri üstlenmezler (Beycioğlu & Aslan, 2012). Bu türden liderlik rolleri ve rollerindeki etkililikleri, öğrencileri etkileme güçleri, öğrencilere ilham vermeleri ve iletişimleriyle ile diğer öğretmenlerin güven ve saygılarından dolayı kendiliğinden oluşmaktadır. Lider öğretmenler okul gelişimi açısından her türlü yenilik ve değişimin bir parçasıdır. Liderlik davranışları sergileyen öğretmenler, meslektaşlarına ve öğrencilere ilham kaynağı olurlar (Donaldson, 2006; Leithwood, 2006).

İnfomal roller öğretmen liderlerin en belirleyici rollerindedir. Bu rol seçilerek ya da görevlendirilerek üstlenilmemektedir. Öğretmenin kendi etki gücüyle öğrenci ve meslektaşlarını etkilemeleri esin kaynağı olmalarıyla kendini göstermektedir. Okulların gelişimi için olumlu bir iklim ve işbirlikçi bir ortam oluşturarak, bilgi ve uzmanlık kaynağı rolünü etkili bir şekilde sergiler (Donaldson, 2006). Öğrencileri ve öğretmen arkadaşları ile yakın ilişkiler kurarak etki güçlerini artırır.

Harris (2002) lider öğretmenlere atfedilen rolleri, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, meslektaşlarına ilham kaynağı olmak ve yardımcı olmak, okul gelişimini desteklemek, öğrenen okul iklimi oluşturmak ve okuldaki tüm çalışanlarla açık bir iletişim kurmak olarak belirtmiştir. Öğretmen liderler okulun hedeflerine ulaşması için etkili bir şekilde çalışırken, diğer çalışanları da teşvik etmekte, okulun değişim ve gelişimi için isteklilikle görev almakta, etkili öğrenme ortamları oluşturmak için çabalamaktadır (Lambert, 2003).

### **Bir Lider Olarak Öğretmen**

Hızla değişen ve dönüşen çağımızda tüm örgütlerin olduğu gibi eğitim kurumlarının da değişen koşullara uyum sağlamaları gerekmektedir. Yaşanan sosyo-kültürel, teknolojik, ekonomik ve politik değişimler, yalnızca öğrencilerin gereksinimlerini, isteklerini, beklentilerini değil, eğitim öğretim ortamlarının ve öğretmenlerin niteliklerini de etkilemesi

kaçınılmazdır. Yaşanan bu değişimlerin sürekliliği, öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmen rollerinde değişimi beraberinde getirerek okul gelişim çalışmalarını da ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamlarının çağın gerekliliklerine uygun biçimde düzenlenmesi, öğretmen rollerinin de değişiminin desteklenmesi gerekmektedir (Koşar vd., 2017). Aynı zamanda okulların verimli ve etkili bir biçimde işlemesi ve gelişmesi için öğretmenlerin sahip oldukları en önemli güç olan uzmanlık bilgilerini örgütün yararına kullanması ve liderlik davranışlarını sergilemeleri bakımından özendirilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır (Altinkurt & Yılmaz, 2011). Buna göre öğretmenlerin gelişimlerine önem vererek sınıfta liderlik davranışları sergilemeleri beklenmektedir (Yılmaz vd., 2017).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin bir uyum içerisinde hareket etmesini, etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmasını, okulların öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ve artırılmasına ilişkin ortam oluşturmak amacıyla çaba gösterilen bir süreçtir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Dönüşümcü liderlik ve paylaşılan liderlik kavramlarıyla benzeşen öğretmen liderliği kavramının aslında çokta yeni bir kavram olmadığı düşünülebilir. Okul içinde ve dışında birçok farklı görev ve sorumlulukta öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirdikleri düşünülebilir.

Dönüşümcü liderler takipçilerini motive ederek karşılaştıkları sorunları çözme potansiyellerini geliştirirler (Oğuz, 2011). Dönüşümcü liderler paylaşılan vizyona ve amaçların başarılmasına dair esin kaynağı olarak, takipçilerini cesaretlendirerek, kendi kararlarını alma konusunda onları teşvik ederler (Nielsen & Daniels, 2012; Simola vd., 2010). Liderler, yeni ve farklı fikirler geliştirerek yenilik ve değişimlerle, mevcut durum ve sorunlara karşı takipçilerine farklı bakış açısı kazandırır (Kaygın & Yerdelen Kaygın, 2012). Böylelikle değişim ve gelişim kaçınılmaz olur.

Lider öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların ihtiyaç ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları oluştururlar. Bireysel ilgi ile takipçileriyle yakın samimi ilişki kurarak aralarında bir güven inşa ederler. Öğrenciler daha

çok motive olarak, derslere daha aktif ve istekle katılım sağlarlar. Öğrencilerin kalıcı öğrenme yaşantıları ile özgün düşünme becerilerini geliştirerek Öğrencilerine esin kaynağı olan lider öğretmenler takdir edilirler, saygı gösterilirler. Öğretmenleriyle özdeşleşen öğrenciler onlara benzemek isterler. Öğretmen liderliği, "okullarda liderliğin kendine özgü şekli" olarak tanımlanabilir (York-Barr & Duke, 2004).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenlerden kurul, komisyon ve ekip üyeliği, zümre başkanlığı gibi çeşitli görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenirken, çağdaş eğitim anlayışı ile öğretmenlerden bu formal roller dışında farklı beceri ve yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Arslan ve Özdemir, 2015). Öğretmen liderliği rolleri bakımından müfredat geliştirici, daha az deneyimli öğretmenlere danışman, eylem araştırmacısı, etkili bir okul geliştirme ekibi üyesi gibi rolleriyle beraber sınıfıyla her zaman güçlü bir bağ kurar (Harris & Muijs, 2003). Uzmanlıklarıyla göze çarpan öğretmen liderler, zamanlarının çoğunu sınıfta geçirseler de farklı zamanlarda farklı liderlik rollerini üstlenerek liderliklerini şekillendirmektedirler (Ash & Persall, 2000). Öğretmen liderliği, okulda diğer öğretmenleri ve sınıfta öğrencilerini etkileyebilen öğretmenleri gerektirir.

Öğretmen liderliğinin dört özelliğinin olduğunu belirten Harris ve Muijs (2003) bu rolleri aracı, katılımcı, bağdaştırıcı, ilişki kurma rolü olarak açıklamıştır. Bu roller:

Aracı rolü: Okul gelişimini için gerekli ilkelerinin sınıflarda etkili bir şekilde uygulanması,

Katılımcı rolü: Öğretmenlerin, işbirliği içerisinde meslektaşlarının ve kendilerinin gelişimini destekleyen bir rol üstlenmeleri,

Bağdaştırıcı rolü: Bir uzman olarak, uzmanlığını daha da geliştirecek kaynaklardan yararlanması ve destek alması,

İlişki kurma rolü: Çalışma arkadaşları ile yakın ilişkiler kurarak, karşılıklı aktif öğrenme ortamları oluşturma olarak ifade edilmektedir.

Lider öğretmenlerin farklılıklar oluşturabilecek ve başarıyı etkileyebilecek olmaları, üstün rollerini özveri ile üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği kavramının temelde okul içi (sınıf ve sınıf dışı) ve okul paydaşları (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli) arasında oluşan etkileşime vurgu yaptığı söylenebilir. Okulların belirlediği vizyon çerçevesinde hedeflere ulaşmada öğretmenin etkisinin büyük olduğu ortadadır. Etkileşim ve paylaşımın en üst düzeyde olduğu, sorumluluk almaktan kaçınmayan, karar alma süreçlerine katılmakta istekli olan öğretmenler hedeflere ulaşmada öncüdürler. Okulda ki bütün süreçleri etkileyen, donanımlı, kendini geliştiren, hoşgörülü, iletişimi yüksek, kendine özgü öğrenme ortamları inşa edebilen, öğrenciler için de esin kaynağı olan öğretmenler okullarında liderlik rollerini var güçleriyle yerine getirmektedirler.

### **Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları**

Öğretmen liderliği kavramı öğretmenin meslektaşlarına liderliği ve öğretmenin öğrencilerine liderliği olarak iki farklı şekilde incelenebilir (Beycioğlu & Aslan, 2010; Karabağ-Köse, 2018). Öğretmenin öğretmene liderliği olarak incelendiği araştırmalarda öğretmen liderliği kavramı çeşitli alt boyutlarda incelenmiştir (Beycioğlu & Arslan, 2010; Can, 2007; Demir, 2014).

Beycioğlu ve Arslan (2010) yaptıkları çalışmada; “kurumsal gelişme”, “mesleki gelişim” ve “meslektaşlarla işbirliği” boyutlarına odaklanılmıştır. Ayrıca çalışmada, “öğrencilerin başarılarını destekleyecek okul dışı faaliyetler düzenlemek”, “öğrencilerin düzeylerine göre eğitim öğretim faaliyetlerin geliştirme konusunda gönüllü olmak”, “öğrencilere güven vermek”, “öğrencilere güvenmek” gibi öğretmen ve öğrenci arası ilişkiye yönelik yeterince madde yer almamaktadır. Can (2007) tarafından yapılan araştırmada ise, lider öğretmenler etkili bir örgüt kültürünün parçası olmak, karar alma süreçlerinde bulunmak, ekip çalışmalarında aktif rol almak gibi örgütsel süreçlerin merkezindedir. Demir (2014) kavramsal bir çerçevede yapılandığı “öğretmen liderliği kültürü” ölçeğinde; “mesleki işbirliği”, “yönetici desteği” ve “destekleyici çalışma ortamı”

boyutları vurgulamıştır. Karabağ-Köse (2019) ise, öğretmen sınıf liderliği kavramını; etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler şeklinde 4 alt boyutta incelemiştir. Çalışmasında öğretmen-öğrenci etkileşimi güçlü, öğrencilerini motive edilebilen, öğretim liderliği davranışları gösterebilen ve öğrencilerle etkileşimini okul dışında da sürdüren öğretmenlerin lider öğretmen davranışlarını içerdiğini belirtmiştir. Özdemir ve diğerleri (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğretmen liderliğini katılımcı, yönlendirici, destekleyici ve başarı odaklı davranışlarıyla 4 boyutta tanımlamışlardır.

Ancak, öğretmen liderliği olgusu genel olarak yönetsel bağlamda ve meslektaşlar arasındaki etkileşime dayalı olarak inceleyen yaklaşımın alan yazında daha yaygın olduğu söylenebilir (Muijs & Harris, 2006; Sugg, 2013; York-Barr & Duke, 2004).

Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğini Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim, Meslektaşlarla İşbirliği olarak üç boyutta incelemiştir.

*Kurumsal Gelişim* boyutunda öğretmenler okuldaki yöneticilerinin liderlikle ilgili bir takım rolleri (kararların eşgüdümünü sağlamak ve sürecin bir parçası olmak gibi) paylaşmaktadır. Bu boyut, ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılımını sağlama, okulun diğer paydaşlarıyla (okul aile birliği, sendikalar, dernekler vb.) kaynak sağlamak amacıyla etkili iletişim kurma, mesleki çalışma gruplarında görev alma, zümre başkanlığı gibi resmi liderlik görevlerini etkin şekilde gerçekleştirme davranışlarını içerir. Ayrıca okulun gelişimine katkıda bulunmaya istekli olma, okul stratejik planının ve hedeflerinin geliştirilmesine katkıda bulunma, etkili öğretim materyalleri seçiminde etkin görev alma ve öğrenci akademik başarısına katkıda bulunacak etkinlikler gerçekleştirme gibi davranışlarda bu boyut altında incelenmektedir.

*Mesleki Gelişim* boyutunda öğretmenler kendilerini mesleki olarak geliştirir. Meslektaşlarına ve öğrencilerine örnek ve öncü davranışları ile esin kaynağı olurlar. Bu boyut kapsamında meslektaşları ile fikir alışverişi yapmak, onlara değer vermek, okulla ilgili süreçlere etkin katılımları için çaba sar etmek gibi davranışları kapsamaktadır. Ayrıca



öğrencilerin daha başarılı olmaları için yapıcı olmak, onlara güven vermenin yanı sıra öğrencilere güvenmek, öğrencilerin durumlarıyla ilgili gelişmelere karşı açık olmak, akademik anlamda destekleyici etkinlikler konusunda örnek olmak ve okulla ilgili sorunlara katılımcı bir tutum sergilemek gibi davranışları da barındırmaktadır.

*Meslektaşlarla İşbirliği* boyutunu öğretmenlerin birbirlerine desteği işbirliği içerisinde eğitimsel etkililiği artırmaya yönelik çabalarda liderlik etmeleri şeklinde açıklanabilir. Öğretmenler göreve yeni başlamış ve okula yeni atanmış öğretmenlere rehberlik ederek gözlem ve deneylerini paylaşır, mesleki anlamda güncel gelişmeler hakkında bilgilendirirler. Çeşitli araştırma projeleri ve çalışmalara katımları teşvik ederler.

Eğitimde kaliteyi elde etmenin yolu birçok faktörle beraber öğretmenlere bağlı olduğu apaçık bir ortadadır. Karabağ-Köse (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen sınıf liderliği kavramı; etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olmak üzere dört alt boyutta tanımlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında ise araştırmacı tarafından öğretmen sınıf liderliği dört boyutlu bir model bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır. Bu boyutlar etkileşim, güdüleme, etkili öğretim, ders dışı etkileşim şeklindedir.

*Etkileşim* boyutu, sınıf lideri olan öğretmenlerin güçlü iletişim becerilerine sahip olması, öğretmenler ve öğrenciler arasında var olan etkileşimin ve iletişimin pozitif ve güçlü olduğunu ifade etmektedir (Karabağ-Köse, 2018). Lider öğretmen, öğrencileriyle çalışma ve projelerinde öğrencilerine danışır, görüş ve önerilerini alır ve onları bütünleştirir. Öğrencilerin söz sahibi oldukları kararları daha fazla ve kolayca benimsemeleri, karara katılım mekanizmasının sağladığı yararları ortaya koymaktadır. Öqvist ve Malmström (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre herhangi bir kararda öğrencilerin fikri sorulduğunda, kendilerini bağımsız hissettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin performanslarının arttığı da görülmüştür. Öğretmen öğrencileriyle etkileşiminde öğretim programı kazanımlarını ve başarıyı öğrencileriyle güçlü bir iletişimi ön plana çıkaran bir yaklaşım benimseyebilir. Öğretmenlerin bir lider olarak; öğrencilerle

kurduğu etkili iletişimin kalitesinin artırılmasına ve sürdürülebilirliğine dair kuvvetli inanca sahip olmaları önemlidir.

Öğrencilerle etkileşimine önem veren öğretmenler;

- Öğrencilerinin düşüncelerini dikkate alırlar, onları etkileyen kararlarda görüşlerini alırlar.
- Hatalarını kabul ederler, eleştiriye açıktırlar.
- Öğrenciye saygı duyarlar, onları sevdiklerini belli ederler ve öğrenciler tarafından sevilirler.
- Öğrenciler arasında birlik ve beraberlik duygusunu geliştirmeyi ön planda tutarlar, böylece sınıf içi etkileşimin kalitesi de artar.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirirler, onların sağlıklı iletişim kurmaları konusunda yardımcı olurlar. Bütün bunlarla birlikte en önemlisi öğretmeyi severler.

*Güdüleme* boyutunda ise liderlik önemli bir rol oynar. Liderlik, insanları motive ederek, belirli amaçlar için insanları bir araya toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeteneğidir. Liderlerin, , isteklilik, vizyonerlik, güven verme, soğukkanlılık, cesaretlilik, benimsenme, uzmanlık, risk almak gibi niteliklere sahip olmaları önemlidir (Can, 2009). Dolayısıyla öğretmen sınıf içinde bir lider olarak, öğrencilere güven vererek onları etkileyebilen, moral ve motivasyonlarını artırarak, karar verme mekanizmasına öğrencileri de dâhil ederek beklentileri karşılama doğal liderlik statüsünü kazandığı anlamına gelebilir. Öğrencilerin sürekli olarak gelişimlerini artırmaya yönelik bütün çabalar öğrencilerinde çevrelerine katkıda bulunan lider bireyler olmalarına olanak sağlayabilir. Öğrencinin hedefleri için çalışmaya istekli oluşu, onu harekete geçiren güç güdüleme olarak ele alınabilir. Öğrencilerinin başarılı olacaklarına yönelik inanca sahip olan öğretmen, öğrencilerini de başarılı olacağına inandırabilir. Onları hayallerinin peşinden gitmeleri için cesaretlendirirken, büyük hedefler belirlemeleri için teşvik eder.

Öğrencilerine sorumluluk vererek onları hedeflerine yönelik motivasyon sağlamaları için yol açar.

*Etkili öğretim* boyutunda, lider öğretmenin öncelikli amacı öğrenciye nitelikli eğitim vermektir (McDonald & Keedy, 2002). Dolaylı ya da doğrudan sınıftaki öğrenme- öğretim deneyimlerini destekleyen konular, öğrenme yaşantıları, programlar hakkında zümreleriyle diğer öğretmenlerle, öğrencilerle, okul idaresi ile işbirliğinde istekli olan lider öğretmenler özgün öğrenme ortamlarını inşa ederek, başarıya bir adım daha yaklaşabilirler. Derslerini sadece anlatım yöntemi ile işlemeyerek, farklı öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları hazırlayan lider öğretmenler, derslerini öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde organize etmeye önem verirler. Derslerde teknolojik araç gereçleri etkili bir biçimde kullanan öğretmenler, öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak ders içeriklerini yeniden düzenlerler.

*Ders dışı etkileşim* boyutunda ise, etkili öğretmenlerden sınıf sınırlarını aşan etkinlikler beklenmektedir (Can, 2009). Lider öğretmenlik davranışları sınıf içi ve dışında da devam ettiğinden, okulu özgün öğretimsel yaklaşımlarını uygulayabilecekleri bir fırsat ortamı olarak değerlendirirler. Öğrencileriyle okul dışında sosyal faaliyetlerde bir araya gelirler, öğrencilerin okul dışındaki sorunlarıyla da ilgilidirler. Öğrencilerle sosyal paylaşım sitelerinde de bir araya gelmeyi tercih eden öğretmenler giderek artmaktadır. Eğitimin saç ayaklarından olan veli iletişimini güçlü kılmaya özen gösterirler.

### **Öğretmen Liderliğinin Faydaları**

Öğretmen liderliği, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul üzerinde önemli katkılar sağlamaktadır. Lider öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarının artırmayı hedeflerken, aynı zamanda meslektaşları ile etkileşim içinde bulunarak kendilerini mesleki açıdan geliştirirler ve okul gelişim çabalarını da desteklerler (Merideth, 2007, s. 3). 21. yüzyılda öğretim ve öğrenmeyi dönüştürmeye yardımcı olacak olan öğretmenlerin, liderlik etmeyi öğrenmemeleri başarısızlığı beraberinde getirecektir

(Lieberman, 2008). Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliği araştırmalarında okul gelişimi ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarının artırılması konusunda önemli derecede etkili olan öğretmenlerin meslekî açıdan gelişimlerine katkıda bulunulması öğretmen liderliğini güçlendiren en önemli etmenlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Öğretmen Liderliğini Destekleyen ve Engelleyen Faktörler**

Arslan ve Özdemir (2015) araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliğini engelleyen faktörlerin; okul, merkezi yönetim ve bireysel olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Çalışmada okul boyutundaki engeller, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş yaklaşımı, öğrenci başarısı ve fiziksel unsurlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin uygulama ve faaliyetlerinin yönetim tarafından kabul veya takdir edilmemesi, meslektaşlar tarafından uygulanabilir bulunmayışı, okulun fiziksel imkânlarının yeterli olmayışı, öğrenci başarısının istenilen seviyede olmayışı ya da başarı baskısı nedeniyle öğretmenler liderlik becerilerini geliştirmekte isteksiz ya da yetersiz olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Merkezi yönetim boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine göre engeller ise bürokratik yaklaşım, zaman yetersizliği, finansman eksikliği olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Okullarda alının karar ve uygulamalar merkezden gelen emirlerle yürütülmektedir, bu durum öğretmenlerin karar verme mekanizmalarına katılımlarını güçleştirmektedir. Yine öğretmenlerin müfredatı yetiştirme açısından zaman yetersizlikleri olması öğrencilere öncü olmaları konusunda çabalarını kısıtlayabilmektedir. Öğretmen liderliği engelleri Bireysel boyuta ilişkin, öğretmenler maddi ve ailevi sorunlarını dile getirirken, emekliliği gelen ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin liderlik konusunda çabalarının anlamsız olacağını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çeşitli araştırmacılar tarafından (Aypay & Işık, 2004; Bakioğlu, 1998; Demir & Arı, 2013; Gedikoğlu, 2005; Seferoğlu, 2001) ülkemiz eğitim sisteminin ve öğretmenlerin genel sorunları olarak belirtilen unsurların öğretmenler tarafından da öğretmen liderliği engelleri ile ilişkili olması dikkat çekicidir.

Meslekte kariyer terfi gibi uygulamalar olmayan öğretmenlik mesleğinde özellikle kıdemli ve emekliliği gelmiş öğretmenler enerji ve isteklerini giderek yitirmektedirler. Sınıf etkinliklerinde motivasyon ve moralleri azalan öğretmenler kendilerini kısır bir döngü içerisinde bulmaktadırlar (Bakioğlu, 1997) diğer yandan kendilerine güvenen ve inanan öğretmenler meslektaşları tarafından onaylanmak, olumlu eleştiriler istemektedirler.

### **Öğretmen Liderliğini Etkileyen Unsurlar**

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin bir takım liderlik becerilerine ve bazı sorumluluklara sahip olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu gereklilikleri meslektaşları ile yardımlaşma ve okul gelişimine destek olma şeklinde iki temel başlık altında toplanabilir (Arslan ve Özdemir, 2015). Öğretmen liderler meslektaşlarına esin kaynağı olarak ve işbirlikçi içerisinde çalışarak onları etkili öğretim yöntemleri konusunda teşvik ederek destekleyebilirler. Lider öğretmenlerin okul gelişimine katkıları ise, öğretimsel temelli yönetimsel görevler, personel gelişim faaliyetleri ve müfredata yönelik çalışmalar olarak gruplandırılabilir. (Murphy, 2004).

Öğretmen sınıf liderliğinin düzeyi öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler gösterebilir. Öğretmenlerin güçlü sınıf liderliği davranışları öğrencilerin derse katılımını, akademik başarılarını ve akademik beklentilerini etkilemektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışları öğretimin niteliğini doğrudan yönlendirmektedir. Karabağ-Köse (2018) öğretmenlerin liderlik becerilerinin üç yaklaşımından bağlamında ele alındığını ifade etmiştir. Bunlar:

- Geleneksel öğretmen yaklaşımı yerine okuldaki yönetsel süreçlere katılım,
- Görev bilinci odaklı yönetici ve öğretmen etkileşimi,
- Öğretmenin sınıfta yönlendirici ve öğrencilerin de takipçi olduğu bir anlayış.

Harris ve Muijs (2006), öğretmen liderliğinin gelişimini güçlendirmek için, destekleyici bir kültür ve okul yapısına, güçlü bir yönetici liderliği, yeniliklere açık mesleki

gelişim fırsatları, eylem araştırması, katılımcı, işbirlikçi ve paylaşımcı uygulamalar tasdik ve ödüllendirme faktörlerinden bahsetmiştir. Sawyer (2005) ise, öğretmen liderliğini destekleyen unsurları; okul kültürü, okul müdürünün etkisi ve örgütsel yapı olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

Okul kültürü: İlimli bir okul kültürü öğretmen liderliğini teşvik eder ve bunun öğrencilere yönelik olumlu çıktılar sağlar (Anderson, 1992).

Okul müdürünün etkisi: Okul müdürleri, öğretmenlerin gelişimini destekler, iletişime önem verir, öğretmenlerin liderlik uygulamalarına kaynak ayırır böylece etkili bir öğretmen liderliği kilit bir rol oynarlar.

Örgütsel yapı: Örgütsel yapı öğretmen liderliğini ve çabalarını büyük oranda etkilemektedir. Bürokratik örgüt anlayışı ile yönetilen okul yapılarının öğretmen liderliğinin gelişiminde önünde engel teşkil ettiği, çağdaş yönetim anlayışı ile örgütlenen okullarda ise öğretmen liderliğinin desteklendiği söylenebilir.

Başarılı öğretmen liderlerin okullarında uzmanlıklarına ve tecrübelerine saygı gösterilen öğretmenler oldukları söylenebilir (Lattimer, 2007). Yapılan farklı çalışmalarda da öğretmenlerin saygı hissetmedikleri algısını yaşadıklarında, okula dair faaliyetlerde etkililikten uzaklaşmakta olduklarını belirttikleri ifade edilmiştir (Cuban & Usdan, 2003; Hubbard vd., 2006). Külünkoğlu (2017) ise araştırmasında, öğretmene karşı saygının azalmasının, öğretmenlerin motivasyonunun, etkililiğinin ve verimliliğinin azalmasına, dolayısıyla öğrencilerin istenilen donanımda mezun olamamalarına yol açtığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenler kendilerine, çalışmalarına, mesleki becerilerine saygı duyulmadığı hissine kapıldıklarında etkili liderlik becerileri geliştiremeyip örgütten uzaklaşabilirler. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerini de olumsuz yönde etkileyebilecektir. Öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi arasındaki iletişim kanallarının saygıya dayalı ilişkiler üzerine kurulmasının da okuldaki iklimi değiştirdiği söylenebilir. Okullarda başarılı bir öğrenme iklimi ile eğitim öğretim kalitesinin artması için öğretmenlerin önemi vurgulanmaktadır. Okullarda etkili eğitim öğretim ikliminin oluşturulması ve kalitesinin

artırılması başarı açısından önemli bir hedeftir. Öğretmenler bu hedefe ulaşmak için en temel bileşenlerdendir. Öğretmenlerin sevgi ve saygıyı ön planda tutan okullara bağlılık geliştirdikleri, fazladan çalışmaya istekli oldukları okul müdürleriyle çalışmaları; öğretmenlerin katılımcı ve işbirliğine dayalı destekleyici bir okul ikliminin oluşmasına ve böylece başarılı öğretmen liderliği davranışlarını geliştirmelerine katkı sunacağı tahmin edilmektedir (Öztürk & Şahin, 2017).

Okul müdürü öğretmen ilişkisi de öğretmen liderliğini etkileyen faktörler arasındadır. Bir liderin tutumu ve sergilediği davranışlar çalışanların performanslarını, davranış ve tutumlarını etkileyebilir. Etkili okullarda okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin desteklenmesi ve teşvik edilmesi için bir okul kültürü oluşturmaları, lider öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmakta ve fırsatlar sunulması açısından kritik bir öneme sahiptir (Akert & Martin, 2012; Öztürk & Şahin, 2017). Toplumun gözü tüm zamanlarda okulun üzerindedir. Öğretmenler arasındaki işbirliği, güven ve dayanışmanın oluşturduğu destekleyici okul kültürü öğretmen liderliğine katkı sağlayacağı söylenebilir. İşbirliği ve öğrenme odaklı bir okul kültüründe öğretmen liderler, yönetim ile sınıf arasında bir köprü görev üstlenirler. Müdürler öğretmenlerin uzmanlıklarını ve çabalarını dikkate almalı, çalışanlarına kendilerinden ne beklediğini ve neyi nasıl yapacaklarını ifade ederlerse güvene dayalı bir okul kültürü oluşur. Olumlu bir okul kültürü ise öğretmen liderlerin eğitimsel etkinliklerde yenilikçi ve istekli olmalarına böylelikle de akademik etkililiğin artışına zemin hazırlamaktadır. Yanı sıra, Frost ve Harris (2003) okullarda öğretmen liderliğinin bir takım unsurlara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu unsurlar:

- Örgütsel çevre (örgütsel yapı, sosyal sermaye, örgüt kültürü)
- Öğretmenlerin profesyonel rolleri (sosyal yapılar, öğretmenlerin inanç ve beklentileri)
- Kişisel yeterlilik (otorite, pedagoji bilgisi, durumsal algılama, kişiler arası ilişkiler)

Harris ve Lambert (2003) lider öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri; dinleme, öz değerlendirme, saygı, karar verme, ekip kurma, çatışma ve problem çözme, iletişim, çözüm üretme, planlama vb. şeklinde açıklamıştır. Değınilen beceriler öğretmenlerin liderlik yapmaları için oldukça önemlidir. Tüm bu faktörler eğitim öğretim sürecini etkileyen en önemli unsurların başında gelen öğretmenleri, yürüttükleri her türlü faaliyeti, eğitim-öğretime dair inançlarını, çalışma anlayışlarını ve uyguladıkları öğretim stratejilerini ilgi odağı haline getirmişlerdir (Yılmaz, 2018).

### **Öğretmen Sınıf Liderliği ve Akademik Başarı İlişkisi**

Öğretmen davranışı, öğrencinin motivasyonunu ve öğrenmesini oluşturmada önemli belirleyicilerden biridir. Öğretmenin öğrencilerle etkileşiminde onları yönlendirmesi, motive etmesi ve adaletli davranması beklenmektedir. Öğretmenin öğretim sürecindeki yeterliliği ve okul içinde olduğu kadar okul dışında da öğrencilerle etkileşim içerisinde olması öğrencilerin hem davranışsal hem de akademik yönden gelişmelerini sağlayacaktır. Zaten Reynolds'a (1995) göre öğretimin etkililiği çalışmalarında öğrenci çıktılarındaki varyansın % 7 ile %15'inin okullar, öğretmenler ve sınıflar arasındaki farklılıklar ilgili olduğu görülmüştür. Bu yüzden çoğu öğretmenler arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda literatürde öğretimde öğretmenin önemi ve öğretmenlerin sergiledikleri davranışların ve öğretimsel uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına yönelik çok sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır (Bargan & Dunn, 1996; Cornelius-White, 2007; Fan, 2012; Ma vd., 2018; Meyer & Mann, 2006; Roorda vd., 2011).

Öğretmenlerin okul dışında da öğrenciler ve aileleri ile resmi ya da gayri resmi zaman geçirmelerinin öğrencileri olumlu etkilediğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Çoğu araştırmada öğretmen ev ziyaretlerinin öğrencilerin sınıf içi davranışlarını geliştirdiği ve akademik başarılarını artırdığı görülmüştür (Lin & Bates, 2010; Meyer vd., 2011; Stetson vd., 2012). Sheldon ve Jung'un (2015) çalışmasında ev ziyaretlerinin öğrenci test



puanları üzerinde önemli bir etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada bir ev ziyareti alan öğrencilerin % 5 ve iki ev ziyareti alan öğrencilerin de ev ziyareti almayanlara göre % 7 daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirerek akademik performansları üzerinde de dolaylı bir etki sağlamıştır. Roorda ve diğerlerinin (2011) anaokulundan liseye kadar öğrencileri kapsayan 99 çalışmanın yer aldığı meta-analizinde hem olumlu hem de olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin akademik başarılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte K12 öğrencileri örnekleminde 1000 çalışmayı kapsayan farklı bir meta-analiz çalışması da mevcuttur (Cornelius-White, 2007). Bu çalışmada da hem duygusal/davranışsal çıktılar (motivasyon, katılım) hem de bilişsel/akademik çıktılar (başarı, not) öncekilerle benzer bulguları işaret etmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler öğrencilerin başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmacılara göre, öğrenci-öğretmen ve ortamın etkileşimi de davranışsal çıktılara katkıda bulunur. Öğretmen, öğrencisinin yüksek akademik performans göstermesi için elverişli bir sınıf ikliminin önemli bir belirleyicisidir. Böyle bir iklimdeki bir kişilerarası ilişki, insan çabasının tüm alanlarında yüksek verimlilik ve başarının vazgeçilmez bir aracıdır.

Öğretmenlerinden sosyal destek gören öğrencilerin motivasyonları güçlenerek aktif öğrenme katılımı gösterecek ve iyi performans sergileyeceklerdir (Furrer & Skinner, 2003). Pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi aktif öğrenme davranışlarına katkıda bulunan harici bir motivasyonel uyum kaynağıdır. Başka bir deyişle, destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkisinin öz-yeterlik ve öğrenme stratejisi ile ilişkili olabileceği ve bunun da akademik performansı etkileyeceği varsayılmaktadır.

### **Akademik Başarıyı Etkileyen Öğrenci ve Okul Değişkenleri Arasındaki İlişkiler**

Ortaöğretim kurumları, öğrencilere genel kültür kazandırmakla birlikte, ilgi, istek ve becerilerine uygun olarak hem üniversiteye, hem de geleceğe hazırlayan eğitim öğretim basamağı olması açısından önem taşımaktadır (Koçyiğit vd., 2018). Bu eğitim sürecinde

başarıyı beraberinde getiren etmenler öğrenci ve okul kaynaklı olarak ele alınabilir. Öğretim etkinlikleri ile kazanımlara ne derece ulaşılabildiği, öğrenci başarısını etkileyen unsurlara yönelik araştırmalar ve başarının artırılması için çözüm önerilerinin geliştirilmesi konusu yıllardır önemini korumaktadır.

Eğitim, bireylerin hem hayatları boyunca elde edecekleri geliri belirler hem de yaşam standartlarını da etkiler (Öztürk, 2005). Aynı zamanda eğitim, ulusal gelirin büyümesine de doğrudan katkıda bulunur. Yapılan araştırmalarda, okuryazarlık oranındaki yükselmenin ulusal gelirden artış yarattığı belirtilmektedir (Psacharopoulos & Woodhall, 1994). Geçmişten günümüze daha yüksek eğitim seviyesine sahip bireylerin daha düşük olanlara göre daha fazla gelir elde ettiği bilinmektedir. Ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu bir kişinin gelir farkının % 60'ı yalnızca eğitim farkından kaynaklandığı, benzer şekilde yüksek lisans veya doktora mezunu bir kişinin yıllık ortalama gelirin ilköğretim mezunu bir kişiye göre 2,46 kat daha fazla olduğu belirtilmiştir (Denison, 1985; Woodhall, 1994; Unay, 1982). Yıllık ortalama gelir, yükseköğretim mezunlarında 51 bin 888 TL, ortaöğretim mezunlarında 34 bin 115 TL, lise altı eğitimlilerde 26 bin 833 TL, bir okul mezunu olmayanlarda 18 bin 279 TL ve okur-yazar olmayan fertlerde 14 bin 129 TL olarak TÜİK verilerinde bahsedilmiştir (TÜİK, 2019).

Kültürel sermayenin kişinin eğitime daha olumlu bir bakış açısı getirmesi bakımından akademik istekliliği de olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Bireyin isteklerine ulaşabilme becerileri özellikle sosyal ve kültürel sermayeden bağımsız düşünülemez. Bourdieu, kültürel sermayenin büyük oranda akademik kazanım ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kültürel sermayenin ailenin sahip olduğu kültürel alt yapıdan beslendiğini de işaret etmiştir. Sandefur'a (2006) göre, aileler çocuklarının çeşitli eğitimsel hedeflerine ulaşmalarında etkili olmaktadır. Hatta ailenin sahip olduğu gelenekler bile çocukların geleceğe dönük düşüncelerinde değişikliğe yol açabilir. Kimi araştırmalarda öğrencilerin, kardeşlerinin ya da ebeveynlerinin kendi hayatlarındaki seçimlerini izledikleri

görülmüştür. Askeri bir ailede yetişen bireyin asker olma istekliliği de bu durumun yansımaları olabilir. Bu yaklaşımın temelinde ebeveynlerin eğitimsel ve mesleki konumunun bulunduğu belirtilebilir (Daigneault & Wirtz, 2008; Gofen, 2009). Zaten araştırmalar da ebeveynlerin ve çocuklarının eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir (Gofen, 2009). Ayrıca sosyal sınıf farklılıkları üzerinde etki gösteren ailelerin ekonomik alt yapıları ve sosyal statüleri öğrencilerin akademik istekliliğinde önemli rol oynamaktadır (Orr, 2014). Sullivan'a (2001) göre, Bourdieu'nun da belirttiği gibi orta ve yüksek SED kökenli ebeveynler genellikle eğitimsel kültürel sermayeye sahiptir. Bu ebeveynler çocuklarının eğitim istekliliğini desteklemek için kültürel sermayelerini kullanırlar. Destekler şekilde bazı araştırmalarda da ebeveynlerin inanç ve değerleri ile eğitim seviyelerinin çocuklarının ki ile benzer olduğu ortaya çıkmıştır (Davis-Kean, 2005). Çocuklar ebeveynlerin eğitim seviyelerinin yüksekliği ile doğru orantılı olarak çalışmaya ve öğrenmeye daha istekli olabilirler. Bu durum öğrencinin akademik başarısını artıran önemli bir etken olabilir (Arıcı, 2007).

Öğrenci başarısını etkileyen unsurların başında gelen diğer bir etmen ise öğretmenlerdir. İyi bir öğretmen, kimi zaman öğrencinin gözünde anne babadan ve çevresindeki diğer kişilerden daha üstün tutulabilmektedir (Erdoğan, 2007). Öğretmenin, öğrenci üzerinde eğitimsel etkisinin yanı sıra öğrenci davranışını biçimlendirme ve başarıya dair güdüleme etkisi de oldukça önemlidir. Öğrencilerin akademik başarılarını yükseltebilmek için öğretmenler, öğretim materyallerini etkili şekilde kullanarak, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerle öğrencileri motive edebilirler. Bu durum öğrencilerde derse ve öğrenmeye dair olumlu yaşantılar ve istendik davranışlar geliştirmesine katkı sağlayabilir.

Harrison ve Killion (2007) öğretmenin öğretmene liderliği bağlamında, okul başarısını arttırmak için öğretmene atfedilen rolleri; kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanlığı, öğretim programı uzmanlığı, sınıfta öğrencilere destekçi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, rehber, okul liderliği, bilgi koçluğu, değişimi başlatma ve yeni şeyler öğrenme şeklinde

açıklamışlardır. Yüksek akademik başarıya; geleneksel bir yaklaşımı benimsemiş öğretmenlerden ziyade, kendisini geliştirerek çevresindeki meslektaşlarını ve öğrencileri etkileyen ve aynı zamanda değiştiren, lider öğretmenlerle ulaşılabilir. Sosyal bir ortam olan sınıf, öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı ve kendini güvende hissettiği öğrenme ortamları olmakla birlikte kalıcı öğrenmelerin sağlanması için çaba gösteren lider öğretmenlerle daha anlamlı olmaktadır. Lider öğretmen, etkili öğrenme ortamları için öğrencilerden görüşlerini alır, özgür, sıcak, dostça yaklaşarak, sorunlara birlikte çözüm arayarak öğrencilerine katkıda bulunurlar. Bu doğrultuda lider öğretmenin amacı tüm öğrencilerin etkili bir öğrenim sürecinden geçmesini sağlamaktır (McDonald & Keedy, 2002, s. 15-16). Liderlik, okullarda sadece yönetsel süreçleri yürüten yöneticilerle ilgili değil, eğitimin kalitesini, öğrencilerin kültürel sermayelerini ve akademik istekliliklerini de artıran öğretmenleri vurgulayan öğretmen sınıf liderliği kavramı ile ilgili araştırmalar giderek artmaktadır (Akyurt & Karabağ Köse, 2019; Beycioğlu & Aslan, 2010; Cheong-Cheng, 1994; Karabağ Köse, 2018; Karabağ Köse 2019; Lipesa, 2018; Muijs & Harris, 2007; Pounder, 2006; Sugg, 2003).

Öğretmen eğitim ve öğretim süreçlerinde, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada öğrencilere en uygun yöntem ve teknikleri saptayarak uygulamaya koymaktadır. Ayrıca öğrencileri ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirip bir araya getirmesi ve tüm süreci değerlendirerek sınıfı yönetmesi de öğretmenin bir eğitim lideri olarak önemini gözler önüne sermektedir. Öğretmenler öğrencileri yalnızca akademik anlamda değil, gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı sosyal ve davranışsal her türlü problemlerinde desteklemektedirler (Yıldırım, 2000). Dolayısı ile öğretmen liderliği, akademik ve sınıf içi süreçlerin yanı sıra kültürel, toplumsal, etik vb. birçok boyutta ayrıntılı olarak incelenmesi gereken önemli bir kavramdır (Akyurt & Karabağ Köse, 2019).

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

#### Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik ile sosyal adalet liderliği, öğretmen sınıf liderliği algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen bu araştırma nicel ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Mertler'e (2019) göre bu araştırma tasarımında belirli sonuçları açıklamak amacıyla değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir. Bu tasarım araştırmacıya birkaç bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya çıkarma imkânı sunmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik başarıdır. Bağımsız değişkenleri ise kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliğidir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bulunan Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Merkez ilçelerde yer alan Anadolu Liseleri ile ilgili verilere Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (AİMEM, 2020) internet sitesindeki "Eğitim İstatistikleri" sayfasından ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini 135 Anadolu Lisesinde öğrenim gören 97951 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de araştırmanın gerçekleştirileceği ilçelere, resmi Anadolu Liselerine ve öğrencilere bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın örneklem büyüklüğü, ilçelerdeki Anadolu Lisesi öğrenci sayıları göz önünde

bulundurularak aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Anderson, 1990, aktaran Balcı, 2009).

$$N = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{d^2(N-1) + t^2 \times p \times q}$$

Formüldeki “N”, evrendeki birey sayısını (öğrenci sayısı=), “n”, örnekleme oluşturan birey sayısını, “p”, incelenecek durumun görülme olasılığını (0.5), “q”, incelenecek durumun görülmemeye olasılığını (1-p) (0.5), “t”, belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değeri (1.96) ve “d”, olayın görülme olasılığına göre istenilen + ya da - sapma olarak ifade edilmektedir (0.05). Örneklem büyüklüğü belirlenirken ‘Örneklem Büyüklükleri Tablosu referans alınmış ve araştırmanın 97951 öğrenciden oluşan hedef evrenini % 5 hata payı ile 389 öğrencinin karşılayabileceği varsayılmıştır (Balcı, 2009). Ancak veri toplama sürecinde ortaya çıkabilecek kimi sorunlardan dolayı örneklem büyüklüğü 500 olarak belirlenmiştir. Örnekleme yer alacak öğrencilerin hangi Anadolu Liselerinden seçileceği ise oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı küme örnekleme yöntemi, evrenin benzer özellikler gösteren alt evrenlere ayrılarak, alt evrenlerin evrenin içerisindeki büyüklüğüne bağlı olarak doğru orantılı bir şekilde örneklem belirleme yaklaşımıdır. Böylece, belirlenen alt evrenlerin örneklem içerisinde yer almaları evrende temsil edilme oranları çerçevesinde gerçekleşecektir. Evren ve örnekleme ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Sayısı ve Örneklem Dâhil Edilen öğrencilerin İlçelere Göre Dağılımı*

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğrenci Sayısı (En az)	Öğrenci Sayısı (Örneklem)
Altındağ	13	7.928	5	40	108
Çankaya	36	22.547	13	115	465
Etimesgut	11	10.636	4	54	142
Gölbaşı	7	3.031	3	15	119
Keçiören	20	17.034	7	87	225
Mamak	16	11.731	6	60	253
Pursaklar	5	2.911	2	15	91
Sincan	9	8.519	3	43	122
Yenimahalle	18	13.614	7	69	226
Toplam	135	97.951	50	500	1751

Tablo 1’de görüleceği üzere örneklem içerisine 50 Anadolu Lisesi alınmıştır. 50 Anadolu Lisesi oransal olarak ilçelerden seçilmiştir. Buna göre, Altındağ’da beş, Çankaya’da on üç, Etimesgut’ta dört, Gölbaşı’nda üç, Keçiören’de yedi, Mamak’ta altı, Pursaklar’da iki, Sincan’da üç ve Yenimahalle’de yedi Anadolu Lisesi araştırmada yer almıştır. Ayrıca Çankaya’nın (n=465) en fazla öğrenciye ulaşılan ve Pursaklar’ın (n=91) da en az öğrencinin katkı sağladığı ilçeler olduğu ifade edilebilir.

### **Verilerin Uygulanması ve Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli yasal izinler alınmıştır. Yasal sürecin tamamlanmasının ardından çalışma grubunda yer alan okulların okul müdürleri ile iletişime geçilerek ve öğrencilerin eğitim-öğretim süreci aksatılmayacak şekilde gönüllülük esasına uygun olarak ölçekler öğrencilere çevrim-içi bir platform üzerinden ulaştırılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplamak amacıyla araştırmada kullanılan ölçeklerin psikometrik özellikleri ile ilgili bilgiler verilmektedir.

### Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ)

Dört boyut (entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel) ve 30 maddeden oluşan ölçek Avcı ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçek hiç katılmıyorum ile tamamen katılıyorum aralığında ifadeler almaktadır. Ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin e-posta aracılığıyla araştırmacılardan alınmıştır (EK-Ç). Ölçeğin boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür (Entelektüel birikim= .92; katılım= .87; kültürel bilinç= .78 ve kültürel potansiyel= .85). Ölçeğin örnek maddeleri arasında “her ay düzenli olarak kitap okurum”, “kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim”, “kültürel gezilere katılırım” ve “çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir” gösterilebilir. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı aşağıda belirtilmiştir:

Entelektüel birikim : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13

Katılım : 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20

Kültürel bilinç : 21, 22, 23, 24 ve 25

Kültürel potansiyel : 26, 27, 28, 29 ve 30

Mevcut çalışmada da kültürel sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar edilmiştir. Ölçek geçerliği DFA ile sınıamıştır. DFA sonucunda  $\chi^2/sd=4.31$ , RMSEA=.07, AGFI=.84, CFI=.96 ve NFI=.96 değerleri elde edilmiştir. Literatüre göre, CFI ve NFI değerlerinin .95'den yüksek ve  $\chi^2/sd$  değerinin de 5'ten düşük olması “kabul edilebilir uyumu” vurgulamaktadır. Ayrıca, RMSEA ve AGFI değerleri ise yeterli olarak düşünülebilir. Değerler incelendiğinde, KSÖ'nün yapısal modelinin geçerli olduğu görülmektedir (Çokluk vd., 2016). Ölçeğin güvenirlik düzeyi için Cronbach's Alfa Katsayısı



hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .93, entelektüel birikim .87, katılım .85, kültürel bilinç .77 ve kültürel potansiyel .85 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk'e (2008, s. 171) göre değerler .70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğinin işareti olarak sayılabilir.

### **Akademik İsteklilik Ölçeği (AİÖ)**

Plucker'ın (1996) geliştirdiği ve Arastaman ve Özdemir'in (2019) uyarladığı ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yükselme isteği, okula yönelik ilham, başarı güdüsü, okuldan ve yaşamdan keyif alma ve okulun önemi boyutları yer almaktadır. Ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin e-posta aracılığıyla araştırmacılardan alınmıştır (EK-Ç). Ölçeğin örnek maddeleri arasında "başarılı bir kariyer için sabırsızlanıyorum", "okulda yaptığım şeylerin çoğunluğunu keyifli buluyorum", "derste iken odaklanmakta zorlanıyorum" ve "okulda öğrendiğim şeylerin çoğu benim geleceğim için önemlidir" gösterilebilir. Ölçeğin boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür (Yükselme isteği= .62; okula yönelik ilham= .72; başarı güdüsü= .59, okuldan ve yaşamdan keyif alma= .74 ve okulun önemi= .85). Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı aşağıda belirtilmiştir:

Yükselme isteği	: 1, 2, 3, 4 ve 5
Okula yönelik ilham	: 6, 7 ve 8
Başarı güdüsü	: 9, 10, 11, 12, 13 ve 14
Okuldan ve yaşamdan keyif alma	: 15, 16, 17 ve 18
Okulun önemi	: 19, 20 ve 21

Mevcut çalışmada da kültürel sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrar edilmiştir. Ölçek geçerliği DFA ile sınımlanmıştır. DFA sonucunda  $\chi^2/sd=3.59$ , RMSEA=.06, AGFI=.89, CFI=.93 ve NFI=.92 değerleri elde edilmiştir. Alan yazına göre, CFI ve NFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması ve  $\chi^2/sd$  değerinin de 5'ten düşük

olması “iyi uyumu” vurgulamaktadır. Ayrıca, RMSEA ve AGFI değerleri ise yeterli olarak düşünülebilir. İlgili değerler bağlamında, AİÖ yapısal modelinin doğrulandığı ifade edilebilir (Çokluk vd., 2016). Ölçeğin güvenirlik düzeyi için Cronbach’s Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .82, yükselme isteği .68, okula yönelik ilham .79, başarı güdüsü .59, okuldan ve yaşamdan keyif alma .63 ve okulun önemi .88 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin .70’in üzerinde olması ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008, s. 171).

### **Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)**

Araştırmada öğrencilerin ilgili değişkene ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)” kullanılmıştır. Özdemir ve Kütküt’ün (2015) geliştirdiği SALÖ 24 maddelik bir ölçektir. Ölçek, destek (12 madde), eleştirel bilinç (9 madde) ve katılım (3 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekte 5’li Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin e-posta aracılığıyla araştırmacılardan alınmıştır (EK-Ç). SALÖ’nün toplam Cronbach alfa değerini .94’tür. Alt bpyutların iç tutarlık değerleri ise destek boyutu için .91, eleştirel bilinç boyutu için .92 ve katılım boyutu için .72 olarak tespit edilmiştir. Mevcut veri kümesi üzerinde de geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanacaktır. Ölçekte yer alan maddelere örnek verilecek olursa; “Başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır.”, “Düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder.”, “Düşük gelirli arkadaşlarımızı korur.”, “Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder.” ve “Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur.” gibi maddeler bulunmaktadır. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı aşağıda belirtilmiştir:

Destek : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12

Eleştirel bilinç : 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21

Katılım : 22, 23 ve 24

Mevcut çalışmada da kültürel sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar edilmiştir. Ölçek geçerliği DFA ile sınımlanmıştır. DFA sonucunda  $\chi^2/sd=4.42$ ,

RMSEA=.07, AGFI=.87, CFI=.99 ve NFI=.99 değerleri elde edilmiştir. Literatüre göre, CFI ve NFI değerlerinin .95'den yüksek olması "mükemmel uyumu"ve  $\chi^2/sd$  değerinin de 5'ten düşük olması "iyi uyumu" vurgulamaktadır. Ayrıca, RMSEA ve AGFI değerleri ise yeterli olarak düşünülebilir. İlgili değerler bağlamında, SALÖ yapısal modelinin doğrulandığı ifade edilebilir (Çokluk vd., 2016). Ölçeğin güvenirlik düzeyi için Cronbach's Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .97, destek .95, eleştirel bilinç .95 ve katılım .79 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin .70'in üzerinde olması ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008, s. 171).

### **Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği (ÖSLÖ)**

Bu araştırmada lise öğrencilerinin öğretmen liderliği algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert türünde planlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alan yazına dayalı olarak gerek kavramsal çalışmalar gerekse geliştirilmiş ölçekler incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. 33 maddeden oluşan taslak ölçek 12 alan uzmanı ve 2 Türk dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Değerlendirme sonucunda uzmanların görüşleri dikkate alınarak bazı ölçek maddeleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Literatürde ölçek geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısının ölçekte yer alan madde sayısının beş katından fazla olmasının faktör analizi için elverişli olduğunu ifade etmiştir (Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda uzman görüşünün ardından 169 lise öğrencisinin gönüllü katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veri kümesi üzerinde faktör analizinin sayıltılarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için kayıp değerler, normallik ve doğrusallık incelenmiştir. Analizler sonucunda veri kümesinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizi Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile gerçekleştirilmiştir. KMO (örneklem büyüklüğünün yeterliği) ve Barlett küresellik testi (maddeler arası korelasyon düzeyi) uygulanmıştır. KMO değeri .94 olarak hesaplanmış ve Barlett küresellik testinin de anlamlı olduğu görülmüştür ( $\chi^2=4379.84$ ,  $p<.001$ ). KMO değeri .50'in üzerinde olduğunda örneklem büyüklüğü yeterli olarak kabul edilmiştir (Kalaycı, 2014:

322). Bu sonuçlar da faktör analizinin uygulanabileceğini işaret etmiştir (Şencan, 2005). Ayrıca ölçeğin toplam iç tutarlık güvenilirlik katsayısının .97 olduğu saptanmıştır. ÖSLÖ'ye ait 33 madde üzerinde yapılan Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda birden fazla faktöre 0.1 den daha az fark oluşturacak şekilde yük veren 11. madde (fark=.00), 29. madde (fark=.05), 2. madde (fark=.01), 5. madde (fark=.03), 13. madde (fark=.09), 6. madde (fark=.00), 9. madde (fark=.02) ve 33. madde (fark=.00) analizden çıkarılmıştır. Ardından kalan 25 madde için veri toplama aracının güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .96 olarak saptanmıştır. Tablo 2 de dört boyut altında yer alan 25 maddenin yük değerlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

**Tablo 2**

*OSLO için Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Md	İfadeler	Faktör Yük Değerleri			
		1	2	3	4
	Faktör Adı: Etkileşim				
16	Bizlerin düşüncelerini dikkate alırlar.	.755			
17	Bizi etkileyen kararlarda görüşlerimizi alırlar.	.722			
8	Hatalarını kabul ederler.	.684			
10	Eleştiriyi olgunlukla karşılarlar.	.678			
15	Bizleri sağlıklı iletişim kurma konusunda cesaretlendirirler.	.676			
4	Bizim tarafımızdan sevilirler.	.649			
14	Bizler arasında birliktelik duygusunu geliştirirler.	.624			
1	Bize saygı duyarlar.	.623			
18	Bizim kendimizi ifade edebilmemize yardımcı olurlar.	.605			
7	Bizleri sevdiklerini belli ederler.	.593			
3	Öğretmeyi severler.	.580			
	Md Sayısı: 11, Cronbach Alfa Katsayısı: .93, Öz Değer: 13.025, Açıklanan Varyans: % 52.099				
	Faktör Adı: Güdüleme				
26	Bizi hayallerimizin peşinden gitmemiz için cesaretlendirirler.		.764		
12	Bizlerin başarılı olmalarına yönelik inanca sahiptir.		.745		
27	Bizim büyük hedefler belirlememizi teşvik ederler.		.740		
24	Bizi başarılı olabileceğimize inandırabilirler.		.691		
25	Bizim bireysel hedefler belirlememize yardımcı olurlar.		.644		
28	Bize sorumluluk verirler.		.568		
	Md Sayısı: 6, Cronbach Alfa Katsayısı: .91, Öz Değer: 1.430, Açıklanan Varyans: % 5.721				
	Faktör Adı: Etkili Öğretim				
21	Derslerini sadece anlatım yöntemi ile işlemezler.			.769	
20	Derslerini farklı öğrenme nesneleri ile zenginleştirerek işlerler.			.765	

22	Derslerinde teknolojik araç-gereçleri etkili kullanırlar.	.699
23	Ders içeriğini bizim özelliklerimizi dikkate alarak hazırlarlar.	.670
19	Derslerini bizim dikkatini çekecek şekilde organize ederler.	.596
Md Sayısı: 5, Cronbach Alfa Katsayısı: .89, Öz Değer: 1.240, Açıklanan Varyans: % 4.959		
Faktör Adı: Ders Dışı Etkileşim		
30	Bizimle okul dışında sosyal faaliyetlerde bir araya gelirler.	.782
32	Velilerimiz ile sıklıkla işbirliği kurarlar.	.750
31	Bizim okul dışındaki sorunlarımız ile ilgilenirler.	.717
Md Sayısı: 3, Cronbach Alfa Katsayısı: .83, Öz Değer: 1.151, Açıklanan Varyans: % 4.604		
ÖSLÖ Madde Sayısı: 25, Cronbach Alfa Katsayısı: .96, Açıklanan Varyans: % 67.383		

Tablo 3 de, boyutların  $r=.59$  ile  $r=.77$  arasında değişen pozitif yönlü, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu izlenmiştir. Boyutlar arası ilişkinin .80'in altında değerler alması boyutların farklı yapıda olduğunu işaret etmiştir. Ayrıca, analizdeki değerlerin; 00-.29 arasında olması düşük, .30-.70 arasında olması orta ve .71-1.00 arasında olması da yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır.

### Tablo 3

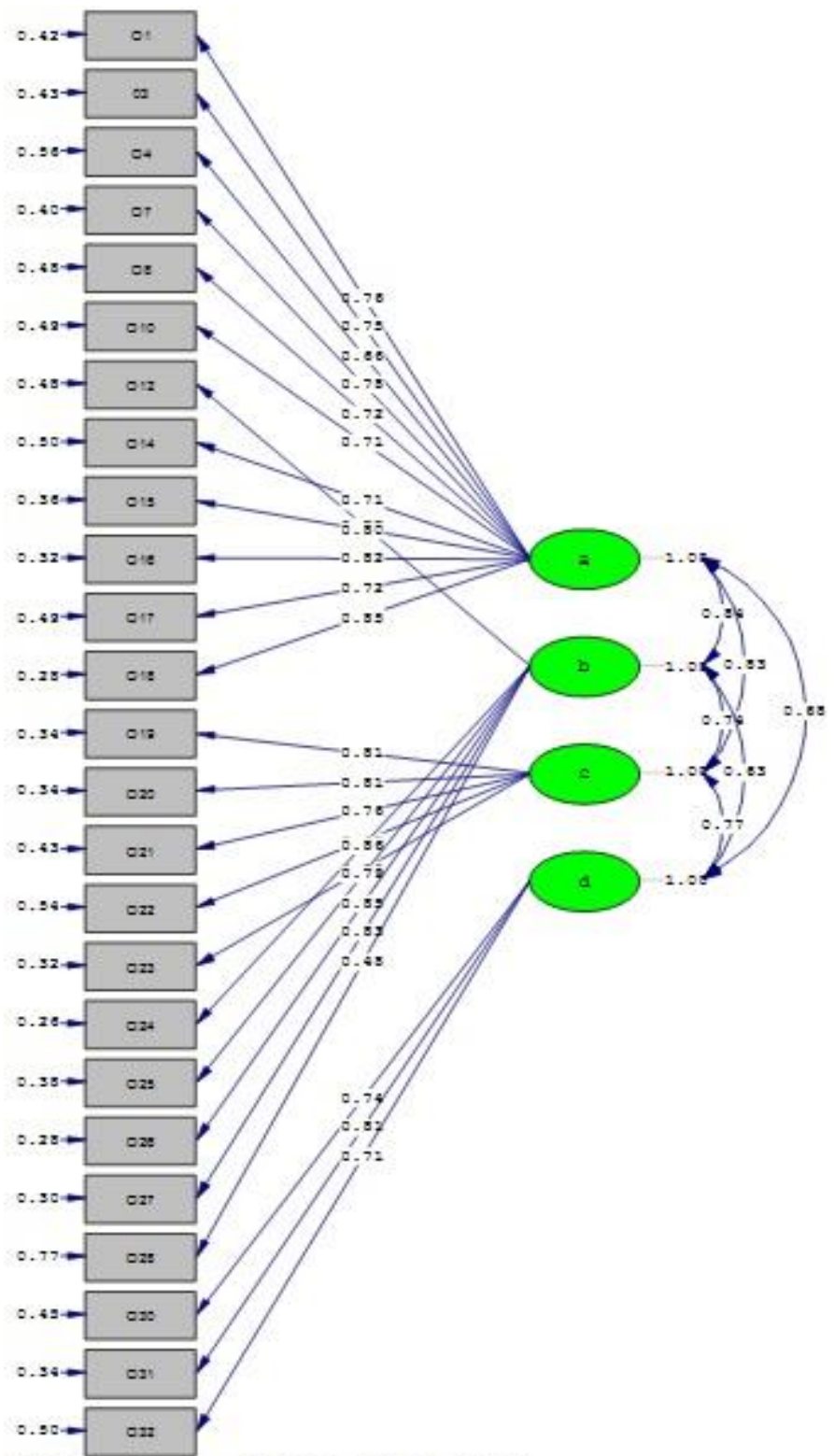
#### OSLO Faktörleri için Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4
1. Faktör	-	.77**	.71**	.65**
2. Faktör		-	.67**	.59**
3. Faktör			-	.59**
4. Faktör				-

Diğer taraftan AFA ile belirlenen dört faktör ve 25 maddelik yapı, farklı bir çalışma grubu (n=177) üzerinde birinci düzey ve ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. Şekil 2 ve Şekil 3'te bu analizlerin sonuçları sunulmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .96 olarak saptanmıştır. Analiz sonucunda öğretmen sınıf liderliği ölçeği 25 madde ve etkileşim, güdüleme, etkili öğretim, ders dışı etkileşim olarak 4 boyut altında toplandığı belirlenmiştir.

## Şekil 3

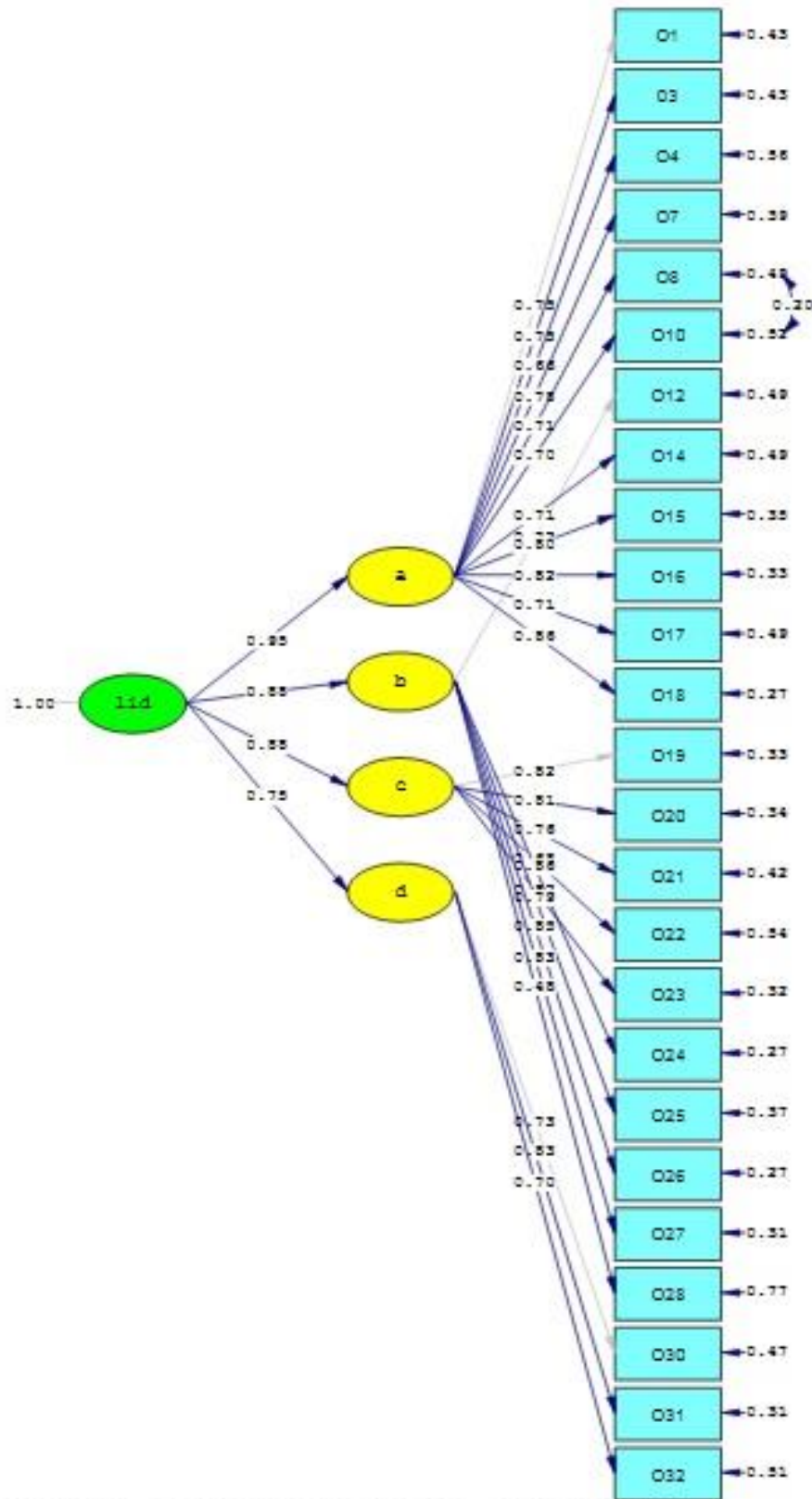
ÖSLÖ'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları



Chi-Square=629.65, df=269, P-value=0.00000, RMSEA=0.087

## Şekil 4

ÖSLÖ'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları



Tablo 4'te DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri sunulmuştur.

**Tablo 4**

*OSLO'nün Birinci Düzey, İkinci Düzey ve Modifikasyonlu DFA Sonuçları*

	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	CFI	NFI	NNFI
1. Düzey DFA (Modifikasyonlu)	2.22	.08	.79	.97	.95	.97
2. Düzey DFA	2.38	.08	.77	.97	.95	.97
2. Düzey DFA (Modifikasyonlu)	2.27	.08	.78	.97	.95	.97

Tablo 4 incelendiğinde, veri kümesi üzerinde gerçekleştirilen DFA sonucu ve modifikasyon önerileri doğrultusunda ulaşılan değerlere yer verilmiştir. Modifikasyon önerileri çerçevesinde sekizinci madde ve onuncu madde arasında korelasyon oluşturulmuştur. Sekizinci ve onuncu maddeler irdelendiğinde anlamsal açıdan benzeştikleri görülmüştür. Tablo 4'te yer alan değerler aralıkları incelendiğinde GFI değeri düşük olmakla beraber  $\chi^2/sd$ , RMSEA, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin “kabul edilebilir uyum” u işaret ettiği gözlenmiştir.

**Tablo 5**

*Uyum İyiliği Değerlerinin Referans Aralığı*

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
$\chi^2/sd$	$2.0 \leq \chi^2/sd \leq 5.0$	$0.0 \leq \chi^2/sd < 2.0$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA < .05$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.0$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.0$
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.0$
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.0$

Tablo 5 incelendiğinde  $\chi^2/sd$  değerinin 2.0 ile 5.0 aralığında değer alması kabul edilebilir uyuma işaret derken, bu değer 0.0 ile 2.0 arasında olması da mükemmel uyum olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, RMSEA değerinin .05 ile .08 arasında yer alması kabul edilebilir ve 0.0 ile .05 aralığı ise mükemmel uyum olarak belirtilmektedir. GFI, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin .90 ile .95 aralığında değer üretmesi kabul edilebilir ve .95 ile 1.0 aralığında olması da mükemmel uyum olduğunu göstermektedir.



### **Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Veri toplama aracı olarak belirlenen KSÖ, AİÖ ve SALÖ'nin bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır (EK-Ç). Araştırmacı tarafından ÖSLÖ geliştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasından önce gerekli olan "Etik Komisyon Onay Bildirimi Belgesi" (EK-B) Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 21.01.2020 tarihli toplantısında ve 35853172-300 sayısı ile alınmıştır. Ölçek formunun örneklem olarak belirlenen dokuz ilçeye bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulanmasına ilişkin araştırma izin talebi Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nün E-14588481-605.99-18811948 sayılı yazısı (EK-C) ile uygun bulunmuştur.

### **Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi**

Öğrencilerden toplanan veriler ayrıntılı olarak incelenmiştir. Veriler elektronik bir form aracılığıyla toplandığından herhangi bir veri kaybı ile karşılaşılmamıştır. Elektronik formdaki veriler bilgisayar ortamına MS Excel programına aktarılmıştır. Ardından araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik demografik bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6***Araştırmaya Katılan Öğrencilere Yönelik Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Gruplar	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	1050	60
	Erkek	701	40
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	631	36
	10. sınıf	525	30
	11. sınıf	394	22.5
	12. sınıf	201	11.5
Hedeflenen Eğitim Kademesi	Lise	64	3.7
	2 yıllık üniversite	160	9.1
	4-6 yıllık üniversite	1058	60.4
	Lisansüstü eğitim	469	26.8
	0-2850 TL	444	25.4
Aile Aylık Gelir Düzeyi	2851-5700 TL	792	45.2
	5701-8550 TL	322	18.4
	8551-11400 TL	133	7.6
	11401 TL ve üzeri	60	3.4

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin 1050'si kadın (% 60) ve 701'i erkektir (% 40). Sınıf düzeyi açısından, 631 öğrenci 9. sınıfta (% 36), 525 öğrenci 10. sınıfta (% 30), 394 öğrenci 11. sınıfta (% 22.5) ve 201 öğrenci de 12. sınıfta (% 11.5) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 64'ü liseyi (% 3.7), 160'ı 2 yıllık üniversiteyi (% 9.1), 1058'i 4-6 yıllık üniversiteyi (% 60.4) ve 469'u da lisansüstü eğitimi (% 26.8) hedefledikleri son eğitim kademesi olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine bakıldığında, 444 öğrencinin ailesi 0-2850 TL (% 25.4), 792 öğrencinin ailesi 2851-5700 TL (% 45.2), 322 öğrencinin ailesi 5701-8550 TL (% 18.4), 133 öğrencinin ailesi 8551-11400 TL (% 7.6) ve 60 öğrencinin ailesi de 11401 TL ve üzerinde (% 3.4) gelire sahiptir.

Araştırma veri kümesinin çözümlenmesinde öncelikle çeşitli varsayımların varlığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığı irdelenmiştir. Öncelikle değişkenlerin basıklık-çarpıklık değerleri ve Q-Q grafiği incelenmiştir.

**Tablo 7***Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Kültürel Sermaye	-1.2 - .88	-1.06 - .40
Akademik İsteklilik	-1.04 - .90	-1.8 - .11
Sosyal Adalet Liderliği	-1.41 - .33	-1.00 - .15
Öğretmen Sınıf Liderliği	-1.05 - 1.70	-1.46 - -.36

Tablo 7'de görüldüğü üzere, basıklık-çarpıklık değer aralıkları sırasıyla küresel sermaye için -1.2 ile .88 ve -1.06 ile .40; akademik isteklilik için -1.04 ile .90 ve -1.8 ile .11; sosyal adalet liderliği için -1.41 ile .33 ve -1.00 ile .15; öğretmen sınıf liderliği için -1.05 ile 1.70 ve -1.46 ile -.36 aralığındadır. Kalaycı'ya (2014, s. 8) göre basıklık-çarpıklık değerlerinin -2 +2 arasında olması veri kümesinin normal dağıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Q-Q grafikleri de bu varsayımı desteklemektedir. Diğer yandan araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlerle uygulanan teknikler ve veri toplama araçları Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8***Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri*

	Veri Toplama Araçları	Analiz Tekniği
1. Öğrencilerin kültürel sermaye algıları ne düzeydedir? Bu algılar; a. öğrencilerin cinsiyetine, b. öğrencilerin sınıf düzeyine, c. öğrencilerin hedeflenen eğitim kademesine, d. öğrencilerin aile aylık gelirinine, e. öğrencilerin akademik başarılarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	KSÖ	Betimsel İstatistikler Bağımsız Gruplar için T-testi ANOVA
2. Öğrencilerin akademik isteklilik algıları ne düzeydedir? Bu algılar; a. öğrencilerin cinsiyetine, b. öğrencilerin sınıf düzeyine, c. öğrencilerin hedeflenen eğitim kademesine, d. öğrencilerin aile aylık gelirinine, e. öğrencilerin akademik başarılarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	AİÖ	Betimsel İstatistikler Bağımsız Gruplar için T-testi ANOVA
3. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algıları ne	SAÖ	Betimsel İstatistikler

düzyededir? Bu algılar; a. öğrencilerin cinsiyetine, b. öğrencilerin sınıf düzeyine, c. öğrencilerin hedeflenen eğitim kademesine, d. öğrencilerin aile aylık gelirine, e. öğrencilerin akademik başarılarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?		Bağımsız Gruplar için T-testi ANOVA
4. Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algıları ne düzyededir? Bu algılar; a. öğrencilerin cinsiyetine, b. öğrencilerin sınıf düzeyine, c. öğrencilerin hedeflenen eğitim kademesine, d. öğrencilerin aile aylık gelirine, e. öğrencilerin akademik başarılarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	ÖSLÖ	Betimsel İstatistikler Bağımsız Gruplar için T-testi ANOVA
5. Öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	KSÖ AİÖ SAÖ ÖSLÖ	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
6. Kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	KSÖ AİÖ SAÖ ÖSLÖ	Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon

Araştırmanın birinci, üçüncü, beşinci ve yedinci alt problemlerine yönelik, öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği algılarının saptanmasında aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.80 aralığı “çok düşük”, 1.81-2.60 aralığı “düşük”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21-5.00 aralığı “çok yüksek” ifadeleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci alt problemlerinin çözümlenmesinde de, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, hedeflenen eğitim kademesi, aile aylık gelir düzeyi ve akademik başarılarına göre anlamlılığın belirlenmesinde de ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinde hangi gruplar arasında farklılıkların olduğunun saptanmasında Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu probleminde değişkenler arası ilişki Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında 00-.29 arası düşük, .30-.70 arası orta ve .71-1.00 arası da yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 92). Ayrıca öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği algılarının akademik

başarılarının üzerinde anlamlı bir yordayıcılık etkisine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu etkinin tespit edilmesinde hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde otokorelasyon ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında olması otokorelasyon olmadığına ve VIF değerinin de 10'dan düşük olması da çoklu bağlantı olmadığının göstergesi sayılmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde alt problemlere ilişkin yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular ve bulgular temelinde gerçekleştirilen tartışma yer almaktadır.

#### Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin kültürel sermaye algı düzeyinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri irdelenmiştir. Ardından öğrenci algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Cinsiyet, değişkeni ele alınırken bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir düzeyi incelenirken de ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesinde Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kültürel sermaye algı düzeyine yönelik betimsel istatistikler Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9**

#### *Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler*

Değişkenler	En Az	En Fazla	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyer
Kültürel Sermaye	1	5		3.45	.69	Yüksek
Entelektüel Birikim	1	5		3.50	.74	Yüksek
Katılım	1	5	1751	2.97	.97	Orta
Kültürel Bilinç	1	5		3.67	.89	Yüksek
Kültürel Potansiyel	1	5		3.77	.84	Yüksek

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğrencilerin kültürel sermaye düzeyini “yüksek” düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular boyutlar bağlamında incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya “kültürel potansiyel” ( $\bar{x}=3.77$ ) boyutunun sahip olduğu görülmüştür. Sırasıyla “kültürel bilinç” ( $\bar{x}=3.67$ ), “entelektüel birikim” ( $\bar{x}=3.50$ ) ve “katılım” ( $\bar{x}=2.97$ ) boyutlarının geldiği ifade edilebilir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde

öğrenciler örneğinde az sayıda nicel çalışmalarla karşılaşmıştır (Arastaman ve Özdemir, 2019). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmaların çoğunluğunun öğretmenler ve okul yöneticileri ile ilgili olduğu görülmüştür. Az sayıda çalışmada öğrencilerin kültürel sermayelerinin nitel araştırma yöntemleri ile irdelendiği görülmüştür. Bu çalışmalardan Aktaş'ın (2016) lise öğrencileri ile olan çalışmasında öğrencilerin farklı düzeylerde kültürel sermaye algılarına sahip olduğu ve bu durumun yaşantılarını doğrudan farklılaştırdığını tespit etmiştir. Aşer (2017) ise çalışmasında farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan liselerde öğrenim gören öğrencilerin potansiyel kültürel sermaye birikimini incelemiştir. Öğrencilerin kültürel sermayeye yönelik algılarının nasıl dağılım gösterdiği Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10**

*Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları*

Md	Kültürel Sermaye	Ort.	Ss
1	Çeşitli bilim dallarında bilgi sahibiyim.	3.31	1.02
2	Kültürel konularla ilgili objektif araştırmalar yaparım.	3.26	1.17
3	Tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirip öngörüle bulunabilirim.	3.41	1.17
4	Kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilirim.	3.63	1.10
5	Ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkındayım.	3.94	1.05
6	Kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim.	3.52	1.12
7	Bilimsel dergi ve makaleleri okurum.	2.90	1.26
8	Edebiyatla ilgilenirim.	3.17	1.26
9	Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım.	4.03	1.12
10	Kültürel içerikli kitaplar okurum.	2.98	1.22
11	Okuduklarımdan yararlı gördüklerimi hayata aktarırım.	3.97	1.09
12	Kitap alma (ödünç veya satın alma) alışkanlığım vardır.	3.84	1.33
13	Her ay düzenli olarak kitap okurum.	3.55	1.35
14	Kültürel amaçlı faaliyet ve/veya kurslara katılırım.	2.57	1.33
15	Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılırım.	2.89	1.32
16	Kültürel faaliyetlere katılımı mümkün kılacak çevreye sahibim.	2.98	1.32
17	Gezilere katılırım.	3.59	1.34
18	Sanat çalışmalarına katılırım.	2.99	1.40
19	Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum.	2.48	1.21
20	Okul etkinliklerine düzenli olarak katılırım.	3.26	1.29
21	Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım.	3.42	1.23
22	Tiyatro ve/veya sinemaya giderim.	3.88	1.28

23	Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim.	3.78	1.15
24	Müze ve/veya tarihi yerleri ziyaret ederim.	3.60	1.27
25	Kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım.	3.65	1.17
26	Açık ve anlaşılır konuşurum.	4.07	.97
27	Çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir.	3.87	1.03
28	Toplumunu yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim.	3.48	1.14
29	Akıcı konuşurum.	3.84	1.05
30	Çevremde kendini yetiştirmiş, kültürlü bir insan olarak tanınırım.	3.55	1.09

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin kültürel sermayeye yönelik en fazla katıldıkları ifadeler, “Açık ve anlaşılır konuşurum” ( $\bar{x}=4.07$ ) ve “Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım” ( $\bar{x}=4.03$ ) maddeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum” ( $\bar{x}=2.48$ ) ve “Kültürel amaçlı faaliyet ve/veya kurslara katılırım” ( $\bar{x}=2.57$ ) maddeleridir.

### **Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi**

Öğrencilerin kültürel sermaye algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11**

#### *Kültürel Sermaye Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p*
Kültürel Sermaye	Kadın	1050	3.56	.66	8.234	.000*
	Erkek	701	3.28	.70		

\*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, kız öğrencilerin ( $\bar{x}=3.56$ ) kültürel sermaye algıları erkek öğrencilerin ( $\bar{x}=3.28$ ) algılarından daha yüksektir. Bulgulara göre, öğrencilerin kültürel sermaye algıları cinsiyet [ $t_{(1749)}=8.234$ ,  $p<.05$ ] değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca gruplar arasındaki etki değeri eta kare ( $\eta^2$ ) değeri ile incelenmiştir. Analiz sonucunda  $\eta^2$  değerinin .03 olduğu görülmüştür. Cohen (1988)  $\eta^2$  değerinin .01 için küçük, .06 için orta ve .14 için ise yüksek düzeyde etkiyi işaret ettiğini belirtmiştir. Bu bulgu kız ve erkek öğrenciler arasında orta düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.



**Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine Göre İncelenmesi**

Öğrencilerin kültürel sermaye algılarının sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflene eğitim kademesi ve aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12**

*Kültürel Sermaye Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p*	Fark
Sınıf düzeyi	A. 9. sınıf	631	3.44	.69	.921	.43	-
	B. 10. sınıf	525	3.49	.70			
	C. 11. sınıf	394	3.42	.70			
	D. 12. sınıf	201	3.41	.65			
Not ortalaması	A. 0-49	39	2.70	.72	30.371	.00*	A-B, A-C, A-D, A-E B-D, B-E C-D, C-E D-E
	B. 50-59	174	3.28	.71			
	C. 60-69	266	3.24	.70			
	D. 70-84	562	3.46	.66			
	E. 85-100	710	3.60	.65			
Hedeflenen eğitim kademesi	A. Lise	64	2.92	.85	63.385	.00*	A-C, A-D B-C, B-D C-D
	B. 2 yıllık üni.	160	3.09	.67			
	C. 4-6 yıllık üni.	1058	3.40	.66			
	D. Lisansüstü	469	3.75	.61			
Aylık gelir	A. 0-2850 TL	444	3.38	.74	4.790	.00*	A-B, A-C, A-D, A-E B-C, B-D, B-E
	B. 2851-5700 TL	792	3.42	.68			
	C. 5701-8550 TL	322	3.52	.66			
	D. 8551-11400 TL	133	3.60	.64			
	E. 11401 ve üzeri TL	60	3.62	.68			

\*p<.05

Tablo 12’de izlendiği üzere, öğrencilerin kültürel sermaye algıları sınıf düzeyi [ $F_{(3-1747)}=.921$ ;  $p>.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken not ortalaması [ $F_{(4-1746)}=30.371$ ;  $p<.05$ ], hedeflenen eğitim kademesi [ $F_{(3-1747)}=63.385$ ;  $p<.05$ ] ve aylık gelir [ $F_{(4-1746)}=4.790$ ;  $p<.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Not ortalaması değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc

testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, not ortalaması 0-49 ( $\bar{x}=2.70$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 50-59 ( $\bar{x}=3.28$ ), 60-69 ( $\bar{x}=3.24$ ), 70-84 ( $\bar{x}=3.46$ ) ve 85-100 ( $\bar{x}=3.60$ ) arasında olan öğrenciler arasında; not ortalaması 50-59 ( $\bar{x}=3.28$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 70-84 ( $\bar{x}=3.46$ ) ve 85-100 ( $\bar{x}=3.60$ ) arasında; not ortalaması 60-69 ( $\bar{x}=3.24$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 70-84 ( $\bar{x}=3.46$ ) ve 85-100 ( $\bar{x}=3.60$ ) arasında ve not ortalaması 70-84 ( $\bar{x}=3.46$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 85-100 ( $\bar{x}=3.60$ ) arasında olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin kültürel sermaye algısının not ortalamasının yükselmesine göre anlamlı bir farklılaşma işaret ettiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin kültürel sermayeleri de daha yüksektir. Bu bulgunun çeşitli araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür (Bodovski vd., 2017).

Hedeflenen eğitim kademesi değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, liseyi hedefleyen ( $\bar{x}=2.92$ ) öğrenciler ile 4-6 yıl üniversite ( $\bar{x}=3.40$ ) ve lisansüstü eğitim ( $\bar{x}=3.75$ ) hedefleyen öğrenciler arasında; 2 yıllık üniversite ( $\bar{x}=3.09$ ) hedefleyen öğrenciler ile 4-6 yıl üniversite ( $\bar{x}=3.40$ ) ve lisansüstü eğitim ( $\bar{x}=3.75$ ) hedefleyen öğrenciler arasında ve 4-6 yıl üniversite ( $\bar{x}=3.40$ ) hedefleyen öğrencilerle lisansüstü eğitim ( $\bar{x}=3.75$ ) hedefleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Aylık gelir değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde de Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, aylık geliri 0-2850 TL ( $\bar{x}=3.38$ ) arasında olan öğrenciler ile aylık geliri 2851-5700 TL ( $\bar{x}=3.42$ ), 5701-8550 TL ( $\bar{x}=3.52$ ), 8551-11400 TL ( $\bar{x}=3.60$ ) ve 11401 ve üzeri TL ( $\bar{x}=3.62$ ) olan öğrenciler arasında; aylık geliri 2851-5700 TL ( $\bar{x}=3.42$ ) ile aylık geliri 5701-8550 TL ( $\bar{x}=3.52$ ), 8551-11400 TL ( $\bar{x}=3.60$ ) ve 11401 ve üzeri TL ( $\bar{x}=3.62$ ) olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

## Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

### Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin akademik isteklilik algı düzeyinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri irdelenmiştir. Ardından öğrenci algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Cinsiyet, değişkeni ele alınırken bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir düzeyi incelenirken de ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesinde Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik isteklilik algı düzeyine yönelik betimsel istatistikler Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13**

#### *Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler*

Değişkenler	En Az	En Fazla	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Akademik İsteklilik	1	5	1751	4.04	.47	Yüksek
Yükselme İsteği	1	5		4.43	.55	Çok Yüksek
Okula Yönelik İlham	1	5		3.31	1.11	Orta
Başarı Güdüsü	1	5		4.04	.56	Yüksek
Okuldan ve Yaşamdan Keyif Alma	1	5		4.16	.53	Yüksek
Okulun Önemi	1	5		3.93	1.12	Yüksek

Tablo 13'te görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik isteklilik algıları görece “yüksek” düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular boyutlar bağlamında incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya “yükselme isteği” ( $\bar{x}=4.43$ ) boyutunun sahip olduğu görülmüştür. Sırasıyla “okuldan ve yaşamdan keyif alma” ( $\bar{x}=4.16$ ), “başarı güdüsü” ( $\bar{x}=4.04$ ), “okulun önemi” ( $\bar{x}=3.93$ ) ve “okula yönelik ilham” ( $\bar{x}=3.31$ ) boyutlarının geldiği ifade edilebilir. Literatürde bazı araştırmalarda da öğrencilerin akademik isteklilik algılarının görece yüksek olduğu tespit edilmiştir. Arastaman ve Özdemir'in (2019) lise öğrencileri örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmalarında öğrencilerin akademik isteklilik algıları görece yüksek düzeydedir. Ayrıca çalışmalarında akademik istekliliğin akademik

benlik ve kültürel sermaye ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu da görülmüştür. Akman (2021), Bandura ve diğerleri (2001) ve Koçak ve Ay'ın (2020) ise çalışmalarında öğrencilerin akademik isteklilik algılarını görece orta düzeyde saptamıştır. Öğrencilerin akademik istekliliğe yönelik algılarının nasıl dağılım gösterdiği Tablo 14'de sunulmuştur.

**Tablo 14**

*Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları*

Md	Akademik İsteklilik	Ort.	Ss
1	Geleceğim hakkında çok az düşünürüm.	4.62	.63
2	Başarılı bir kariyer için sabırsızlanıyorum.	4.45	.92
3	Yüksek akademik hedef ve beklentilerim var.	4.17	1.08
4	Gelecekte çok fazla beklentim yok.	4.49	.69
5	Asla kendi başıma plan yapmam ya da hedef koymam.	4.42	.75
6	Okulda yaptığım şeylerin çoğunu keyifli buluyorum.	3.53	1.27
7	Okuldayken zaman çabucak geçiyor.	3.55	1.38
8	Katıldığım her ders heyecan vericidir.	2.83	1.31
9	Yaptığım işte çok iyi olmayı severim.	4.59	.78
10	Aklıma koyduğum hemen her şeyi yapabilirim.	4.00	1.00
11	Çok disiplinli olabilir ve kendimi zorlayabilirim.	3.92	1.13
12	Çok fazla şeyle ilgili değilim.	4.08	.78
13	Genel olarak iyi bir ruh halindeyim.	3.47	1.29
14	Ne yaparsam yapayım başarılı olamıyorum.	4.19	.76
15	Okul bende çok fazla strese neden oluyor.	4.18	.78
16	Derste iken odaklanmakta zorlanıyorum.	4.12	.78
17	Okulda genellikle kendimi yorgun ve sıkılmış hissediyorum.	4.17	.77
18	Bir şeyler yapmaya motive olmakta zorlanıyorum.	4.17	.77
19	Okulda öğrendiklerim geleceğime fayda sağlayacak.	3.81	1.31
20	Okulda öğrendiğim şeylerin çoğu benim geleceğim için önemlidir.	3.92	1.25
21	Okulun benim yaşamımda önemli bir yeri vardır.	4.05	1.16

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin kültürel sermayeye yönelik en fazla katıldıkları ifadeler, “Geleceğim hakkında çok az düşünürüm” ( $\bar{x}=4.62$ ) ve “Yaptığım işte çok iyi olmayı severim” ( $\bar{x}=4.59$ ) maddeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Katıldığım her ders heyecan vericidir” ( $\bar{x}=2.83$ ) ve “Genel olarak iyi bir ruh halindeyim” ( $\bar{x}=3.47$ ) maddeleridir.

### ***Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi***

Öğrencilerin akademik isteklilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

**Tablo 15**

*Akademik İsteklilik Algısının Cinsiyet Değişkenine göre T-testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p*
Cinsiyet	Kadın	1050	4.10	.44	6.636	.000*
	Erkek	701	3.94	.51		

\*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, kız öğrencilerin ( $\bar{x}$ =4.10) akademik isteklilik algıları erkek öğrencilerin ( $\bar{x}$ =3.94) algılarından daha yüksektir. Bulgulara göre, öğrencilerin akademik isteklilik algıları cinsiyet [ $t_{(1749)}=6.636$ ,  $p<.05$ ] değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca gruplar arasındaki etki değeri eta kare ( $\eta^2$ ) değeri ile incelenmiştir. Analiz sonucunda  $\eta^2$  değerinin .02 olduğu görülmüştür. Bu bulgu kız ve erkek öğrenciler arasında küçük düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir (bkz. 95).

### ***Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine Göre İncelenmesi***

Öğrencilerin akademik isteklilik algılarının sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16**

*Akademik İsteklilik Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p*	Fark
Sınıf düzeyi	A. 9. sınıf	631	4.06	.47	7.787	.00*	A-D B-D C-D
	B. 10. sınıf	525	4.06	.48			
	C. 11. sınıf	394	4.04	.46			
	D. 12. sınıf	201	3.89	.47			
Not ortalaması	A. 0-49	39	3.82	.51	8.089	.00*	A-E B-E C-E
	B. 50-59	174	3.96	.53			
	C. 60-69	266	3.95	.46			
	D. 70-84	562	4.03	.46			
Hedeflenen eğitim kademesi	E. 85-100	710	4.10	.46	21.158	.00*	A-C, A-D B-C, B-D C-D
	A. Lise	64	3.84	.53			
	B. 2 yıllık üni.	160	3.90	.51			
	C. 4-6 yıllık üni.	1058	4.01	.47			
Aylık gelir	D. Lisansüstü	469	4.17	.44	1.622	.16	-
	A. 0-2850 TL	444	4.07	.48			
	B. 2851-5700 TL	792	4.04	.48			
	C. 5701-8550 TL	322	3.98	.46			
	D. 8551-11400 TL	133	4.03	.46			
E. 11401 ve üzeri TL	60	4.03	.47				

\*p<.05

Tablo 16'da görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik isteklilik algıları aylık gelir [ $F_{(4-1746)}=1.622$ ;  $p>.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken sınıf düzeyi [ $F_{(3-1747)}=7.787$ ;  $p<.05$ ], not ortalaması [ $F_{(4-1746)}=8.089$ ;  $p<.05$ ] ve hedeflenen eğitim kademesi [ $F_{(3-1747)}=21.158$ ;  $p<.05$ ] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, 12. sınıf ( $\bar{x}=3.89$ ) öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algıları ile 9. ( $\bar{x}=4.06$ ), 10. ( $\bar{x}=4.06$ ) ve 11. ( $\bar{x}=4.04$ ) sınıf öğrencilerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Not ortalaması değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, not ortalaması 85-100 ( $\bar{x}=4.10$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 0-49 ( $\bar{x}=3.82$ ), 50-59 ( $\bar{x}=3.96$ ) ve 60-69 ( $\bar{x}=3.95$ ) arasında olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu Abu-Hilal'in (2000) çalışması ile uyumlu gözükmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda erken dönem akademik başarının ilerleyen eğitim kademelerindeki başarıyı yordadığı

tespit edilmiştir. Ayrıca literatürde akademik başarının akademik benlik, akademik isteklilik, motivasyon, öz yeterlilik gibi çeşitli örgütsel davranış örüntüleriyle pozitif ilişkili olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur. Arastaman ve Özdemir'in (2019) lise öğrencileri örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmasında akademik isteklilik ve akademik benlik arasında anlamlı yordayıcılık tespit edilmiştir. Altun ve Yazıcı (2013) ve İşmar ve Şehitoğlu'nun (2021) çalışmalarında da akademik başarı ile akademik benlik algısı arasında olumlu yönde bir etkileşim olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmalar bir bütün halinde ele alındığında dolaylı olarak akademik istekliliğin akademik başarıyı etkileyeceği düşünülebilir.

Hedeflenen eğitim kademesi değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, 4-6 yıllık üniversiteyi hedefleyen ( $\bar{x}=4.01$ ) öğrenciler ile lise ( $\bar{x}=3.84$ ) ve 2 yıllık üniversite ( $\bar{x}=3.90$ ) hedefleyen öğrenciler arasında; lisansüstü ( $\bar{x}=4.17$ ) hedefleyen öğrenciler ile lise ( $\bar{x}=3.84$ ), 2 yıllık üniversite ( $\bar{x}=3.90$ ) ve 4-6 yıl üniversite ( $\bar{x}=4.01$ ) hedefleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Gerek not ortalaması gerekse hedeflenen eğitim kademesi değişkenleri benzer bağlamda ele alınabilir. Lisansüstü düzeyde eğitim görmek isteyen öğrencilerde hedeflenen eğitim kademesinin ve akademik başarı düzeyinin yüksek tutulacağı beklenebilir.

## **Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

### **Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algı düzeyinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri irdelenmiştir. Ardından öğrenci algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Cinsiyet, değişkeni ele alınırken bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir düzeyi incelenirken de ANOVA testi

uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesinde Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algı düzeyine yönelik betimsel istatistikler Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17**

*Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler*

Değişkenler	En Az	En Fazla	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Sosyal Adalet Liderliği	1	5	1751	3.55		Yüksek
Destek	1	5		3.59		Yüksek
Eleştirel Bilinç	1	5		3.69		Yüksek
Katılım	1	5		2.99		Orta

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyal adalet liderliği algısı “yüksek” düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca bulgular boyutlar bağlamında ele alındığında en yüksek aritmetik ortalamaya “eleştirel bilinç” ( $\bar{X}$ =3.69) boyutunun sahip olduğu görülmüştür.

Sırasıyla “destek” ( $\bar{X}$ =3.59) ve “katılım” ( $\bar{X}$ =2.99) boyutlarının geldiği ifade edilebilir.

Akman’ın (2020) sosyal adalet liderliği, müdüre güven ve öğrenci motivasyonunu incelediği çalışmasında öğrencilerin sosyal adalet liderliği algıları orta düzeyde görülmüştür. Ayrıca Özdemir (2017) ve Feng ve Chen’in (2018) çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine yönelik algılarının nasıl dağılım gösterdiği Tablo 18’de sunulmuştur.



**Tablo 18****Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları**

Md	Sosyal Adalet Liderliği	Ort.	Ss
1	Başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır.	3.37	1.33
2	Düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder.	3.53	1.21
3	Düşük gelirli arkadaşlarımızı korur.	3.55	1.22
4	Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder.	3.78	1.25
5	Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur.	3.66	1.23
6	Hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.	3.51	1.29
7	İhtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder.	3.74	1.21
8	Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.	4.05	1.07
9	Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.	3.71	1.24
10	İhtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder.	3.30	1.30
11	Teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur.	3.44	1.33
12	Başarısı düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için çaba gösterir.	3.45	1.30
13	Farklı görüşlere açıktır.	3.56	1.25
14	Eleştiriye açıktır.	3.43	1.28
15	Açık fikirli olmamızı teşvik eder.	3.68	1.24
16	Farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder.	3.85	1.18
17	Toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder.	3.83	1.18
18	İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz.	4.00	1.17
19	Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	3.58	1.22
20	Düşüncelerimizi açıkça ifade etmemize imkân sağlar.	3.62	1.25
21	Farklılıklara eşit mesafede durur.	3.63	1.18
22	Okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır.	2.89	1.51
23	Seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır.	3.26	1.49
24	Okul kurallarının belirlenmesinde görüşümüzü alır.	2.82	1.42

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik en fazla katıldıkları ifadeler, “Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır” ( $\bar{x}=4.05$ ) ve “İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz” ( $\bar{x}=4.00$ ) maddeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Okul kurallarının belirlenmesinde görüşümüzü alır” ( $\bar{x}=2.82$ ) ve “Okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır” ( $\bar{x}=2.82$ ) maddeleridir.

### **Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarının Cinsiyet, Değişkenine Göre İncelenmesi**

Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19***Sosyal Adalet Liderliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine göre T-testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	T	p*
Cinsiyet	Kadın	1050	3.60	.96	2.400	.017*
	Erkek	701	3.48	.98		

\*p&lt;.05

Tablo 19 incelendiğinde, kız öğrencilerin ( $\bar{x}$ =3.60) sosyal adalet liderliği algıları erkek öğrencilerin ( $\bar{x}$ =3.48) algılarından daha yüksektir. Bulgulara göre, öğrencilerin sosyal adalet liderliği algıları cinsiyet [ $t_{(1749)}=2.400$  p<.05] değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca gruplar arasındaki etki değeri eta kare ( $\eta^2$ ) değeri ile incelenmiştir. Analiz sonucunda  $\eta^2$  değerinin .01 olduğu görülmüştür. Bu bulgu kız ve erkek öğrenciler arasında küçük düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir (bkz. 95). Gören (2019) de öğrenciler üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını daha olumlu olarak gördüklerini tespit etmiştir.

***Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine Göre İncelenmesi***

Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarının sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20**

*Sosyal Adalet Liderliği Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p*	Fark
Sınıf düzeyi	A. 9. Sınıf	631	3.75	.88	24.608	.00*	A-B, A-C, A-D B-D C-D
	B. 10. Sınıf	525	3.57	.99			
	C. 11. Sınıf	394	3.44	.98			
	D. 12. Sınıf	201	3.11	1.00			
Not ortalaması	A. 0-49	39	3.02	1.01	7.957	.00*	A-D, A-E B-E C-E D-E
	B. 50-59	174	3.48	1.01			
	C. 60-69	266	3.42	1.09			
	D. 70-84	562	3.51	.94			
	E. 85-100	710	3.68	.92			
Hedeflenen eğitim kademesi	A. Lise	64	3.18	.99	5.008	.00*	A-B, A-C, A-D
	B. 2 yıllık üni.	160	3.57	1.00			
	C. 4-6 yıllık üni.	1058	3.53	.96			
	D. Lisansüstü	469	3.65	.97			
Aylık gelir	A. 0-2850 TL	444	3.53	.98	.653	.62	-
	B. 2851-5700 TL	792	3.58	.94			
	C. 5701-8550 TL	322	3.51	1.00			
	D. 8551-11400 TL	133	3.62	1.06			
	E. 11401 ve üzeri TL	60	3.46	.88			

\*p<.05

Tablo 20'de görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyal adalet liderliği algıları aylık gelir [ $F_{(4-1746)}=.653$ ;  $p>.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken sınıf düzeyi [ $F_{(3-1747)}=24.608$ ;  $p<.05$ ], not ortalaması [ $F_{(4-1746)}=7.957$ ;  $p<.05$ ] ve hedeflenen eğitim kademesi [ $F_{(3-1747)}=5.008$ ;  $p<.05$ ] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, 9. sınıf ( $\bar{x}=3.75$ ) öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algıları ile 10. ( $\bar{x}=3.57$ ), 11. ( $\bar{x}=3.44$ ) ve 12. ( $\bar{x}=3.11$ ) sınıf öğrencilerinin algıları arasında; 10. sınıf öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algıları ( $\bar{x}=3.57$ ) ile 11. sınıf ( $\bar{x}=3.44$ ) öğrencilerinin algıları arasında ve 11. sınıf ( $\bar{x}=3.44$ ) öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algıları ile 12. sınıf ( $\bar{x}=3.11$ ) öğrencilerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Not ortalaması değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre,

not ortalaması 0-49 ( $\bar{x}=3.02$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 70-84 ( $\bar{x}=3.51$ ) ve 85-100 ( $\bar{x}=3.68$ ) arasında olan öğrenciler arasında; not ortalaması 85-100 ( $\bar{x}=3.68$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 50-59 ( $\bar{x}=3.48$ ), 60-69 ( $\bar{x}=2.42$ ), 70-84 ( $\bar{x}=3.51$ ) arasında olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Hedeflenen eğitim kademesi değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, liseyi hedefleyen ( $\bar{x}=3.18$ ) öğrenciler ile 2 yıllık üniversite ( $\bar{x}=3.57$ ), 4-6 yıl üniversite ( $\bar{x}=3.53$ ) ve lisansüstü eğitim ( $\bar{x}=3.65$ ) hedefleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

### **Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

#### **Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algı düzeyinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri irdelenmiştir. Ardından öğrenci algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Cinsiyet, değişkeni ele alınırken bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir düzeyi incelenirken de ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesinde Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algı düzeyine yönelik betimsel istatistikler Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21***Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algı Düzeyine Yönelik İstatistikler*

Değişkenler	En Az	En Fazla	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Öğretmen Sınıf Liderliği	1	5		3.90	.92	Yüksek
Etkileşim	1	5		4.00	.96	Yüksek
Güdüleme	1	5	1751	4.12	.98	Yüksek
Etkili Öğretim	1	5		3.68	1.08	Yüksek
Ders Dışı Etkileşim	1	5		3.49	1.11	Yüksek

Tablo 21’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algısı yüksek düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca bulgular boyutlar bağlamında ele alındığında en yüksek aritmetik ortalamaya “güdüleme” ( $\bar{x}=4.12$ ) boyutunun sahip olduğu görülmüştür. Sırasıyla “etkileşim” ( $\bar{x}=4.00$ ), “etkili öğretim” ( $\bar{x}=3.68$ ) ve “ders dışı etkileşim” ( $\bar{x}=3.49$ ) boyutlarının geldiği ifade edilebilir. Alan yazında öğrencilerin görüşlerine göre öğretmen sınıf liderliğini inceleyen az sayıda çalışma ile karşılaşmıştır. Yurdakul (2019) kavramın okul bağlılığı ile ilişkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarını görece orta düzeyde tespit etmiştir. Benzer şekilde Akkurt’un (2019) çalışmasında da öğrencilerin algılarının görece orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öqvist ve Malmström (2018) araştırmalarında, öğrencilerin öz yeterliliklerinin ve öğretmen liderliğinin, öğrencilerin eğitim motivasyonuna etkisini araştırmışlardır. 993 öğrencinin katılımı ile yapılan araştırmada öğrencilerin öz yeterliliklerinin ve öğretmen liderliğinin, öğrenci motivasyonu açısından etkili olduğunu ve zayıf öğretmen liderliğinde öğrencinin çoğunluğunun eğitim motivasyonunun azaldığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğrenci öğrenimini özendirme bakımından öğretmen liderliğinin önemini desteklemektedir. Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliğine yönelik algılarının nasıl dağılım gösterdiği Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22****Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarına Yönelik Madde Ortalama Puanları**

Md	Öğretmen Sınıf Liderliği	Ort.	Ss
1	Bize saygı duyarlar.	4.08	1.11
2	Öğretmeyi severler.	4.32	.95
3	Bizim tarafımızdan sevilirler.	4.17	1.02
4	Bizleri sevdiklerini belli ederler.	4.01	1.14
5	Hatalarını kabul ederler.	3.60	1.30
6	Eleştiriyi olgunlukla karşılarlar.	3.68	1.30
7	Bizlerin başarılı olacaklarına yönelik inanca sahiptir.	4.20	1.09
8	Bizler arasında birliktelik duygusunu geliştirirler.	3.99	1.16
9	Bizleri sağlıklı iletişim kurma konusunda cesaretlendirirler.	4.06	1.13
10	Bizlerin düşüncelerini dikkate alırlar.	3.98	1.17
11	Bizi etkileyen kararlarda görüşlerimizi alırlar.	4.00	1.16
12	Bizim kendimizi ifade edebilmemize yardımcı olurlar.	4.08	1.11
13	Derslerini bizim dikkatini çekecek şekilde organize ederler.	3.73	1.24
14	Derslerini farklı öğrenme nesnelere ile zenginleştirerek işlerler.	3.60	1.26
15	Derslerini sadece anlatım yöntemi ile işlemezler.	3.70	1.23
16	Derslerinde teknolojik araç-gereçleri etkili kullanırlar.	3.81	1.21
17	Ders içeriğini bizim özelliklerimizi dikkate alarak hazırlarlar.	3.54	1.30
18	Bizi başarılı olabileceğimize inandırabilirler.	4.08	1.14
19	Bizim bireysel hedefler belirlememize yardımcı olurlar.	4.03	1.17
20	Bizi hayallerimizin peşinden gitmemiz için cesaretlendirirler.	4.09	1.16
21	Bizim büyük hedefler belirlememizi teşvik ederler.	4.06	1.16
22	Bize sorumluluk verirler.	4.28	.99
23	Bizimle okul dışında sosyal faaliyetlerde bir araya gelirler.	3.39	1.37
24	Bizim okul dışındaki sorunlarımız ile ilgilenirler.	3.51	1.29
25	Velilerimiz ile sıklıkla işbirliği kurarlar.	3.56	1.25

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarına yönelik en fazla katıldıkları ifadeler, “Öğretmeyi severler” ( $\bar{x}=4.32$ ) ve “Bize sorumluluk verirler” ( $\bar{x}=4.28$ ) maddeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Bizimle okul dışında sosyal faaliyetlerde bir araya gelirler” ( $\bar{x}=3.39$ ) ve “Bizim okul dışındaki sorunlarımız ile ilgilenirler” ( $\bar{x}=3.51$ ) maddeleridir.

### **Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Cinsiyet, Değişkenine Göre İncelenmesi**

Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

**Tablo 23***Öğretmen Sınıf Liderliği Algısının Cinsiyet Değişkenine göre T-testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p*
Cinsiyet	Kadın	1050	3.94	.92	1.994	.046*
	Erkek	701	3.85	.93		

\*p&lt;.05

Tablo 23 incelendiğinde, kız öğrencilerin ( $\bar{x}$ =3.94) öğretmen sınıf liderliği algıları erkek öğrencilerin ( $\bar{x}$ =3.85) algılarından daha yüksektir. Bulgulara göre, öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algıları cinsiyet [ $t_{(1749)}=1.994$  p<.05] değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca gruplar arasındaki etki değeri eta kare ( $\eta^2$ ) değeri ile incelenmiştir. Analiz sonucunda  $\eta^2$  değerinin .01 olduğu görülmüştür. Bu bulgu kız ve erkek öğrenciler arasında küçük düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir (bkz. 95). Bu bulgu Ağdaş Şen'in (2011) çalışması tarafından desteklenmiştir. Ancak Yurdakul'un (2019) çalışmasında cinsiyete göre öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

***Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine Göre İncelenmesi***

Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarının sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur.

**Tablo 24**

*Öğretmen Sınıf Liderliği Algısının Sınıf Düzeyi, Not Ortalaması, Hedeflenen Eğitim Kademesi ve Aylık Gelir Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p*	Fark
Sınıf düzeyi	A. 9. sınıf	631	4.06	.86	15.633	.00*	A-B, A-C, A-D B-D
	B. 10. sınıf	525	3.91	.93			
	C. 11. sınıf	394	3.78	.92			
	D. 12. sınıf	201	3.61	1.01			
Not ortalaması	A. 0-49	39	3.40	1.05	8.624	.00*	A-D, A-E C-E D-E
	B. 50-59	174	3.84	.90			
	C. 60-69	266	3.75	.99			
	D. 70-84	562	3.86	.92			
	E. 85-100	710	4.03	.88			
Hedeflenen eğitim kademesi	A. Lise	64	3.75	.97	1.786	.14	-
	B. 2 yıllık üni.	160	3.94	.88			
	C. 4-6 yıllık üni.	1058	3.88	.93			
	D. Lisansüstü	469	3.97	.92			
Aylık gelir	A. 0-2850 TL	444	3.93	.94	2.699	.06	-
	B. 2851-5700 TL	792	3.94	.88			
	C. 5701-8550 TL	322	3.81	.95			
	D. 8551-11400 TL	133	3.93	1.00			
	E. 11401 ve üzeri TL	60	3.61	.98			

\*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde, öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algıları aylık gelir [ $F_{(4-1746)}=2.699$ ;  $p>.05$ ] ve hedeflenen eğitim kademesi [ $F_{(3-1747)}=1.786$ ;  $p>.05$ ] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken sınıf düzeyi [ $F_{(3-1747)}=15.633$ ;  $p<.05$ ] ve not ortalaması [ $F_{(4-1746)}=8.624$ ;  $p<.05$ ] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, 9. sınıf ( $\bar{x}=4.06$ ) öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algıları ile 10. ( $\bar{x}=3.91$ ), 11. ( $\bar{x}=3.78$ ) ve 12. ( $\bar{x}=3.61$ ) sınıf öğrencilerinin algıları arasında; 10. sınıf öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algıları ( $\bar{x}=3.91$ ) ile 11. sınıf ( $\bar{x}=3.78$ ) öğrencilerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yurdakul'un (2019) öğretmen sınıf liderliği ile okul bağlılığını incelediği çalışmasında sınıf düzeyinin artışına bağlı olarak liderlik algısında anlamlı bir düşüşün olduğu görülmüştür. Bu bulgu mevcut çalışma bulgusunu desteklemektedir.



Not ortalaması değişkenine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine göre, not ortalaması 0-49 ( $\bar{x}=3.40$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 70-84 ( $\bar{x}=3.86$ ) ve 85-100 ( $\bar{x}=4.03$ ) arasında olan öğrenciler arasında; not ortalaması 85-100 ( $\bar{x}=4.03$ ) arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 60-69 ( $\bar{x}=3.75$ ) ve 70-84 ( $\bar{x}=3.86$ ) arasında olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

### **Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği, Öğretmen Sınıf Liderliği Algıları ve Öğrenci Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**

Öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği, öğretmen sınıf liderliği algıları ve öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik Pearson momentler korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearson momentler korelasyon katsayısının hesaplanmasına yönelik sonuçlar Tablo 25'de sunulmuştur.

**Tablo 25**

*Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği, Öğretmen Sınıf Liderliği Algıları ile Öğrenci Akademik Başarısı Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	X	1	2	3	4	5
1. Kültürel Sermaye	3.45	-				
2. Akademik İsteklilik	4.04	.521**	-			
3. Sosyal Adalet Liderliği	3.55	.319**	.431**	-		
4. Öğretmen Sınıf Liderliği	3.90	.273**	.480**	.695**	-	
5. Akademik Başarı	3.98	.237**	.129**	.118**	.121**	-

\*\*p<.01

Tablo 25'de görüldüğü üzere, öğrencilerin kültürel sermaye algıları ile akademik isteklilik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.52$ ,  $p<.01$ ) tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal adalet liderliği ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ), öğretmen sınıf liderliği ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ) ve akademik başarı ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) ile de pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler

içerisinde olduğu görülmüştür. Analizin bir diğer bulgusu ise akademik istekliliğin sosyal adalet liderliği ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ) ve öğretmen sınıf liderliği ( $r=.48$ ,  $p<.01$ ) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ve akademik başarı ( $r=.12$ ,  $p<.01$ ) ile de pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiğini işaret etmiştir. Ayrıca araştırmada sosyal adalet liderliğinin öğretmen liderliği ( $r=.69$ ,  $p<.01$ ) ile yüksek düzeyde ve akademik başarı ( $r=.11$ ,  $p<.01$ ) ile de düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu saptanmıştır. Son olarak öğretmen sınıf liderliğinin akademik başarı ( $r=.12$ ,  $p<.01$ ) ile düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği ifade edilebilir.

### **Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordaması**

Öğrencilerin kültürel sermaye, akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği algılarının öğrencilerin akademik istekliliği üzerindeki yordayıcılığı hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi ile irdelenmiştir. Öncelikle veri kümesinin analiz için gerekli olan varsayımları karşılama durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda otokorelasyonun varlığının belirlenmesi için Durbin-Watson ve çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığının tespit edilmesi için VIF değerleri hesaplanmıştır. Varsayımların karşılanması için Durbin Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında ve VIF değerinin de 10'dan düşük olması beklenmektedir. Analiz sonucunda, akademik başarının yordanmasında Durbin-Watson değeri 1.681 ve VIF değerlerinin de 1.247 ile 2.104 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerler varsayımların sağlandığını işaret etmiştir. Tablo 26'da hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 26**

*Öğrencilerin Akademik Başarısının Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Sınıf Liderliği Tarafından Yordlanması*

Model	Bağımsız Değişkenler	B	T	F	p*	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>
1	Sabit		21.539		.000*		
	Kültürel Sermaye	.237	10.199	104.012	.000*	.056	.056
2	Sabit		12.550		.000*		
	Kültürel Sermaye	.233	8.556	52.020	.000*	.056	.055
	Akademik İsteklilik	.008	.285		.776		
3	Sabit		12.576		.000*		
	Kültürel Sermaye	.226	8.260	35.977	.000*	.058	.057
	Akademik İsteklilik	.010	.362		.717		
	Sosyal Adalet Liderliği	.050	1.931		.054		
4	Sabit		12.525		.000*		
	Kültürel Sermaye	.229	8.361		.000*		
	Akademik İsteklilik	.026	.859	27.879	.391	.060	.058
	Sosyal Adalet Liderliği	.012	.376		.707		
	Öğretmen Sınıf Liderliği	.062	1.853		.064		

$R=.24$ ,  $R^2=.06$ ,  $F=27.879$ ,  $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde, birinci modelde kültürel sermaye ( $\beta=.23$ ,  $p<.05$ ) akademik başarıyı pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır ( $F=104.012$ ,  $p<.05$ ). İkinci modelde akademik isteklilik değişkeninin analize eklenmesi kültürel sermayenin etkisini biraz azaltmasına rağmen anlamlılığı devam etmektedir. Akademik istekliliğin ise akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı bulunmamaktadır ( $\beta=.008$ ,  $p>.05$ ). Üçüncü modelde sosyal adalet liderliği modele eklenmiştir. Ancak bu modelde de kültürel sermaye ( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönlü anlamlılığını devam ettirirken akademik isteklilik ( $\beta=.01$ ,  $p>.05$ ) ve sosyal adalet liderliğinin ( $\beta=.05$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir yordayıcılığı görülmemiştir. Dördüncü modelde ise son değişken olarak öğretmen sınıf liderliği analize eklenmiştir. Bu modelde de kültürel sermaye ( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönlü anlamlılığını devam ettirirken akademik isteklilik ( $\beta=.02$ ,  $p>.05$ ), sosyal adalet liderliği ( $\beta=.01$ ,  $p>.05$ ) ve öğretmen sınıf liderliğinin ( $\beta=.06$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir yordayıcılığı tespit edilmemiştir. Analiz dördüncü model bağlamında incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı yordayıcılık gösteren tek değişkenin kültürel sermaye olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kültürel sermaye,

akademik isteklilik, sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği değişkenlerinin akademik başarıdaki toplam varyansın % 6'sını açıkladıkları tespit edilmiştir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin öğrenci ve okul düzeyli faktörlerin akademik başarıları ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

#### Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada lise öğrencilerinin kültürel sermaye algıları yüksek düzeydedir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Ancak Arastaman ve Özdemir'in (2019) çalışmasında lise öğrencilerinin kültürel sermaye algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum ilgili çalışmanın Türkiye genelinde 12 ilde gerçekleştirilmesi ve Ankara'ya kıyasla SED'i daha düşük illerden veri toplanmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca az çalışmada da öğrencilerin kültürel sermaye algıları nitel olarak incelenmiştir (Aktaş, 2016; Aşer, 2017). Bu çalışmalarda da öğrencilerin algılarının düzeyine ilişkin bir bulgu ile karşılaşılmamıştır. Öğrencilerin algıları boyutlar açısından incelendiğinde en düşük algının katılım boyutunda olduğu ifade edilebilir. Lise öğrencilerinin kültürel sermaye algılarının yüksek düzeyde çıkmasının nedenleri arasında özellikle Ankara ilinin başkent ve büyükşehir olmasından kaynaklanıyor olabilir. Şöyle ki bu durum sosyo-ekonomik alt yapısının güçlü olmasını sağlarken kültürel yatırımların gelişimini de olumlu etkilemiş olabilir. Ayrıca şehrin gerek memur gerekse öğrenci şehri kimliğine (çok sayıda üniversite barındırması) sahip bulunması eğitime olan ilginin daha yüksek olmasını teşvik etmiş olabilir. Bu durum şehir genelinde çok sayıda kültürel etkinliğin olmasına ve etkinliklere erişim imkânının kolaylığına bağlanabilir. Ek olarak kültürel sermayenin yansımalarından biri de kitap okumak olarak belirtilebilir. 2017 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada aynı yıl içerisinde son altı aylık dönemde Türkiye'de en fazla

kitap okunan il Ankara olarak ifade edilmiştir (NTV, 2017). Ayrıca kültürel sermayenin sadece katılım boyutunun orta düzeyde çıkması ise pandemi sürecindeki kısıtlamalara dayandırılabilir.

### **Öğrencilerin Kültürel Sermaye Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada öğrencilerin kültürel sermaye algıları kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla aileden getirdikleri kültürel sermaye unsurlarına daha fazla sahip oldukları ya da içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bourdiue'ya (1986) göre geleneksel kültürel sermaye toplumdaki egemen kültürün yansımasıdır. Geleneksel toplum yapısında çocukların yetiştirilme tarzı açısından cinsiyet bağlamı üzerinden farklı yetiştirme yaklaşımları olabilir. Şöyle ki ataerkil yaklaşımı benimseyen toplumlarda kızlardan daha sakin ağırbaşlı daha kabullenici bir yapıya sahip olması beklenirken erkeklerden daha yarışmacı ve aktif bir anlayışı sergilemeleri arzulanmaktadır (Acar Savran, 2009). Bu bağlamda toplumun baskın egemen kültürü olan kültürel sermayenin kız öğrencilerde daha yüksek çıkması doğal bir bulgu olarak karşılanabileceği düşünülmektedir. Zaten Karakılıç ve diğerleri de (2008) kadın ve erkek üzerinden benzer davranışsal yansımaların olduğunu işaret etmiştir.

Bu araştırmada lise öğrencilerin kültürel sermaye algısı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Kültürel sermaye düzeyi bir bakıma öğrencilerin aile içerisinde ebeveyn ve diğer aile üyelerinden edindiği alışkanlıklar, hayata bakış açıları, akademik yeterlilikleri, toplumsal düzene uyum sağlama becerileri vb. çok çeşitli unsurlardan etkilenmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin kültürel sermaye algılarının not ortalamaları, hedeflenen eğitim kademesi ve aile aylık geliri ile anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır. Bulgularda dikkat çeken nokta öğrencilerin not ortalaması, hedefledikleri eğitim kademeleri ve aile aylık gelirlerinin artışı büyük oranda kültürel

sermaye algılarını da artırmaktadır. Özellikle yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin hedefledikleri eğitim kademesinin de daha yüksek olması anlaşılabilir bir bulgudur. Araştırmalar sosyo-ekonomik unsurlar içerisinde yer alan aile gelirin öğrencilerin eğitimsel çıktılarını etkilediğini işaret etmektedir (Blanden & Gregg, 2004; Duncan & Murnane, 2011). Sosyo-ekonomik unsurlar kültürel sermayenin önemli parçalarından birisidir. Bu çıktılar arasında eğitime katılım, eğitsel isteklilik ve akademik başarı belirtilebilir. Aile aylık gelir düzeyi öğrencinin eğitimsel yeterliliğini artıracak imkânlarla ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Diğer bir deyişle kültürel sermaye düzeyi akademik başarı, hedeflenen eğitim kademesi ve aile aylık geliri ile doğrudan ilişkili bir değişken olarak ifade edilebilir. Andersen ve Jæger (2015) kültürel sermayesi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre eğitim sisteminde “oyunun kurallarını” daha iyi bildiklerini işaret etmektedir. Böylece öğretmen ve arkadaşlarına iyi bir akademik izlenim sunma konusunda da başarılıdır. Bu durum yüksek not ortalaması ile ilintili olduğu düşünülebilir.

### **Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada öğrencilerin akademik isteklilik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun Arastaman ve Özdemir'in (2019) lise öğrencilerinin akademik istekliliğini inceledikleri çalışma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca kimi çalışmalarda da orta düzeyde bir algı olduğu da belirlenmiştir (Akman, 2021; Bandura vd., 2001; Koçak ve Ay, 2020).

### **Öğrencilerin Akademik İsteklilik Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada kız öğrencilerin akademik isteklilik algılarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik ilerlemeye daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında bu bulgunun desteklendiği çalışmalar olduğu görülmüştür. Baker (2010) ve Fortin ve diğerlerinin (2015)

çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversiteye devam etme istekliliklerinin daha fazla olduğu vurgulanmıştır. Ancak günümüzde kız öğrencilerin eğitime ulaşabilmesi ve sürdürülebilmesinin geçmişe nazaran daha kolay olduğu ifade edilebilir. Özellikle kız öğrencilerin eğitime erişim oranları gün geçtikçe daha iyi bir hale gelmektedir. TÜİK verileri incelendiğinde ortaöğretimde kız öğrencilerin okul tamamlama oranı 2016 yılında % 59,7 iken 2021 yılında % 73,2'ye yükselmiştir. Destekler şeklinde ortaöğretimde kız öğrenciler için net okullaşma oranı da 2020 yılında % 84,9'dan 2021 yılında % 87,8'e gelmiştir (TÜİK, 2021, 2022). Ayrıca kadınların farklı meslek gruplarında istihdamının yaygınlaşması da kız öğrencilerin eğitim düzeylerini artırmalarına yönelik motive edici bir unsur olabilir. Kadınların işgücüne katılım oranının 2021 yılında 2020 yılına göre arttığı görülmüştür. TÜİK (2022) verilerine göre 2020 yılında % 30,9 olan oran 2021 yılında % 32,8'e yükselmiştir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin kendi geleceklerini ellerine almak ve iş gücünün üretken bir parçası olmak istemeleri için özellikle eğitimsel düzeylerini artırma gayretine sahip oldukları düşünülebilir.

Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik isteklilik algıları düştüğü görülmüştür. Bu bulguya göre 12. sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik akademik beklentileri anlamlı şekilde düşüktür. Anadolu liseleri özellikle akademik yeterliliğe vurgu yapan ve öğrencilerinin nihai hedefi üniversite olan bir okul türüdür. Son yıllarda sıklıkla üniversite kontenjanlarının boş kalması ve işsizler arasında üniversite mezunları oranının yükselmeye başlaması öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının azalmasına neden olmuş olabilir. ÖSYM (2020) verilerine göre yükseköğretim programlarının % 6,8'i boş kalmıştır. 2021 yılı YKS verilerine göre ise bu oran % 19,7'ye yükselmiştir. Ayrıca Eurostat verilerine göre 2020 yılı için üniversiteli işsiz oranı % 12,7 olarak hesaplanmıştır (Cumhuriyet, 2022). 12. sınıf öğrencilerinin okullarında son sınıf olarak üniversite sınavına girecek olmaları kaygı düzeylerini artırarak isteklilik algılarının olumsuz etkilemiş olabilir.

Not ortalaması değişkenine göre öğrencilerin akademik isteklilik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik



istekliliğinin altında yatan sebep başarılı bir akademik alt yapının geleceğe yönelik başarılı bir eğitim düzeyine ulaşılabacağına yönelik inanç olabilir.

Hedeflenen eğitim kademesi değişkenine göre 4-6 yıllık üniversiteyi hedefleyen ve 2 yıllık üniversite hedefleyen öğrenciler arasında; lisansüstü hedefleyen öğrenciler ile lise 2 yıllık üniversite ve 4-6 yıl üniversite hedefleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle daha üst yükseköğretim kademesine ulaşmak isteyen öğrencilerin akademik isteklilik algıları da aynı şekilde daha yüksek olmaktadır. Gerek not ortalaması gerekse hedeflenen eğitim kademesi değişkenleri benzer bağlamda ele alınabilir. Lisansüstü düzeyde eğitim görmek isteyen öğrencilerde hedeflenen eğitim kademesinin ve akademik başarı düzeyinin yüksek tutulacağı beklenebilir. Bu konuda bilim insanı yetiştirme sürecini inceleyen Çakar (1997), lisansüstü eğitimi, lisans eğitimine göre daha ayrıntılı çalışılan ve öğrencilerin toplumsal sorunlara derinlemesine çıkarımlarda bulunabilecek yeterliğe sahip olduğu bir program olarak ifade etmiştir. Doğal olarak bu programı tercih eden öğrencilerin akademik altyapısının ve akademik istekliliğinin güçlü olacağı öngörülebilir.

## **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğrenciler, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde algılamaktadır. Çeşitli çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülürken (Özdemir & Pektaş, 2017) bazı çalışmalarda ise okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları öğrenciler tarafından orta düzeyde algılanmıştır (Akman, 2020; Feng & Chen, 2018; Gören, 2019; Güler, 2021). Ayrıca bulgular boyutlar bağlamında ele alındığında “eleştirel bilinç” boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla “destek” ve “katılım” boyutlarının geldiği ifade edilebilir. Boyutlar açısından bu bulguların Gören’in (2019) çalışma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür.

## **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğrenci görüşlerine göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin algılara bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul müdürlerinin dezavantajlı grupların sosyal, kültürel ve akademik yönden gelişimleri için daha yoğun sosyal adalet liderliği davranışları sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum geleneksel bir toplum yapısı içerisinde okul müdürlerinin kız öğrencilere yönelik pozitif bir ayrımcılık yaptıklarını düşündürebilir. Şöyle ki Gürgen'in (2017) çalışmasında da bu yorumu destekler nitelikte okulda sosyal adaleti sağlamaya yönelik okul müdürlerinin kız öğrencilerin daha fazla desteklenmesi ve kendilerini ifade edebilmeleri için güçlendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Sosyal adalet liderliği algısının sınıf düzeyi, not ortalaması, hedeflenen eğitim kademesi ve aylık gelir değişkenlerine göre incelendiğinde öğrencilerin sosyal adalet liderliği algıları aile aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf düzeylerine göre 9. sınıf öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algılarının tüm sınıf düzeylerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine göre sırasıyla 9. sınıftan 12. sınıfa doğru sosyal adalet liderliği algılarının azaldığı belirlenmiştir. Güler'in (2021) çalışmasında da sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarının düştüğü tespit edilmiştir. 12. sınıf öğrencilerinin okul müdürüne yönelik sosyal adalet liderliği algılarının anlamlı şekilde düşük olmasının nedenleri arasında öğrencilerin psikolojik olarak zorlu bir dönemden geçiyor olmaları olabilir. Şöyle ki okul müdürü okulda genellikle otoriteyi çağrıştıran bir konumdadır. Gerek öğrencilerin yaşları itibarıyla kuralcı ve otoriter yaklaşımlara gerekse öğrencilerin üniversite sınavı gibi zorlu bir süreç içerisinde olmaları okul müdürünün sergilediği liderlik davranışlarına ilişkin olumsuz bir tutum takınmalarına neden olmuş olabilir.

Hedeflenen eğitim kademesi değişkenine liseyi hedefleyen öğrenciler ile 2 yıllık üniversite, 4-6 yıl üniversite ve lisansüstü eğitim hedefleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle yükseköğrenim görmek isteyen öğrenciler okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını daha olumlu algılamaktadır. Lise sonrasında eğitim hayatını devam ettirmek isteyen öğrencilerin istemeyenlere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Bu nedenle algıları daha yüksek olabilir. Bu öğrencilerin çoğunlukla çevresi ile uyumlu oldukları ve okul kurallarını daha fazla dikkate aldıkları belirtilebilir.

### **Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Lise öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışma ile karşılaşılmamıştır. Akkurt (2019) ve Yurdakul'un (2019) çalışmalarında ise öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca bulgular boyutlar bağlamında ele alındığında en yüksek aritmetik ortalamaya "güdüleme" boyutunun sahip olduğu görülmüştür. Sırasıyla "etkileşim", "etkili öğretim" ve "ders dışı etkileşim" boyutlarının geldiği ifade edilebilir. Ders dışı etkileşim boyutunun en düşük olarak algılanmasının sebebi araştırmancının pandemi dönemine denk gelmesi olarak düşünülebilir.

### **Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Cinsiyet, Sınıf Değişkeni, Not Ortalamaları, Hedeflenen Eğitim Düzeyi ve Aile Aylık Geliri İle Anlamlılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarına bakıldığında kız öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarının, erkek öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerin sınıf içi ve dışı süreçlerde sergiledikleri davranışlarını daha olumlu olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ağdaş Şen'in (2011) çalışmasında da kız

öğrenciler lehine anlamlı bir algı görülmekle birlikte Yurdakul'un (2019) çalışmasında cinsiyete göre bir anlamlılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algıları, aile aylık geliri ve hedeflenen eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre 9. sınıf öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algıları ile 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin algıları arasında; 10. sınıf öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algıları ile 12. sınıf öğrencilerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle daha düşük sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daha olumlu bir öğretmen sınıf liderliği algısına sahip oldukları belirtilebilir. Bu durum öğrencilerin yaşlarının büyümesi ile birlikte bağımsızlıklarının ve öz güvenlerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Not ortalaması değişkenine göre 85-100 not ortalamasına sahip öğrencilerin en yüksek öğretmen sınıf liderliği algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Genel itibariyle öğrencilerin not ortalamalarının yüksekliği öğretmenlerin sınıf içerisinde sergilediği liderlik davranışlarının etkililiği ile uyumlu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerinin vermiş olduğu emeğin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir değişim oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **Öğrencilerin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik, Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Sınıf Liderliği Algılarının Akademik Başarıyı Yordayıcılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Değişkenler arası ilişkiler ve yordayıcılık incelendiğinde öğrencilerin kültürel sermaye algılarının akademik isteklilikleri ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Arastaman ve Özdemir'in (2019) çalışmasında da kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer ifadeyle öğrencilerin eğitimsel açıdan gelişim ve daha üst öğretim basamaklarına ulaşma arzuları sosyal adalet ya da öğretmen sınıf liderliğinden ziyade ailelerinden edindikleri kültürel sermaye ile en yüksek ilişkiyi göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin

akademik başarıları ile en yüksek ilişkiyi sırasıyla kültürel sermaye ve akademik isteklilik algıları göstermiştir. Bourdieu (1986) kültürel sermayenin aileden edinilen hayata yönelik bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca kültürel yeniden üretim teorisine göre kültürel sermayenin eğitim başarısında kilit bir rol oynadığını vurgulamıştır. Lamont ve Lareau'ya (1988) göre de çocuğun aile ortamında hayata yönelik tecrübe ettiği her şey gelecek yaşantısındaki konumunu etkilemektedir. Ailede edinilen beceriler okul ile olan ilişkilerini yönlendirmekte ve akademik başarı arayışlarını sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı arayışlarını sürdürmeye olan arzuları bir bakıma akademik istekliliklerini işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle ailesel özelliklerin öğrencilerin akademik isteklilik düzeylerini de belirlediği düşünülebilir. Alan yazında ailenin eğitim sürecine katılımının öğrencinin akademik başarısını etkilediği çeşitli çalışmalarla karşılaşılmıştır (Black, 2022; Nigussie, 2021). Örneğin, White (2022) okul etkinliklerine katılan, okula gönüllü hizmette bulunan velilerin öğrencileri, okulla ilişkisi olmayan velilerin öğrencilerine göre akademik yönden daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca değişkenler arasında yalnızca kültürel sermayenin akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı da göze çarpmıştır. Andersen ve Jæger'in (2015) üç farklı ülkenin PISA sonuçları üzerinden yaptığı araştırmada kültürel sermaye ve akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tramonte ve Willms (2010) 28 ülkenin PISA 2000 verileri incelemiştir. Bu araştırmada ilişki kültürel sermayenin (ebeveyn-çocuk arası kültürel etkileşimler ve iletişim) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde değişim yaratan öğrencilerin okuma okuryazarlığı, okula aidiyet duygusu ve mesleki isteklilikleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu saptamıştır. Saha (1994) ve Wang (2015) da çalışmalarında öğrencilerin akademik istekliliklerinin akademik başarıları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiğini ifade etmiştir. Flashman (2012) de akademik başarının öğrencilerin eğitim ve kariyer tercihlerinin geleceğini etkilediğini ifade etmiştir. Bu durum düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin akademik istekliliklerinin de düşük olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada okul düzeyli (sosyal adalet liderliği ve öğretmen sınıf liderliği) faktörlerin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı

görülmüştür. Bununla birlikte bu faktörlerin düşük düzeyli de olsa akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkileri içerisinde olduğu ifade edilebilir. Alan yazında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrencilerin çeşitli dezavantajlarından dolayı akademik başarılarının geride kalmasını önlemeye yönelik olduğu belirtilebilir. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde okul zamanı içinde ve dışında sergilenen liderlik davranışları ve uygulamalarının dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı işaret edilmiştir (Berkovich, 2014; Oakes vd., 2000; Theoharis, 2007). Ayrıca çeşitli çalışmalarda öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği ve sıklığının öğrenci başarısını olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Bu bulgunun alan yazındaki benzer çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Akkurt, 2019; Coulson, 2006). Bulgulara genel olarak baktığımızda öğrencilerin akademik başarılarının okul düzeyli faktörler (sosyal adalet ve öğretmen sınıf liderliği) yerine öğrenci düzeyli faktörler (kültürel sermaye ve akademik isteklilik) ile daha olumlu bir etkileşim içerisinde olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin hayatlarının şekillenmesinde kritik rol oynayan ilk sosyalleşme ortamı olan aile, onların ilerleyen hayatını doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada aileden edinilen soyut bir miras olarak da nitelendirilebilen kültürel sermayenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etki gösteren en önemli değişken olduğu tespit edilmiştir.

## **Öneriler**

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları üzerinde sadece kültürel sermayenin yordayıcılığının olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle ailevi alt yapının güçlendirilmesinin öğrencinin akademik başarılarını olumlu etkileyeceği ifade edilebilir. Bu doğrultuda politika yapıcılar kültürel sermaye gelişimi için ebeveynlerde sosyal ve kültürel farkındalık ve gelişim oluşturmaya yönelik tedbirler almalıdır.

- Aile çocukların hayatlarında ilk olarak sosyalleşmeye ve geleceğe yönelik bakış açısının oluşmaya başladığı yerdir. Bu bağlamda öğrencilerin ilk sosyalleştiği yer olan ailenin erken çocukluk döneminde yerel yönetimler, aile ve sosyal politikalar bakanlığı vb. kurumlar tarafından ebeveynlik tutumları, çocuk sağlığı vb. konularda aktif katılımlı seminer ve eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca öğrencilerin kültürel sermaye algılarında diğer boyutların yüksek ve sadece katılım boyutunun orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılım boyutunda öğrencilerin kültürel ve sosyal faaliyetlere erişim sıklığı vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda politika yapıcılar öğrenciler ve ailelerinin kültürel gelişimi için kültürel faaliyetlere katılım (müze ve ören yerler gezileri, çocuk tiyatroları, atölyeler vb.), doğa gezileri ve yürüyüşlerinin ücretsiz olmasını ya da öğrencilere burs imkânları sağlamalıdır.
- Öğrenciler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarında eleştirel bilinç ve destek boyutlarında yüksek, katılım boyutunda ise orta düzeyde algıya sahiptir. Okul yöneticileri, öğrencilerin katılım sürecinin bir parçası olması, okulun daha demokratik bir anlayış içerisinde yönetilmesi ve öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade edebilmesine yönelik farkındalık kazandıracak eğitimlerden geçirilmelidir. Çeşitli yasal düzenlemeler ve okul kuralları, demokratik yönetim süreçlerinin geliştirilmesi bağlamında yeniden gözden geçirilip revize edilebilir. Öğrencilerin kendilerini kolaylıkla özgürce ifade edebilecekleri okul içi ve dışı etkileşiminin artırılabilceği ortamları sağlamak üzere gerekli düzenlemeler yapılabilir. Sosyal adalet temasını ön plana çıkaran aktiviteler yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rolü ile öğretmenlerin sınıf içi öğrenme ortamlarını zenginleştirmelerine yardımcı olacak kaynaklar oluşturmada destek olması önemli görülmektedir. Yine bu bağlamda yöneticileri öğretmenlere

gerekli eğitim öğretim materyal, araç ve gereçleri temin etmede yardımcı olmaları beklenebilir.

### **Araştırmaya Yönelik Öneriler**

- Sonraki çalışmalarda kavramların akademik başarı ile olan ilişkisinin öğrencilerin öznel görüşleri bağlamında daha derinlemesine keşfedilmesi için nitel ya da karma yöntemler kullanılabilir.
- Araştırma verilerinin Ankara örnekleminde toplanmış olması çalışmanın ulusal niteliğini sınırlandırmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyi tartışmalarının ulusal bir gündem maddesi olması çalışmanın Türkiye genelinde gerçekleştirilmesini daha anlamlı kılacaktır.
- Araştırmanın verilerine öğrenci görüşleri kaynaklık etmiştir. Diğer paydaşların (öğretmen, veli, yardımcı personel, müdür) da katılımıyla daha geniş bir örneklem grubunun görüşlerini kapsayan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma verileri sadece Anadolu Lisesi öğrencilerinden elde edilmiştir. İlerleyen çalışmalarda ayrı ayrı tüm lise ya da ortaokul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilecek bir çalışmayla konuya farklı bakış açılarının getirilebileceği düşünülebilir.
- Araştırmada akademik başarı üzerinde aile düzeyli faktörlerin okul düzeyli faktörlere göre daha önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki farklı düzey bağlamında farklı değişkenler ile yeni bir model oluşturularak akademik başarı ile etkileşimin çeşitli yolları incelenebilir.



## Kaynaklar

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology, 20*(1), 75-84.
- Acar Savran, G. (2009). *Beden emek tarih diyalektik bir feminizm için* (2. Bsk.), Kanat Kitap, İstanbul.
- Ağdaş Şen, N. (2011). *Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin liderlik becerileri: İlköğretim okullarında bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ahuja, A. (2016). A study of self-efficacy among secondary school students in relation to educational aspiration and academic achievement. *Educational Quest, 7*(3), 275-283.
- AİMEM (Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü) (2020). *Ankara Eğitim İstatistikleri 2019-2020*. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> Ankara: MEB.
- Akar, H. (2010). Challenges for schools in communities with internal migration flows: Evidence from Turkey. *International Journal of Educational Development, 30*, 263-276.
- Akkurt, Z., & Karabağ Köse, E. (2019). Examination of student achievement in terms of school, teacher, and family-related variables. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 1-16.
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman, Y. (2018). The investigation of the relationships between organisational justice, work motivation and teacher performance. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 47*(1), 164-187.

- Akman, Y. (2020). The relationship between social justice leadership, trust in principals and student motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 775-788.
- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1012-1036.
- Aktaş, H. H. (2016). *Students' views about and experiences at school: Investigating the role of cultural capital and hidden curriculum* (Unpublished Master Dissertation). The Graduate School of Social Sciences Of Middle East Technical University.
- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youth's educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633-1667.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 32, 104-113.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 40-47.
- Andersen, P. L., & Hansen, M. N. (2012). Class and cultural capital — the case of class inequality in educational performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621.
- Andersen, I. G., & Jæger, M. M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177-188.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2016). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206.

- Arastaman, G., & Özdemir, M. (2019). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 105-119.
- Archer, L., & Yamashita, H. (2003). Knowing their limits? Identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations. *Journal of Education Policy*, 18(17), 53-69.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arifoğlu, A. (2019). *Öğrenci başarısına okul etkisinin araştırılması: TIMSS 2015 Türkiye verisine göre çok düzeyli bir analiz* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arun, Ö. (2009). Yaşlı bireyin Türkiye serüveni: Türkiye'de yaşlı bireyler arasında kültürel sermaye dağılımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 77-100.
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction. *American Sociology Review*, 62, 573-587.
- Aşer, Z. H. (2017). *Cultural capital accumulation among high school students: cases of Gaziosmanpaşa and Bakırköy* (Unpublished Master Dissertation). The Graduate School of Humanities and Social Sciences of İstanbul Şehir University.
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350-360.

- Atik, S. (2020). İçsel motivasyon, öğretmenlik öz yeterlik, öğretmenliğe yönelik tutum ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10, 1315-1346.
- Avcı, Y. E., & Yaşar, M. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(1), 65-76.
- Aydın, M. (2015). *Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Baker, J. (2010). Great expectations and post-feminist accountability: Young women living up to the successful girl's discourse. *Gender and Education*, 22(1), 1-15.
- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin başarısı açısından değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-29.
- Balçı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Patorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. Phi Delta Kappa. *International Association For Professional Educators*, 444-449.
- Bay, T., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223-234.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Berzin, S. C. (2010). Educational aspirations among low-income youths: Examining multiple conceptual models. *Children & Schools*, 32(2), 112-124.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bisin, A., & Verdier, T. (2011). *The economics of cultural transmission and socialization*. In: Benhabib, Jess, Bisin, Alberto, Jackson, Matthew O. (Eds.), *Handbook of Social Economics*, pp. 340-416 (Amsterdam: North-Holland).
- Black, R. D. (2022). *Parental involvement and the academic achievement of third and fourth grade students during the 2014-2015 and 2015-2016 school years* (Unpublished Doctoral Dissertation). Lindenwood University, The School of Education.
- Blanden, J., & Gregg, P. (2004) Family income and educational achievement: a review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economy Policies*, 20, 245-263.
- Bodovski, K., Jeon, H., & Byun, S. (2017). Cultural capital and academic achievement in post-socialist Eastern Europe. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 887-907.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bourdieu, P. (1977) *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In: Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds.), *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, New York, pp. 487-511.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In: Richardson, John G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York, pp. 241-258.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London.
- Bourdieu, P. (2013). *Seçilmiş metinler* (L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya (çev.). Heretik Yayınları: Ankara.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (H. U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayıncılık.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage, London.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(21), 99-114.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17, 378-408.
- Burke, T. P. (2010). The origins of social justice: Taparelli d'Azeglio. *Modern Age*, 52(2), 97-106.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyükgöze, H., Şayır G., Gülcemal. E., & Kubilay, S. (2018) Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961.
- Capper, C., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.

- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Chen, S. X., & Lam, B. C. P. (2010). Where there's a will, there's a way: The mediating effect of academic aspiration between beliefs and academic outcomes. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 11(1), 53-72.
- Cheng, S., & Kaplowitz, S. A. (2016). Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 49, 271-278.
- Cheng, S. T., & Chan, A. C. M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070.
- Cheong-Cheng, Y. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Cheung, S. Y., & Andersen, R. (2003). Time to read: family resources and educational outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 413-433.
- Chung, G., Kainz, K., Eisensmith, S. R., & Lanier, P. (2022). Effects of youth educational aspirations on academic outcomes and racial differences: a propensity score matching approach. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02227-y>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, Erlbaum.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. B. (1987). *Public and Private Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Coulsen, E. K. (2006). *The relationship between teacher behaviors and student success: a case study of one urban high school* (Unpublished Doctoral Dissertation). Sam Houston State University, The Department of Educational Leadership and Counseling.
- Cumhuriyet (2022). Üniversite mezunu işsiz sayısı Avrupa'nın 3 katı. <https://www.cumhuriyet.com.tr/amp/turkiye/universite-mezunu-issiz-sayisi-avrupanin-3-kati-1914060>.
- Cunningham, M., Corprew, C. S., III, & Becker, J. E. (2009). Associations of future expectations, negative friends, and academic achievement in high achieving African American adolescents. *Urban Education*, 44, 280-296.
- Cunningham, A. F., Erisman, W., & Looney, S. M. (2007). *From aspirations to action: The role of middle school parents in making the dream of college a reality*. [http://www.thesalliemafund.org/assets/PDFs/SLM\\_Fund\\_PDFs/initiatives/from\\_aspiration\\_to\\_action.pdf](http://www.thesalliemafund.org/assets/PDFs/SLM_Fund_PDFs/initiatives/from_aspiration_to_action.pdf).
- Çakar, Ö. (1997). *Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim*. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri, 7, 65-5.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Ankara: Pegem A
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-289.
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Çetin, M., & Metlilo, E. (2020). Öğretmen liderliğini oluşturan koşullar (Kosova örneği). *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(2), 20-31.



- Çıngı, H., Kadılar, C., & Koçberber, G. (2013). Türkiye'de ilçelere göre kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki ihtiyaçların belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 105-116.
- Daigneault, S., & Wirtz, E. (2008). Before the pomp and circumstance: Seniors reflect on graduating from high school. *Professional School Counseling*, 11(5), 327-334.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99. .
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304.
- Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook Of Educational Leadership And Administration* (957-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dede, S. (2019). *Bourdieu'nun sermaye türlerinin işletme mezunlarının istihdamındaki rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.

- DeMatthews, D. E., Edwards Jr. D. B., & Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: a successful case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754-792.
- Denison, E. F. (1985). *Trends in american economic growth, 1929-1982*. Washington D.C.: Brookings Institution.
- Dhanya, N., & Rekha, R.K. (2011). A comparative study of the self-concept and the level of aspiration of adolescent girls in Ernakulum district of Kerala, India. *International Journal of Current Research*, 3(12), 11-16.
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.
- Dölek, O. (2021). *Konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 224-249.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Durmuş, İ., & Akyüz, A. M. (2021). Akademisyenlerin akademik başarı çabası ile yöneticilerin etik liderlik davranışı, yöneticiye sadakat, kuruma sadakat ve akademik kıskançlık davranışı arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 227-263.

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2). John Wiley & Sons Inc.
- Eğimli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 35, 215-227.
- Eğitim Reformu Girişimi (2019). *Öğrenciler ve eğitime erişim eğitim izleme raporu 2019*. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/412/ekutuphane3.5.2.3.5.pdf?sequence=1&isallowed=y>.
- Ekşioğlu, Ş. Z. (2012). *Kültürel sermaye ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişkinin girdi çıktı analizi ve fayda maliyet analizi yöntemleri ile Türkiye için değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğdu, M. Y. (2007). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergün, H., Özdemir M., & Çorlu, M. A. (2004). Dil ve sayısal yetenekler ile fizik başarısı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2) 361-368.
- Fan, F. A. (2012). Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching*, 18(4), 483-490.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Farkas, G. (1996). In A. de Gruyter (Ed.), *Human capital or cultural capital? Ethnicity and poverty groups in an urban school district*. NewYork.

- Fortin, N. M., Oreopoulos, P., & Phipps, S. (2015). Leaving boys behind: Gender disparities in high academic achievement. *Journal of Human Resources, 50*(3), 549–579.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf>
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parent's influence of children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 435-452.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of San Francisco.
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. E. Firestone ve C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (119-137). New York, NY: Teachers College.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as Praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48*(2) 191-229.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly, 40*, 49-78.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1995). Aspirations and opportunity structure: 13-year-olds in areas with restricted opportunities. *British Journal of Guidance and Counselling, 23*, 361-375.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research, 42*, 1-13.

- Georg, W. (2004). Cultural capital and social inequality in the life course. *European Sociological Review*, 20(4), 333-344.
- Gerni, M. G. (2013). *İlişkilerin maddi yönü - sosyal sermaye ve örgütsel boyutu*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gibbons, S. (2002) *Neighbourhood effects on educational achievement: Evidence from the Census and National Child Development Study* (London, Centre for the Economics of Education, London School of Economics).
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120.
- Gorard, S., See, B. H., & Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation.
- Gorard, S., & See, B. H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37(4), 671-690.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim*, 204, 167-198.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Bristol, PA: Falmer.

- Gülbahar, B. (2017). Sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı leğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik alışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1582-1609.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Güler, . (2021). *ğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile ğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Grgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hampton-Garland, P. (2015). *The influence of embodied cultural capital on the retention and matriculation adults entering college*. Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2015/roundtables/7>.
- Han, F., & Demirbilek, N. (2022). niversite ğrencilerinin sosyal adalet kavramına ilişkin algıları: Bir metafor alışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 163-179.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). *Ten roles for teacher leaders-educational leadership*. <https://www.ascd.org/el/articles/ten-roles-for-teacher-leaders>.
- Hill, N. E., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J. & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.

- Hill, N. E., & Wang, M. T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology, 51*(2), 224-235.
- Hox J. (1998) *Multilevel modeling: When and why. In Balderjahn I., Mathar R., Schader M. (eds) Classification, Data Analysis, and Data Highways. Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization. Springer, Berlin, Heidelberg.*
- Hytten, K. & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *The Journal of Educational Foundations, 25*(1/2), 7-25.
- Işık, H. (2003). Ortaöğretim kurumlarında okul güvenliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki, VII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 09-11 Temmuz 2003, İnönü Üniversitesi Malatya, Bildiri Özetleri*, Ankara, s 119.
- İlğan, A., Oğuz, E., & Yapar, B. (2015). Okul yaşam kalitesine ilişkin algı ile akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(13), 158-176.
- Ihlen, Q. (2005). The power of social capital: Adapting Bourdieu to the study of public relations. *Public Relations Review, 31*(4), 492-496.
- Illich, I. (1972). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Işık, A. (2009). Kültür ve kalkınma: Vergi kültürü örneği. *Ege Akademik Bakış, 9*(2), 851-865.
- İşmar, Z., & Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 78-99.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M., & Constantino, M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences, and implications. *Journal of Psychotherapy Integration, 13*(1), 33-65.

- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? new evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079-1115.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları*. Öykü Elitez (çev.). İleşim Yayınları: İstanbul.
- Jung, E., & Zhang, Y. (2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109(4), 333-350.
- Kalaycı, Ş. (2005). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok Değişkenli İstatistik teknikleri*. (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, M. (1976). Kültür ve medeniyeti meydana getiren unsurlar. *Türk Kültür ve Medeniyeti*, 1, 68.
- Kapu, H. (2008). Sosyal sermaye ve organizasyonların öngörü yeteneğini geliştirme gücü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 259-288.
- Karabağ-Köse, E. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 28-36.
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 5-18.
- Karabağ-Köse, E. (2019). Öğretmen sınıf liderliği ölçeğinin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168.



- Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karademir Hazır, I. (2018). Bourdieu sonrası yeni eşitsizlik gündemleri: Kültürel sınıf analizi, beğeni ve kimlik. *Cogito*, 76, 167-191.
- Karakılıç, M., Alay, S., & Koçak, S. (2008). Kadın ve yönetici: aday yöneticiler yönetsel becerilerde cinsiyete özgü kalıplara sahip midirler?. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 220-237.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü* (Yayımlanmış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening and sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.) Thousand Oaks, California: Corwin.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-18.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Keskin, Ü. (2022). Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun sosyal adalet liderliği ve olgunluk kuramı bağlamında incelenmesi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 25-39.
- Khan, A., Ahmad, R., Hamdan, A. R., & Mustaffa, M. S. (2014). Educational encouragement, parenting styles, gender and ethnicity as predictors of academic achievement among special education students. *International Education Studies*, 7(2), 18-24.

- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
- Kintrea, K., St Clair, R., & Houston, M. (2011). *The influence of parents, places and poverty on educational attitudes and aspirations*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179.
- Koçak, S., & Ay, M. H. (2020). Lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algısı ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracılık rolü. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 959-990.
- Kondakci, Y., Kurtay, M. Z., & Kaya Kasikci, S. (2021). School Leadership For Social Justice In Turkish Urban Setting. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 95-110.
- Kraaykamp, G., & van Eijck, K. (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: a threefold perspective. *Social Forces*, 89(1), 209-231.
- Koçak, S., & Ay, M. H. (2020). Lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algısı ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracılık rolü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 959-990.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, (Eds.) içinde, *Eğitim yönetimi araştırmaları* (ss.353-361). Ankara: Pegem.
- Koçyiğit, M., Eğmir, E., & Akçil, M. (2018). A glance at education and higher education from the perspective of high school senior students. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(3), 119-141.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically based transformative framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663.

- Küçük, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 53-68.
- Lamont, M., & Lareau, A. M. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Lareau, A. (1987). Differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. University of California Press, Berkeley, CA.
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Leung, C. H. Y., Chen, S. X., & Lam, B. C. P. (2010). Where there's a will, there's a way: The mediating effect of academic aspiration between beliefs and academic outcomes. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 11, 53-72.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, M., & Bates, A. B. (2010). Home visits: How do they affect teachers' beliefs about teaching and diversity? *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 179-185.
- Lippman, L., Guzman, L. Keith, A., Kimkawa, R. S., & Tice, P. (2008). *Parents expectations and planning for college. Statistical analysis report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- Lipesa, H. A. (2018). The role of teacher leadership in student achievement in mathematics. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.3276372.

- Looker, E. D. (2002). *Why don't they go on? factors affecting the decisions of canadian youth not to pursue post-secondary education*. Canadian Millenium Scholarship Foundation, Montreal.
- Ma, L., Du, X., Hau, K., & Liu, J. (2018). The association between teacher-student relationship and academic achievement in Chinese EFL context: a serial multiple mediation model. *Educational Psychology, 38*(5), 687-707.
- Mau, W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: a racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development, 73*, 518-526.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- McDonald, H., & Keedy, H. L. (2002). *Principals as teacherleaders in the kentucky education reform actera [microform]: laying the ground work for high-achieving, low income schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F. Colleen, E. F, Capper, A., Dantley, M., González, M. N., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the Field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly, 44*(1), 111-138.
- McNeal, R. B., Jr (2015). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice, 14*(2), 153-167.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology, 44*, 1069-1080.
- Mertler, C. A. (2019). *Introduction to educational research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.

- Meyer, J. A., & Mann, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97.
- Meyer, J., Mann, M., & Becker, J. (2011). A five-year follow-up: Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 39(3), 191-196.
- Monkman, K., Ronald, M., & Théràmène, F. D. (2005). Social and cultural capital in an urban latino school community. *Urban Education*, 40(1), 4-33.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Nadrozny, T. (2017). *Response to intervention through a social justice leadership framework: an inquiry of principal's beliefs and effect on classroom practice* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Nigussie, A. (2021). *Parents' perspectives of parental involvement to support student academic achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, College of Education.
- NTV (2017). Türkiye'nin en çok ve en az okuyan şehirler hangileri? (Okuma haritası). <https://www.ntv.com.tr/galeri/yasam/turkiyenin-en-cok-ve-en-az-okuyan-sehirler-hangileri-okuma-haritasi,7xvTwg3AEUCsPjijbx3B7w/ABk53a5Z70KLY2U0X8frlg>.
- Nurmi, J.E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 241-261.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming good american schools, *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.

- OECD. (2004). *Herkes için eğitimin kalitesinin artırılması. iktisadi işbirliği ve kalkınma teşkilatı eğitim bakanları toplantısı başkanlık divanı özet raporu 18–19 Mart 2004*, Dublin.
- OECD. (2011). *How do some students overcome their socio-economic background? PISA in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48165173.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2014). *Strengthening resilience through education and skills: PISA results*. Meeting of the OECD Council at Ministerial Level, Paris, 6-7 May, 2014.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (2015). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 352-369.
- Orr, A. S. (2014). *Aspiration differences in female high school students based on Parents' education level* (Unpublished Master Thesis). Pittsburg State University, Kansas City, Missouri.
- ÖSYM (2020). 2020 YKS Değerlendirme Raporu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdegraporweb27112020.pdf> 13.02.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Otani, M. (2019). Relationships between parental involvement and adolescents' academic achievement and aspiration. *International Journal of Educational Research*, 94, 168-182.
- Oqvist, A. ve Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.

- Öqvist, A. ve Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. doi: 10.1080/13603124.2017.1355480.
- ÖSYM (2020). 2020 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/sayisalbilgiler26082020.pdf>.
- ÖSYM (2021). 2021 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/YERLESTIRME/sayisal\\_bilgiler\\_17092021.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/YERLESTIRME/sayisal_bilgiler_17092021.pdf).
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112.
- Özcan K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.
- Özdaş, F. (2019). Lise öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen öğretmen tutum ve davranışları: nitel bir analiz. *Turkish Studies*, 14(3), 755-772.
- Özdemir, A. A. (2007). Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(127), 267-281.
- Özdemir, M., & Pektaş, V.(2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik liderliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.

- Özdemir, M., Gören, S., Gülcemal, E., Özge Sağbaşı, N., & Vural, G. (2021). Social justice leadership, school climate, cultural capital and academic aspiration in Turkish high schools: contextual influence of gender and family income. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2010517>
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özgan, H., & Karataşoğlu, D. (2016). Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Öztürk, Ş. (2020). Dijital kültürde gazetecilerin kimlikleri ve alandaki konumu. *Yeni Medya*, 1-17.
- Park, H., Lawson, D., & Williams, H. E. (2012). Relations between technology, parent education, self-confidence, and academic aspiration of hispanic immigrant students. *Journal of Educational Computing Research*, 46(3) 255-265.
- Pherali, T. J. (2012). Academic mobility, language, and cultural capital: the experience of transnational academics in British higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 313-333.
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 463-480.
- Plucker, J. A. (1996). Construct validity evidence for the student aspiration survey. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 161-170.
- Plucker, J. A. (1998) The Relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 240-246.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözülmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.



- Pounder, S. J. (2006). Transformational classroom leadership: the fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration Leadership*, 34, 533-545.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1994). Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı, (Çev: Kavak, Y. ve Burgaz, B. İçinde: *Eğitim Ekonomisi, Seçilmiş Yazılar*. Pegem Yayınları, No: 14. 43-44, Ankara.
- Radulović, M., Malinić, D., & Gundogan, D. (2017). Povezanost kulturnog kapitala i opremljenosti škole sa postignućem učenika. In M. Marušić, N. Gutvajin & I. Jakšić (Eds.), *TIMSS 2015 u Srbiji* (129-149), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Redd Z., Brooks, J., & McGarvey, A. M. (2001). *Background for community level work on educational adjustment in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors*. Washington, DC: Child Trends.
- Redford, J., Johnson, J. A., & Honnold, J. (2009). Parenting practices, cultural capital and educational outcomes: the effects of concerted cultivation on academic achievement. *Race, Gender & Class*, 16(1-2), 25-44.
- Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*, 9, 57-73.
- Reynolds, J. R., & Pemberton, J. (2001). Rising college expectations among youth in the United States: A comparison of the 1979 and 1997. *Journal of Human Resources*, 36(4), 703-726.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Robbins, D. (2000). *Bourdieu & culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roksa, J., & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education*, 84(4), 299-321.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Rev Educ Res*, 81(4), 493-529.
- Roscigno, V.J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Rothon, C., Arephin, M., Klineberg, E., Cattell, V., & Stansfeld, S. (2011). Structural and socio-psychological influences on adolescents' educational aspirations and subsequent academic achievement. *Social Psychology of Education*, 14(2), 209-231.
- Saha, L. J. (1994). Aspirations and expectations of students. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 354-358). Oxford, UK: Pergamon.
- Sandefur, G. D., Meier, A. M., & Campbell, M. E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research*, 35(2), 525-553.
- Salami, S. O. (2008). Roles of personality, vocational interests, academic achievement and socio-cultural factors in educational aspirations of secondary school adolescents in southwestern Nigeria. *Career Development International*, 13(7), 630-647.
- Saraceno, C. (2014). *Do we need capital accounts for culture?* <https://www.carloalberto.org/wpcontent/uploads/2018/11/no.367.pdf> adresinden 23.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

- Schneider, B., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sewell, W., & Hauser, R. (1980). The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements. *Research in Sociology of Education and Socialization, 1*, 59-99.
- Shahudul, S. M., Karim, A. H. M. Z., & Mustari, S. (2015). Social capital and educational aspiration of students: does family social capital affect more compared to school social capital?. *International Education Studies, 8*(12), 255-260.
- Sheldon, S. B., & Jung, S. B. (2015, September). *The family engagement partnership student outcome evaluation*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University School of Education Center on School, Family, and Community Partnerships.  
[http://www.pthvp.org/wp-content/uploads/2016/09/JHU-STUDY\\_FINAL-REPORT.pdf](http://www.pthvp.org/wp-content/uploads/2016/09/JHU-STUDY_FINAL-REPORT.pdf).
- Stetson, R., Stetson, E., Sinclair, B., & Nix, K. (2012). Home visits: Teacher reflections about relationships, student behavior, and achievement. *Issues in Teacher Education, 21*(1), 21-37.
- Swanson, J. (2000). *What differentiates an excellent teacher from a teacher leader?* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Şahin, A. E. (2008). A qualitative assessment of the quality of Turkish elementary schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 8*(30), 117-139.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Basım) Seçkin Yayıncılık Sanayi ve Ticaret AŞ, Ankara, 499-559.
- Şengönül, T. (2008). Sosyal sınıf kökeni, eğitimsel kazanım ve dikey sosyal hareketlilik ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi, 80*, 1-26.

- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şirin, S. R., Diemer, M. A., Jackson, L. R., Gonsalves, L., & Howell, A. (2004). Future aspirations of urban adolescents: a person-in-context model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 437-456,
- Slicker, E. K., Patton, M., & Fuller, D. K. (2004). Parenting dimensions and adolescent sexual initiation: using self-esteem, academic aspiration, and substance use as mediators. *Journal of Youth Studies*, 7(3), 295-314.
- Smith, M. L., Mann, M. J., Georgieva, Z., Curtis, R. & Schimmel, C. J. (2016). What counts when it comes to school enjoyment and aspiration in the middle grades. *RMLE Online*, 39(8), 1-13.
- Sugg, S. A. (2013). The Relationship between teacher leadership and student achievement (Unpublished Doctoral Dissertation). <https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=etd>.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35, 893-912.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taing, A. (2016). *The impact of high school socioeconomic composition on college enrollment, persistence, and graduation: A multilevel multiple group analysis*. (Unpublished Doctoral Dissertation). California Riverside Üniversitesi, ABD.
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28, 100289.

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29, 200-213.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Sosyal adalet ne demek*. TDK Sözlük Anlamı (sozluk.gov.tr) adresinden 28.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). *Kültür ne demek*. TDK Sözlük Anlamı (sozluk.gov.tr) adresinden 25.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- TEDMEM. (2018). *Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi? Mem Değerlendirme Notları*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrencilericin-fark-yaratabilir-mi?>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: principals narrate the strategies they use to improve their schools and advance social justice. *Teachers College Record*, 112(1), 331-373.
- Throsby, D. (1999). Cultural capital. *Journal of Cultural Economics*, 23, 3-12.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Tosun, A., Ay, M., & Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999.

- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tuncer, G., Yanpar Yelken, T., & Tanrıseven, I. (2018). Felsefe grubu öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1156-1175.
- TÜİK (2021). *İstatistiklerle çocuk 2020*.  
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633#:~:text=Be%C5%9F%20ya%C5%9F%20net%20okulla%C5%9Fma%20oran%C4%B1,oran%C4%B1%20%87%2C9%20oldu>.
- TÜİK (2022). *İstatistiklerle çocuk 2021*.  
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633#:~:text=Be%C5%9F%20ya%C5%9F%20net%20okulla%C5%9Fma%20oran%C4%B1,oran%C4%B1%20%87%2C9%20oldu>.
- Uçan, H. (2008). Entelektüelin kimliği ve bir entelektüel olarak Tanpınar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 117-126.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı*. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Um, A., & Cho, B. (2022). Creating the space of possibility: The dynamics of multiculturalism, neoliberalism, and nationalism in South Korean prospective teachers learning to teach for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103605.
- UNESCO EFA (2015). [https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA)).
- UNESCO (2015). *Incheon declaration: Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In Symposium conducted at the meeting of World Education, Incheon, Republic of Korea.

- Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159- 172.
- Vetter, A., Faircloth, B. S., Hewitt, K. K., Gonzalez, L. M., He, Y., & Rock, M. L. (2022). Equity and Social Justice in Research Practice Partnerships in the United States. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543211070048>.
- White, N. S. (2022). *Examination of the relationship between school-based parental involvement and student academic achievement: a focus on marginalized families* (Unpublished Doctoral Dissertation). Aurora University, The School Of Education and Social Work. Illinois.
- Woodhall, M. (1994). *Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış*. (Çev: Kavak, Y. ve Burgaz. İçinde: Eğitim Ekonomisi, Seçilmiş Yazılar, Pegem Yayınları, No: 14, Ankara.
- Watts, M. & Bridges, D. (2006) The value of non-participation in higher education, *Journal of Education Policy*, 21(3), 267-290.
- Wright, M. D. (2012). *The digital divide and cultural capital* (Master Dissertation). California State University, Department of Sociology. Sacramento.
- Xu, J., & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Computer Education Review*, 56, 98-124.
- Yalçın, E. (2016). *Ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin kişisel tercihlere yansımaları: güvenli sitelerin İzmir örneğinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yang, X. J., & Kong, K. Q. (2004). On the influencing factors of feelings of academic success. *Psychological Science*, 27, 1291-1295.
- Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 202-237.
- Yeşil, E., & Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288-296.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- YÖK (2020). <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yurdakul, Ö. (2019). *Meslek liselerinde öğrenci okul bağlılığının öğretmen sınıf liderliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G., & Karataş, E. (2013). Milli Eğitim örgüt sisteminde 'kayıt alanı' (hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 135-151.
- Zhang, Y. , Goddard, J. T. & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3(1), 53-86.



## EK A: Veri Toplama Araçları

Sevgili öğrenciler,

“Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmam kapsamında sizlerin değerli görüşüne ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda sunulan veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde kültürel sermaye, üçüncü bölümünde akademik isteklilik dördüncü bölümde sosyal adalet liderliği beşinci bölümde öğretmen liderliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından bilimsel amaçlar için kullanılacak ve başkaları ile paylaşılmayacaktır. İtten ve dürüst cevaplar vermeniz araştırmamın sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Veri toplama aracında isminizi belirtmeyiniz ve tüm soruları cevapladığınızdan emin olunuz. İlginiz ve katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN (Danışman)

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

Hacettepe Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Bilimleri Bölümü

Doktora Öğrencisi

### BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

- **Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( )
- **Sınıf düzeyi:** 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12 ( )
- **Not ortalamanız:** 0-49 ( ) 50-59 ( ) 60-69 ( ) 70-84 ( ) 85-100 ( )
- **Hedeflenen eğitim kademesi:** Lise ( ) 2 yıllık üniversite ( ) 4-6 yıllık üniversite ( ) Lisansüstü ( )
- **Aile aylık gelir:** 0-2850 TL ( ) 2851-5700 TL ( ) 5701-8550 TL ( ) 8551-11400 TL ( )  
11401 ve üzeri ( )

### BÖLÜM 2. KÜLTÜREL SERMAYE ÖLÇEĞİ

Kültürel sermaye bireye ya da topluma nesilden nesle aktarılan değerlerin yanı sıra, yaşantı yoluyla edinilen, bilgi, beceri, beğeni, sanat anlayışı, düşünme tarzı, dünya görüşü, ahlak ve gelenekler vb. ait tüm somut olmayan tüm kültürel değerleri içeren bir birikimdir. Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?	Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çeşitli bilim dallarında bilgi sahibiyim.	①	②	③	④	⑤
2. Kültürel konularla ilgili objektif araştırmalar yaparım.	①	②	③	④	⑤
3. Tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirip öngörülebilirim.	①	②	③	④	⑤
4. Kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilirim.	①	②	③	④	⑤
5. Ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkındayım.	①	②	③	④	⑤
6. Kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim.	①	②	③	④	⑤
7. Bilimsel dergi ve makaleleri okurum.	①	②	③	④	⑤
8. Edebiyatla ilgilenirim.	①	②	③	④	⑤
9. Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım.	①	②	③	④	⑤
10. Kültürel içerikli kitaplar okurum.	①	②	③	④	⑤
11. Okuduklarımdan yararlı gördüklerimi hayata aktarıyorum.	①	②	③	④	⑤
12. Kitap alma (ödünç veya satın alma) alışkanlığım vardır.	①	②	③	④	⑤
13. Her ay düzenli olarak kitap okurum.	①	②	③	④	⑤

14. Kültürel amaçlı faaliyet ve/veya kurslara katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
15. Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
16. Kültürel faaliyetlere katılımı mümkün kılacak çevreye sahibim.	①	②	③	④	⑤
17. Gezilere katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
18. Sanat çalışmalarına katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
19. Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum.	①	②	③	④	⑤
20. Okul etkinliklerine düzenli olarak katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
21. Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım.	①	②	③	④	⑤
22. Tiyatro ve/veya sinemaya giderim.	①	②	③	④	⑤
23. Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim.	①	②	③	④	⑤
24. Müze ve/veya tarihi yerleri ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
25. Kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım.	①	②	③	④	⑤
26. Açık ve anlaşılır konuşurum.	①	②	③	④	⑤
27. Çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir.	①	②	③	④	⑤
28. Toplumu yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim.	①	②	③	④	⑤
29. Akıcı konuşurum.	①	②	③	④	⑤
30. Çevremde kendini yetiştirmiş, kültürlü bir insan olarak tanınırım.	①	②	③	④	⑤

### BÖLÜM 3. AKADEMİK İSTEKLİLİK ENVANTERİ

Akademik isteklilik öğrencinin kendisi için belirlediği eğitimsel/akademik hedefleri yansıtır. Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?	Keslikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Keslikle Katılıyorum
1. Geleceğim hakkında çok az düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
2. Başarılı bir kariyer için sabırsızlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
3. Yüksek akademik hedef ve beklentilerim var.	①	②	③	④	⑤
4. Gelecekte çok fazla beklentim yok.	①	②	③	④	⑤
5. Asla kendi başıma plan yapmam ya da hedef koymam.	①	②	③	④	⑤
6. Okulda yaptığım şeylerin çoğunu keyifli buluyorum.	①	②	③	④	⑤
7. Okuldayken zaman çabucak geçiyor.	①	②	③	④	⑤
8. Katıldığım her ders heyecan vericidir.	①	②	③	④	⑤
9. Yaptığım işte çok iyi olmayı severim.	①	②	③	④	⑤
10. Aklıma koyduğum hemen her şeyi yapabilirim.	①	②	③	④	⑤
11. Çok disiplinli olabilir ve kendimi zorlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
12. Çok fazla şeyle ilgili değilim.	①	②	③	④	⑤
13. Genel olarak iyi bir ruh halindeyim.	①	②	③	④	⑤
14. Ne yaparsam yapayım başarılı olamıyorum.	①	②	③	④	⑤
15. Okul bende çok fazla strese neden oluyor.	①	②	③	④	⑤
16. Derste iken odaklanmakta zorlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
17. Okulda genellikle kendimi yorgun ve sıkılmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
18. Bir şeyler yapmaya motive olmakta zorlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
19. Okulda öğrendiklerim geleceğime fayda sağlayacak.	①	②	③	④	⑤
20. Okulda öğrendiğim şeylerin çoğu benim geleceğim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
21. Okulun benim yaşamımda önemli bir yeri vardır.	①	②	③	④	⑤

#### BÖLÜM 4. SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?	Kesnikletulmıyoyrum	Çoğunlukla Katılmıyoyrum	Az katılıyoyrum	Çoğunlukla Katılıyoyrum	Kesnikle katılıyoyrum
Bu okulda, OKUL MÜDÜRÜ					
1. Başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır.	①	②	③	④	⑤
2. Düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder.	①	②	③	④	⑤
3. Düşük gelirli arkadaşlarımızı korur.	①	②	③	④	⑤
4. Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
5. Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤
6. Hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.	①	②	③	④	⑤
7. İhtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
8. Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.	①	②	③	④	⑤
9. Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.	①	②	③	④	⑤
10. İhtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
11. Teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur.	①	②	③	④	⑤
12. Başarısız düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için çaba gösterir.	①	②	③	④	⑤
13. Farklı görüşlere açıktır.	①	②	③	④	⑤
14. Eleştiriye açıktır.	①	②	③	④	⑤
15. Açık fikirli olmamızı teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
16. Farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
17. Toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
18. İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz.	①	②	③	④	⑤
19. Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	①	②	③	④	⑤
20. Düşüncelerimizi açıkça ifade etmemize imkân sağlar.	①	②	③	④	⑤
21. Farklılıklara eşit mesafede durur.	①	②	③	④	⑤
22. Okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır.	①	②	③	④	⑤
23. Seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır.	①	②	③	④	⑤
24. Okul kurallarının belirlenmesinde görüşümüzü alır.	①	②	③	④	⑤

#### BÖLÜM 4. ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Öğretmen liderleri, öğrencilerin potansiyellerini keşfeden, yönlendiren ve geliştiren davranışlar sergilemektedir.	Kesniklet katılmıyoyrum	Çoğunlukla Katılmıyoyrum	Az katılıyoyrum	Çoğunlukla Katılıyoyrum	Kesnikle katılıyoyrum
Öğretmenlerimiz;					
Bize saygı duyarlar.	①	②	③	④	⑤
Öğretmeyi severler.	①	②	③	④	⑤
Bizim tarafımızdan sevilirler.	①	②	③	④	⑤
Bizleri sevdiklerini belli ederler.	①	②	③	④	⑤
Hatalarını kabul ederler.	①	②	③	④	⑤
Eleştiriye olgunlukla karşılırlar.	①	②	③	④	⑤
Bizlerin başarılı olmalarına yönelik inanca sahiptir.	①	②	③	④	⑤
Bizler arasında birliktelik duygusunu geliştirirler.	①	②	③	④	⑤
Bizleri sağlıklı iletişim kurma konusunda cesaretlendirirler.	①	②	③	④	⑤
Bizlerin düşüncelerini dikkate alırlar.	①	②	③	④	⑤
Bizi etkileyen kararlarda görüşlerimizi alırlar.	①	②	③	④	⑤

Bizim kendimizi ifade edebilmemize yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
Derslerini bizim dikkatini çekecek şekilde organize ederler.	①	②	③	④	⑤
Derslerini farklı öğrenme nesnelere ile zenginleştirerek işlerler.	①	②	③	④	⑤
Derslerini sadece anlatım yöntemi ile işlemezler.	①	②	③	④	⑤
Derslerinde teknolojik araç-gereçleri etkili kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
Ders içeriğini bizim özelliklerimizi dikkate alarak hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
Bizi başarılı olabileceğimize inandırabilirler.	①	②	③	④	⑤
Bizim bireysel hedefler belirlememize yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
Bizi hayallerimizin peşinden gitmemiz için cesaretlendirirler.	①	②	③	④	⑤
Bizim büyük hedefler belirlememizi teşvik ederler.	①	②	③	④	⑤
Bize sorumluluk verirler.	①	②	③	④	⑤
Bizimle okul dışında sosyal faaliyetlerde bir araya gelirler.	①	②	③	④	⑤
Bizim okul dışındaki sorunlarımız ile ilgilenirler.	①	②	③	④	⑤
Velilerimiz ile sıklıkla işbirliği kurarlar.	①	②	③	④	⑤

## EK-B: Ölçek İzin Belgeleri

### Kültürel Sermaye Ölçeği İzin Belgesi

“Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Düzeyli Faktörlerin İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmamda, Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre Avcı ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda alınan “kültürel sermaye ölçeği” izni aşağıda görülmektedir.

MAIL SERVICE <[REDACTED]>  
Alıcı: Gülşah AKMAN

17 Ocak 2020 15:0

Merhabalar. Ölçeği kullanabilirsiniz, kolaylıklar dilerim.

Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre AVCI  
Siirt Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Gönderen: Gülşah AKMAN [REDACTED]  
Gönderildi: 17 Ocak 2020 Cuma 10:50  
Kime: [REDACTED]  
Konu: Ölçek izni

Sayın Avcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında doktora öğrencisi olarak eğitim görmekteyim. Danışman Hocam Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN ile "Akademik başarıya etki eden öğrenci ve okul değişkenlerinin incelenmesi" isimli doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Geliştirmiş olduğunuz "Kültürel Sermaye" ölçeğinizi izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

### Akademik İsteklilik Ölçeği İzin Belgesi

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalında öğrenim görmekte olan Gülşah İMAMOĞLU AKMAN'ın “Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmasında, Prof. Dr. Murat Özdemir ile uyarlamış olduğumuz "Akademik İsteklilik" ölçeğini kullanmasına izin veriyorum.

10.12.2019

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

## Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği İzin Belgesi

“Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmamda, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda alınan “sosyal adalet liderliği ölçeği” izni aşağıda görölmektedir.

**Gülşah AKMAN** <anik [redacted]> 9 Kasım Pzt 19:20 (14 saat önce) ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: murat ▾  
Sayın Hocam,  
  
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN danışmanlığında gerçekleştirdiğim "Akademik başarıya etki eden öğrenci ve okul değişkenlerinin incelenmesi" isimli doktora tez çalışmam kapsamında geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Adalet Liderliği" ölçeğinizi izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.  
  
Saygılarımla,  
  
Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

**murat özdemir** 9 Kasım Pzt 21:07 (12 saat önce) ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▾  
Sayın Gülşah İMAMOĞLU AKMAN  
  
geliştirmiş olduğumuz "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini" tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerini içeren dosyaları ekte bulabilirsiniz.  
  
İyi dileklerle  
  
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

## EK-C: Veli Formu

### VELİ FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi" adıyla, 2020- 2021 eğitim öğretim yılı içerisinde arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

**Araştırmanın Hedefi:** Bu çalışmanın amacı Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre akademik başarıya etki eden öğrenci ve okul değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu doğrultuda öğrencilerin değişkenlere ilişkin algıları belirlenecek ve akademik başarı üzerinde öğretmen liderliği, sosyal adalet liderliği, kültürel sermaye, akademik istekliliğin etkisi çözümlenecektir.

**Araştırma Uygulaması:** Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve okul yönetiminden gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacılar : Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tel:

İmza:

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

## EK-Ç: Çocuk/Ergen Formu

### ÇOCUK/ ERGEN FORMU

Sevgili Öğrenci,

Benim adım Gülşah İMAMOĞLU AKMAN, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında doktora yapmaktayım. Danışmanlığımı Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'ın yürüttüğü bu çalışmada Doktora Tez için veri toplanması amaçlanmaktadır. "Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi" isimli bu çalışma ile öğrencilerin kültürel sermayeleri, akademik isteklilikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılmanı öneriyoruz.

Araştırmaya katılacak olursan senden bir anket doldurmanı isteyeceğiz. Çalışmada senden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Bu araştırmanın sonuçlarını yayınlayacağız, sonuçları bildireceğiz ama senin adını söylemeyeceğiz.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve okul yönetiminden gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Anne ve baban tamam deseler bile sen kabul etmeyebilirsin. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsin, bu tamamen sana bağlı. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemen yeterli olacaktır.

Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek sana hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda akademik başarıların, okul ve öğretmenlerinle olan ilişkilerin etkilenmeyecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Araştırma senin için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendini rahatsız hissedersen cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsün. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yazıp ve imzayı atman gerekiyor. İmzalıdıktan sonra sana ve ailine bu formun bir kopyası verilecektir.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacıların adı, soyadı, unvanı:  
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN  
Gülşah İMAMOĞLU AKMAN  
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Tel: 0 [REDACTED]  
E-posta: [REDACTED]  
İmza: Tarih:

Öğrencinin (katılımcı) adı, soyadı:  
Öğrencinin imzası:  
Tarih:

Velisinin adı, soyadı:  
Velisinin imzası:  
Adres: Tel: Tarih:



**EK-D: Gönüllü Katılım Formu****GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında danışmanlığımı Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'ın yürüttüğü bu çalışmada Doktora Tez için veri toplanması amaçlanmaktadır. ""Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi"" isimli bu çalışma ile öğrencilerin kültürel sermayeleri, akademik isteklilikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bir zaman alacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışma esnasında onay vermeden önce aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormak istediğiniz zaman sormaktan çekinmeyiniz.

Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Ölçeklerin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Gülşah İMAMOĞLU AKMAN (e-posta: ankaragulsah@gmail.com) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

**Araştırmacılar**

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü



**Bu çalışmada istediğim anda, kendimi rahatsız hissettiğimde katılımdan vazgeçebileceğimi ve bu durumun bana herhangi bir sorumluluk getirmeyeceğini, toplanacak tüm bilgilerin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve kesinlikle gizli tutulacağını, çalışmaya katılımdımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve çalışmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli iznin alındığımı biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.**

Tarih:

Adı:

Soyadı:

İmza:

**EK-E: Etik Komisyon İzni**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 03/03/2021  
Sayı: E-35853172-300-00001477140  
  
0001477140

Sayı : E-35853172-300-00001477140  
Konu : Gülşah İMAMOĞLU AKMAN Hk. (Etik Komisyon İzni)

3.03.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 10.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001439559 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi **Gülşah İMAMOĞLU AKMAN**'ın **Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Şubat 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys> adresinden f04277ac-3e66-4230-a270-0083be01dbb4 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: F04277AC-3E66-4230-A270-0083BE01DBB4

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 35853172-300  
Konu : Gülşah İMAMOĞLU AKMAN (Etik Komisyon İzni)

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 19.12.2019 tarihli ve 51944218-300/00000914810 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Gülşah İMAMOĞLU AKMAN**'ın **Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN** danışmanlığında yürüttüğü “**Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Kültürel Sermaye, Akademik İsteklilik ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **21 Ocak 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 87ba371d-b7a5-443e-87a3-c098f75b400f kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAL



**EK-F: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih:  
05/01/2021  
Sayı: E--  
E-14588481-60  
  
0001396203

Sayı : E-14588481-605.99-18811948  
Konu : Araştırma izni

05.01.2021

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

İlgi: a) 18.12.2020 tarihli ve 1369256 sayılı yazınız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Gülşah İMAMOĞLU AKMAN'ın "**Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Değişkenlerinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında liselerde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
Uygulama Araçları (4 sayfa)  
Dağıtım:  
Gereği:  
Hacettepe Üniversitesi  
Bilgi:  
9 Merkez İlçe MEM

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta: [istatistik06@meb.gov.tr](mailto:istatistik06@meb.gov.tr)

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Emine Konuk

Unvan : Şef

İnternet Adresi: [ankara.meb.gov.tr](http://ankara.meb.gov.tr)

Faks: \_\_\_\_\_

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2a30-34bc-376a-8406-4e92 kodu ile teyit edilebilir.

**EK-G: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada.

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi.
- \* görsel. işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu.
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu.
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi.
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı.
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Gülşah İMAMOĞLU AKMANI

**EK-Ğ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına

...../...../.....

Tez Başlığı: Akademik Başarıya Etki Eden Öğrenci ve Okul Düzeyli Faktörlerin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
31/01/2023	194	42205	19/01/2023	% 15	2003265015

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe 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 eder. Gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Gülşah İMAOĞLU AKMAN

**Öğrenci No.:** N14244781

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

**Programı:** Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

## EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Investigation of the Student and School Level Factors Effecting Academic Achievement

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
31/01/2023	194	42205	19/01/2023	% 15	2003265015

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

**Student No.:** N14244781

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Educational Administration, Supervision, Planning and Economy

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Assoc. Prof. Dr. Gökhan ARASTAMAN

## EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.<sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.<sup>(2)</sup>
- Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir.<sup>(3)</sup>

01 / 02 / 2023

(imza)

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.



