



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI, OKULLARIN
AKADEMİK İYİMSERLİĞİ VE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Rukiye YILDIZ

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En iyiye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI, OKULLARIN
AKADEMİK İYİMSERLİĞİ VE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERHIP OF SCHOOL
PRINCIPALS, ACADEMIC OPTIMISM AND STUDENT SUCCESS

Rukiye YILDIZ

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Rukiye YILDIZ'ın hazırladığı "Okul M¼d¼rlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları, Okulların Akademik İyimsenliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Mehmet ř¼kr¼ BELLİBAş	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Uğur AKIN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Berna Y¼NER	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 28 / 06 / 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, Anadolu liselerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okulların akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada öğretmen algıları yolu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesi için “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” ve okulların akademik iyimserlik düzeyinin belirlenmesi için “Okul Akademik İyimserliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderliği ve okul akademik iyimserliğine ilişkin algıları, ortalama ve standart sapma olarak verilmiş, çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu ise t-testi ve tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Araştırmada değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için çift yönlü Pearson Korelasyonu kullanılmıştır. Öğretimsel liderlik ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi iki düzeyli yapısal eşitlik modeli (YEM) ile test edilmiştir. Çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve okul akademik iyimserliği yüksek düzeyde bulunmuştur. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlik, akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında doğrusal anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında akademik iyimserliğin aracı rolü incelendiğinde ise düşük düzeyli olmakla birlikte öğretimsel liderliğin akademik başarıyı akademik iyimserlik aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretimsel liderlik, okul akademik iyimserliği, akademik başarı

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, academic optimism and students' academic achievement in Anatolian high schools. In the study, to determine the instructional leadership behaviors of school principals through teacher perceptions "Principal Instructional Management Rating Scale" and to determine academic optimism level of schools "School Academic Optimism Scale" were used. The perceptions of teachers concerning the principals' instructional leadership behaviors and academic optimism were presented as mean and standard deviation. Differentiation status of these indicators by different variables was analyzed by using t-test and one-way ANOVA. To analyze the correlation between the variables, two-way Pearson Correlations were used. The mediating effect of school academic optimism between instructional leadership and students' year-end achievement scores was tested with two-level structural equation modeling (SEM). In the study, according to teachers' perceptions, school principals' instructional leadership behaviors and school academic optimism were found to be at high levels. When the direct relationships were examined, a significant relationship was found between instructional leadership and academic optimism, academic optimism and student success, while a negative significant relationship was found between instructional leadership and student success. The study concluded that academic optimism has a mediating role between instructional leadership and student success and that instructional leadership indirectly affects academic success.

Keywords: instructional leadership, academic optimism, academic achievement

Teşekkür

Çalışma boyunca değerli görüş ve önerileri ile araştırmaya katkı sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a, tez izleme toplantılarında görüşlerini ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli komite üyeleri Prof. Dr. Uğur AKIN ve Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ'a, tezime yaptıkları değerli katkılar için Doç. Dr. Berna YÜNER ve Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimize ve ölçeklerin öğretmenlere aktarılması için destek sağlayan okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sırasında bana 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında maddi destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu TÜBİTAK'a (BİDEB) teşekkür ederim.

Süreç boyunca kolaylık sağlayan değerli yöneticilerime ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Kararsız kaldığım her anda rahatça danışabildiğim, bilgilerini benden esirgemeyen ve beni çalışmaya motive eden değerli arkadaşlarım Dr. Bilge ACAR, Dr. Rıza MEMİŞ ve birlikte benzer süreçlerden geçtiğimiz, her konuda bana destek olan arkadaşım Dr. Hande ÇELİK'e çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatta olsaydı başarılarıma en fazla sevinecek olan anneme, beni her zaman destekleyen babama ve her süreçte yanımda olan abime bana verdikleri emekleri için müteşekkirim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	10
Sayıtlılar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Akademik Başarı.....	15
Öğretimsel Liderlik.....	22
Akademik İyimserlik.....	36
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırmanın Türü.....	43
Evren ve Örneklem.....	45
Veri Toplama Süreci.....	50
Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	51
Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	53
Verilerin Analizi.....	56
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	66
Öğretimsel Liderliğe Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	66
Akademik İyimserliğe Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	71

Öğretimsel Liderlik, Akademik İyimserlik, Öğrenci Başarısı ve Öğrenci Gelir Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	75
Öğretimsel Liderlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik İyimserliğin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	80
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	94
Sonuçlar	94
Öneriler	95
Kaynaklar	98
EK-A: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanım İzni.....	120
EK-B: Okul Akademik İyimserliği Ölçeği Kullanım İzni	121
EK-C: Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIMRS)	122
EK-Ç: Okul Akademik İyimserliği Ölçeği.....	125
EK-D: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni.....	126
EK-E: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni Bildirimi.....	127
EK-F: Veri Talebi Yazısı	128
EK-G: Veri Talebi Cevap Yazısı	129
EK-Ğ: Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Diyagramı	130
EK-H: Akademik İyimserlik Ölçeği DFA Diyagramı.....	131
EK-I Değişkenlere Ait Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ve Betimsel İstatistikler.....	132
EK-İ Değişkenlere Ait Q-Q Plot, Histogram Grafikleri ve Saçılım Diyagramı	133
EK-J Değişkenlere Ait VIF ve Tolerans Değerleri.....	135
EK-K Model Uyum İyiliği Değerleri, Yol Katsayıları ve Etki Değerleri	136
EK-L Etik Komisyon İzni	139
EK-M: Etik Beyanı	140
EK-N: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	141
EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report.....	142
EK-Ö: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	143

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Çalışma Evrenindeki Öğretmenleri İBBS Birinci Düzeye Göre Dağılımları</i>	46
Tablo 2 <i>İllere Göre Ölçeğe Yanıt Veren Öğretmen Sayıları</i>	47
Tablo 3 <i>Katılımcıların Özellikleri</i>	48
Tablo 4 <i>Yılsonu Başarı Puanının Elde Edilmesinde Kullanılan Dersler ve Ders Saati Sayıları</i>	52
Tablo 5 <i>Veri Toplama Araçlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları</i>	54
Tablo 6 <i>Uyum İyiliği İndeksleri</i>	55
Tablo 7 <i>Ölçeklere Ait Uyum İyiliği İndeksleri</i>	56
Tablo 8 <i>Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri</i>	57
Tablo 9 <i>Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu</i>	62
Tablo 10 <i>Korelasyon Katsayıları Aralık Değerleri</i>	64
Tablo 11 <i>Öğretimsel Liderlik Ölçeği Aralık Değeri ve Düzey İfadeleri</i>	64
Tablo 12 <i>Akademik İyimserlik Ölçeği Aralık Değeri ve Düzey İfadeleri</i>	65
Tablo 13 <i>ÖLÖ'ne Yönelik Ortalama, Standart Sapma, Ortanca, Minimum ve Maksimum Değerleri</i>	66
Tablo 14 <i>Öğretmenlerin ÖLÖ'ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	68
Tablo 15 <i>ÖLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması</i>	69
Tablo 16 <i>ÖLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılması</i>	70
Tablo 17 <i>AİÖ'ye Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	71
Tablo 18 <i>Öğretmenlerin AİÖ'ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	73
Tablo 19 <i>AİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması</i>	73
Tablo 20 <i>AİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılması</i>	74

Tablo 21 <i>Öğretimsel Liderlik, Akademik İyimserlik, Öğrenci Başarısı ve Öğrenci Gelir Durumu Arasındaki Korelasyon Değerleri</i>	76
Tablo 22 <i>Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği Değerleri</i>	83
Tablo 23 <i>Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Değerler</i>	84
Tablo 24 <i>Kurulan Modele İlişkin Etki Değerleri</i>	89

Şekiller Dizini

Şekil 1 Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin (PIMRS) Kavramsal Çerçevesi.....	29
Şekil 2 Okul Etkililiğinde Okul Müdürünün Etki Modelleri	33
Şekil 3 Akademik İyimserliğin Üç Boyutu Arasındaki Karşılıklı Nedensel İlişki	37
Şekil 4 Aracılık İlişkisi	44
Şekil 5 ÖLÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği.....	59
Şekil 6 AİÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği	60
Şekil 7 Aracılık Modeli	82
Şekil 8 Araştırma Modeli	87

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

AVE: Average Variance Extracted (Ortalama Varyans)

CR: Construct Reliability (Yapı Güvenirliği)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ICC: Intraclass Correlation Coefficient (Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı)

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Assessment (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)

İBBS: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması

N: Sayı

OECD: Organization of Economic Development and Cooperation (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

ÖBBS: Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PIMRS: Principal Instructional Management Rating Scale (Öğretimsel Liderlik Ölçeği)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)

PISA: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

SD: Serbestlik Derecesi

SH: Standart Hata

SS: Standart Sapma

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TMF-ÖBA: Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması

\bar{X} : Ortalama

VIF: Variance Inflation Factor (Varyans Artış Faktörü)

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

β : Beta Katsayısı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmının problem durumu, amacı ve önemi, araştırma problemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Toplumların var olmaları ve sürekli ilerlemelerinin ön koşullarından biri yetişmiş insan gücüne sahip olmalarıdır. İhtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesi ise eğitim yolu ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle de ülkeler arzu edilen insan gücüne sahip olabilmek ve küresel rekabette konumlarını güçlendirmek için bireylerine ideal olan eğitimi sağlamak üzere çalışmalar yürütmektedirler.

Günümüzde gelişen rekabet ortamında, eğitim çalışmaları içerisinde hem ulusal hem de uluslararası boyutta akademik başarı giderek daha fazla ilgi görmektedir. Öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesi amacıyla uluslararası boyutta Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından düzenlenen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler oldukça ciddiye alınmakta ve değerlendirmelerin sonuçları doğrultusunda ülkeler eğitim alanında politika değişikliklerine gidebilmektedirler. Ulusal bağlamda ise hem Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi gibi ulusal değerlendirmelere yönelik projeler geliştirilmekte hem de kademeler arası geçişte uygulanan sınavlar yakından izlenmektedir.

Türk eğitim sisteminde akademik başarıya yönelik hem uluslararası hem de ulusal değerlendirme sonuçlarında, gelişme göstermekle birlikte beklenenin altında bir akademik performansın olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış

oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmek üzere yürütülen PISA değerlendirmesinin 2022 yılı uygulamasında ülke sıralamalarına bakıldığında Türkiye 81 ülke/ekonomi arasında fen okuryazarlığı alanında 34. sırada, okuma becerileri alanında 36. ve matematik okuryazarlığı alanında ise 39. sırada yer almıştır (MEB, 2023). Yükseköğretime geçişte ilk aşama olan Temel Yeterlik Testi (TYT) 2023 yılı sonuçları incelendiğinde ise sınava giren öğrenci ortalamalarının Türkçe testinde 40 soruda 19,17; sosyal bilimler testinde 20 soruda 8,49; temel matematik testinde 40 soruda 7,37 ve fen bilimleri testinde 20 soruda 2,9 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2023). Hiçbir alanda genel ortalamalar açısından soruların yarısı ve üzerinde bir ortalama bulunmamaktadır. Ulusal ve uluslararası bu değerlendirmelerdeki performans düzeyi, öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkili olan faktörlerin ve akademik başarıyı artıran ya da olumsuz yönde etkileyen unsurların belirlenmesi yönünde yapılacak çalışmaları gerekli kılmaktadır.

Akademik başarıya atfedilen önemle birlikte 1960'lı yıllardan itibaren akademik başarıyı etkileyen unsurların ve etki düzeylerinin belirlenmesi, ilgili alan yazında sıkça çalışılan konulardan olmuştur (Bowles ve Henry, 1968; Coleman, 1966; Hallinger ve Heck; 1998; Hallinger, 2011; Hanushek 1971; Hattie, 2009). Bu kapsamda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal faktörler ile etkileşimde bulunduğu aile, öğretmen ve okul yöneticileri gibi çevresel faktörlerin temel araştırma konularını oluşturduğu görülmektedir (Bowles ve Henry, 1968; Sarier, 2016). Öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu bilinen aileden kaynaklı faktörlere yönelik çalışmalarda ailenin sosyoekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, aile birlikteliği, fiziksel ve ruhsal sağlık durumu gibi faktörlere odaklanılmaktadır (Checchi, 2006; Christenson ve ark., 1992; Flugni, 1997; Wang, 2004; Woessmann, 2004).

Ailesel faktörlerle birlikte öğrenci başarısını etkileyen diğer çevresel faktörler ise okulun fiziki ortamı, okul büyüklüğü, öğretmen ve okul yöneticilerinin özellikleri gibi okula dayalı faktörler olarak ifade edilebilir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri eksenli akademik başarı ve akademik başarıya okulun etkisine yönelik çalışmalarda, 1966 yılında Sağlık,

Eğitim ve Refah Birimi tarafından Coleman öncülüğünde hazırlanmış ve Coleman Raporu olarak da bilinen Eğitimde Fırsat Eşitliği Raporunun önemli bir etkisi bulunmaktadır. Raporda genel olarak öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin akademik başarılarının ana belirleyicisi olduğu ve aile arka planına göre öğrenci başarısının çok küçük bir kısmının okula dayalı faktörlerin sonucu olduğu vurgulanmıştır. Bane ve Jenks (1972) de 1970'li yılların başlarında ortaya koyulduğu üzere, öğrenci başarısı ile ekonomik durum ilişkisi incelediğinde okulların ve yöneticilerin öğrencilerin sosyoekonomik durumunu geliştirmek için yapılabileceği çok az şey bulunduğunu vurgulamışlardır.

Diğer yandan, ilerleyen dönemlerde, okulların öğrenci başarısında etkili olduğuna yönelik bulgular sunan araştırmaların gerçekleştirildiği görölmektedir (Bridges, 1967; Edmonds, 1979). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen okula dayalı faktörlerin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde okul kúltürü (Heck ve Marcoulides, 1966; MacNeil ve ark., 2009), öğretmenlerin davranış biçimleri (Fetler, 1999; Hanushek,1971; Rivkin ve ark., 2005), okul yöneticisinin özellikleri, liderlik davranışları gibi faktörlerin ele alındığı görölmektedir (Bridges, 1967; Christie ve ark., 2009; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve Jantzi, 2000; Lipham, 1961; MacNeil ve ark., 2009; Marzano, 2003; Pepper 2010). Leithwood ve arkadaşları 2004 yılında yayımlanan çalışmalarında, okul müdürünün liderliğinin öğrencinin okulda gerçekleşen öğrenmelerine katkı sağlayan okula dayalı faktörler arasında ikinci önemli faktör olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca çeşitli zorluklarla mücadele eden okullarda, başarılı liderliğin etkisinin daha büyük olduğu vurgulanmaktadır.

Alanyazında okul müdürünün öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan çalışmaların farklı modeller üzerinden yürütüldüğu görölmektedir. Bu bağlamdaki tartışmalardan biri okul müdürünün öğrenci başarısına etkisinin doğrudan mı yoksa dolaylı olarak mı yansıdığı konusudur (Hallinger ve Heck, 1998). Bu konuda bazı araştırmacılar, okul müdürünün öğrencilerle doğrudan ilgilenmesinin öğrenci başarısını artırdığını, yani okul müdürünün öğrenci başarısında doğrudan etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar

(Nettles ve Herrington, 2007; Silva, 2010; Silva ve ark., 2011). Ancak öğrenci başarısına etki eden çok sayıda faktörün bulunması, okul müdürlüğünün çok boyutlu yapısı gibi nedenlerle doğrudan etki modeline yönelik eleştirilerin de bulunduğu görülmektedir (Hallinger ve Heck, 1996). Doğrudan etki modelinde araştırmacılar okul müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki doğrudan ilişkiyi değerlendirirler, aracı değişkenler ölçülmez. Dolayısı ile bu iki değişken arasında hiç ilişki bulmamak ya da zayıf ilişki bulmak şaşırtıcı değildir (Hallinger ve Heck, 1996). Araştırmacıların önemli bir çoğunluğu da okul müdürünün okulu ve öğretmeni geliştirme yönündeki eylemlerinin öğrenci başarısında artışa neden olduğunu yani etkinin dolaylı olduğunu vurgulamışlardır (Cotton, 2003; Garland 2018; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve Jantzi, 2000; Leithwood, ve ark., 2004; Marks ve Printy, 2003; Marzano ve ark., 2005; Witziers ve ark., 2003).

Dolaylı modelde, okul müdürlerinin öğrenci başarısına etkisinin öğretmen davranışları, öğretim uygulamaları, okul kültürü gibi örgütsel faktörler üzerinden dolaylı olarak görüldüğü belirtilmektedir (Simmons, 2019). Christie ve arkadaşları (2009) okul müdürlerinin öğrenci başarısına etkisini dolaylı olarak açıklayan modelde başarılı okul liderlerinin öğrenci başarısını, yönetim süreçlerini etkili bir biçimde sürdürmek ve öğretmenlerin gelişim ve desteklenmesini sağlamak üzere iki şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir. Hardman (2011) da liderlik tarzının liderlerin kendileri tarafından değil takipçiler tarafından belirlenen bir özellik olduğu için öğrenci başarısının öğretmenlerin okul liderliği algılarından etkilenebileceğini ileri sürmüştür. Genel olarak okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin bağımsız araştırmalar ve meta-analiz çalışmaları incelendiğinde dolaylı model üzerinden yürütülen çalışmalarda okul iklimi, etkililik, öğretmen stres ve motivasyonu gibi değişkenlerin aracılık rolünün ele alındığı görülmektedir (Hallinger, 2011; Simmons, 2019). Öğrenci başarısı ile birlikte öğretmenlerin öğretim uygulamaları gibi değişkenlere de öğretimsel liderliğin dolaylı etkisinin görüldüğü çalışmalar bulunmaktadır (Bellibaş ve ark., 2021).

Coleman Raporu'nun öğrenci başarısında sosyoekonomik düzeyin belirleyici olduğu ve okul katkısının oldukça sınırlı gerçekleştiği temel bulgusuna karşı öğretimsel liderliğin de içerisinde değerlendirildiği “etkili okul” paradigması çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar, akademik başarıyı etkileyen okul özelliklerine odaklanmıştır (McGuigan ve Hoy, 2006). Bu çalışmalarda okul iklimi, okul kültürü, yüksek başarı beklentisi gibi okul özellikleri ile akademik başarı arasında ilişki kurulmuştur. Bu değişkenlerin öğrenci başarısında artışa neden olduğu bulgusuna ulaşılan etkili okul çalışmaları, öğrenci başarısında sosyoekonomik düzeye rağmen okulun etkisinin olduğuna yönelik olumlu bir atmosfer oluşturmuştur (Allen, 2011). Bu bağlamda ele alınan okul faktörlerinden ve daha yeni çalışmalarda yer verilen kavramlardan biri de akademik iyimserliktir.

Akademik iyimserlik, etkili okul hareketinin ilerleyen yıllarda devam eden bağlamı içinde değerlendirilmektedir (Ruffin, 2022). Akademik iyimserlik, öğrencilerin akademik yönden başarılı olacağına ilişkin okul geneli güveni gösteren bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (McGuigan ve Hoy, 2006). Bu bağlamda akademik iyimserlik düzeyinin, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarından etkilenen ve öğrenci başarısını etkileyen bir değişken olarak ele alınabileceği değerlendirilmektedir. Akademik vurgu, kolektif öz yeterlilik ve güven alt boyutlardan oluşan okul akademik iyimserliği; öğrencilerin başarı için yeterli kapasitelerinin olduğuna, öğretmen yeterliliğine, öğrenci ve ailelerinin işbirliği için istekli olduklarına yönelik paylaşılan inanç olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve ark., 2006; Smith ve Hoy, 2007). McGuigan ve Hoy (2006), çalışmalarında öğrencinin sosyoekonomik durumu kontrol altına alındıktan sonra bile akademik başarının okulun akademik iyimserliği ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca öğretimsel liderliğin boyutlarını, akademik iyimserlik ile ilişkilendirmişler ve okul müdürlerinin okullarında akademik iyimserlik atmosferi oluşturarak akademik başarının artmasına katkıda bulunabileceklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlik arasında ilişki bulunması, akademik başarıyı artırmayı hedefleyen okul müdürleri için akademik iyimserliğin bir araç olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir (Allen, 2011). Alig-Mielcarek ve Hoy (2005) ise ortaokullarda öğrenci

başarısına öğretimsel liderlik ve akademik vurgunun etkisini araştırdıkları ve öğrencilerin sosyoekonomik durumunu kontrol altında tuttukları çalışmada, öğrenci başarısı ile akademik vurgu arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu ancak öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı ilişkisinin doğrudan olmadığı, akademik vurgu üzerinden bir etkinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Allen (2011), öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve okulun akademik iyimserliği algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış, öğrencilerin sosyoekonomik durumu kontrol altına alınsa dahi ilişkinin korunduğunu gözlemlemiştir. Bu doğrultuda öğretimsel liderliğin olumlu olarak algılandığı okullarda, öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek beklentilerini ifade ettikleri, öğrenci ve velilere güvendikleri ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için birlikte çalışma yeterliliklerinin olduğunu hissettikleri belirtilmiştir. Yılmaz ve Kurşun (2015) da akademik iyimserliğin öğrencilere başarılı olabileceklerine yönelik inanç ve güven duygusunun verilmesi ile ilişkili olması ve öğretimsel liderliğin temel amacının da okulun başarısını artırma olması nedeniyle öğretimsel liderliğin bir parçası olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ele alınan çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde hem öğretimsel liderliğin hem de akademik iyimserliğin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda akademik iyimserlik, öğretimsel liderlerin öğrenci başarısını artırmak için geliştirebilecekleri bir değişken olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda öğrenci başarısına öğretimsel liderliğin etkisinin ve bu etkide akademik iyimserliğin aracılık rolünün belirlenmesinin, okul müdürlerinin öğrenci başarısını artırmada izleyecekleri yöne ilişkin önemli veriler sunacağı değerlendirilmektedir. Diğer yandan, öğrenci başarısını etkileyen sosyoekonomik durum gibi faktörlerde gelişim sağlanamasa dahi öğrenci başarısının artırılabilmesi için okul düzeyli faktörlerin belirlenmesi ve öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik gibi okul değişkenlerinin öğrenci başarısına etkisine yönelik çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri, okul akademik iyimserliği ve akademik başarı arasındaki ilişkinin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin liderlikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye yönelik ulusal alanyazın tarandığında çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Babaoğlan ve ark., 2017; Balyer, 2013; Balyer ve Gündüz 2013; Bilge, 2013; Bulduklu, 2014; Güneş, 2014; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kondakçı ve Sivri, 2014; Oldaç, 2016; Özdemir, 2016). Bu çalışmalarda uluslararası alanyazında olduğu gibi okul müdürünün etkililiğine ve öğretimsel liderlik davranışlarına odaklanılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda okul müdürlerinin genel etkilerine yönelik bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Babaoğlan ve ark., 2017; Balyer, 2013; Bilge, 2013; Helvacı ve Aydoğan; 2011). Öğretimsel liderlik bağlamında yürütölmüş olmakla birlikte bu araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin ya da okulların akademik başarısına dair bir kriter olmadığı için öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına etkisine ilişkin bir bulguya ulaşılmamıştır. Diğer taraftan uluslararası alanyazında bu bağlamdaki çalışmalarda okul müdürleri ile öğrenci başarısı ilişkisinin belirlenmesinde eğitim bölgesinde uygulanan merkezi sınavların okuma ve matematik alanları sonuçları gibi bir akademik başarı ölçütüne başvurulduğu görülmektedir (Dorathy, 2013; Hallinger ve Heck, 1998; Garland 2018).

Akademik iyimserliğe yönelik ulusal çalışmalar incelendiğinde ise ulusal bağlamda akademik iyimserlik çalışmalarının Çoban ve Demirtaş'ın (2011) okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Hoy (2006) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaları ile başladığı söylenebilir. İlerleyen dönemlerde akademik iyimserlik ve ilişkili olduğu düşünölen farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Oldaç (2016), ortaokullarda yürüttüğü çalışmasında akademik iyimserliğin de yer aldığı bir grup okul seviyesi değişken ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve liderlik türü olarak paylaşılan liderliği çalışmasına dâhil etmiştir. Yılmaz

ve Kurşun (2015) ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerine çalışmalarını yürütmüşlerdir.

Diğer yandan, çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesi incelendiğinde; liderlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı bağlamında sürdürülen çalışmaların genellikle ortaokul kademesinde ve bir il özelinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Oldaç, 2016; Özdemir, 2016). Bu doğrultuda farklı eğitim kademelerinde ve geniş ölçekli olarak tasarlanan araştırmalara da ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle yükseköğretime geçiş süreci ve merkezi sınavların etkisi ile akademik başarı vurgusunun ön plana çıktığı ortaöğretim kademesinde akademik başarı ile ilişkili olan faktörlere yönelik çalışmaların yürütülmesinin politika yapıcı ve karar alıcılara öneriler sunması bakımından da bir gereklilik olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan aile gelir durumu da dahil edilerek öğrenci başarısı ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve okul akademik iyimserlik düzeyinin bir arada değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alanyazındaki söz konusu boşluklar ve ele alınan diğer hususlar dikkate alındığına Türkiye genelinde bir örneklem üzerinden ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin akademik başarıları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla bir araştırmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan Anadolu liselerinin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okulun akademik iyimserlik düzeyi ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının bir göstergesi olarak değerlendirilen Türk dili ve edebiyatı, matematik, tarih, coğrafya, fizik, kimya ve biyoloji dersleri yılsonu başarı puanları ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Söz konusu ilişkilerin belirlenmesinde yılsonu başarı puanı ile öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik düzeyleri için uygulanan

ölçeklerden elde edilen veriler aracılığıyla öğretmen algılarına göre belirlenen düzeylerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

2014 yılından itibaren ortaöğretim kademesinde tüm lise türlerine puanla yerleşim yapılması, özellikle akademik başarı yönünden homojen bir okul ve dolayısıyla sınıf ortamının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Homojen bir yapının olduğu, söz konusu okullarda öğrencilerin kendilerinden kaynaklı bilişsel ve duyuşsal faktörlerin dışındaki etkilerin gözlemlenmesini zorlaştıran bir etken olarak değerlendirmek mümkündür. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla ortaöğretim kademesine geçişte uygulanan mevcut sistemde ise öğrencilerin yaklaşık %90'ı, ortaöğretim kayıt alanları dikkate alınarak, öğrencilerin ikamet adresleri ve okul başarı puanları gibi kriterler doğrultusunda yerel yerleştirme kapsamında ortaöğretim kademesine geçmektedirler (MEB, 2019a). Yerleştirmede ortaokul başarı puanı bir kriter olarak yer almakla birlikte öğrencilerin ikamet adresi temelinde bir liseye yerleşmelerinin okul içinde akademik başarı yönünden heterojen sınıfların oluşmasına ve okula bazlı özelliklerin ön plana çıkmasına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin Türkiye genelini temsil edecek bir örneklem üzerinde çalışılarak belirlenmiş olmasının bu okullardaki akademik başarının artırılması yönünde belirlenecek politikalar için önemli bulgular sunacağı değerlendirilmektedir.

Aynı zamanda bu çalışma okul yöneticilerine öğretimsel liderlik davranışları ve okullarının akademik iyimserlik düzeyi hakkında fikir vererek okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını gözden geçirme ve okullarındaki akademik iyimserlik ortamını oluşturma ve geliştirme fırsatı oluşturabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul akademik iyimserliği ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, yönetici yetiştirme ve görevlendirme süreçlerinde politika yapıcı ve karar vericilerin bu

kapsamda da kriterler geliştirebilmeleri için bulgular sunması yönüyle de önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Ele alınan bağlamda, çalışmanın İstatistiki Bölge Birimleri sınıflamasına göre 12 bölge düzeyinde yürütülmesi ve sonuçların genellenebilir olmasının da çalışmayı önemli kıldığı ifade edilebilir. Diğer yandan çalışmada Hallinger (1982) tarafından hazırlanan ve öğretimsel liderliğe ilişkin geliştirilen ilk ölçeklerden biri olan Öğretim Liderlik Ölçeği ve akademik iyimserlik kavramını kuramsallaştıran Hoy (2006) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'nin kullanılmış olmasının da bu çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası düzeyde gerçekleştirilecek meta-analiz çalışmalarına veri sağlayabilmesi açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma Problemi

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul akademik iyimserlik düzeyi ve öğrencilerin akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt problemler

- 1) Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik düzeyine ilişkin algıları nasıldır?
- 3) Öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik, öğrencilerin yılsonu başarı puanı ortalaması ve aile gelir durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrencilerin yılsonu başarı puanı ortalaması arasında okul akademik iyimserliğinin aracı etkisi var mıdır?

Sayıtlılar

Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun ve yeterli olduğu; araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerinin tarafsız bir biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma uygulamanın gerçekleştirildiği örneklem ve araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır. Aile gelir durumu, araştırmada öğrenci düzeyi değişken olarak ele alınmış, öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu daha önceki araştırmalarla ortaya koyulan öğrencinin duyuşsal özellikleri ile aile ve akranları gibi çevresel faktörler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Aile gelir durumu verisi yılsonu başarı puanı bilgisi ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Genel Müdürlüğünden temin edilen e-okul öğrenci sayfasında yer verilen aile gelir durumu bilgisidir. Öğrenci bilgi formu yönergesine göre sınıf rehber öğretmeni öğrenci bilgi formunun doldurulmasını sağlayarak bu bilgilere göre öğrencinin e-okul bilgilerini güncellemektedir. Sınıf rehber öğretmenleri öğrenci bilgi formunda yer alan velinin eğitim ve meslek bilgisi, öğrencinin kardeş sayısı, yapılan ders dışı faaliyetler, sahip olunan teknolojik aletler gibi bilgiler doğrultusunda e-okul öğrenci bilgi sayfasında “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “düşük” ve “çok kötü” seçenekleri ile yer verilen aile gelir durumu bilgisi seçeneklerinden birini işaretlemektedirler. Bu bağlamda söz konusu değerlendirme öğretmen tarafından gerçekleştirilmekte olup kapsamlı bir sosyoekonomik endeks ölçümü olmamakla birlikte öğrenci başarıları ile ilişkilendirilebileceği değerlendirilerek araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Diğer bir sınırlılık ise kullanılan yılsonu başarı puanının öğrencilerin ders bazlı öğretmen değerlendirmelerinden oluşan notlarının ortalaması olup standart ya da merkezi bir değerlendirmenin sonucu olmamasıdır. Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri yılsonu başarı puanı öğrencilerin akademik başarı durumu değişkeni olarak tercih edilmiştir. Daha önce gerçekleştirilen çalışmalar ile

karşılaştırılabilir olması için toplam başarı puanı ortalamasının yanı sıra üç temel alana yönelik başarı durumu da araştırmada kullanılmıştır. Okuma becerilerine yönelik Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) başarı puanı, matematik okuryazarlığı için matematik başarı puanı ve fen okuryazarlığı için fizik, kimya ve biyoloji dersleri ortalaması alınarak fen başarı puanı özelinde de öğrenci başarısının ele alınan değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Yılsonu başarı puanı tek seferde elde edilen bir ölçüm yerine öğrencinin yıl boyu başarısının ortalamasını yansıtmaktadır. Çalışmada özellikle yükseköğretime geçiş amaçlı çalışmaların yoğunluk kazanmadığı, aynı zamanda öğrencilerin okula uyumlarının da büyük ölçüde tamamlanmış olduğunun değerlendirildiği 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yılsonu başarı puanları kullanılmıştır.

Öğrenci akademik başarısının okullar arası bir ölçüt olarak ele alındığı çalışmalarda PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirmeler ya da ülkelerin öğrenci başarısını belirlemek üzere belli periyotlarla gerçekleştirdikleri ulusal değerlendirme verilerinden de yararlanılabilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ders ortalamalarından elde edilen yılsonu başarı puanının da kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Oldaç (2016), ortaokullarda yürüttüğü çalışmasında akademik iyimserliğin de yer aldığı bir grup okul seviyesi değişkeni ile e-Okul veri tabanından elde edilen öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özdemir'in (2016), okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında 7514 öğrencinin e-okul yılsonu başarı puanlarını akademik başarı göstergesi olarak kullanılmıştır.

Yılsonu başarı puanının merkezi sınav sonuçları gibi standardize edilmemiş olması bir sınırlılık oluşturmakla birlikte öğrencilerin lise genel not ortalamalarının üniversite başarıları ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Diğer yandan standart testlerin ölçme açısından avantajları olmakla birlikte öğrenci yeteneklerinin doğru yansımaları olmadığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Testler öğrencinin yıl boyu gelişimini ya da

gerçek yeterliklerini yansıtmada sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte sınıf ya da ders bazlı sınavlar, oyun temelli ölçme, sosyal, duygusal beceriler, okula devam, performans ölçümü ve portfolyo gibi alt bileşenlerden oluşan çoklu değerlendirme önerileri de bulunmaktadır (Ruffin, 2022). Söz konusu çalışmalar da göz önünde bulundurularak bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri yılsonu başarı puanı öğrencilerin akademik başarı durumu değişkeni olarak tercih edilmiştir.

Son olarak çalışmanın COVID-19 pandemi etkilerinin devam ettiği dönemde gerçekleştirilmiş olması, eğitim süreçlerinin alışlagelen doğasının ötesinde uzaktan ve hibrit eğitim uygulamaları ile çeşitlenmiş olması ve öğrencilerin okula devam ve yüz yüze eğitime entegre olma sorunları ile yüzleşmeleri araştırmanın bir sınırlılığı olarak ele alınmaktadır.

Tanımlar

Akademik başarı: Öğrencilerin derslerde elde etmiş oldukları kazanımların göstergesi olarak sınıf içi ya da merkezi değerlendirmeler sonucu belirlenen performans düzeyi.

Öğretimsel liderlik: Bu çalışmada öğretimsel liderlik davranışları olarak Hallinger (1982) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” (Principal Instructional Management Rating Scale [PIMRS]) kapsamında ele alınan davranışlar ifade edilmektedir.

Akademik iyimserlik: Öğrencilerin başarı için yeterli kapasitelerinin olduğuna, öğretmen yeterliliğine, öğrenci ve ailelerinin işbirliği için istekli olduklarına yönelik paylaşılan inanç.

Yılsonu başarı puanı: Derslerin ağırlıklı puanları toplamının haftalık toplam ders saati sayısına bölümü ile elde edilen puandır. Bu çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri yılsonu başarı puanları ortalamaları akademik başarı ölçütü olarak kabul edilmiştir.

Aile gelir durumu: Bu çalışmada aile gelir durumu, sınıf rehber ğretmeni tarafından ğrenci bilgi formunda yer alan velinin eğitim ve meslek bilgisi gibi bilgiler doğrultusunda e-okul ğrenci bilgi sayfasında “ok iyi”, “iyi”, “orta”, “düşük” ve “ok kötü” seçenekleri ile yer verilen aile gelir durumu bilgisi seçeneklerinden birinin işaretlenmesi yoluyla elde edilmiş olan veridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, akademik başarı, öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik ile bu değişkenlerin aralarındaki ilişkilere yönelik temel kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Akademik Başarı

Önceki dönemlerde dünya genelinde çocukların eğitime erişimleri temel amaç iken ilerleyen zamanlarda eğitime erişen öğrenci sayıları hızla artmış, bazı ülkelerde % 100 okullaşma oranlarına ulaşılmıştır. Eğitime erişimdeki bu gelişmelerle birlikte eğitim çalışmaları odağını erişimden eğitimin kalitesine çevirmiştir. Çünkü nitelikli bir eğitim sağlanmadan öğrencilerin eğitim kurumu çatısı altında bulunmaları başarılı bireyler olarak geleceğe hazırlanmaları için yeterli değildir. Bu doğrultuda akademik başarıyı artırma, temel nitelik ölçütlerinden bir olarak düşünülmektedir. Bir başka ifade ile de çıktısı yetmiş bireyler olan eğitim örgütlerinin etkililik düzeyinin belirlenmesinde ana referans noktalarından birinin öğrencilerin akademik başarı düzeyi olduğu değerlendirilebilir.

Başarı genel olarak belli bir alanda bir kişinin sahip olduğu yeterlilik olarak ifade edilmektedir (APA, 1999). Psikoloji temelli bir bakış açısı ile ise akademik başarının öz düzenlemenin sonucu olduğu vurgulanmakta ve bilişsel ve meta-bilişsel faktörlerle birlikte motivasyon gibi unsurlara odaklanılmaktadır (Winne ve Nesbit, 2010). Akademik başarı derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından verilen notlarla, test puanlarıyla ya da hem not hem de test sonuçları ile birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olarak da ele alınmaktadır (Sarier, 2016). Bu bağlamda akademik başarıyı öğrencilerin bir üst eğitim kademesine, mesleğe ve dolayısıyla hayata hazırlanma düzeylerinin temel göstergelerinden biri olarak değerlendirmek mümkündür. Akademik başarının göstergeleri arasında ise ders notları, kademe geçişlerinde ölçüt olarak kullanılan merkezi sınavlar ile birlikte ulusal ve uluslararası başarı değerlendirme uygulamaları ele alınabilmektedir.

Ülkeler küresel rekabette konumlarını güçlendirmek için arzu edilen insan gücüne sahip olabilmek amacıyla sürekli olarak bireylerine en ideal eğitim altyapısını sağlamak üzere çalışmalar yürütmektedirler. Bu bağlamda gelişen küresel ölçekli çerçeve içinde, eğitim alanında hem nitelik hem de nicelik olarak gelişmenin önemi giderek artmaktadır. Dolayısıyla akademik başarı düzeyinin belirlenmesi ve artırılması yönündeki değerlendirme programları, projeler ve bilimsel çalışmalar giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Bu önemden hareketle çeşitli uluslararası kuruluşlar tarafından öğrenci başarısının belirlenmesine yönelik girişimler başlatılmıştır. Ülkeler hem mevcut başarı durumlarını görmek hem de başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek üzere bu uluslararası değerlendirme programlarına katılmaktadırlar. Söz konusu programlar yoluyla ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik karşılaştırmalı veriler sağlanmaktadır. Bu veriler doğrultusunda da ülkeler eğitim politikalarında değişikliklere gidebilmektedir.

Bu bağlamda ele alınabilecek değerlendirmelerden biri olan ve IEA tarafından koordine edilen TIMSS ilk kez 1995 yılında uygulanmıştır. Araştırma her dört yılda bir, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmakta, matematik ve fen alanlarında öğrencilerin başarı durumu hakkında bulgular sunmaktadır. Uygulamada fen ve matematik başarı testlerinin yanı sıra öğrenci, öğretmen, okul ve veli anketleri ile 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin çok yönlü olarak bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. TIMSS 2015 araştırmasına 4. sınıf düzeyinde 49 ülke ve 8. sınıf düzeyinde 39 ülke katılmıştır. MEB (2016) tarafından yayımlanan TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporuna göre Türkiye matematik alanında 4. sınıf düzeyinde 36. sırada, 8. sınıf düzeyinde 24. sırada; fen bilimleri alanında 4. sınıf düzeyinde 35. sırada ve 8. sınıf düzeyinde 21. sırada yer almaktadır. Türkiye'den uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama puanları ele alındığında ise dört karşılaştırma durumunda da Türkiye'nin puanlarının ölçek orta noktası olarak belirlenen 500 puanın altında kaldığı görülmektedir. 2019 uygulamasında ise önceki uygulamalara göre iyileşme söz konusudur. Sonuçlar incelendiğinde TIMSS 2019 Ulusal Ön Raporuna göre Türkiye matematik alanında 4. sınıf düzeyinde 23. sırada, 8. sınıf

düzeyinde 20. sırada; fen bilimleri alanında 4. sınıf düzeyinde 19. sırada ve 8. sınıf düzeyinde 15. sırada yer almıştır. Her grupta Türkiye'nin puanları ise ölçek orta noktası ve üzerinde gerçekleşmiştir (MEB, 2020).

Birçok ülke tarafından yakından takip edilen bir diğer uluslararası değerlendirme programı ise ilk kez 2000 yılında uygulanan ve bu tarihten itibaren 3 yılda bir uygulanmaya devam edilen PISA araştırmasıdır. PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Uygulama, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki belirlenen örnekleme 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerle yapılmaktadır. PISA, matematik, okuma ve fen alanlarını kapsamaktadır. Döngüsel olarak her PISA uygulamasında bu alanlardan biri, ayrıntılı analizlerin yapıldığı ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. En son PISA uygulaması 2022 yılında gerçekleştirilmiş olup ağırlıklı alan matematik okuryazarlığıdır. 2022 PISA uygulamasına 37'si OECD üyesi olmak üzere 81 ülke ve ekonomiden 29 milyon öğrenciyi temsilen yaklaşık 690.000 öğrenci katılmıştır. PISA değerlendirmesinin 2022 yılı uygulamasında ülke sıralamaları incelendiğinde Türkiye'nin 81 ülke/ekonomi arasında fen okuryazarlığı alanında 34. sırada, okuma becerileri alanında 36. sırada ve matematik okuryazarlığı alanında ise 39. sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2023). Türkiye'den katılan öğrencilerin ortalamalarında 2022 uygulamasında 2018 uygulamasına göre fen okuryazarlığı puan ortalamasının arttığı, matematik okuryazarlığında yaklaşık bir ortalamanın elde edildiği ve okuma becerileri ortalamasının düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte, her üç alanda da Türkiye ortalaması OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır. Ayrıca, Türkiye'de okul türleri ve bölgeler arasındaki başarı farklarının devam ettiği gerçeğinin, PISA 2022 sonuçlarının temel bulgularından biri olduğu değerlendirilmektedir.

Uluslararası boyutta gerçekleştirilen başarı değerlendirme uygulamalarına üçüncü olarak 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine odaklanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) örnek verilebilir. IEA tarafından koordine edilen

PIRLS, 2001 yılında başlamıştır ve beş yılda bir uygulanmaktadır. Diğer uluslararası uygulamalarda olduğu gibi yalnızca okuduğunu anlamaya ilişkin başarı sonuçlarını açıklamanın ötesinde uygulanan anketlerden elde edilen verilerle okuma becerisi ile ilişkili kaynaklar, öğretim uygulamaları ve programlar gibi faktörlerle ülkeler arası karşılaştırma yapmaya uygun bilgiler sunmaktadır (Mullis ve ark., 2007). Türkiye, PIRLS 2001 uygulamasına katılmış; 2006, 2011 ve 2016 döngülerinde yer almamıştır. 2021 yılında gerçekleştirilen son döngüye ise Türkiye katılım sağlamıştır. PIRLS 2021 uygulamasına 57 ülke katılmış olup Türkiye 39. sırada yer almıştır. Puan ortalaması ise 496 olmuş ve 500 puan ortalamasına oldukça yaklaşmıştır (Mullis ve ark., 2023).

Uluslararası başarı değerlendirme uygulamalarına benzer şekilde ulusal değerlendirme girişimleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin okul öğrenmelerini izlemek amacıyla 2002, 2005 ve 2008 yıllarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı (ÖBBS), kalite kontrol ve durum belirleme çalışmaları olarak değerlendirilen bu girişimlerden biridir. İlköğretim düzeyindeki ÖBBS, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarında (MEB, 2009); 2009 yılında ortaöğretim kademesinde 9 ve 10. sınıflarda uygulanan ÖBBS ise Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Matematik-Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya ve İngilizce derslerini kapsayan beş temel disiplinde uygulanmıştır (MEB, 2010).

2014 yılında Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün kurulması ile eğitim sisteminin izlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin yeni bir plan ortaya konulmuş ve bu doğrultuda 2016 yılında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışmasının ilk uygulaması gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017). ABİDE ile 8. sınıf öğrencilerinin okulda öğrendikleri akademik bilgileri günlük hayatta kullanabilme becerilerini ölçmek amaçlanmıştır. ABİDE Fen, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler alanlarında uygulanmıştır. ABİDE 2016 raporunda uygulamanın iki yılda bir tekrarlanması ve ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde de yapılmasının planlandığı ifade edilmiş

(MEB, 2017), ancak 2018 yılında ABİDE uygulaması gerçekleştirilmemiştir. 2019 yılında öğrencilerin 4, 7 ve 10. sınıf düzeylerinde Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde kazandıkları bilgi ve becerilerini izlemek amacıyla Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA) yapılmıştır. Bu araştırmanın hedefi öğrencilerin akademik düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için öğrencilere ve öğretmenlere geribildirim sunulması olarak belirlenmiştir. Araştırmada söz konusu hedefi gerçekleştirebilmek için testlerden elde edilen verilerin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine anket uygulanarak veri toplanmıştır (MEB, 2019b).

Ulusal ve uluslararası başarı değerlendirme uygulamaları ile birlikte kademeler arası geçişlerde uygulanan merkezi sınavlar da öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ve geliştirilmesi için politika üretilmesinde kaynak oluşturmaktadır. Yükseköğretime geçişte ilk aşama olan Temel Yeterlik Testi (TYT) 2023 yılı sonuçları incelendiğinde ise sınava giren öğrenci ortalamalarının Türkçe testinde 40 soruda 19.17; sosyal bilimler testinde 20 soruda 8.49; temel matematik testinde 40 soruda 7.37 ve fen bilimleri testinde 20 soruda 2.9 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2023). Bu değerlendirmelerdeki genel performans düzeyinin, öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkili olan faktörlerin ve akademik başarıyı artıran ya da olumsuz yönde etkileyen unsurların belirlenmesi yönünde yapılacak çalışmaları gerekli kıldığı değerlendirilmektedir.

Öğrenci başarısının göstergelerinden biri de yazılı sınav, sınıf içi öğretmen değerlendirmeleri, proje ve performans notlarının sonucu olarak elde edilen notların ortalamasını gösteren yılsonu başarı puanıdır. Yılsonu başarı puanının öğrenci başarısının göstergesi olarak kullanımına ilişkin bazı çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Allensworth ve Clark (2019), genel not ortalamalarının liseler arasında üniversiteye hazır olma durumunun bir ölçütü olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında üniversite mezuniyeti, lise genel notları ile standartlaştırılmış test puanlarını inceledikleri çalışmalarında lise genel not ortalamaları ile üniversite mezuniyeti ilişkisinin güçlü ve tutarlı

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşılık, karşılaştırmada kullandıkları standartlaştırılmış test puanlarının üniversite mezuniyetiyle ilişkisi zayıf ve lise puanının etkisinden daha küçük bulunmuştur. Cyrenne ve Chan (2012) lise notları ile üniversite performansı arasındaki ilişkiyi inceledikleri durum çalışmasında öğrencilerin lise başarı ortalamalarının üniversite başarı ortalamalarının güçlü bir belirleyicisi olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Özdemir ve Gelbal (2016) ilköğretim ve ortaöğretim başarı ölçülerinin yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücünü inceledikleri çalışmalarında düzeyi ders ve sınıf seviyelerine göre değişmekle birlikte yılsonu başarı puanının yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücünün bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. İstenilen düzeyde olmayan yordama yüzdelerini ise ilgili ders ve sınıf seviyelerinin kazanımları ile yükseköğretime geçiş sınavı kapsamındaki farklardan kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. etin ve Mahir (2006) ise genel matematik dersindeki öğrenci başarıları ile ÖSS başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında genel matematik dersindeki başarıları ile ÖSS giriş puanları ve matematik net sayıları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik başarı düzeyinin ve akademik başarıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik değerlendirme uygulamaları ile bu uygulamalar doğrultusunda hazırlanan raporların yanı sıra akademik başarı, eğitim yönetimi alanyazını konu alanları arasında da ele alınmaktadır. Akademik başarıya atfedilen önemle birlikte 1960'lı yıllardan itibaren akademik başarıyı etkileyen unsurların ve etki düzeylerinin belirlenmesi, sıkça çalışılan konulardan olmuştur. Akademik başarının belirleyicileri üzerine birçok çalışma yürütölmüştür (Bowles ve Henry, 1968; Coleman ve ark., 1966; Hallinger ve Heck; 1998; Hallinger, 2011; Hanushek 1971; Hattie, 2009). Bu kapsam içinde öğrencinin kendinden kaynaklı bilişsel ve duyuşsal faktörler ile etkileşimde bulunduğu aile, öğretmen ve okul yöneticileri gibi çevresel faktörlerin temel araştırma konularını oluşturduğu görölmektedir (Bowles ve Henry, 1968; Sarier, 2016).

Akademik başarıya ilişkin ele alınan çalışmalar içerisinde Coleman ve arkadaşları tarafından 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan Eğitimde Fırsat Eşitliği Raporu, bu bağlamdaki ilk çalışmalardan biri olarak değerlendirilmektedir. Rapor bulguları, ilerleyen dönemlerde gerçekleştirilen birçok çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur. Eğitimde Fırsat Eşitliği Raporu, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1964 yılında çıkarılan Medeni Haklar Yasasının eğitimde fırsat eşitliği bağlamında iki yıl içinde bir rapor hazırlanmasının talep edildiği 402. maddesine karşılık olarak hazırlanmıştır. Çalışma, Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi tarafından James Coleman koordinesinde gerçekleştirilmiştir. Ülke genelindeki 4.000 okulda yürütülen çalışmaya 3,6, 9 ve 12. sınıf düzeylerinden 645.000'in üzerinde öğrenci, yaklaşık 20.000 öğretmen, okul ve bölge müdürleri katılmışlardır. Örneklem büyüklüğü yönüyle çalışmanın önemli katkılarından biri de tüm ulus üzerinde belirli ölçütlerde kapsamlı bir veri toplanması olarak ifade edilmektedir. Çalışmada beş azınlık grubu ve çoğunluğu oluşturan beyazlar olmak üzere altı gruba odaklanılmıştır. Çalışma dört temel soru üzerinden yürütülmüştür. Bu sorular 1) devlet okullarında hangi grupların ne ölçüde birbirlerinden ayrıldığı, 2) okulların nitelikli eğitim göstergeleri yönünden eşit eğitim fırsatları sunma durumu, 3) standart başarı testlerindeki ölçümlere göre öğrencilerin öğrenme düzeyinin ne kadar olduğu ve 4) öğrencilerin devam ettikleri okul türleri ile başarıları arasındaki muhtemel ilişki durumudur (Coleman ve ark., 1966).

Rapor okullardaki azınlık öğrenci ve öğretmen gruplarına ilişkin ayrımcılık ile birlikte başarı testleri ile ölçülen öğrenci başarısı ve devam ettikleri okul türü ilişkisine yönelik bulgular sunmaktadır. Raporda eğitimin niteliği; öğretim programı, ders kitapları, laboratuvar ve kütüphaneler gibi okul imkânları, başarı ve beceri testleri gibi akademik uygulamalar, öğrenci ve öğretmenlerin kişisel, sosyal ve akademik özellikleri değerlendirilmiştir. Çalışmada genel olarak azınlık gruplarından olan öğrencilerin başarı durumunun diğer öğrencilerden düşük olduğu ve bu öğrencilerin okul niteliğinden daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Coleman ve ark., 1966).

OECD (2005) tarafından hazırlanan ve öğrenci başarısında öğretmen etkisine odaklanan "Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" raporunda ise daha önceki araştırmalar çerçevesinde öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleyen üç genel yapıdan söz edilmiştir. Bu yapılardan ilki olarak öğrencilerin öğrenmesinde en büyük paya sahip olduğu vurgulanarak öğrencilerin becerileri, tutumları, aile ve toplumsal geçmişleri gibi kendilerine ait özellikler vurgulanmıştır. Bu özelliklerin öğrencilerin başarısında en büyük role sahip olmakla birlikte kısa vadede politika yapıcılarca değiştirilmesinin güç olduğu belirtilmiştir. İkinci grupta, politika etkisine daha açık olan öğretimle ilgili faktörler yer almaktadır. Üçüncü olarak ise öğretmen niteliğinin belirleyicileri ya da öğretmen niteliği ile ilişkilendirilen özellikler sayılmıştır. Öğrenci başarısı ile okul müdürünün öğretimsel liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin akademik başarısında öğretimsel liderliğin ve okulun akademik iyimserliğinin etkisinin araştırıldığı çalışmalara ilgili bölümlerde yer verilmiştir.

Öğretimsel Liderlik

Ele alındığı bağlama göre tanımı farklılaşan ve Stogdill (1974) tarafından "üzerine çalışma yapan bilim insanı kadar tanımı olduğu" ifade edilen liderlik, kısaca başkalarını etkileme süreci olarak ifade edilebilmektedir (Özdemir, 2018). Klasik liderlik kuramları incelendiğinde, 1900-1948 yılları arasında en yaygın liderlik kuramının liderlere özgü evrensel kişilik özellikleri iken 1945-1960'larda davranışçı kuramın ve 1970'lerde ise durumsal kuramın etkili olduğu bilinmektedir (Güçlü ve Koşar, 2016, s.43).

Özellik kuramına göre, liderliğe ilişkin en önemli faktör liderin bireysel özellikleridir ve lider kendisinde var olan bu özellikler dolayısıyla diğer insanlardan ayrılmaktadır (Koçel, 2011). Bu teoriye göre liderlik toplumun kültürel özelliklerinden de oldukça etkilenmektedir. Toplumlar farklı özelliklere sahip olduklarından farklı toplumlar farklı özelliklerde liderlere ihtiyaç duymaktadırlar (Çelik, 2003). Liderin nasıl davrandığına odaklanan davranışsal yaklaşımda ise kişisel özellikler yerine liderin davranışlarının sonuçlarının kabul görmesi

önemlidir. Dolayısıyla bu yaklaşımda liderin davranışları ile birlikte liderin takipçileri de ele alınmaktadır (Koçel, 2005). Koşula bağımlılık olarak da ifade edilen durumsallık yaklaşımı ise hem özellik hem de davranışsal yaklaşımdan daha karmaşık bir yapıdadır. Bu teoride liderlik; liderin kişilik özelliklerinin, davranışının ve liderlik sürecindeki faktörlerin etkileşimine bağlıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Klasik liderlik kuramlarının devamında, örgüt ihtiyaçları ve özellikleri çerçevesinde çeşitli liderlik türleri ele alınmaya başlanmıştır. Bu liderlik türleri incelendiğinde ise hizmetkâr liderlik, dönüşümcü liderlik, sosyal adalet liderliği gibi liderlik türleri üzerine yayın ve araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Söz konusu liderlik kuramlarının etkisi eğitim kurumlarında da görülmüş ve benzer bir tarihsel akış içinde okul müdürlerinin liderliklerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Hallinger tarafından 2013 yılında yayınlanan ve son 50 yılda öğretimsel liderlik ve yönetim alanında yapılan sistematik derleme çalışmalarının genel çerçevesini ortaya koyduğu çalışmada belirtildiği üzere 1960'lı yıllardan 1990'lı yıllara kadar gerçekleştirilen çalışmalar henüz olgunlaşmamış bir çalışma alanı olmakla birlikte alandaki öncü keşfedici çalışmaları oluşturmuştur. 1990'lı yıllardan sonra daha derinlemesine ve daha çok sayıda çalışmanın yürütülmesi ile birlikte daha açıklayıcı çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır (Hallinger, 2013). Bu çalışmalar kapsamında eğitimde etkili okul hareketi ile öğretimsel liderlik çalışmaları arasında ilişkinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Etkili Okul

Amerika Birleşik Devletleri'nde, Coleman Raporu gibi okulların öğrenci başarısındaki sınırlı etkisine yönelik bulgulara ulaşılan çalışmalar, araştırmacılarca sonuçları ve kullanılan yöntem yönünden eleştirilmiştir. Aynı dönemde okulun öğrenci başarısındaki etkisine yönelik çalışmalar da hız kazanmış ve "etkili okul" hareketi ortaya çıkmıştır. Genel olarak etkililik kavramı ise 1930'larda Chester Barnard tarafından "örgütün amacına ulaşma derecesi" olarak tanımlanmış, sonraki dönemlerde de çok boyutlu bir kavram olduğu üzerine ortaklaşmaya gidilmiştir (Balcı, 2007).

Etkililik gibi etkili okul kavramı da çok boyutluluğu nedeniyle tanımlanması güç kavramlardan biri olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte Klopff ve arkadaşları (1982), etkili okulu “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde sağlandığı bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu okul” ifadesi ile tanımlamışlardır (Balci, 2007). Brookover (1985), etkili okulu “sosyoekonomik durum ve ailenin etnik kökeninden bağımsız olarak tüm öğrencilerin kabul edilebilir düzeyde başarılı oldukları okul” olarak ifade etmiştir. Hoy ve Ferguson (1985) ise “bir sosyal sistem olarak örgütün kaynak ve araçlarını boşa harcamadan amaçlarını gerçekleştirebilme derecesi” ifadesi ile etkili okulu betimlemiştir. Etkili okul ile birlikte okul geliştirme, okula dayalı yönetim, kendini yöneten okul gibi kavramların da alanyazında etkili okul yerine ya da benzer kavramlar olarak kullanıldığı görülmektedir.

Coleman Raporuna karşılık olarak çok sayıda araştırmacı öğrenci başarısını etkileyen faktörleri araştırmaya başlamıştır. Böylece Etkili Okul Hareketinin ilk adımları atılmıştır. İlk çalışmalarda genel olarak sınıf büyüklüğü, öğretmen maaşı ve okulun fiziki özellikleri gibi değişkenlere odaklanılmıştır. Etkili okul hareketi araştırmacıları hareketin öğrenci başarısında aile etkisini yok saymadığı ancak her öğrencinin öğrenebileceği ve temel yeterliklerin kazanılması için okulun koşulları kontrol edebileceği anlayışında birleşmişlerdir. Lezotte (1991), etkili okul hareketinin gelişimini ele aldığı ve kapsamlı bir çerçeve sunduğu çalışmasında temel unsurları yedi grupta ele almıştır. Bu yedi alan güvenli ve düzenli çevre, yüksek başarı beklentili bir iklim, öğretimsel liderlik, açık ve belirli misyon, öğrenciye zaman ve öğrenme fırsatı verme, öğrenci gelişiminin sıklıkla izlenmesi ve olumlu ev-okul ilişkisinden oluşmaktadır.

Coleman Raporunda yer alan okulların öğrenci başarısındaki sınırlı etkisine yönelik bulguları tartışmaya açan ilk araştırmacılardan biri Edmonds (1979) olmuştur. Edmonds (1979), etkili okulların özelliklerini güçlü bir okul liderliği, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklenti, temel becerilere vurgu, düzenli bir çevre ile sık ve sistematik bir öğrenci

değerlendirmesi olarak ele almıştır. Edmonds (1979), özellikle yüksek düzeyde fakirliğin görüldüğü şehir yerleşimlerinde öğretimsel liderlik araştırmalarına başlamıştır. İlerleyen dönemlerde örgütsel öğrenme modeli, Hoy ve Ferguson Modeli, Hoy ve Miskel Modeli, toplam etkililik modeli gibi okulların etkililiğini belirleyen faktörlere ilişkin çok fazla model geliştirilmiştir.

Balcı (2007), etkili okul araştırmalarını 1960'lardan yakın döneme doğru kronolojik olarak incelemiş ve yapılan araştırmalarda "okulların bir farklılık yaratabileceği" hipotezinin desteklendiğini vurgulamıştır. 1960'lardaki büyük örneklemliler, okul çıktı ve etkenlerinin ilişkişel analizine dayalı gerçekleştirilen araştırmaları, 1970'lerde gözlem ve örnek olay yöntemlerine dayalı araştırmalar takip etmiştir. Reid ve arkadaşları (1987), etkili okul hareketinin en büyük katkılarından birinin 1960 ve 1970'lerde kaybolan eğitim güvenilirliğinin yeniden kazanılması olduğunu ifade etmişlerdir. Amerika Birleşik Devletlerinden sonra diğer ülkelerde de benzer etkili okul özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmalar yürütülmüştür. Farklı ülkelerdeki çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde kalkınma düzeyi daha düşük ülkelerde okulla ilgili faktörlerin, öğrenci başarı farklılıklarını açıklamada okul dışı faktörlerden daha önemli olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, gelişmekte olan ülkeler için okul kalitesindeki küçük gelişmelerin bile öğrenci öğrenmesinde önemli artışlara yol açabileceği şeklinde yorumlanabilir (Farrell, 1993).

İlerleyen yıllarda, etkili okul hareketinde artan araştırmalarla birlikte liderliğin, özellikle öğretimsel liderliğin, etkili bir okul yapısı oluşturmadaki rolüne ilişkin anlayış ilerlemiştir (Hallinger, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde etkili okulların temel özelliklerinden birinin öğretimsel liderlik olduğu değerlendirilmektedir. Öğretimsel liderlik etkili okul arayışlarının sonucu olarak ilk kez 1967 yılında Bridges tarafından ifade edilmiş olmakla birlikte alanda öğretimsel liderliğe yönelik çalışmalar 1980'li yıllarda hız kazanmıştır (Özdemir, 2018).

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Etkili okullar hareketinin kalıcı etkilerinden birisi öğretimsel liderlik kavramının eğitim yönetimi literatürüne girmesi olmuştur. 1980'li yıllardan itibaren çok sayıda araştırma yürütülmüş ve öğretimsel liderliğe ilişkin sistematik bir bilgi birikimi oluşmuştur (Hallinger, 2005). 1980'li yıllardaki geçici bir yaklaşım olabileceğine ilişkin bir takım şüpheli yaklaşımların aksine öğretimsel liderlik, okul liderliği alanında, araştırma, politika ve uygulamaları yönlendiren en güçlü modellerden biri olmuştur (Hallinger ve ark. 2020).

Gümüş ve arkadaşları (2018), Web of Science veri tabanı üzerinden yayımlanan eğitim alanındaki liderlik çalışmalarını ele aldıkları araştırmalarında dağıtımcı liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği ve dönüşümcü liderlik çalışmalarının eğitim alanında en fazla çalışılan liderlik türleri olduğunu belirlemişlerdir. Bu liderlik türlerinden eğitimin kendine özgü yapısı içinde ortaya çıkmış olan öğretimsel liderliğin boyutlarına yönelik farklı sınıflamalar olmakla birlikte birçok çalışmada ele alınan temel boyutlar Hallinger (1982) tarafından geliştirilmiş olan yapıya dayanmaktadır. Öğretimsel liderlik, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından okullarda öğretmen, öğrenci, aileler, okul planları, okul ve eklentilerinin yönetimi ile öğrenme ve öğretme süreçlerinin artırılması ve geliştirilmesi için okul müdürü davranışları bütünü olarak tanımlanmaktadır. Leithwood ve arkadaşları, 2004 yılında yayımlanan çalışmalarında, okul müdürünün liderliğinin öğrencinin okulda gerçekleşen öğrenmelerine katkı sağlayan okula dayalı faktörler arasında ikinci önemli faktör olduğunu belirtmektedirler. O'Donnel ve White (2005) da belirli müdür davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin gücünün belirlenerek, eğitim liderleri ve politikacıların öğrenci performansını geliştirmek için gerekli liderlik davranışları hakkında daha doğru bir anlayış kazanabileceklerini vurgulamaktadırlar.

Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarına yasal düzenlemelerde yer verilmiş olup uygulamaların standart bir yapıda sürdürülmesi amaçlanmaktadır. Öğretimsel liderlik uygulamaları ele alındığında okul müdürlerinin genel

olarak okul yöneticisi ya da okul idarecisi rollerine vurgu yapılmakla birlikte liderlik yönlerine değinen yasal düzenlemelerin de bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. Maddesinde okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci ve velilerle birlikte çevreye eğitim ve öğretim süreçlerinde liderlik yaptıkları belirtilmiştir (MEB, 2013). Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği (2021) ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) gibi yasal düzenlemelerde okul müdürünün liderlik rolü vurgulanmamakla birlikte görev ve sorumlulukların sıralandığı görülmektedir. Diğer yandan artan hesap verebilirlik ve stratejik yönetim anlayışı doğrultusunda hayata geçirilen MEB Stratejik Planı ve çeşitli eylem planları gibi üst politika dokümanlarında belirlenen göstergelerin okul düzeyli gerçekleştirmelerinin sağlanmasına yönelik çalışmaların da okul müdürlerinin okul geliştirme ve liderlik etme rollerini ön plana çıkardığı söylenebilir (MEB, 2024).

Öğretimsel liderlerin en önemli görevlerinden biri bütün öğrencilerin öğrenebilecekleri etkili okullar oluşturmaktır. Bu da yöneticilerin profesyonel bilgi ve birikimlerini kullanarak öğrencilerin tüm kapasitelerini kullanmalarını sağlayacak ortamlar oluşturmaları ile mümkün olmaktadır (Smith ve Andrews, 1989). Bu amaçla uyumlu olarak, Andrews ve Soder (1987) öğretimsel liderlik davranışlarını kaynak sağlama, öğretim odaklı olma, güçlü bir iletişim ve okulda görünür olma olmak üzere dört ana konu üzerinde öğretim liderliğini ele almışlardır. Hallinger (1990) ise öğretimsel liderlik davranışlarını okul amaçlarını belirleme, okul amaçlarını iletme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programlarını düzenleme, öğrenci gelişimini izleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma, öğretmenleri güdüleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve öğrenmeyi teşvik boyutlarında ele almaktadır ve eğitim örgütlerinden beklentilerin ve akademik başarıya yönelik daha hesap verebilir bir sistem arayışının artmasıyla öğretimsel liderliğin önem kazandığı vurgulamaktadır. Bununla birlikte artan özerklik ve hesap verebilirlik

baskılarının müdürlerin görevleri arasındaki dengeyi korumayı zorlaştırdığı da ifade edilmektedir (Tamadoni ve ark., 2024).

Önceki bölümlerde de değinildiği ve sıklıkla atıfta bulunulduğu üzere okul liderliğinin öğrenme üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar içerisinde Hallinger tarafından kavramsallaştırılan “öğretimsel liderlik” çerçevesinin çalışmalarda en fazla faydalanılan kuramsal altyapıyı oluşturduğu söylenebilir. Öğretimsel liderliğe ilişkin kavramsal çerçevenin ortaya konulması ile birlikte Hallinger (1982) tarafından “Öğretimsel Liderlik Ölçeği – The Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)” geliştirilmiş ve öğretimsel liderliğe ilişkin alanyazın çalışmalarında sıklıkla kullanılmıştır.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Hallinger (1982) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIMRS) dünya genelinde araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçek farklı dillerde uyarlanmış ve 30’dan fazla ülkede gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılmıştır (Hallinger, 2011; Hallinger ve Wang, 2015). Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin okul müdürü öz değerlendirme formu, öğretmen formu, öğretmen kısa formu ve denetmen formu olmak üzere dört versiyonu bulunmaktadır.

Ölçeğin ilk formu 11 boyut ve 72 maddeden oluşurken (Hallinger, 1982), daha sonra yapılan çalışmada 10 boyut ve 50 maddeye düşürülmüştür (Hallinger, 1990). Hallinger ve Wang (2015) tarafından tekrarlanan güvenilirlik ve iç geçerlilik testleri Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin kabul edilen standartları halen karşıladığını göstermiştir. Ayrıca, ilkokul ve lise seviyesinde çalışan müdürlere uygulanan Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin madde ayırt edicilik analizleri ile de elde edilen bulguların tutarlı olduğu görülmüştür.

Şekil 1

Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin (PIMRS) Kavramsal Çerçevesi



Bellibaş ve arkadaşları (2016), liderlik uygulamalarına yönelik araştırma ve politikalarda faydalanılmak, uluslararası karşılaştırma yapmak ve uluslararası boyuttaki gelecek çalışmalara veri sağlamak amacıyla Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmişlerdir. Uyarlama çalışmasında ölçek çevrilmeden önce araştırmacılar, eğitimci ve uzmanlardan oluşan bir panel düzenlemişler ve panelde ölçeğin her üç boyutunun da Türk eğitim sistemi ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak panel grubu Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programlarının içeriğini merkezi olarak kontrol etmesinin “öğretim programını koordine eder.” alt boyutunu sınırlandırdığını vurgulayarak bu alt boyutun dâhil edilmemesini önermiştir. Madde düzeyinde incelemelerde 50 maddenin önemli bir kısmı ilgili bulunmakla birlikte “Öğretimi koordine eder” ve “Okulun Hedeflerini İletir” boyutlarında ilgili olmayan maddeler belirlenmiş ve sonuç olarak çeviri

sürecine geçilmeden altı madde çıkarılarak ölçek 44 maddeye düşürülmüştür. Çeviri sürecinde “geriye çeviri” metodu izlenmiş, maddeler önce Türkçeye ardından Türkçe form İngilizceye çevrilmiş ve orijinal form ile karşılaştırılmıştır. Türkçe forma, alan uzmanları ve öğretmenlerin görüşleri alınarak nihai hali verilmiştir. Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin nihai Türkçe formu rastlantısal olarak seçilen 6 ildeki 23 ilköğretim okulundan 294 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerle ölçeğin toplam ve madde düzeylerinde yapı geçerliliği testleri yapılmıştır. Nihai olarak ölçeğin Türkçe formu 1) okul amaçlarını belirleme (5 madde), 2) okul amaçlarını iletme (4 madde), 3) öğretimi denetleme ve değerlendirme (5 madde), 4) öğrenci gelişimini izleme (5 madde), 5) öğretim zamanını koruma (5 madde), 6) ulaşılabilir olma (5 madde), 7) öğretmenleri güdüleme (5 madde), 8) öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme (5 madde) ve 9) öğrenmeyi teşvik (5 madde) olmak üzere 9 boyut ve 44 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar, ölçeğin ilköğretim okullarının yanı sıra ortaöğretim okulları için de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ölçekten toplanan veriler doğrultusunda Türkiye'deki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik profili ortaya konulmuştur. Ayrıca Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin uygulandığı, farklı ülkelerde gerçekleştirilen daha önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Okul müdürlerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalarla birlikte hesap verebilirlik vurgusunun da artmasıyla okullarda kapasiteyi geliştirme çalışmaları artmaktadır. Bu çalışmaların veriye dayalı, kanıt temelli bir şekilde yürütülmesinde Öğretimsel Liderlik Ölçeği gibi geçerliliği kanıtlanmış ölçeklerin kullanılmasının politika ve uygulamalara katkı sağladığı değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı ilişkisi

Alanyazında okul müdürünün öğrenci başarısına etkisi konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamdaki tartışmalardan biri okul müdürünün öğrenci başarısına etkisinin doğrudan mı yoksa dolaylı olarak mı yansıdığı konusudur. Daha az

sayıdaki araştırmacılar tarafından okul müdürünün öğrenci başarısına dolaylı etkisi ile birlikte okul müdürünün öğrencilerle doğrudan ilgilenmesinin de öğrenci başarısında etkiyi artıracığı yani okul müdürünün öğrenci başarısında doğrudan etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Nettles ve Herrington, 2007; Silva, ve ark., 2011). Diğer taraftan araştırmacıların önemli çoğunluğu okul müdürünün okulu ve öğretmeni geliştirme yönündeki eylemlerinin öğrenci başarısında artışa neden olduğunu yani etkinin dolaylı olduğunu vurgulamışlardır (Cotton, 2003; Garland 2018; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve Jantzi, 2000; Leithwood ve ark. 2004; Marks ve Printy, 2003; Marzano ve ark., 2005; Witziers ve ark., 2003). Sun ve Leithwood (2015) da öğrencilerin öğrenme ve başarıları üzerinde okul müdürlerinin etkisinin büyük ölçüde dolaylı olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Hallinger ve Heck (1998), öğrenci başarılarında okul müdürünün etkisine yönelik 1980 ve 1995 yılları arasında gerçekleştirilen nicel çalışmaları incelediklerinde de farklı modeller üzerinde çalışıldığını belirtmişlerdir. Doğrudan ve dolaylı etki modelleri ile birlikte okul müdürlerinin de okul ve çevresinden etkilendiği görüşüne dayanan karşılıklı etki modellerinin bulunduğunu eklemiştir. Okul müdürü de okul koşullarından ve okul başarısından etkilenebilmekte ve liderlik kapasitesini geliştirebilmekte, böylelikle karşılıklı bir etki ortaya çıkabilmektedir (Hallinger, 2011).

Bununla birlikte doğrudan modellere göre dolaylı modellerde okul müdürünün daha büyük etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Daha yeni dönemde geliştirilen istatistik analizlerine rağmen öğrenci başarısına okul müdürünün doğrudan etkisinin sınırlı olduğu belirtilmiştir (Hallinger ve Heck, 1996). Hallinger ve arkadaşları (1996) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada da okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarılarına doğrudan etkisinin olmadığı bununla birlikte bir okul müdürünün okulun öğrenme iklimini şekillendiren eylemleri yoluyla okul etkililiğine dolaylı etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada etkili okullarda okul müdürünün rollerinin okulun çevresi ile birlikte bir çerçevede ele

alınmasının ve liderliğin öğrenci başarısını aracı değişkenler yoluyla etkileyen bir biçimde değerlendirilmesinin uygun olduğu görüşü desteklenmiştir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısında ters yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır (Greb, 2011; Louis ve ark. 2010; Smith ve Gümüş, 2022; Witziers ve ark. 2003).

Şekil 2

Okul Etkililiğinde Okul Müdürünün Etki Modelleri

Model A: Doğrudan Etki Modeli



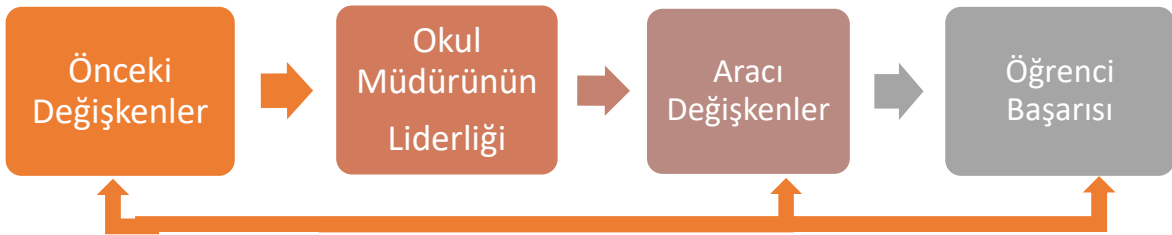
Model A-1: Önceki Etkilerle Birlikte Doğrudan Etki



Model B: Dolaylı Etki Modeli



Model B: Önceki Etkilerle Birlikte Dolaylı Etki (B-1)



Model C: Karşılıklı Etki Modeli



Gerçekleştirilen çalışmalarda öğretimsel liderlik bağlamının anlaşılmasının ve gerçekleştirilen çalışmaların artırılmasının önemine değinen Neumerski (2013), araştırmacıların öğretimsel liderliğe ilişkin neleri bilip neleri bilmediklerinin kapsamlı olarak anlaşılmasının gelecekteki çalışmaları şekillendireceğini ve oluşan literatür içinde gelecekte liderliğe ilişkin nelerin çalışması gerektiğini gösterebileceğini vurgulamıştır.

Akademik performansın geliştirilmesi için liderlik kapasitesinin artırılması sürecinde bazı okul müdürleri öğretmenlerle iletişimlerini sürdürmekte ve öğretmenleri karar verme süreçlerine dâhil etmektedirler. Marks ve Printy (2003), araştırmalarında dönüşümsel liderliğin ve paylaşılan öğretimsel liderliğin entegre bir liderlik olarak var olduğunda okul performansı ve öğrenci başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada aynı zamanda liderlik sorumluluklarını başkalarıyla paylaşan müdürlerin daha az tükenmişlik gösterecekleri, öğretmen bağlılığı ve profesyonelliğin sonucunda okullarda yüksek düzeyde öğrenmenin gerçekleşeceği vurgulanmaktadır.

Robinson ve arkadaşları (2008), farklı liderlik türlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve akademik olmayan diğer okul çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek üzere yürüttükleri çalışmada, öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki ortalama etkisinin dönüşümsel liderliğe göre üç ila dört kat daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretimsel liderlik faktörleri bağlamında incelendiğinde ise öğretmenleri teşvik etme, öğrenmeyi teşvik etme boyutlarında yüksek düzeyli etki olduğu ve hedef koyma, planlama, koordine etme, öğretimi ve programı değerlendirme boyutlarında ise orta düzeyli etki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hardman (2011), öğretmenlerin okul müdürlerinin liderliklerini algılayış biçimlerinin öğrenci başarısını etkilediği hipotezi doğrultusunda gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda, dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı üç liderlik biçiminin de öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada öğrenci başarısı ile dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik arasında pozitif ilişki bulunurken sürdürümcü liderlik

ile öğrenci başarısı arasında negatif ilişki bulunmuştur. Simmons (2019), öğrencilerin standart testlerdeki okuma başarılarının okul müdürlerinin algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile ilişkisini incelediği ve karma yöntemde desenlediği araştırmasında dokuz okul müdürü ve 109 öğretmenle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma performansı ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur.

Güneş (2014), ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun akademik başarısına etkisini okul müdürlerinin görüşlerini alarak ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 6 yüksek ve 6 düşük başarılı okulun müdürleri ile görüşmüştür. Sonuç olarak hem düşük hem de yüksek başarılı okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir'in (2016), okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında 1208 öğretmen yer almış ve 7514 öğrencinin akademik başarılarına ilişkin puanlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel davranış algıları ile birlikte mesleki topluluk ve öğretime odaklanma boyutlarında görüşlerine başvurularak öğrenci başarısı ilişkisinde aracılık rollerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde yönetsel davranışların akademik başarı ile ilişkisine yönelik olarak okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin arttığı, öğrenci başarısı ve yönetsel davranış arasındaki ilişkinin öğretmenler aracılığıyla dolaylı yönde ve düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Bellibaş ve arkadaşları (2022) da öğretimsel liderliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değişimine etkisini incelemek üzere Türkiye'nin farklı illerinden ilk ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan 350 öğretmen ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Çalışmada ortak ve etkili öğrenme uygulamalarına aracı değişken olarak yer verilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, liderlik ve öğretmenin öğretimsel liderlik uygulamaları arasında doğrudan bir ilişki bulunamazken, ortak ve etkili öğrenme uygulamaları aracılığıyla dolaylı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bir diğer çalışmada ise okullarda algılanan dağıtılmış liderlik ve öğretimsel liderlik uygulamalarının, okul personelinin karşılıklı saygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bununla birlikte okullardaki suç ve şiddetle bir ilişki kurulamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bellibaş ve Liu,2018).

Akademik İyimserlik

Sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak öğrenci başarısı ile ilişkili okul özelliklerinin belirlenmesinin oldukça güç olduğu değerlendirilmektedir. Çünkü sosyoekonomik faktörler öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenlerdir (Hoy ve ark., 2006b). Bununla birlikte okulun öğrenci başarısı üzerinde çok az etkisinin olması ya da hiç etkisinin olmaması sonuçlarına yer verilen çalışmalar, araştırmacıları akademik iyimserlik gibi öğrencinin sosyoekonomik durumuna rağmen akademik başarısında etkili olan okul özelliklerinin belirlenmesine yönlendirmiştir.

Öğrenci başarısına ilişkin klasik görüşe göre başarının yetenek ve motivasyonun sonucu olduğu düşünülürken; Seligman (1998), ilave üçüncü bir faktör olarak öğrenci başarısına en az yetenek ve motivasyon kadar etki ettiğini değerlendirdiği iyimserliği eklemiştir. Hoy ve arkadaşları (2006a) da akademik iyimserlik bağlamında üç örgütsel özelliğin öğrenci başarıya etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu özellikler okulun akademik vurgusu, kolektif öz yeterlik ve öğrenci ve velilere güvendir.

Hoy ve arkadaşlarına göre (2006a) okulun akademik vurgusu, kolektif öz yeterlik ile öğrenci ve velilere güven boyutları birbiri ile yakından ilişkilidir. Her bir boyut öğrenci başarısını artırırken bir diğer boyutu da güçlendirmektedir. Birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen bu özellikler güçlü bir yapıyı oluşturmaktadır. Bu güçlü yapı da akademik iyimserlik olarak ifade edilmiştir. Akademik iyimserlik, öğrencilerin akademik yönden başarılı

olacağına ilişkin okul geneli güveni gösteren bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserlik, Smith ve Hoy (2007) tarafından öğrencilerin başarı için yeterli kapasitelerinin olduğuna, öğretmen yeterliliğine, öğrenci ve ailelerinin işbirliği için istekli olduklarına yönelik paylaşılan inanç olarak tanımlanmaktadır. Zayıflıklar yerine güçlü ve dirençli yönler odaklanıldığından akademik iyimserlik, başarı için güçlü bir motive edici olarak ele alınmıştır.

Şekil 3

Akademik İyimserliğin Üç Boyutu Arasındaki Karşılıklı Nedensel İlişki



Şekil 3'te gösterildiği üzere aralarında karşılıklı bir ilişki bulunan akademik vurgu, kolektif öz yeterlik ve güven, doğaları, işlevleri ve öğrenci başarısına olumlu etki etme yönleri ile birbirlerine benzemektedirler. Bu üç boyut bir arada olumlu bir akademik çevre oluşturan ve akademik iyimserlik olarak adlandırılan yapıyı oluşturmaktadır (Hoy ve ark., 2006a). Akademik iyimserlik; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar içeren bir kavram olup kolektif yeterliğin bilişsel, güvenin duyuşsal ve akademik vurgunun davranışsal boyutu oluşturduğu değerlendirilmektedir (Hoy ve ark., 2006b). Bu bağlamda akademik iyimserliğin

bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar yönünden örgütsel davranışı açıklayan zengin bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir.

Okulun Akademik Vurgusu

Akademik vurguyu verimli öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile ilişkilendiren ve etkili okul özelliklerinden biri olarak gören Hoy ve arkadaşları (1991), kavramı bir okulun akademik başarı arayışı doğrultusunda yönetilme ölçüsü, okulun akademik başarı vurgusu olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılara göre akademik vurgunun olduğu okul ortamında öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir akademik hedefler belirlenmiştir. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir, öğretmenler öğrencilerinin yeteneklerine güvenirlir. Öğrenciler de sıkı çalışırlar ve başarılı olanlara saygı duyarlar.

Kolektif Öz Yeterlilik

Akademik iyimserliğin kolektif öz yeterlik boyutunun temellerini Hoy ve arkadaşları (2006b), insanın öğrenme ve motivasyonunun anlaşılması için genel bir çerçeve çizen ve Bandura (1986, 1997) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kurama dayandırmaktadırlar. Bu teoride kişinin kendi kapasitesine ilişkin başarı inancı önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Okul içinde algılanan kolektif öz yeterlik ise okulun bir sosyal yapı olarak başarabileceğine ilişkin yargılardan oluşmaktadır (Hoy ve ark., 2006b).

Bandura (1993), düşük sosyoekonomik duruma rağmen kolektif öz yeterlik algısı ve okulun akademik başarı performansı arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Goddard ve arkadaşları (2000), ortaokullarda okul başarısını artırmada kolektif öz yeterliğin rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Liselerde yürütülen benzer bir çalışmada ise Hoy ve arkadaşları (2002), kolektif öz yeterliğin öğrenci başarısını açıklamada sosyoekonomik durum ve akademik vurgudan da daha önemli, anahtar değişken olduğunu bulmuşlardır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik de önemli bulgular olduğu belirtilmektedir (Bellibaş, 2023). Bellibaş ve Liu (2017), çalışmalarında okul müdürlerinin aktif öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterliği ile doğrudan, pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda okullarda sınıf yönetimi, öğretim süreçleri ve öğrenci katılımının artırılmasında öğretmen yeterliklerin geliştirilmesine destek olan öğretimsel liderliğin artırılmasına ilişkin çabanın değerli olduğunu vurgulamışlardır.

Veli ve Öğrencilere Duyulan Güven

Akademik iyimserliğin öğrenci başarısı ile ilişkilendirilen üçüncü alt boyutu veli ve öğrencilere duyulan güvendir. Okul bağlamında ele alınan bu güveni Hoy ve Tschannen-Moran (2003), diğer tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğuna ilişkin güven duyma istekliliği olarak tanımlamışlardır. Goddard ve arkadaşları (2001), ortaokullarda başarıyı artırmada güvenin rolünü inceledikleri çalışmalarında sosyoekonomik durum kontrol altına alındıktan sonra bile öğrenci ve velilere duyulan güven ile yüksek öğrenci başarısı arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulmuşlardır. Bu doğrultuda kolektif etkililiğe benzer olarak güvenin de düşük sosyoekonomik düzeyin getirdiği bazı dezavantajların üstesinden gelmede anahtar bir özellik olduğu vurgulanmaktadır (Hoy ve ark., 2006b).

Akademik başarı vurgusu, kolektif öz yeterlik ve güven boyutlarının sosyoekonomik durum kontrol altına alındığında dahi öğrenci başarısına nasıl etki ettiği sorgulanan bir durum olarak ifade edilmektedir (Hoy ve ark., 2006b). Bu sorgulamaya cevap olarak bu boyutların okullarda örgütsel bir davranış olarak görülmesinin öğretmenlerin bireysel davranışlarının toplamından daha fazla anlam ifade ettiği vurgusu ön plana çıkmaktadır (Bandura, 1986, 1997). Akademik iyimserliğin önemli bir yönünün de öğrenilebilir olmasının olduğu ifade edilmektedir. Hoy ve arkadaşları (2006b), bu öğrenme sayesinde yönetici ve öğretmenlerin iyimser olma yönünde güçlendirilebileceğini ve olumsuz başarı algılarının

yerini iyimser bir okulun alabileceğini vurgulamışlardır. Akademik iyimserlik, öğretmenleri yeterli, öğrencileri istekli ve velileri de destekleyici olarak görmektedir. Akademik vurgu, kolektif öz yeterlik ve güven boyutlarının bir arada değerlendirilmesi ile kavramsallaştırılan akademik iyimserlik kavramı, okulların öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmasına ilişkin kapsamlı bir açıklama sunmakta ve okulun bu yöndeki uygulamalarını şekillendirmektedir. Okul müdürleri, okullarında öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin görevlerini yerine getirdiklerini, öğrencilerin başarılı olduklarını dile getirerek ve onları ödüllendirerek akademik vurgu atmosferi oluşturabilirler. Benzer şekilde kolektif etkililiği yüksek diğer okulların tecrübelerini okullarına aktarabilirler (Hoy ve ark., 2006b). Diğer bir ifade ile yüksek beklentileri olan ve beklentilerin gerçekleşmesi için çeşitli yöntemlerden faydalanan okul müdürlerinin, okullarında akademik iyimserlik ortamı inşa etmeleri ve geliştirmeleri muhtemeldir.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde liderlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Rutledge (2010) dönüşümcü liderlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelediği ve 67 okuldan 470 katılımcı ile yürüttüğü çalışmasında, dönüşümcü liderlik ve okulun akademik iyimserliği arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Malloy (2012), dağıtımcı liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 113 okulda 2122 öğrenci ile yürütmüş, çalışma sonucunda dağıtımcı liderlik ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada, akademik iyimserliğin tüm boyutları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiş, alt boyutlardan akademik vurgu ve öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve dağıtımcı liderliğin akademik vurgunun aracı rolü üzerinden öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. McGuigan ve Hoy (2006), çalışmalarında öğrencinin sosyoekonomik durumu kontrol altına alındıktan sonra bile akademik başarının okulun akademik iyimserliği ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Aynı zamanda okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında ilişki bulunması, akademik başarıyı artırmayı hedefleyen okul müdürleri için akademik iyimserliğin bir araç olabileceği şeklinde

değerlendirilmiştir (Allen, 2011). Öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik yoluyla öğrenci başarısının geliştirilmesine ilişkin yaklaşık 460 öğretmen ve okul müdürünün katılımı ile yürüttüğü çalışmada Ruffin (2022), akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu, öğretimsel liderliğin de akademik iyimserlik yoluyla öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada öğretimsel liderliğin akademik iyimserlik yoluyla öğrenci başarısına etkisi kısmen doğrulanmış ve öğretimsel liderliğin iki faktörü ile akademik başarı arasında anlamlı dolaylı ilişki bulunmuştur.

Uluslararası çalışmaların yanı sıra, son dönemlerde liderlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal çalışmalar da bulunmaktadır. Boz (2016), okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 111 okulda 1.947 öğretmen ile yürütmüştür. Çalışmada okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ve okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Kürkçü (2019) sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve diğer değişkenler arasında düşük düzeyli olmakla birlikte anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Kurşun (2015), 330 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Börü ve Bellibaş (2024), algılanan öğretmen akademik iyimserliği üzerinde liderlik etkisini belirlemek amacıyla okul müdürleri tarafından sergilenen öğretimsel liderlik, dağıtılmış liderlik ve dönüşümcü liderlik ile öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları en fazla dağıtılmış liderlik olmak üzere her üç liderlik türünün de akademik iyimserlik ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer

liderlik türleri kontrol altına alındığında ise yalnızca dağıtılmış liderliğin akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar ele alındığında öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısına ilişkisine bir arada odaklanan ulusal bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik analiz sonuçları ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Yerel yerleştime ile öğrenci alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi Anadolu liselerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, okul akademik iyimserliği ve 10. sınıf öğrencilerinin yılsonu başarı puanları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma nicel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma modellerinden belli bir zamandaki ya da zamanla değişen olay ve durumları ortaya koymak amaçlı gerçekleştirilen tarama araştırması modeli ile yürütülmüştür. Tek zamanlı yürütülen araştırma kesitsel tarama deseni ile uyumludur (Christensen ve ark., 2014).

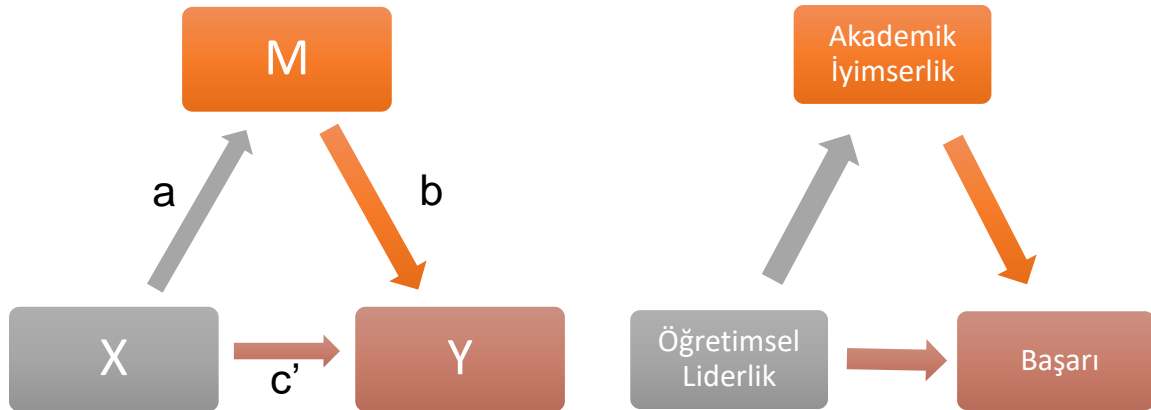
Çalışmada öğrenci başarısı ve aile gelir durumu birinci düzey değişken, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ve okul akademik iyimserlik düzeyi ikinci düzey olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrenci başarısı ilişkisinde okul akademik iyimserliğinin aracılığı iki düzeyli yapısal eşitlik modeli (YEM) ile analiz edilmiştir. YEM, sürekli veya aynı anda, sıralı veya kategorik birçok sayıdaki bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi inceleyebilen istatistiksel teknikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2014).

Araştırmada bağımlı değişken olan öğrenci başarısı; öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı, matematik, tarih, coğrafya, fizik, kimya ve biyoloji dersleri yılsonu başarı puanı ortalamasından oluşmaktadır. Ayrıca farklı çalışmalarla karşılaştırmaların yapılabilmesi için Türk Dili ve Edebiyatı, fen alanı ve matematik dersi yılsonu başarı puanı ortalamasına göre

de analizler yapılmış ve raporlanmıştır. Araştırmada sınıanan değişkenler arası aracılık ilişkisi Şekil 4'te görselleştirilmiştir.

Şekil 4

Aracılık İlişkisi



Aracılık ilişkisinde X bağımsız değişken, Y bağımlı değişken ve M aracı değişken olarak tanımlanmaktadır. a, b ve c' ise değişkenler arası doğrudan etkiyi ifade etmektedir. a ve b etkilerinin çarpımı dolaylı etkiyi, $c' + (a \cdot b)$ ise doğrudan ve dolaylı etki toplamını yani toplam etkiyi göstermektedir. Zhao ve arkadaşlarının (2010) aracılık modelini sınıflandırdıkları çalışmada belirttikleri üzere aracılık tam aracılık ve kısmi aracılık olarak iki grupta incelenmektedir. Doğrudan etkinin anlamlı olmayıp, dolaylı etkinin anlamlı düzeyde olması tam aracılık olarak ifade edilmektedir. Bu durumda etki yalnızca dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Hem doğrudan hem de dolaylı etkinin anlamlı olması durumu ise kısmi aracılık olarak ifade edilmekte ve iki alt grupta ele alınmaktadır. İlk grup tamamlayıcı kısmi aracılık olarak adlandırılmakta olup hem doğrudan hem de dolaylı etkinin anlamlı ve aynı yönlü olması durumuna karşılık gelmektedir. Doğrudan ve dolaylı etkinin anlamlı ancak farklı yönlü olması durumu ise rekabetçi kısmi aracılık olarak tanımlanmıştır.

Şekil 4'te görüldüğü üzere, araştırma kapsamında incelenen bağımlı değişken öğrencilerin başarıları, bağımsız değişken öğretmen algılarına göre belirlenmiş olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ve aracı değişken ise okul akademik iyimserlik düzeyidir. Aracılığın iki düzeyli olarak incelendiği araştırmada öğrenci başarıları ve aile gelir durumu birinci düzey olan öğrenci düzeyi değişken, öğretmen algılarına göre elde edilmiş olan öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik ise ikinci düzey olan okul düzeyinde ele alınmıştır. Aile gelir durumu bilgisi ile birlikte öğrenci başarısına öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik etkisinin belirlenebilmesi amacıyla aile gelir durumu verisi modele öğrenci düzeyinde eklenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada öğrenci ve öğretmen olmak üzere iki çalışma grubu bulunmaktadır. İki düzeyli yapısal eşitlik modeli öğrenci ve okul düzeyinden oluşmaktadır.

Öğretmen Evreni ve Örnekleme

Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Akademik İyimserlik Ölçeği öğretmenlere uygulanmış olup öğretmenler ve okul müdürleri arasında yeterli iletişimin oluşmuş olması durumunun sağlanabilmesi amacı ile Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından Türkiye geneli yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan Anadolu liselerinden okul müdürleri 2 yıldır değişmemiş olanların listesi ve bu okullarda biyoloji, coğrafya, fizik, kimya, matematik, tarih ve Türk dili ve edebiyatı branşlarındaki öğretmenlerin sayıları talep edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından temin edilen evren verisinde son iki yılda kurum müdürü değişmeyen ve yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan 1.669 okul ve bu okullarda ilgili branşlarda 34.650 öğretmen bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın öğretmen evrenini söz konusu 34.650 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmenlerin İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) birinci düzeye göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Evrenindeki Öğretmenleri İBBS Birinci Düzeye Göre Dağılımları*

Bölge Kodu	İstatistiki Bölge Birimi	Öğretmen Sayısı
TR1	İstanbul	3.805
TR2	Batı Marmara	1.265
TR3	Ege	4.342
TR4	Doğu Marmara	3.237
TR5	Batı Anadolu	3.755
TR6	Akdeniz	5.507
TR7	Orta Anadolu	1.998
TR8	Batı Karadeniz	2.097
TR9	Doğu Karadeniz	1.140
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	1.079
TRB	Ortadoğu Anadolu	1.728
TRC	Güneydoğu Anadolu	4.697
	TOPLAM	34.650

Türkiye geneli 34.650 öğretmenden oluşan araştırma evrenini 1.96 güven düzeyi ve .05 tolerans düzeyinde kuramsal örneklem büyüklükleri tablosuna (Balci, 2005, s. 95) göre 384 öğretmenin temsil edeceği değerlendirilmiştir. Ayrıca ilgili alanyazında çok düzeyli yapısal eşitlik modelinde düzeylere yönelik örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı alt sınırlar ifade edilmekle birlikte genel olarak birinci düzeyde en az 30 katılımcı (Maas ve Hoz, 2005), ikinci düzeyde ise en az 50 grubun sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Eliason, 1993). Bu doğrultuda öğrenci ve okul örnekleminin yeterliliğinin de sağlanabilmesi için bu kriterler de dikkate alınmıştır.

Öğretmen örnekleminin seçiminde tabakalı örnekleme yapılmıştır. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) birinci düzeyini oluşturan 12 bölgedeki öğretmen sayısının

Türkiye evrenindeki oranı baz alınarak hesaplama yapılmıştır. Bölgelerden seçilen iller ise random olarak belirlenmiştir. Belirlenen örneklem sayısının asgari değer olması nedeni ile veri toplama sürecinde yaşanabilecek aksaklıklar olabileceği düşünülerek il düzeyinde okul seçimine gidilmemiş, Google Forms veri toplama aracında hazırlanan ölçeklerin linki resmi yazı ile seçilen tüm illerdeki yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine gönderilmiştir. 12 ilde 934 öğretmen tarafından doldurulan ölçek verileri ile araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine yönelik analiz süreçleri yürütülmüş olup öğretmenlerin illere göre dağılımı Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

İllere Göre Ölçeğe Yanıt Veren Öğretmen Sayıları

Bölge Kodu	Bölge Adı	Örneklemdaki İl	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
TR1	İstanbul	İstanbul	48	208
TR2	Batı Marmara	Balıkesir	13	61
TR3	Ege	Aydın	14	61
TR4	Doğu Marmara	Bursa	28	161
TR5	Batı Anadolu	Ankara	25	99
TR6	Akdeniz	Adana	17	57
TR7	Orta Anadolu	Sivas	17	75
TR8	Batı Karadeniz	Zonguldak	8	45
TR9	Doğu Karadeniz	Giresun	5	46
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum	10	41
TRB	Ortadoğu Anadolu	Elazığ	12	37
TRC	Güneydoğu Anadolu	Diyarbakır	8	43
	Toplam		205	934

Tablo 2' de görüldüğü üzere belirlenen illerde 205 farklı okuldan toplam 934 öğretmene ait veriler alınmış ve hedeflenen örneklem sayısına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin araştırma kapsamında yer alan özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	506	54,18
	Erkek	428	45,82
Eğitim Durumu	Lisans	647	69,27
	Lisansüstü	287	30,73
Kıdem	1-5 Yıl	106	11,35
	6-10 Yıl	190	20,34
	11-15 Yıl	133	14,24
	16-20 Yıl	132	14,13
	21-25 Yıl	168	17,99
	26 -30 Yıl	146	15,63
	31 Yıl ve üzeri	59	6,32
	Okulda Çalışılan Süre	1-2 Yıl	345
3-8 Yıl		341	36,51
9 Yıl ve üzeri		248	26,55
Okul Müdürü ile Çalışılan Süre	1 Yıl	284	30,41
	2 Yıl	344	36,83
	3 Yıl ve üzeri	306	32,76
Branş	Biyoloji	119	12,74
	Coğrafya	106	11,35
	Fizik	99	10,60
	Kimya	89	9,53

Matematik	201	21,52
Tarih	103	11,03
Türk Dili ve Edebiyatı	217	23,23
Toplam	934	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 506'sı kadın ve 428'i erkek olmuştur. Branşlarına göre öğretmen dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan biyoloji öğretmeni sayısının 119, coğrafya öğretmeni sayısının 106, fizik öğretmeni sayısının 99, kimya öğretmeni sayısının 89, matematik öğretmeni sayısının 201, tarih öğretmeni sayısının 103 ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni sayısının 217 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri 1 yıl ile 42 yıl arasında değişmektedir. %20.34 oranı ile en fazla katılım 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin buldukları okulda görev yapmakta oldukları süre ise 1 yıl ile 41 yıl arasında değişmektedir. Buldukları okulda 9 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen oranı %26.55 olmuştur. Mevcut okul müdürü ile çalışılan süre sorgulandığında ise öğretmenlerin çoğu (344 öğretmen) 2 yıldır mevcut müdürleri ile çalıştıklarını beyan etmişlerdir.

Öğrenci Evreni ve Örnekleme

En az bir öğretmeni tarafından ölçeklerin doldurduğu okulların tamamındaki 10. sınıf öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri yılsonu başarı puanları ortalamaları ile aile gelir durumu bilgileri (çok iyi, iyi, orta, düşük, çok kötü) Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Genel Müdürlüğünden (EK F) yazı ile talep edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Genel Müdürlüğünden (EK G) yazı ile 42.552 öğrenciye ait yıl sonu başarı puanı ve sosyoekonomik durum verisini T.C. Kimlik Numarası yerine oluşturulan OPAQ_ID ile öğrenci bazlı olarak sağlamıştır.

Araştırmada ikinci ve üçüncü alt probleme ilişkin analizler öncesinde çok düzeyli yapısal eşitlik modeli varsayımları sınanırken çıkarılması gerektiği belirlenen okullar ve bu okulların öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinin tamamına ait notu bulunmayan öğrenciler veriden çıkarılarak 179 okul ve 41.847 öğrenci verisi ile analizler sürdürülmüştür. Çok düzeyli yapısal eşitlik modeli varsayımlarına ilişkin analizler verilerin analizi bölümünde sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma uygulama izinleri için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuru yapılmıştır. 04.05.2020 tarihli (EK L) yazı ile araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından uygun görülmüştür. Bu izin ile öncelikle evren temini, devamında ise uygulama ve öğrenci başarısı veri temini için Millî Eğitim Bakanlığına başvurulmuş ve 23.11.2020 tarihli (EK D) yazı ile araştırma uygulaması Millî Eğitim Bakanlığınca da uygun bulunmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından Türkiye geneli yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan Anadolu Liselerinden okul müdürleri 2 yıldır değişmemiş olanların listesi ve bu okullarda biyoloji, coğrafya, fizik, kimya, matematik, tarih ve Türk dili ve edebiyatı branşlarındaki öğretmenlerin sayıları talep edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün EK E’de yer verilen resmi yazısı ile araştırma, örnekleme yar alan İstanbul, Balıkesir, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Sivas, Zonguldak, Giresun, Erzurum, Elâzığ ve Diyarbakır illerine duyurulmuştur. Online veri toplama araçlarından Google Forms ile öğretmenlerin demografik durumları, öğretimsel

liderlik ölçeği ve akademik iyimserlik ölçeği verileri 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde derlenmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve ölçeklerle birlikte öğretmen bilgi formu kullanılmıştır.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarını belirlemek için Hallinger (1982) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”nin Bellibaş ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilen 44 maddelik formu kullanılmıştır. Orijinal formu 10 boyut ve 50 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formu 1) *okul amaçlarını belirleme* (5 madde), 2) *okul amaçlarını iletme* (4 madde), 3) *öğretimi denetleme ve değerlendirme* (5 madde), 4) *öğrenci gelişimini izleme* (5 madde), 5) *öğretim zamanını koruma* (5 madde), 6) *ulaşılabilir olma* (5 madde), 7) *öğretmenleri güdüleme* (5 madde), 8) *öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme* (5 madde) ve 9) *öğrenmeyi teşvik* (5 madde) olmak üzere 9 boyut ve 44 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeği geliştirenler tarafından araştırma için kullanım izni e-mail ortamında alınmıştır. Beş seçenekli Likert tipinde hazırlanmış olan ölçekte “hemen hemen her zaman” ve “hemen hemen hiç” aralığında ifadeler yer almaktadır. Ölçeğin hem orijinal hem de Türkçeye uyarlanan formlarının güvenirlik katsayıları .99’dur. Orijinal formda Okul Misyonunun Tanımlanması, Öğretim Programının Yönetimi, Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi alt boyutları güvenirlik katsayıları .98, uyarlama formda ise üç alt boyutun güvenirlik katsayısı da .99’dur (Bellibaş ve ark., 2016).

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği. Araştırmada okulların akademik iyimserlik düzeyinin belirlenmesi için Hoy (2006) tarafından geliştirilen, üç boyut ve 30 maddeden oluşan Okul Akademik İyimserlik Ölçeği’nin Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından

gerçekleştirilen Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu; 1) güven (7 madde), 2) akademik vurgu (7 madde), 3) öz yeterlik (5 madde) olmak üzere üç boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin öz yeterlik faktöründe yer alan 5 maddenin tamamı ters madde olduğu için (Goddard ve ark., 2000) analiz öncesi maddeler yeniden kodlanarak analize devam edilmiştir. Akademik İyimselik Ölçeği kullanım izni e-mail ortamında alınmıştır. Ölçeğin uyarlanmış formunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 ve boyutlar özelinde öz yeterlik boyutunda .68, güven boyutunda .89 ve akademik vurgu boyutunda .86 olarak bulunmuştur (Çoban ve Demirtaş, 2011).

Öğretmen bilgi formu. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, branş meslekte geçirdikleri süre, buldukları okulda geçirdikleri süre ve mevcut okul müdürü ile geçirdikleri çalışma süresi öğretimsel liderlik ve akademik iyimselik ölçek formları ile birlikte online olarak oluşturulan demografik bilgi formu ile öğretmenlerden alınmıştır.

Öğrenci başarı verisi. Verisi temin edilen öğrencilerin ders bazlı yılsonu puanları Tablo 4'te gösterilen ders saati sayısı ile ağırlıklandırılarak Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri yılsonu başarı puanı ortalaması oluşturulmuştur. Daha önce gerçekleştirilen çalışmalar ile karşılaştırılabilirliği sağlamak amacıyla toplam başarı puanı ortalamasının yanı sıra üç temel alana yönelik başarı durumu da araştırmada kullanılmıştır. Okuma becerilerine yönelik Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) başarı puanı, matematik okuryazarlığı için matematik başarı puanı ve fen okuryazarlığı için fizik, kimya ve biyoloji dersleri ortalaması alınarak fen başarı puanı özelinde de öğrenci başarısının ele alınan değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 4

Yılsonu Başarı Puanının Elde Edilmesinde Kullanılan Dersler ve Ders Saati Sayıları

Ders Adı	Ders Saati
Biyoloji	2

Coğrafya	2
Fizik	2
Kimya	2
Matematik	6
Tarih	2
Türk Dili ve Edebiyatı	5
Toplam	21

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayıları, açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirligi (CR) değerleri analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları

	Cronbach Alpha	AVE	CR	Madde Sayısı
Öğretimsel Liderlik	.99			44
1. Okul Misyonunun Tanımlanması	.97			9
1.1. Okul İçin Hedefler Koyma	.96	.88	.97	5
1.2. Okul Hedeflerini Paylaşma	.94	.86	.96	4
2. Öğretim Programının Yönetimi	.95			10
2.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	.89	.72	.92	5
2.2. Öğrenci Başarısını Takip Etme	.95	.85	.97	5

3. Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi	.98			25
3.1. Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	.89	.72	.93	5
3.2. Okulda Görünür Olmak	.90	.73	.93	5
3.3. Öğretmenleri Teşvik Etme	.95	.87	.97	5
3.4. Mesleki Gelişimi Destekleme	.96	.89	.98	5
3.5. Öğrenmeyi Teşvik Etme	.96	.88	.97	5
Akademik İyimserlik	.92			19
1. Öz Yeterlik	.92	.82	.96	5
2. Güven	.91	.66	.93	7
3. Akademik Vurgu	.93	.71	.94	7

Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin tamamı için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .99, ölçek faktörleri için ise okul için hedefler koyma .96, okul hedeflerini paylaşma .94, öğretimi denetleme ve değerlendirme .89, öğrenci başarısını takip etme .95, öğretime harcanan zamanı kontrol etme .89, okulda görünür olmak .90, öğretmenleri teşvik etme .95, mesleki gelişimi destekleme .96 ve öğrenmeyi teşvik etme .96 olarak rapor edilmiştir. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin tamamı için ise Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .92, ölçek faktörleri için öz yeterlik .92, güven .91 ve akademik vurgu .93 olarak raporlanmıştır.

Ölçeklerde yakınsama geçerliğinin sağlanabilmesi için CR değerinin AVE değerinden yüksek olması; CR değerinin ise .70'den az ve AVE değerinin .50'den az olmaması gerekmektedir (Hair ve ark., 2009; Hatcher, 1994). Hem Öğretimsel Liderlik Ölçeği hem de Akademik İyimserlik Ölçeği faktörlerinin değerler incelendiğinde CR değerlerinin tamamının .70'in üzerinde ve AVE değerlerinin de .50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm faktörler için CR değeri AVE değerinin üzerindedir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Akademik İyimserlik Ölçeği geçerlilik durumlarının belirlenebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile ölçeklerin önceden bilinen bir yapıyı ölçüp ölçmediklerinin test edilmesi amaçlanmaktadır (Field, 2009). Araştırmada DFA, R Programı (4.3.1) kullanılarak yapılmıştır. DFA değerlendirmesinde dikkate alınan uyum iyiliği ölçütleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
X^2/sd (Chi-Square/Degree of Freedom)	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
TLI (Tucker-Lewis Index)	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
CFI (Comparative Fit Index)	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
SRMR (Standardized Root Mean Square Residuals)	$<.08$	$<.05$
Ki-kare P değeri	$p>.05$	

Tablo 6'da ölçeklerden elde edilen DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde başvurulan referans değerleri gösterilmiştir. Tabachnick ve arkadaşlarına (2001) göre X^2/sd değerinin 2'den küçük olması durumunda mükemmel uyuma işaret ettiği kabul edilmektedir. Bununla birlikte, Wheaton ve arkadaşları (1977) X^2/sd değerinin 5'ten küçük ve eşit olması ölçütünü model uyumunun göstergesi olarak yorumlamışlardır. Brown'a (2015) göre kesin uyum iyiliği indeksleri X^2/sd , RMR, SRMR; sıkı uyum iyiliği indeksleri RMSEA ve karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksleri CFI, NFI, NNFI olmak üzere 3 başlık altında toplanabilir ve her gruptan en az bir indeks raporlanması yeterli görülmektedir. Bu doğrultuda ki-kare ve X^2/sd örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için (Brown, 2015) tolere edilebilir olarak değerlendirilmiş ve diğer uyum iyiliği indekslerinin uygunluğu incelenmiştir.

Diğer uyum iyiliği indeksleri için ise RMSEA \leq .08 (Jöreskog ve Sorbom, 1993), SRMR \leq .08 (Anderson ve Gerbing, 1984), CFI ve TLI için ise \geq .90 (Kline, 2011) kabul edilebilir değerler olarak belirtilmiştir (Doğan ve Aybek, 2021). Araştırmada kullanılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Akademik İyimserlik Ölçeği uyum indekslerine ait sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Ölçeklere Ait Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	ÖLÖ	AIÖ
X ² /sd (Chi-Square/ Degree of Freedom)	2.92	5.93
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	.064	.094
TLI (Tucker-Lewis Index)	.891	.877
CFI (Comparative Fit Index)	.900	.897
SRMR (Standardized Root Mean Square Residuals)	.027	.057

Tablo 7’de Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Akademik İyimserlik Ölçeği DFA sonucu uyum indekslerine yer verilmiştir. Tablo 6 ve Tablo 7 karşılaştırmalı olarak incelediğinde ölçeklerin uyum indekslerinin X²/sd değeri dışında uygun değerlerinin bulunduğu görülmektedir. Brown’a (2015) göre her gruptan en az bir indeks raporlanması yeterli görüldüğü için ki-kare ve X²/sd örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için tolere edilebilir olarak değerlendirilmiştir. EK G’de Öğretimsel Liderlik Ölçeği’ne ve EK H’de Akademik İyimserlik Ölçeği’ne ait DFA diyagramları gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenler tarafından yanıtlanan ölçeklerle elde edilen veriler öncelikle analizlere uygunluk açısından ele alınmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci

alt problemlerine yönelik kullanılacak analizlere karar verebilmek amacıyla öğretmen evreninden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik toplam ve faktörlerine yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Öz Yeterlik faktörü dışında -2 ile +2 arasında değerler aldıkları gözlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri

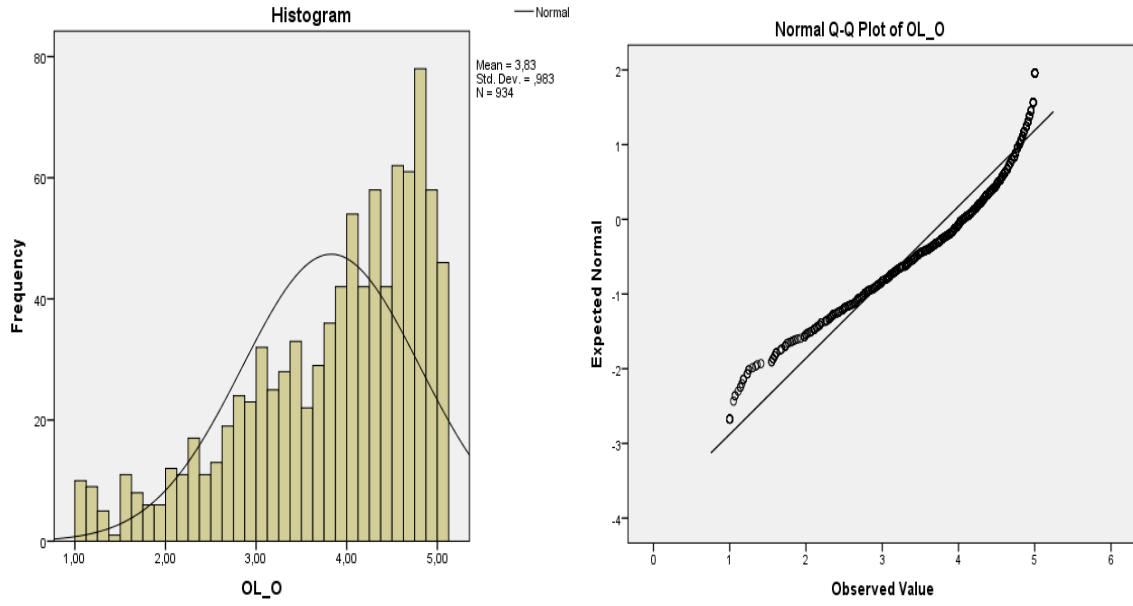
Kod	Ölçek / Faktör	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Standart Hata	Değer	Standart Hata
OL	Öğretimsel Liderlik	-.901	.080	.079	.160
OL1	<i>Okul İçin Hedefler Koyma</i>	-1.03	.080	.252	.160
OL2	<i>Okul Hedeflerini Paylaşma</i>	-1.025	.080	.146	.160
OL3	<i>Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme</i>	-.689	.080	-.189	.160
OL4	<i>Öğrenci Başarısını Takip Etme</i>	-.703	.080	-.472	.160
OL5	<i>Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme</i>	-1.074	.080	.502	.160
OL6	<i>Okulda Görünür Olmak</i>	-.710	.080	-.331	.160
OL7	<i>Öğretmenleri Teşvik Etme</i>	-.809	.080	-.295	.160
OL8	<i>Mesleki Gelişimi Destekleme</i>	-.819	.080	-.294	.160
OL9	<i>Öğrenmeyi Teşvik Etme</i>	-1.045	.080	.261	.160
AI	Akademik İyimserlik	-.511	.080	.210	.160

AI1	<i>Öz Yeterlik</i>	-1.770	.080	2.203	.160
AI2	<i>Güven</i>	-.183	.080	-.464	.160
AI3	<i>Akademik Vurgu</i>	-.417	.080	-.268	.160

Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik toplam ve faktörlerine yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Öz Yeterlik faktörü dışında -2 ile +2 arasında değerler aldıkları gözlenmiştir. George ve Malleray (2012), çarpıklık katsayısının negatif değerler almasının çok sayıda yüksek değerli veri olmasından kaynaklandığını, parametrik ölçümler için +1 ve -1 aralığında bir çarpıklık değerinin mükemmel olarak düşünüldüğünü ancak birçok çalışmada +2 ve -2 aralığında bir çarpıklık değerinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Tabachnick ve arkadaşları (2001) ise çarpıklık katsayısı ile ilgili olarak çok büyük örneklerde çarpıklık katsayısının gerçek büyüklük ve dağılımın görünümü kadar önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Kline'a (2011) göre de çarpıklık ile basıklık değerleri +3 ve -3 sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal dağılımda olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesinin ardından ölçeklere ilişkin histogram ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Şekil 5'te Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin histogram ve Q-Q grafikleri gösterilmiştir.

Şekil 5

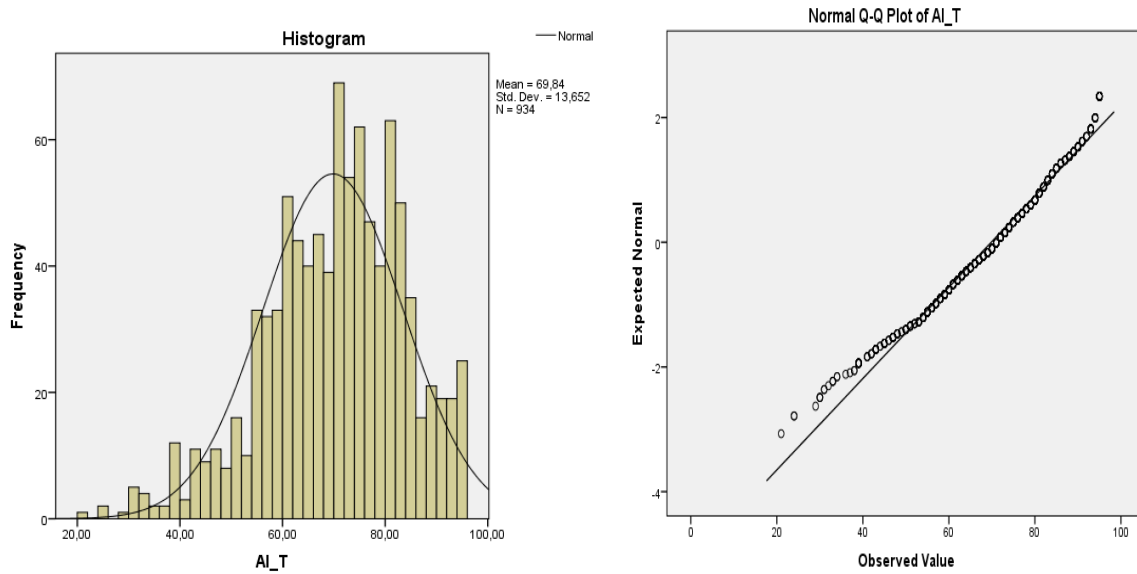
ÖLÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği



Histogram grafiği ve Q-Q olasılık eğrisi üzerinde yer alan noktaların düz ve doğrusal bir dizilim göstermesi ÖLÖ'nin normal dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Şekil 6'da Akademik İyimserlik Ölçeği'nin histogram ve Q-Q grafikleri gösterilmiştir.

Şekil 6

AlÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği



Şekil 5 ve Şekil 6'da görüldüğü üzere öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik ölçekleri Q-Q grafiklerinde noktalar 45 derecelik doğru üzerine yakın bulunmaktadır. Bu doğrultuda verilerinin çarpıklık katsayısı ve dağılımı göz önüne alınarak normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi ve iki düzeyli YEM analizlerinin yürütülebilmesi için öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtların okul ortalamaları alınarak öğrenci verisi ile okul verisi eşleştirilmiştir. Modele ilişkin analizlerden önce YEM analizinde kullanılacak bu veriler varsayımlar açısından incelenmiştir. Analizler öncesinde, analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği, sonuçların genellenebilirliği, uç değerlerin bulunma durumu yönüyle incelenmesi gerekmektedir (Mertler ve Reinhart, 2017). Çok değişkenli analizler için normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık (homojenlik) sayıtlarının hemen hemen tüm teknikler için ortak olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda çok değişkenli

normallik, çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantı olmak üzere çok düzeyli yapısal eşitlik modelleri için test edilen varsayımlar incelenmiştir.

Öncelikle veri uç değerler yönünden incelenmiştir. Tek yönlü uç değerler için örneklem büyüklüğünden dolayı z puanı aralığı -4 ve +4 olarak belirlenmiştir (Mertler ve Reinhart, 2017). Değişkenlere ait z puanları incelenmiş ve bu aralığın dışında yer alan veriye rastlanmamıştır. Çok yönlü uç değerlerin incelenmesi için Mahalanobis değerleri hesaplanmış ve .001 altında kalan dört okuldan 22 öğrenci verisi silinmiştir.

Çok değişkenli normallik öncesi tek değişkenli normallik çarpıklık katsayısı, basıklık katsayısı, histogram grafiği ve Q-Q grafikleri kullanılarak incelenmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının genellikle önerildiği üzere +2 ve -2 arasında yer aldığı görülmüştür (George ve Malleray, 2012). Değerlere yönelik kriterler sağlanmakla birlikte Histogram ve Q-Q plot grafiklerinde normallikten sapmalar gözlemlenmiştir. Okul düzeyi saçılım grafiğinde de dağılımlarda elipsten uzaklaşma görülmektedir. Bu nedenlerle normallik varsayımına karşın bazı ihlallerin bulunduğu değerlendirilerek kestirim yöntemi olarak çok değişkenli normallik karşılanmadığında kullanılabilen robust maksimum olabilirlik (MLR) yönteminin kullanılması kararı verilmiştir (Satorra ve Bentler, 1994). Değişkenlere ait çarpıklık katsayısı, basıklık katsayısı, betimsel istatistikler, Q-Q plot ve histogram grafikleri EK İ'de yer almaktadır.

Değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununu tespit etmek amacıyla tolerans değerleri ve varyans artış faktörü (VIF) değerleri incelenmektedir (Kline, 2016). Değişkenlerin tolerans değerleri .783 ve .997 arasında değişmektedir. Elde edilen değerler, kritik değer olan .10 üzerinde olduğundan çoklu bağlantı sorunu olmadığına işaret etmektedir. Varyans artış faktörü ise 10 veya üzeri bir değer olmadığı için çalışmada yer alan değişkenlerin bulunmasının gereksiz olmadığını göstermektedir. Değişkenlere ait tolerans ve VIF değerleri EK J'de yer almaktadır.

Çok düzeyli yapısal eşitlik modelinde düzeylere yönelik örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı alt sınırlar ifade edilmekle birlikte genel olarak birinci düzeyde en az 30 katılımcı (Maas ve Hoz, 2005), ikinci düzeyde ise en az 50 grubun sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Eliason, 1993). Bu bağlamda son olarak veri, örneklem büyüklüğü açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci sayısı 30'un altında olan okulların öğrencileri veriden silinerek iki düzeyli YEM analizleri, her okulda en az 30 öğrenci olmak üzere birinci düzeyde toplam 41.847 öğrenci, ikinci düzeyde 179 okul ile devam ettirilmiştir.

Araştırmaya konu edinilen “Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul akademik iyimserlik düzeyi ve öğrencilerin akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” probleminin alt problemlerinin hangi ölçekler ve hangi analiz yöntemleri ile analiz edileceği Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu

Alt Problemler	Veri	Analiz Tekniği
		Betimsel İstatistikler
1) Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?	ÖLÖ	Bağımsız Gruplar t Testi Tek Yönlü ANOVA Analizi
2) Öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik düzeyine ilişkin algıları nasıldır?	AİÖ	Betimsel İstatistikler Bağımsız Gruplar t Testi Tek Yönlü ANOVA Analizi

	ÖL	
3) Öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik, öğrenci başarıları ve öğrenci sosyoekonomik durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?	AI Gelir Yıl Sonu Başarı Puanı	Çift Yönlü Pearson Korelasyon Katsayısı
	ÖL	
4) Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında okul akademik iyimserliğinin aracı etkisi var mıdır?	AI Gelir Yıl Sonu Başarı Puanı	İki Düzeyli YEM

Araştırmada frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin analizi SPSS 23.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İkili gruplarda bağımsız örneklem t testi, üç ve fazla gruplarda ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin öğrenci başarısını yordama düzeylerinin ve aracılık etkisinin belirlenmesinde R 4.3.3 Programıyla iki düzeyli YEM analizine başvurulmuştur. Veri analizi gerçekleştirilirken .05 anlamlılık düzeyi referans kabul edilmiştir. Korelasyon katsayılarına ilişkin yorumlarda ölçüt olarak göz önünde bulundurulmuş referans değerlere Tablo 10' da yer verilmiştir.

Tablo 10

Korelasyon Katsayıları Aralık Değerleri

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
.00-.29	Düşük düzeyde ilişki
.30-.70	Orta düzeyde ilişki
.71-1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Ölçek ortalamalarına ilişkin değerlendirme yapabilmek her iki ölçek için de ortalama aralıkları hesaplanmıştır. Hem Öğretimsel Liderlik Ölçeği hem de Akademik İyimserlik Ölçeği 5'li likert yapıdadır. Öğretimsel Ölçeği katılım ifadeleri “hemen hemen hiç” ve “hemen hemen her zaman” arasında, Akademik İyimserlik Ölçeği “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” arasında değişmektedir. Öğretimsel liderlik ortalamalarının düzeyini belirtebilmek için ortalama aralığı hesaplanmış ve .80 ortalama aralık değeri kullanılmıştır. Aralık değerleri ve düzey ifadeleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Aralık Değeri ve Düzey İfadeleri

Aralık Değeri	Düzey İfadesi
1.00-1.80	Hemen hemen hiç
1.81-2.60	Nadiren
2.61-3.40	Bazen
3.41-4.20	Sıklıkla
4.21-5.00	Hemen hemen her zaman

Akademik iyimserlik ölçeği için toplam puan kullanılmış olup ölçekten en az 19, en fazla 96 puan alınabilmektedir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerinin düzeyini belirtebilmek için ortalama aralığı hesaplanarak düzeyler yorumlanmıştır. 5'li likert olarak cevaplandırılan ölçeğin toplam puan ortalamaları için 15.2

puan aralık değeri kullanılmıştır. Aralık değerleri ve d¼zey ifadeleri Tablo 12'de g¼sterilmiřtir.

Tablo 12

Akademik İyimserlik ¼lçeęi Aralık Değeri ve D¼zey İfadeleri

Aralık Değeri	D¼zey İfadesi
19 – 34.4	Kesinlikle katılmıyorum
34.5 – 49.8	Kısmen katılıyorum
49.9 – 65.2	Orta d¼zeyde katılıyorum
65.3 – 80.6	Çoğunlukla katılıyorum
80.7 - 96	Kesinlikle katılıyorum

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklerden elde edilen öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik verileri ile öğrenci başarısı verilerinin analizleri doğrultusunda yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul akademik iyimserlik düzeyi ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, yorumlar ve tartışma yer almaktadır.

Öğretimsel Liderliğe Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öncelikle araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyine ilişkin algıları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖLÖ'ye yönelik cevapları doğrultusunda ölçek ortalaması ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen ortalama, standart sapma, ortanca, minimum ve maksimum değerlerine Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

ÖLÖ'ne Yönelik Ortalama, Standart Sapma, Ortanca, Minimum ve Maksimum Değerleri

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	Minimum	Maksimum
ÖLÖ	3.82	.98	4.06	1	5
ÖL1- Okul İçin Hedefler Koyma	3.90	1.09	4.20	1	5
ÖL2-Okul Hedeflerini Paylaşma	3.95	1.09	4.30	1	5
ÖL3-Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	3.70	1.01	4.00	1	5
ÖL4-Öğrenci Başarısını Takip Etme	3.73	1.11	4.00	1	5
ÖL5-Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	3.93	.99	4.20	1	5
ÖL6-Okulda Görünür Olmak	3.73	1.05	4.00	1	5
ÖL7-Öğretmenleri Teşvik Etme	3.45	1.15	4.00	1	5

ÖL8- Destekleme	Mesleki Gelişimi	3.82	1.13	4.00	1	5
ÖL9-Öğrenmeyi Teşvik Etme		3.88	1.07	4.20	1	5

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin ÖLÖ'ye yönelik görüşlerinin puan ortalamasının $\bar{X}=3.82$ olduğu ve ölçek ifadelerinden "sıklıkla" ifadesine karşılık geldiği görülmektedir. Ölçek standart sapması .98; ölçekten alınan puanların minimum ortalaması 1 ve maksimum ortalaması 5'tir. Ortanca puanı ise 4.06 olmuştur. Ölçeğe ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın okul hedeflerini paylaşma boyutunda ($\bar{X}=3.95$), en düşük ortalamasının ise öğretmenleri teşvik etme ($\bar{X}=3.45$) boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($\bar{x}=3.93$), okul için hedefler koyma ($\bar{x}=3.90$), öğrenmeyi teşvik etme ($\bar{x}=3.88$), mesleki gelişimi destekleme ($\bar{x}=3.82$), öğrenci başarısını takip etme ($\bar{x}=3.73$), okulda görünür olmak ($\bar{x}=3.73$), öğretimi denetleme ve değerlendirme ($\bar{x}=3.70$) alt boyut ortalamalarının da okul hedeflerini paylaşma boyutu ortalamasına daha yakın olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik ölçeği kullanılarak yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Bellibaş ve arkadaşları tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen Öğretimsel Liderlik Ölçeği Türkçe uyarlama çalışmasında çalışmaya dâhil edilen farklı ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalar sonucu uluslararası Öğretimsel Liderlik Ölçeği ortalaması 3.87, Türkiye ortalaması ise 3.06 bulunmuştur. Aynı çalışmada Türkiye örneğine ait en yüksek ortalamaya sahip olan boyut öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($\bar{X}=3.35$), en düşük ortalamaya sahip olan boyut ise öğretmenleri teşvik etme ($\bar{X}=2.83$) olmuştur. Araştırmaya dahil edilen ülkelerin ortalamaları karşılaştırıldığında ise en yüksek ortalaması olan boyut okul için hedefler koyma ($\bar{X}=4.15$), en düşük ortalaması olan boyut ise okulda görünür olmak ($\bar{X}=3.37$) boyutu olmuştur. Benzer çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin görüşleri okul müdürlerinin orta ve yüksek düzeyde öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri yönündedir (Ay ve Boz, 2022; Bağır ve ark., 2023; Bellibaş ve ark. 2016; Bulduklu, 2014; Sezer ve ark.,2014).

Çalışmada alt boyutlar arasındaki ortalama farklılıklarını eğitim sisteminin genel yapısı ile ilişkilendirmenin mümkün olduğu değerlendirilmektedir. Türk toplumunun kültürel kodları incelendiğinde genel yapı ile uyumlu olarak kurumsal düzeyde de hiyerarşi ve gücün vurgulandığı görülmektedir (Bellibaş ve Kılınç, 2023). Bu bağlamda çalışmada, en yüksek ortalamanın okul hedeflerini paylaşma faktöründe ve en düşük ortalamanın öğretmenleri teşvik etme faktöründe olması da hiyerarşik yapı ile ilişkilendirilebilir. Okul hedeflerini paylaşmak, alınmış kararların veya yasal gerekliliklerin aktarılmasına yönelik olup öğretmen teşvikine göre daha az bireysel girişim gerektirdiğinden Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını doğrular niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin görüşlerinde cinsiyetin istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin ÖLÖ'ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	p
Kadın	506	3.87	.93	1.55	.12
Erkek	428	3.77	1.04		

Tablo 14'e göre kadın öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin yanıtlarının ortalaması ($\bar{X}=3.37$) ile erkek öğretmenlerin yanıtlarının ortalaması ($\bar{X}=3.77$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Yılmaz ve Kurşun (2015) da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Farklı araştırmalarda da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÖLÖ'ne ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (Argon ve Mercan, 2009; Bağır ve ark., 2023; Bulduklu, 2014) Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürünün öğretimsel liderliğine ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşmaması okuldaki kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürünün uygulamalarından benzer çıkarımlarda buldukları, okul içi etkileşimin benzer düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin görüşlerinde eğitim düzeylerinin istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

ÖLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Ortalama	S.S.	t	p
Lisans	647	3.84	.99	.743	.458
Lisansüstü	287	3.79	.97		

Tablo 15'e göre lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.84$) ile lisansüstü düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.79$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir bulunmadığı görülmektedir.

Öğretimsel liderlik ölçeği kullanılarak yapılan diğer çalışmalarda eğitim durumunun etkisi incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Bağır ve ark., 2023; Bulduklu, 2014; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Sezer ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise yüksek lisans yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderliğine ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğretimsel liderlik düzeyi algılarının

anlamli düzeyde farklılaştığını gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmada ve alanyazında genel olarak eğitim düzeyine göre öğretimsel liderlik düzeyi algılarının anlamlı bir fark göstermemesi, öğretmenlerin farklı eğitim düzeylerine rağmen genel olarak okul yöneticilerine ilişkin izlenimlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin görüşlerinde branşlarının istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır ve bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

ÖLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Branş	N	Ortalama	S.S.	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ	Türk Dili ve Edebiyatı	217	3.87	1.00	1.123	.347	-
	Matematik	201	3.72	.99			
	Tarih	103	3.79	1.07			
	Coğrafya	106	3.94	.89			
	Fizik	99	3.90	.96			
	Kimya	89	3.72	1.07			
	Biyoloji	119	3.89	.89			

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin branşlarının istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Analiz öncesinde branş değişkenine göre öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan analiz ile elde edilen Levene test değerleri grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermiştir [$F(6,927)=1.567$, $p>.05$]. Devamında yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde [$F(6,927)=1.123$, $p>.05$] branş değişkeninin öğretmenlerin ÖLÖ'ye ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır.

Öğretimsel liderliğe yönelik yapılan diğer çalışmalarda branşın etkisi incelendiğinde Yılmaz ve Kurşun (2015)'un kullandıkları 6 boyutlu öğretimsel liderlik ölçeğinde bir boyut dışında branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı sonucunda ulaştıkları görülmektedir. Argon ve Mercan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin branşlarına göre öğretimsel liderlik düzeyi algılarının anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermemesi öğretmenlerin okullarda branşları fark etmeksizin okul müdürleri ile benzer deneyimler yaşamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Akademik İyimserliğe Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeği'ne yönelik cevapları doğrultusunda elde edilen ortalama, standart sapma, ortanca, minimum ve maksimum değerlerine Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17

AIÖ'ye Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	Minimum	Maksimum
AIÖ	69.84	13.65	71	21	95
<i>AI1- Öz Yeterlik</i>	21.44	5.32	24	5	25
<i>AI2- Güven</i>	23.52	6.22	24	7	35
<i>AI3- Akademik Vurgu</i>	24.87	6.38	25	7	35

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin AIÖ'ye yönelik görüşlerinin en yüksek puan ortalamasının 69.84 olduğu ve ölçek ifadelerinden "Çoğunlukla Katılıyorum" ifadesine karşılık geldiği görülmektedir. Ölçek standart sapması 13.65; ölçekten alınan puanlar minimum 21 ve maksimum 95'tir. Ortanca puanı ise 71 olmuştur. Ölçek alt boyutlarına ilişkin toplam puan ortalamaları incelendiğinde öz yeterlik ortalamasının 21.44, güven

ortalamasının 23.52 ve akademik vurgu ortalamasının 24.87 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ait bu ortalamaların, Türk eğitim sistemi geneli akademik başarıya verilen önem ve okul performansına yönelik çalışmaların akademik vurgu boyutunu daha ön plana çıkardığı yönünde değerlendirilmesi mümkündür.

Çoban ve Demirtaş'ın (2011) okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada akademik iyimserlik toplam puan ortalamasını 63.46 bulmuşlardır ve bu değer de ifadelerinden "Çoğunlukla Katılıyorum" ifadesine karşılık gelmektedir. Aynı ölçek kullanılarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin çalıştıkları okulları akademik iyimserlik açısından "orta düzeyde" yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Boz, 2016).

Ölçek toplam puanı ve alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyini yeterli gördükleri, öz yeterlik, öğrenci ve veliler güven ve okullarda akademik vurgunun yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu bulgu akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya koyan çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Chang, 2011, Karataş, 2023; Kılınç, 2013; Kılınç ve ark., 2021).

Ayrıca, alanyazındaki çalışmaların geneli ile birlikte bu çalışmada da akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olması, ele alınan bağlamda genel olarak öğretmenlerin okul deneyimleri, veli ve öğrenci ilişkilerinin benzer ve olumlu örüntülerden oluştuğunu göstermektedir. Aynı zamanda araştırma özelinde akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olması ve öğretmenlerin benzer deneyimlere sahip olması sonucunun elde edilmiş olması, yerel yerleşirme kapsamında öğrenci alan Anadolu liseleri için umut verici olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin AİÖ'ye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve branşlarına göre durumu da incelenmiştir. Öğretmenlerin AİÖ'ye ilişkin görüşlerinde cinsiyetin istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18*Öğretmenlerin AİÖ'ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	p
Kadın	506	69.85	13.64	.033	.974
Erkek	428	69.82	13.68		

Tablo 18'e göre kadın öğretmenlerin AİÖ'ye ilişkin yanıtlarının toplam puan ortalaması ($\bar{X}=69.85$) ile erkek öğretmenlerin yanıtlarının ortalaması ($\bar{X}=69.82$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Farklı araştırmalarda da öğretmenlerin AİÖ görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karataş, 2023; Yalçın, 2013). Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşmaması okuldaki akademik tutumların, öğrenci ve veli ilişkilerinin ve akademik iyimserlik bağlamındaki deneyimlerinin benzer özellikte olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Bununla birlikte cinsiyete göre akademik iyimserlik görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı çalışmalar da bulunmaktadır. Çoban ve Demirtaş'ın (2011) çalışmalarında erkeklerin akademik iyimserlik düzeyinin anlamlı düzeyde kadınların iyimserlik düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin AİÖ'ye ilişkin görüşlerinde eğitim düzeylerinin istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19*AİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması*

Eğitim Durumu	N	Ortalama	S.S.	t	p
Lisans	647	70.31	13.39	1.60	.11

Lisansüstü	287	68.76	14.19
------------	-----	-------	-------

Tablo 19'a göre lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin AİÖ'ne ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=70.31$) ile lisansüstü düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=68.76$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir bulunmadığı görülmektedir.

Akademik iyimserliğe ilişkin çalışmalar incelendiğinde eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılan çalışmaya rastlanmamıştır (Karataş, 2023; Kurum, 2022). Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmaması öğretmenlerin okul ortamında benzer mesleki deneyimleri yaşamaları ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin AİÖ'ne ilişkin görüşlerinde branşlarının istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır ve bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

AİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Branş	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
AİÖ	Türk Dili ve Edebiyatı	217	71.30	13.39	1.887	.080	.012	-
	Matematik	201	69.23	13.47				
	Tarih	103	66.50	14.16				
	Coğrafya	106	69.15	13.04				
	Fizik	99	70.67	12.14				
	Kimya	89	69.35	17.16				
	Biyoloji	119	71.36	12.39				

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin AİÖ'ne ilişkin branşlarının anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin AİÖ'ne ilişkin görüşlerini belirlemek için analiz öncesi yapılan Levene test değerleri varyansların dağılımının homojen olduğunu göstermiştir [$F(6,927)=3.014, p>.05$]. Devamında ANOVA testi yapılmış olup sonuçları incelendiğinde [$F(6,927)=1.887, p>.05$] branş değişkeninin öğretmenlerin AİÖ'ne ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011) yürüttükleri araştırmada da sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir.

Okul akademik iyimserlik düzeyine ilişkin Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri öğretmenlerinin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermemesi öğretmenlerin okullarda branşları fark etmeksizin okul müdürleri ile benzer deneyimler yaşamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, araştırmanın yükseköğretime geçişte ilk aşama olan temel yeterlik testinde sorgulanan derslerin öğretmenleri ile yürütülmüş olması da branşlar arası anlamlı bir fark bulunmamasının bir nedeni olabilir.

Öğretimsel Liderlik, Akademik İyimserlik, Öğrenci Başarısı ve Öğrenci Gelir Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik, öğrenci başarısı ve öğrenci gelir durumu arasındaki ilişkiyi tespit etmek için çift yönlü Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21*Öğretimsel Liderlik, Akademik İyimsenlik, Öğrenci Başarısı ve Öğrenci Gelir Durumu Arasındaki Korelasyon Değerleri*

	ÖL	ÖL1	ÖL2	ÖL3	ÖL4	ÖL5	ÖL6	ÖL7	ÖL8	ÖL9	Aİ	Aİ1	Aİ2	Aİ3	GLR	BT	TDE	FEN	MAT
ÖL	1																		
ÖL1	.910**	1																	
ÖL2	.928**	.917**	1																
ÖL3	.934**	.881**	.867**	1															
ÖL4	.935**	.840**	.865**	.916**	1														
ÖL5	.914**	.802**	.823**	.849**	.831**	1													
ÖL6	.857**	.688**	.768**	.759**	.787**	.784**	1												
ÖL7	.941**	.814**	.833**	.836**	.853**	.827**	.799**	1											
ÖL8	.920**	.793**	.795**	.811**	.817**	.818**	.727**	.922**	1										
ÖL9	.915**	.784**	.819**	.797**	.807**	.828**	.757**	.865**	.886**	1									
Aİ	.464**	.475**	.530**	.399**	.428**	.426**	.424**	.441**	.329**	.397**	1								
Aİ1	.288**	.368**	.336**	.231**	.238**	.313**	.221**	.217**	.214**	.257**	.459**	1							
Aİ2	.352**	.340**	.404**	.309**	.337**	.302**	.316**	.361**	.234**	.314**	.889**	.096**	1						
Aİ3	.437**	.417**	.492**	.380**	.409**	.389**	.433**	.428**	.319**	.354**	.922**	.192**	.827**	1					
GLR	-.031**	-.035**	-.029**	-.044**	-.029**	-.034**	-.015**	-.027**	-.030**	-.017**	.022**	.005	.026**	.017**	1				
BT	-.082**	-.068**	-.040**	-.111**	-.065**	-.114**	-.014**	-.080**	-.112**	.070**	.113**	-.041**	.127**	.142**	.080**	1			
TDE	-.093**	-.086**	-.061**	-.112**	-.078**	-.116**	-.030**	-.084**	-.115**	.083**	.082**	-.039**	.091**	.109**	.064**	.838**	1		
FEN	-.042**	-.035**	-.010**	-.072**	-.024**	-.080**	.013**	-.037**	-.071**	.034**	.137**	-.017**	.146**	.157**	.075**	.911**	.682**	1	
MAT	-.070**	-.054**	-.026**	-.096**	-.061**	-.096**	-.005	-.076**	-.103**	.060**	.093**	-.049**	.112**	.119**	.068**	.897**	.625**	.749**	1

**.01 - *.05

Araştırmada yer alan tüm değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde üç ilişki dışında değişkenler arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Gelir ile A11-öz yeterlik arasında ($r = .005$, $p > .05$) ve matematik başarısı ile ÖL6-okulda görünür olmak boyutları arasında ($r = -.005$, $p > .05$) ilişki bulunmadığı görülmektedir. Fen başarısı ile ÖL2-okul hedeflerini paylaşma arasında ise ($r = -.010$) $p < .05$ düzeyinde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik toplam puanı ve alt boyutları ile olan ilişkiler incelendiğinde alt boyutlar olan ÖL1-okul için hedefler koyma ($r = .910$, $p < .01$), ÖL2-okul hedeflerini paylaşma ($r = .928$, $p < .01$), ÖL3-öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .934$, $p < .01$), ÖL4-öğrenci başarısını takip etme ($r = .935$, $p < .01$), ÖL5-öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .914$, $p < .01$), ÖL6-okulda görünür olmak ($r = .857$, $p < .01$), ÖL7-öğretmenleri teşvik etme ($r = .941$, $p < .01$), ÖL8- mesleki gelişimi destekleme ($r = .920$, $p < .01$) ve ÖL9-öğrenmeyi teşvik etme ($r = .915$, $p < .01$) ile öğretimsel liderlik toplam puanı arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler görülmektedir.

Akademik iyimserlik toplam puanının alt boyutları ile olan ilişkileri incelendiğinde A11-öz yeterlik ($r = .459$, $p < .01$) boyu ile pozitif yönlü ve orta düzeyli; A12-güven ($r = .889$, $p < .01$), ve A13-akademik vurgu ($r = .922$, $p < .01$) boyutları ile de pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler görülmektedir.

ÖLÖ ve A1Ö'ye ait toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r = .464$, $p < .01$) anlamlı bir ilişki görülmektedir. Allen (2011) de öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve okulun akademik iyimserliği algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış, öğrencilerin sosyoekonomik durumu kontrol altına alınsa dahi ilişkinin korunduğunu belirlemiştir. Kulophas ve Hallinger (2020), Tayland'da öğretmen öğrenmelerinde liderlik ve akademik iyimserlik etkisini araştırdıkları çalışmalarında okul liderliği ve akademik iyimserlik arasında ilişki bulunduğu ve okul liderliğinin öğretmenin profesyonel gelişimine etkisinde akademik iyimserliğin aracılık ettiğini ortaya koymuşlardır.

Akademik başarıyı artırmayı hedefleyen okul müdürleri için akademik iyimserliğin bir araç olabileceği değerlendirilmektedir (Allen, 2011). Yüksek akademik başarı beklentileri olan okul müdürlerinin de okullarında akademik iyimserlik ortamı oluşturmaları ve bu ortamı geliştirmeleri muhtemel görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve okul akademik iyimserliği algıları arasındaki ilişkinin daha yüksek akademik başarı için önemli olduğu değerlendirilmektedir.

ÖLÖ toplam puanı ile gelir arasındaki korelasyon incelendiğinde, negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r=-.031$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. AİÖ toplam puanı ile gelir arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.022$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenci başarı ortalaması ile gelir arasındaki korelasyon incelendiğinde ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.080$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Ölçek toplamları ve öğrenci başarı ortalaması arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r=-.082$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Greb (2011), öğretimsel liderlik davranışları sergileyen ancak dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeyen okul müdürleri ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişkinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Düşük düzeyli olmakla birlikte akademik başarı ile en yüksek negatif yönlü ilişki ($r=-.114$, $p<.01$) ise ÖL5-öğretime harcanan zamanı kontrol etme arasında olmuştur. Bu durum öğrenci başarısının daha yüksek olduğu okullarda öğretime harcanan zamanı kontrol etme ihtiyacının daha az görülmesi ve dolayısıyla bu yönde daha az eyleme geçiliyor olması durumu ile ilişkilendirilebilir. Öğrenci başarısının daha düşük olduğu okullarda ise öğretime harcanan zamanı kontrol etme ihtiyacının daha fazla olması ve bu yönde daha fazla eylemin görülür olması bu okullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyine ilişkin daha yüksek algılarını oluşturmuş olabilir.

Benzer şekilde Witziers ve arkadaşları (2003), öğrenci başarısı ile liderlik davranışlarından okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yürütme davranışı

arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Araştırmacılar, bu durumu düşük başarılı okulların müdürlerinin okullarını iyileştirmek için kendilerini daha fazla mücadele etmek durumunda hissediyor olabilmeleri ile açıklamışlardır. Greb (2011) de dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeyen ancak öğretimsel liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişkinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Ten Bruggencate ve arkadaşları (2012), liderlik ve öğrenci başarısı arasında karşılıklı etki ile ilişkili olarak liderlik davranışlarının doğrudan ve dolaylı olarak öğrenci başarısından etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Aradaki negatif yönlü ilişkinin öğrenci performansına verilen önemin artması, okul çıktılarına yönelik kontrollerin artması ve hesap verebilirlik politikalarının getirdiği süreçler göz önüne alındığında okulun önceki performans düzeyi ile ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Akademik geçmişi zayıf olan okulların liderleri, harekete geçme konusunda iyi bir akademik başarı düzeyine sahip okul liderlerine göre daha fazla baskı altında olabilmektedirler. İyi bir akademik başarı düzeyine sahip okul liderleri ise hedef belirleme ve geliştirmeye, reform girişimlerinde bulunmaya ve okullarını geliştirmek için görünür adımlar daha az meyilli olabilmektedirler.

Akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.113$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. McGuigan ve Hoy (2006) da çalışmalarında akademik başarının okulun akademik iyimserliği ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Hoy ve arkadaşları (2006a) da akademik iyimserliğin doğrudan akademik başarı ile ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Düşük düzeyli olmakla birlikte akademik başarı ile en yüksek pozitif ilişki ($r=.142$, $p<.01$) akademik iyimserliğin akademik vurgu faktörü arasında olmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçları bulunan araştırmalara rastlanmaktadır. Hoy ve Miskel (2012), ortaokullarda hem akademik vurgunun hem de öğretimsel liderliğin öğrenci başarısını nasıl etkilediğini incelemiş, akademik vurgunun öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ancak öğretimsel liderliğin doğrudan bir etkisinin olmadığını, öğretimsel liderliğin akademik vurgu yoluyla etki kazandığını bulmuşlardır.

Malloy (2012) tarafından dağıtımçı liderliğin öğretmen akademik iyimserliği ve öğrenci başarısına etkisini incelendiği çalışmada, dağıtımçı liderlik ile akademik iyimserlik arasında ilişki bulunurken, akademik iyimserlik ile öğrencilerin hem dil hem de matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak alt boyutlardan akademik vurgu ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Liselerde yürütülen benzer bir çalışmada ise Hoy ve arkadaşları (2002), çalışmalarında kolektif öz yeterliğin öğrenci başarısını açıklamada sosyoekonomik durum ve akademik vurgudan da daha önemli, anahtar değişken olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Goddard ve arkadaşları (2000) da ortaokullarda okul başarısını artırmada kolektif öz yeterliğin rolü olduğu sonucuna varmışlardır.

Oldaç (2016), ilk ve ortaokullarda yürüttüğü çalışmasında akademik iyimserliğin öz yeterlik ve güven boyutlarının öğrenci başarısını pozitif ve anlamlı düzeyde etkilediği, akademik vurgu boyutunun ise öğrenci başarısı ile pozitif ilişkili olmakla birlikte ilişkinin anlamlı düzede olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı ilişkine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde faktörlere ait düzeyler değişmekle birlikte akademik iyimserliğin öğrenci başarısını açıklamada önemli bir okul değişeni olduğu görülmektedir.

Öğretimsel Liderlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik İyimserliğin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrencilerin yılsonu başarı puanı ortalaması arasında okul akademik iyimserliğinin aracı etkisinin belirlenmesine yöneliktir. Aracılığın test edilmesi amacıyla iki düzeyli tasarlanan modelde öğrenci düzeyinde öğrenci başarısı bağımlı değişken, aile gelir durumu bağımsız değişkendir. Okul düzeyinde ise bağımsız değişkenler olan ve Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Akademik İyimserlik Ölçeği aracılığıyla öğretmen algılarına göre belirlenen öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik puanlarına yer verilmiştir. Geliştirilen iki düzeyli YEM modelinin test edilmesi ve öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına etkisinde akademik iyimserliğin aracılık

ilişkisinin belirlenmesi amacıyla analizler, R programı (4.3.3) Lavaan paketi kullanılarak yapılmıştır. Modele ilişkin analizlerden önce YEM varsayımları incelenmiş ve sonuçlar yöntem bölümünde aktarılmıştır.

Modelin iki düzeyli olarak tanımlanması ve değişkenlerin etkisinin belirlenebilmesi için öncelikle öğrenci başarısında okullar arası farkın belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yılsonu başarı puanlarının okullar arası farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yalnızca okul kodu ve yılsonu başarı ortalamaları ile boş model kurulmuştur. R programı (4.3.3) Psychometric paketi ile öğrenci başarısının okullara göre farklılaşma düzeyinin belirlenmesi amacıyla okul içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient - ICC) elde edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen toplam varyansın okullar arası varyans tarafından açıklanma oranını ifade eden katsayı $ICC=.261$ bulunmuştur. Bu bağlamda okulların toplam başarı ortalamalarında %26 oranında okul düzeyi değişkenlerin ve %74 oranında öğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Toplam başarı ortalamasının yanı sıra ICC katsayısı Türk Dili ve Edebiyatı başarı ortalaması için $ICC=.232$, fen başarı ortalaması için $ICC=.252$ ve matematik başarı ortalaması için $ICC=.212$ olarak bulunmuştur.

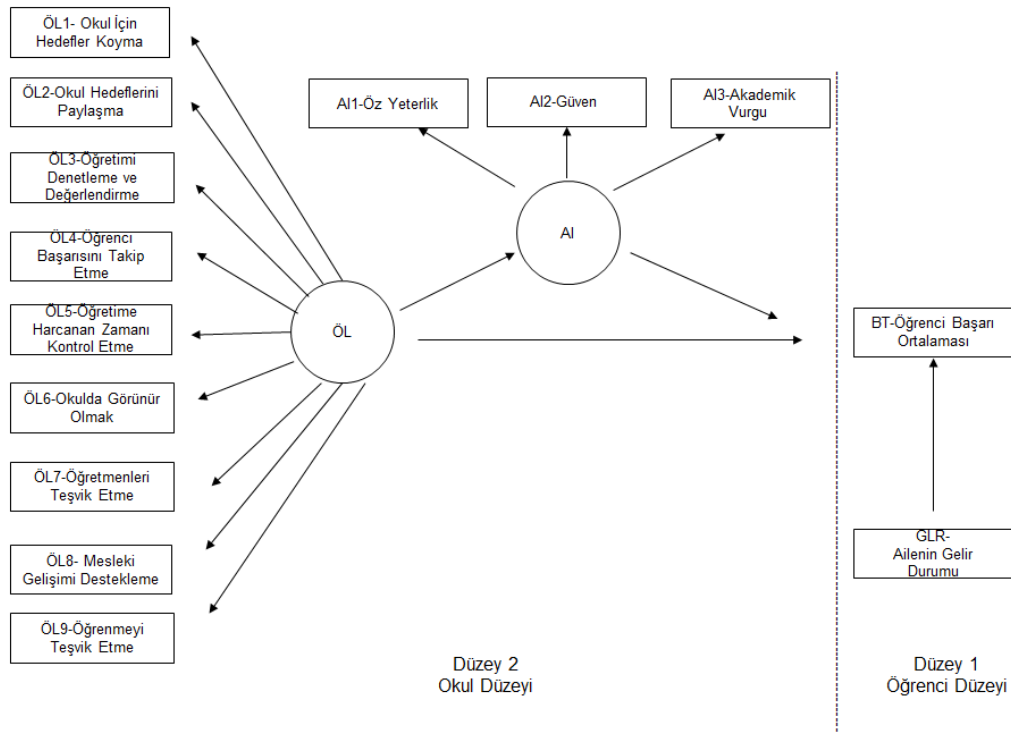
Özer ve arkadaşları (2020), Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikaları inceledikleri çalışmalarında Türkiye’de eğitimde eşitsizlik sorununun okullar arası başarı farkı olarak kendisini gösterdiğini belirtmişlerdir. PISA 2022 döngüsünde ağırlıklı olan matematik okuryazarlığı olup uygulama sonuçlarına göre 15 yaşındaki öğrencilerin matematik performansının OECD ülkeleri için okullar arasında ortalama değişkenliği %32 olmuştur. Türkiye’de ise matematik performansında okullar arasında ortalama değişkenlik %55’tir. Bu oran ile Türkiye, okullar arası değişkenliği en yüksek olan ilk on ülke arasında olup okul özelliklerinin öğrenci performansını açıklamada önemli bir rol oynadığı görülmektedir (MEB, 2023). PISA verisi ile karşılaştırıldığında, PISA uygulamasında 15 yaşındaki öğrencilerin devam ettikleri bütün okul türlerine yer verilirken, bu araştırma yalnızca yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan okul türlerinde

yürütüldüğünden tek bir okul türü özelinde okullar arası başarı farkının daha düşük olduğu değerlendirilebilir.

Model tasarımı yönüyle çalışmada ICC değerinin .05'in üzerinde olması okullar arasında öğrenci başarısında değişimin olduğuna ve çok düzeyli analizlerin yapılması gerektiğine işaret ettiğinden model iki düzeyli olarak tasarlanmıştır (Heck, 2001). Tasarlanan model Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Araştırma Modeli



Tasarlanan iki düzeyli model doğrultusunda yol kodları yazılmış ve model çıktıları üzerinden uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. İlk olarak ki-kare p değerinin anlamlı ve X^2/sd değerinin de 5'in üzerinde olduğu görülmüştür ve modifikasyon değerleri (MI) incelenmiştir. Modifikasyon değeri bir serbestlik derecesi (sd) karşılığı ki-kare değerinin değişimine yönelik fikir vermekte olup yüksek modifikasyon değerleri değişkenler arasında bağ oldu şeklinde yorumlanmaktadır. Modifikasyon değeri yüksek olan iki değişken arasında kurulan

bağ ile model daha uygun hale getirilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu doğrultuda daha uygun bir model için modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Box ve Jenkins (1970) tarafından geliştirilen ve verinin en iyi şekilde yansıtılabilmesi için en az sayıda değişken kullanımına dayanan parsimoni ilkesi gereği de modelin anlamlı bir şekilde geliştiği ölçüde söz konusu değerlerin değişimi takip edilerek modelde modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon yapılırken ki-kare fark testi de uygulanarak 1 serbestlik derecesi için ki-kare farkının kritik değer olan 3.84'ün altında olmaması ve uyum iyiliği değerlerinin mükemmel uyuma yaklaşma durumu dikkate alınmıştır. Dördüncü ve beşinci modifikasyonun ki-kare farkı 3.84'ün altında kalmış, beşinci modifikasyonun modeli anlamlı bir şekilde geliştirmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle dördüncü modifikasyonda işlem sonlandırılmış ve nihai model olarak belirlenmiştir. Her bir ekleme sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği Değerleri

Model	X ²	sd	X ² /sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model 1	322.20	63	5.114	.90	.88	.01	.054
Modifikasyon1	242.07	62	3.904	.92	.91	.008	.054
Modifikasyon2	193.58	61	3.173	.95	.935	.007	.052
Modifikasyon3	166.80	60	2.78	.96	.947	.007	.051
Modifikasyon4	156.05	59	2.645	.963	.951	.006	.048

Tablo 22'de görüldüğü üzere en iyi uyum değerleri dördüncü modifikasyon sonucu elde edilmiştir. Nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde X²/sd değeri 2.65 (156.05/59=2.65) bulunmuştur. Değerin kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir. CFI=.96 ve TLI=.95 değerlerinin elde edilmesi mükemmel uyuma işaret etmektedir. Yine RMSEA=.006 ve SRMR=.048 değerleri de mükemmel uyuma işaret etmektedir. Türk Dili ve

Edebiyatı, Fen ve Matematik başarılarına yönelik modellerin uyum iyiliği değerleri de aynı yöntem izlenerek analiz edilmiş ve EK K'de verilmiştir.

Uyum değerleri sağlandıktan sonra oluşturulan modelin yapısal yolları incelenmiş olup elde edilen standartlaştırılmış değerler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Yapısal Yollar

Yapısal Yollar	β	SH	z	p
BT~ GLR	.036	.006	6.033	.000
AI_T ~ OL_T	.493	.089	5.565	.000
BT ~ OL_T	-.298	.109	-2.746	.006
BT ~ AI_T	.384	.128	2.970	.003

Tablo 23'te modeldeki yapısal yollar incelendiğinde, tüm ilişkilerin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < .01$). Standartlaştırılmış etki değerlerine göre öğretimsel liderlik, akademik iyimserliği ($\beta = .493$) pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Okul müdürünün öğretimsel liderlik düzeyindeki bir birim artış, okulun akademik iyimserlik düzeyinde .493 düzeyinde bir artış ile ilişkilendirilmektedir. Farklı çalışmalar incelendiğinde de öğretimsel liderliğin akademik iyimserliğine etkisinin bulunduğu görülmektedir (Allen, 2011; Kulophas ve Hallinger, 2020). Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde yüksek öğretimsel liderlik özelliklerine sahip okul müdürlerinin okullarında akademik iyimserlik ortamı inşa etmeleri ve geliştirmeleri muhtemel görülmektedir. Bu bağlamda da öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve okul akademik iyimserliği algıları arasındaki bu ilişkinin daha yüksek başarı için önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Standartlaştırılmış etki değerlerine göre akademik iyimserlik öğrenci başarısını ($\beta = .384$) pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Akademik iyimserlik düzeyindeki bir birim artış .384 düzeyinde akademik başarı artışıyla ilişkilendirilmektedir. Öğrenci

başarısı ve akademik iyimserlik ilişkisine odaklanan çalışmalar incelendiğinde alt boyutlar itibari ile anlamlı ilişki görülme durumu farklılaşmakla birlikte akademik iyimserliğin öğrenci başarısını açıklamada önemli bir okul değişeni olduğu görülmektedir (Hoy ve ark., 2002; Hoy ve ark., 2006; Hoy ve Miskel, 2012; Malloy ,2012; McGuigan ve Hoy, 2006; Oldaç, 2016).

Öğretimsel liderlik ise öğrenci başarısını ($\beta=-.298$) negatif yönlü ve anlamlı düzeye etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısında ters yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır (Greb, 2011; Louis ve ark. 2010; Smith ve Gümüş, 2022; Witziers ve ark. 2003). Liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin önceki araştırmalar, başarının zaman içinde arttığını göstermektedir (Heck ve Hallinger, 2010). Dolayısıyla öğretimsel liderlik öğrenci başarısı ilişkisini, 10. sınıf öğrencilerinin tek zamanlı olarak alınan yılsonu başarı puanları üzerinden incelenmesi ve negatif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişkinin görülmesi, henüz okul müdür öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki doğrudan etkinin negatif olması, Leithwood ve arkadaşları tarafından 2004 yılında yayımlanan çalışmada vurgulandığı üzere, çeşitli zorluklarla mücadele eden okullarda, başarılı liderliğin etkisinin daha büyük olduğu sonucu ile ilişkilendirilebilir. Çeşitli zorlukların bulunduğu okullarda okul müdürünün çabasının öğretmenler tarafından daha yüksek bir öğretimsel liderlik düzeyi olarak algılanması mümkündür. Ayrıca, Tan ve arkadaşları (2020) da çalışmalarında, az sayıda nitelikli öğretmen ve öğretim materyali olan daha az donanımlı okullarda öğretimsel liderliğin öğrenciler için telafi edici etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca yönetim süreçlerinde hesap verebilirlik politikalarının arttığı göz önüne alındığında, öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki doğrudan etkinin negatif olması okulun önceki performans düzeyi ile de ilişkili olabildiği görülmektedir (Ten Bruggencate ve ark., 2012). Bu bağlamda akademik geçmiő zayıf olan okulların müdürlerinin iyi bir akademik başarı düzeyine sahip okul müdürlerine göre daha fazla baskı

altında olmaları nedeniyle bu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha görünür hale getirmiş olabileceği düşünülmektedir.

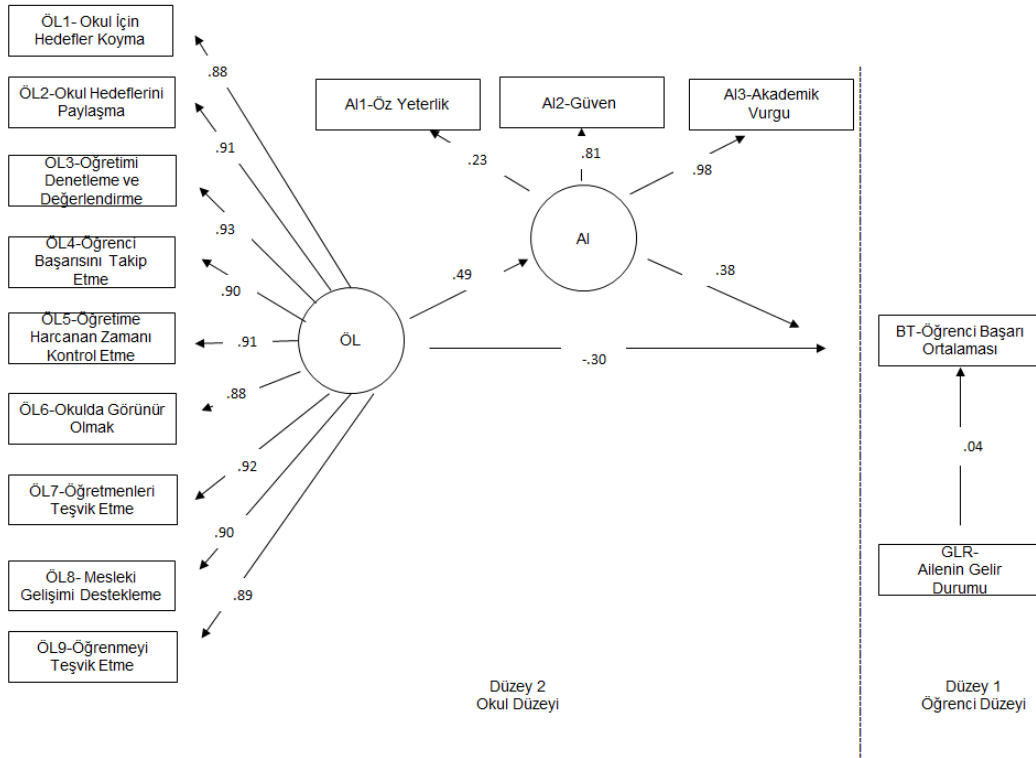
Diğer yandan, çalışmanın COVID-19 pandemi etkilerinin devam ettiği dönemde gerçekleştirilmiş olması, eğitim süreçlerinin uzaktan ve hibrit eğitim uygulamaları ile çeşitlenmesi ile öğrencilerin okula devam ve yüz yüze eğitime entegre olma sorunlarıyla yüzleşmeleri de öğretimsel liderlik öğrenci başarısı ilişkisinde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husustur. Hâlihazırda belli bir akademik başarı düzeyine sahip okulların müdürleri bu süreci daha olağan sürdürürken, akademik başarısı görece düşük olan okul müdürleri, başarı düzeyinin daha fazla düşmemesi için süreç içinde çok daha fazla çaba göstermiş ve bu çabaları öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarını daha fazla etkilemiş olabilir.

Öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı arasında söz konusu ters yönlü düşük düzeyli ilişkinin olası nedenlerinden biri de görece yüksek öğrenci başarı düzeyinin bulunduğu okullarda öğretmen özerkliği düzeyinin de daha yüksek olması ve öğretimsel liderlik etkisinin genel olarak daha az görülmesi olabilir. Smith ve Gümüş (2022) bu bağlamda, özellikle eğer öğretmenler genel olarak kendi öğretim uygulamaları üzerinde daha fazla kontrole sahiplerse lideri takip etme konusunda daha isteksiz olabileceklerini ve okul için hedefler koyma gibi köklü liderlik uygulamalarının daha az etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Türk Dili ve Edebiyatı, fen ve matematik başarılarına ilişkin modellerdeki yapısal yollar da yaklaşık olarak benzer standartlaştırılmış değerlere sahip olup EK L'de verilmiştir. Bu etki değerleri ile birlikte öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına etkisinde akademik iyimserliğin aracılık ilişkisinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen iki düzeyli YEM modeli Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Araştırma Modeli



Kurulan iki düzeyli yapısal eşitlik modeli incelendiğinde, öğrenci düzeyinde yer alan ailenin gelir durumunun öğrenci başarı ortalamasını ($\beta=.036$) pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Aile gelir durumundaki bir birimlik artış, öğrenci başarı ortalamasındaki .036 birimlik bir artış ile ilişkilendirilebilmektedir. İncelenen alt gruplar itibari ile ailenin gelir durumunun Türk dili ve edebiyatı başarısını ($\beta=.026$), fen başarısını ($\beta=.036$) ve matematik başarısını da ($\beta=.030$) pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Öğrenci başarısına aile gelir durumunun etkisine ilişkin bu etki değerleri anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyli bir etkinin olduğunu göstermektedir. Smith ve Gümüş (2022), sosyoekonomik durumun üç ana belirleyicisi olarak ailenin gelir durumu, meslek ve eğitim durumu göstergelerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte PISA gibi uygulamalarda sahip olunan kitap, bilgisayar, çalışma odası gibi ev olanakları verileri de dâhil edilerek sosyoekonomik durum indeksi oluşturulmaktadır. Çalışmada yalnızca ailenin

gelir durumu bilgisinden faydalanmış olması söz konusu etkinin görece düşük olmasının nedenlerinden biri olabilir.

PISA 2022 Türkiye Raporunda (MEB, 2023), 2012'den 2022'ye kadar olan döngülerde öğrencilerin matematik performansındaki değişim sosyoekonomik duruma göre incelenmiş ve Türkiye'nin hem dezavantajlı hem de avantajlı öğrencilerin başarısını artıran üç ülke arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Aile gelir durumu, sosyoekonomik durumun belirleyicilerinden biri olup sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisinde akademik dirençlilik ele alınması gereken hususlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Akademik dirençlilik, sosyoekonomik durum çerçevesi içinde ele alınabilecek ailenin gelir durumu, mesleği, eğitimi, sahip olunan eşyalar gibi imkânlar yönünden öğrencinin sınırlılıkları olmasına rağmen başarı düzeyinin yüksek olmasına karşılık gelmektedir. PISA'da akademik dirençli olarak tanımlanan öğrenciler, sosyoekonomik duruma göre belirlenmiş olan çeyrek dilimlerden alt çeyrekte bulunup performansı ise üst çeyrekte olan öğrencilerdir. PISA 2022 verilerine göre Türkiye'de matematik alanında öğrencilerin %11.7'si, fen alanında %12.8'i ve okuma becerileri alanında ise %12.6'sı akademik dirençli grupta yer almaktadır (MEB, 2023). Üç alan itibari ile de Türkiye'de akademik dirençli öğrenci oranı OECD ortalamasının üzerindedir. Ayrıca akademik dirençli öğrenci oranı yıllar itibari ile artış göstermiştir. 2022 PISA döngüsünde Türkiye'de akademik dirençli öğrenci oranı %11,7 olmuştur. 2002 uygulamasında ise akademik dirençli öğrenci oranı %3'tür (MEB, 2023). Türk eğitim sisteminde akademik dirençli öğrencilerin belirgin ve artan orandaki varlığının, çalışmada aile gelir düzeyinin öğrenci başarısına etkisinin düşük olmasını destekler nitelikte olduğu değerlendirilebilir. Alt gruplar itibari ile ailenin gelir durumunun fen başarısını ($\beta=.036$) ve matematik başarısını ($\beta=.030$), Türk dili ve edebiyatı başarısına ($\beta=.026$) göre daha yüksek düzeyde etkiliyor olması da özellikle yükseköğretime geçiş sürecinde ailenin materyal ve kurs desteği gibi ek eğitim harcamalarının daha çok sayısal alanda yoğunlaştığı yönündeki genel değerlendirme ile örtüşmektedir.

Kurulan modelde öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısındaki ilişkilerin doğrudan ve dolaylı aracılık etkilerinin incelenebilmesi için aracılık için aranan temel ilkelere uyumun bulunduğu görülmüştür. Baron ve Kenny (1986), aracılık etkisinin analizini üç adımda sıralamışlardır. Birinci adımda bağımsız değişken, bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde yordamalıdır. İkinci aşamada bağımsız değişken aracı değişkeni anlamlı düzeyde yordamalıdır. Üçüncü aşamada ise aracı değişken, bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde yordamalıdır. Üçüncü aşama sonunda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrudan etki anlamlı değil ise tam aracılık, anlamlı ise kısmi aracılık olarak ifade edilmektedir. Toplam etkinin anlamlı olmaması aracılık etkisinin anlamlı düzeyde olmasını etkilememektedir (Çelik, 2022). Modele ilişkin analiz sonucu elde edilen dolaylı etki ve toplam etki değerleri Tablo 24'te verilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı, Fen ve Matematik başarıları modellerindeki dolaylı ve toplam etkiler de yaklaşık olarak benzer standartlaştırılmış değerlere sahip olup EK L'de verilmiştir.

Tablo 24

Kurulan Modele İlişkin Etki Değerleri

Etki	β	SH	z	p
Dolaylı Etki	.189	.088	2.158	.031
Toplam Etki	-.109	.075	-1.446	.148

Dolaylı ve toplam etki değerleri incelendiğinde öğrenci başarısına öğretimsel liderliğin toplam etkisinin negatif yönlü olduğu ve anlamlı olmadığı ($\beta=-.109$, $p>.05$) görülmektedir. Öğrenci başarısına öğretimsel liderliğin dolaylı etkisi ise ($\beta=.189$, $p<.05$) anlamlı düzeyde ve pozitif yönlüdür. Modelde bağımsız değişkenler tarafından öğrenci başarısı için açıklanan varyansın %12,5 olduğu görülmüştür.

Baron ve Kenny (1986) tarafından belirlenen adımlar izlendiğinde öğrencilerin akademik başarısına öğretimsel liderliğin etkisinde dolaylı etki anlamlı düzeyde ve

doğrudan etki negatif olmakla birlikte anlamlı düzeyde bulunduğu için akademik iyimserliğin kısmi aracılık etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bu aracılık, kısmi aracılık türlerinden doğrudan ve dolaylı etkinin her ikisinin de anlamlı düzeyde ancak farklı yönlü olması nedeni ile rekabetçi kısmi aracılık olarak tanımlanmaktadır (Zhao ve ark., 2010).

Hayes ve Rockwood (2017), toplam etkinin doğrudan ve dolaylı tüm etkilerin toplamı olduğunu bu nedenle de farklı kombinasyonlar değerlendirildiğinde toplam etkinin sıfır olabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla toplam etki anlamlı iken dolaylı etki anlamsız olabileceği gibi dolaylı etki anlamlı iken toplam etki anlamsız olabilmektedir (Çelik, 2022). Öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına etkisinin negatif yönlü ve anlamlı düzeyde, dolaylı etkinin pozitif ve anlamlı düzeyde görüldüğü bu araştırmada da toplam etkinin negatif ve anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer değişkenler kullanılmış daha önceki çalışmalar incelendiğinde Ruffin (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyoekonomik durumun kontrol edildiği modelde akademik iyimserlik ile okuma başarısı ilişkisi pozitif ve anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = 5.52$). Akademik iyimserlik ile matematik başarısı ilişkisi de pozitif ve anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = 6.38$). Gelir ile okuma başarısı ($\beta = -.36$) ve matematik başarısı arasında ($\beta = -.32$, $p < .01$) ise ters yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Witziers ve arkadaşları (2003), 37 çalışmanın meta analizini gerçekleştirdikleri çalışmalarında ilkokullarda öğrenci başarısı üzerinde okul müdürünün doğrudan etkisinin pozitif yönlü ve zayıf olduğunu, ortaöğretim kademesinde ise anlamlı bir etkinin olmadığını belirlemişlerdir. Seashore Louis ve arkadaşları (2010) da etkili okul liderliği bağlamı ve öğrenci başarısına etkisine yönelik çalışmalarında ortaokul ve lise kademelerine ilişkin farklılaşan bulgularını, lise kademesinde ortaokul kademesine göre öğrenci başarısını etkilemenin daha güç olduğu yönünde yorumlamışlardır.

Shin ve arkadaşları (2013), PISA 2009 değerlendirmesine Kore, Meksika ve Amerika Birleşik Devletlerinden katılan öğrencilerin okuma becerileri ile okul özerkliği ve okul müdürlerinin kendi öğretimsel liderlik algılarını inceledikleri çalışmalarında Kore'den

araştırmaya katılan öğrencilerin okuryazarlık becerileri ile öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü bir ilişki varken, Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri'nden araştırmaya katılan öğrencilerin okuryazarlık becerileri ile öğretimsel liderlik arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçların kolayca yorumlanamayacağını belirten araştırmacılar, ülkeler arası sonuçların farklılık göstermesinde çeşitli unsurlara değinmişlerdir. Öncelikle ülkelerin eğitim sistemlerinin farklılaşması, okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin belli koşullardaki davranış biçimlerinin farklılaştığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin kendi liderlik ve okul başarısı algıları ile öğretmenlerin süreçteki tutumlarının da etkili olabileceğini vurgulamışlar ve her ülkenin kendi karakter yapısı ve kültürel bağlamının önemine değinmişlerdir.

Öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına doğrudan etkisinin incelendiği çalışmalarda negatif yönlü ve zayıf, pozitif yönlü ve zayıf ya da anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına ilişkin bulgular, öğretimsel liderlik öğrenci başarısı ilişkisinin daha karmaşık bir yapıda kendini gösterdiğine işaret etmektedir. Öğretimsel liderliğin akademik iyimserlik aracılığıyla öğrenci başarısı ile ilişkisi incelendiğinde ise araştırma sonuçları, okul müdürünün öğretimsel liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin dolaylı yönde ve düşük düzeyde olduğunu destekler niteliktedir.

Daha önce gerçekleştirilen araştırma bulguları da büyük ölçüde öğretimsel liderlik öğrenci başarısı ilişkisinde dolaylı etkiye işaret etmektedir (Hallinger ve ark., 1996; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve Jantzi, 1999; Witziers ve ark., 2003). Alig-Mielcarek ve Hoy (2005) ortaokullarda öğrenci başarısına öğretimsel liderlik ve akademik vurgunun etkisini araştırdıkları ve öğrencilerin sosyoekonomik durumunu kontrol altında tuttıkları çalışmada, öğrenci başarısı ile akademik vurgu arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu ancak öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı ilişkisinin doğrudan olmadığı, akademik vurgu üzerinden bir etkinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların önemli bir çoğunluğu da okul müdürünün okulu ve öğretmeni geliştirme yönündeki eylemlerinin öğrenci başarısında artışa neden olduğunu yani etkinin dolaylı olduğunu vurgulamışlardır (Cotton, 2003;

Garland 2018; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve Jantzi, 2000; Leithwood, ve ark., 2004; Marks ve Printy, 2003; Marzano ve ark., 2005; Witziers ve ark., 2003).

Hardman (2011), liderlik tarzının liderlerin kendileri tarafından değil takipçiler tarafından belirlenen bir özellik olduğu için öğrenci başarısının öğretmenlerin okul liderliği algılarından etkilenebileceğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşım da okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerinin öğrenci başarısına etkisinin hem okul müdürü hem de öğrenciler ile gerçekleşen etkileşimin sonucu olarak okuldaki öğretmenler kanalı ile dolaylı olarak görüldüğünü desteklemektedir.

Öğretimsel liderlik, öğrenci başarısı ilişkisinin açıklanmasında ele alınması gereken hususlardan biri de toplumların ilişkilere yükledikleri anlamlar çerçevesinde kültürel bağlam unsurlarının incelenmesidir. Bellibaş ve Kılınç (2023), toplum kültürünün Türkiye’de okul liderliği uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini ele aldıkları çalışmalarında öğretimsel liderlik ve yönetime ilişkin bilginin büyük çoğunluğun Anglo-Sakson gelişmiş batı ülkelerince oluşturulduğunu ve doğal olarak bu bilginin merkezi ve hiyerarşik yapıda olmayan eğitim sistemleri üzerinden şekillendiğini belirtmektedirler. Türkiye bağlamında ise öğretimsel liderlik uygulamalarının sosyal ve kültürel yönüne ilişkin yeterli araştırma bulunmamaktadır.

Bellibaş ve Kılınç (2023), öğretimsel liderliğin doğasında okul müdürünün öğrenme, öğretme süreçleri ile ilgilenme ve öğrenci başarısını artırmada bir kahraman olarak görülmesi ve bunun toplumun yüksek güç mesafesi ile örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Bu durum ile bu araştırma kapsamında akademik başarı düzeyi daha düşük okullarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyinin daha yüksek olması arasında ilişki kurulabilir. Akademik başarıyı artırmak amacıyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamalarına daha fazla yer vermeleri söz konusu olabilir.

Diğer yandan akademik başarı düzeyi daha yüksek olan okullarda eğer başarı daha çok öğrencilerin kendi özelliklerinden kaynaklanıyorsa öğretimsel liderliğin gerekleri arasında bulunan müdürlerin sınıfları ziyaret etmesi, öğretimi gözlemlemesi ve

öğretmenlere geri bildirimde bulunması gibi süreçler yeterince yerine getirilmiyor olabilir ve bu nedenle öğretmenler tarafından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri daha düşük olarak algılanabilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda farklı yorumların yapılmasının mümkün olduğu, Türk eğitim sistemi bağlamında öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı ilişkisinde daha karmaşık bir yapının bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçları, daha önce gerçekleştirilen araştırmalar ve Türk eğitim sisteminin özellikleri bir arada değerlendirilerek yorumlanmış olmakla birlikte özellikle kültürel bağlamda liderlik süreçlerinin ve akademik başarıya yansımalarının ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu araştırmada Türkiye genelinde yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan Anadolu liselerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okulun akademik iyimserlik düzeyi ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının bir göstergesi olarak başarı puanları ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğe ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın okul hedeflerini paylaşma boyutunda, en düşük ortalamanın ise öğretmenleri teşvik etme boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine yönelik görüşlerinde cinsiyet, eğitim durumu ve branşlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığından öğretmenlerin okul müdürleri ile benzer düzeyde iletişimlerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin toplam puan ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamanın öz yeterlik, en yüksek ortalamanın ise akademik vurgu boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik görüşlerinde, cinsiyet, eğitim durumu ve branşlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çalışmada öğrencilerin yılsonu başarı puanı okullar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermiş, sınıf içi korelasyon katsayısı.26 bulunmuştur. Bu bağlamda okulların toplam başarı ortalamalarında %26 oranında okul düzeyi değişkenlerin ve %74 oranında öğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Yalnızca yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan Anadolu liselerinde yürütülmüş olan bu çalışmada

görülen okullar arası başarı farkı, okul türü özelinde de öğrenci başarısının farklılaştığını göstermektedir.

Öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik, öğrenci başarısı ve aile gelir durumu arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde öğrenci gelir durumu ile akademik iyimserliğin öz yeterlik faktörü dışında tüm ilişkilerin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Akademik iyimserlik ile gelir arasında, akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında ve gelir ile öğrenci başarı ortalaması arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretimsel liderlik ile akademik başarı ve öğretimsel liderlik ile gelir arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Kurulan yapısal eşitlik modeli ile aile gelir durumu da modele dâhil edilerek öğretimsel liderlik, akademik iyimserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler analiz edildiğinde öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı ilişkisinde akademik iyimserliğin aracı etkisinin bulunduğu görülmektedir. Doğrudan etki anlamlı düzeyde ve negatif, dolaylı etki anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olduğu için öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı ilişkisinde akademik iyimserliğin aracı etkisi rekabetçi kısmi aracılık olarak tanımlanmıştır. Modelde toplam etkinin ise anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler.

Öğretimsel liderliğe ilişkin ulusal düzeyde gerçekleştirilen çalışma sayısı gün geçtikçe artmakla birlikte özellikle öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı ilişkisinin incelendiği çalışmaların sayısının halen oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle toplumsal kültürel eğilimler ve Türk eğitim sisteminin genel yapısı bağlamında okul yöneticisinin liderlik özelliklerinin ele alınması ve okul müdürünün öğrenci başarısına doğrudan ve dolaylı etkisinin incelenmesine yönelik daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ulusal düzeyde gerçekleştirilecek çalışmaların yanı sıra kültürel yatkınlıkların okul müdürünün yönetim ve liderlik süreçlerine ve öğretmen algılarına yansımaları ve bu bağlamda öğrenci başarısına etkisine yönelik ülke karşılaştırmalarına dayalı çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak sürdürülmüş kesitsel bir çalışmadır. Öğrenci başarısı süreç içinde takip edilerek boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Zaman içinde öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı ilişkisi incelenebilir. Okul müdürü ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algılarına yönelik derinlemesine bulgulara da ulaşılabilmesi için nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek karma yöntem araştırmaları yürütülebilir.

Araştırmada öğrenci bilgi formu doğrultusunda “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “düşük” ve “çok kötü” seçeneklerinden birinin girildiği, e-okul verilerinden aile gelir durumu bilgisi kullanılmıştır. Anne ve babanın aylık geliri, eğitim durumu, sahip olunan kitap, bilgisayar, çalışma odası gibi ev olanakları verileri de dâhil edilip kapsamlı bir sosyoekonomik düzey indeksi geliştirilerek öğrenci başarısına etkisi incelenebilir. Öğrencilere ait sosyoekonomik düzey verisi ile birlikte okul düzeyi sosyoekonomik düzeye ilişkin veri elde edilerek öğrenci başarısına öğrenci ve okul düzeyi sosyoekonomik düzeyin etkisi bir arada incelenebilir.

Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri yılsonu başarı puanı ortalaması öğrencilerin akademik başarı durumu değişkeni olarak tercih edilmiştir. Merkezi düzeyde gerçekleştirilen sınavlara ilişkin veriler temin edilerek ya da çalışma kapsamında standart sınavlar geliştirilerek uygulama sonucu elde edilen başarı verileri ile öğretimsel liderliğin ve akademik iyimserliğin öğrenci başarısına etkisi incelenebilir.

Araştırmada öğrenci başarısını etkileyen faktörler yapısal eşitlik modeli ile öğrenci düzeyi ve okul düzeyi olarak iki düzeyli incelenmiştir. Sınıf düzeyinde de veri elde edilerek üç düzeyli bir model ile okul içinde sınıflar arası analizler de yapılarak sınıflar arası başarı durumunu etkileyen faktörler belirlenebilir.

Uygulamacılara yönelik öneriler.

Bu çalışmada da bulgularına ulaşıldığı üzere okul müdürünün öğrenci başarısını artırmada aracı değişkenler yolu ile dolaylı etkisinin bulunduğu bilgisinden hareketle okul müdürünün öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları ile olan etkileşimlerinin niteliğinin artırılması oldukça önemli görülmektedir. Mevcut düzenlemelere göre Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin seçilmesinde önkoşul olan bir okul müdürü yetiştirme programı bulunmamaktadır. Okul müdürü seçimi öncesinde bir yetiştirme programı planlaması önerilmekle birlikte okul müdürlerinin farklı bağlamsal durumlara karar verme ve problem çözme gibi becerilerinin de gelişimini destekleyecek ve sürekli bir mesleki gelişim programına yönelik somut mevzuat düzenlemeleri hayata geçirilebilir.

Çalışmada öğrencilerin yılsonu başarı ortalamalarının %26'sının okullar arasındaki farklılıklardan kaynakladığı görülmektedir. Türk eğitim sisteminde eşitsizliklerin azaltılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı veri kaynakları kullanılarak öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerine yönelik gösterge setleri geliştirilebilir. Geliştirilen gösterge setlerine ait veriler analiz edilerek okullar arası başarı farklarının nedenleri ve akademik başarı düzeyi yüksek olan okulların özellikleri belirlenebilir. Okullar arası başarı farkının azaltılması yönünde gerçekleştirilecek politika düzenlemelerinde bu sonuçlardan yararlanılabilir.

Okul akademik iyimserliğinin artırılması için velilerle iletişim durumları ve okulların okul-aile iş birliği uygulamaları gözden geçirilerek öğrenci başarısının artırılması yönünde okul-aile iş birliğinin ve karşılıklı güvenin artırılması için yeni düzenlemeler yapılabilir. Eğitim süreçleri, gelişim ve öğrenme gibi konuları içeren eğitimler, veli ve öğrenci ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak velilere sunulabilir.

Kaynaklar

- Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. K. (2005). *Instructional leadership*. Information Age Publishers.
- Allen, A. M. (2011). *Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools* [Doctoral dissertation, The College of William and Mary, Virginia]. <https://scholarworks.wm.edu>.
- Allensworth, E. M., & Clark, K. (2019). Are GPAs an Inconsistent Measure of College Readiness across High Schools? Examining Assumptions about Grades versus Standardized Test Scores. University of Chicago Consortium on School Research.
- American Psychological Association, American Research Association and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44(6), 9-11.
- Argon, T ve Mercan, M. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri* [Sözlü sunum]. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Türkiye.
- Atar, B., Atalay Kabasakal, K., Ünsal Özberk, E. B., Özberk, E. H. ve Kıbrıslıoğlu Uysal N. (2019). *R ile veri analizi ve psikometri uygulamaları*. PegemA.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (TM). *Mind Garden, Inc. Menlo Park*.

- Ay, C., & Boz, A. (2022). Does instructional leadership make a difference? Investigating the relationship between instructional leadership and teacher autonomy. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(3), 1518-1551.
- Babaođlan, E., Nalbant, A. ve elik, E. (2017). Okul başarsına okul yöneticisinin etkisine ilişkin retmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (43), 93-109.
- Bağır, E., Sadioğlu, İ., Altun, A., Beşiroğlu, S., Kahraman, E., Akın R., G. ve Korkmaz, S., E. (2023). *Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının ğretmen algılarına göre incelenmesi. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(4), 1184-1195.
- Balacı, A. (2007). *Etkili okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2013). Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarsı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 107-128.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bane, M. J., & Jencks, C. (1972). The schools and equal opportunity. *Saturday Review: Education*, 55, 38.

- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bellibaş, M. Ş. (2023). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices?. *International Journal of Educational Management*, 37(1), 85-102.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 115-133.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412.
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814.
- Bellibaş, M. Ş., & Kılınç, A. Ç. (2023). Contextualizing Leadership: How Does National Societal Culture Shape the Practices of School Leadership in Türkiye?. *Bulletin of Educational Studies*, 2(1), 37-49. <https://doi.org/10.29329/bes.2023.563.05>
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.

- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational management administration & leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bowles, S., & Levin, H. M. (1968). The determinants of scholastic achievement-an appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, 3 (1), 3-24.
- Box, G. E., Jenkins, G. M., & Reinsel, G. (1970). Time series analysis: forecasting and control Holden-day San Francisco. *BoxTime Series Analysis: Forecasting and Control Holden Day1970*.
- Boz, A. (2016). Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarıyla okulların akademik iyimserlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 27(3), 560-578.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students?. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 257-268.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mevlana Üniversitesi.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. Cambridge University Press.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178.
- Christie, K., Thompson, B., & Whiteley, G. (2009) Strong Leaders, Strong Achievement: model policy for producing the leaders to drive student success, *Education Commission of the States*.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Crosthwaite, G. R. (2015). *The correlation between elementary school leadership behaviors and student achievement* [Doctoral dissertation, The Claremont Graduate University].
- Cyrenne, P., & Chan, A. (2012). High school grades and university performance: A case study. *Economics of Education Review*, 31(5), 524-542.
- Çelik, F. (2022). Davranışsal iletişim araştırmalarında aracılık testine genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49, 392-410.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A yayıncılık.
- Çetin, N., ve Mahir, N. (2006). Genel matematik dersindeki öğrenci başarısı ile ÖSS başarısı arasındaki ilişki.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Doğan, C. D., ve Aybek, E. C. (2021). *R Shiny ile psikometri ve istatistik uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dorathy, S. H. (2013). *The Impact of Leadership Style on Student Achievement*. Grand Canyon University.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Eliason, S. (1993). *Maximum Likelihood Estimation*. Newberry Park.
- Farrell, J. P. (1993). *International lessons for school effectiveness: The view from the developing world. Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs*. The World Bank.

- Fetler, M. (1999). High school staff characteristics and mathematics test results. *Education policy analysis archives*, 7(9), 1-23.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). Springer.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child development*, 68(2), 351-363.
- Fuller, E. J., ve Hollingworth, L. (2014). A bridge too far? Challenges in evaluating principal effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 466-499.
- Garland, J. E. (2018). *The Relationship Between Principal Leadership and Student Achievement in Low Performing Schools* [Doctoral dissertation, Seton Hall University].
- George, D., & Mallery, P. (2012). *IBM SPSS statistics 19 step by step*. Pearson.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal*, 102(1), 3-17.

- Greb, W. (2011). Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement? [Doctoral dissertation, Marian University].
- Güçlü, N., Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik*. (1. Basım). Pegem Yayıncılık.
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 702-720.
- Gümüş, S., Bellibaş, M., Şen, S., & Hallinger, P. (2024). Finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 28-51.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., & Pietsch, M. (2022). School leadership and achievement gaps based on socioeconomic status: a search for socially just instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 419-438.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* [Yayımlanmamış Doçentlik Çalışması], Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Güneş, S. (2014). *Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.

- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. (1982). Principal instructional management rating scale. *Sarasota, FL: Leading Development Associates*.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The elementary school journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.

- Hallinger, P. & Wang, W.C. (2015). *Assessing leadership for learning with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hanushek, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288.
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools* [Doctoral dissertation, University of South Florida].
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-Based Statistical Mediation and Moderation Analysis in Clinical Research: Observations, Recommendations, and Implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39-57.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>
- Heck, R. H. (2001). *Multilevel modeling with SEM*. In J. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Eds.). *New developments and techniques in structural equation modeling*, 89-127. Lawrence Erlbaum Associates.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.013>
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1996) School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-96.

- Heckler, C. E. (1996). A Step-by-Step Approach to Using the SASTM System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling. *Technometrics*, 38(3), 296–297. <https://doi.org/10.1080/00401706.1996.10484524>
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Theory research and practice - Educational administration* (9th edition). McGraw-Hil.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Essential ideas for the reform of American schools*, 87-114.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006a). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006b). Academic Optimism of Schools Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes, *Greenwich, Information Age*, 135–156.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools. In W. K. Hoy ve C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes*. Information Age.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.
- Karataş, E. (2023). Otantik liderlik ile duygusal emek ilişkisi: akademik iyimserlik, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621–634.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Teacher self-efficacy and individual academic optimism as predictors of teacher professional learning: A structural equation modeling. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373–394.
<https://doi.org/10.15390/EB.2020.8966>

- King, M. B., Newmann, F. M., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108, 259-299.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Edition). The Guilford Press.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Kondakci, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254–272.
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of educational administration*, 58(6), 605-627.
- Kurum, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ankara ili örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Leithwood, K. S., Louis-Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of researach*. Wallace Foundation.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112–129.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools. The First and second generation effective schools products*. Okemos.
- Lipham, J. M. (1981). *Effective principal, effective school*. . National Association of Secondary School Principals.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology, 1*(3), 86-92.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73-84.
- Malloy, J. P. (2012). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Academic Optimism and Student Achievement [Doctoral dissertation, University of Toronto Toronto].
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly, 39*(3), 370-397.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly 39*(3), 370-397.

- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- Mendels, P. (2012). The effective principal. *Journal of staff development*, 33(1), 54-58.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı Durum Belirleme Raporu: Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı Durum Belirleme Raporu: Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, İngilizce*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *07.09.2013 Tarihli ve 28758 Sayılı Resmî Gazete*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *26.07.2014 Tarihli ve 29072 Sayılı Resmî Gazete*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporu*. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *ABİDE 2016*. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. *05.02.2021 Tarihli ve 31386 Sayılı Resmî Gazete*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a) *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu 2019*. MEB Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019-4. Sınıf Seviyesi*. MEB Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *TIMSS 2019 Ön Raporu*. MEB Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA 2022 Türkiye Raporu*. MEB Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı*.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. Boston College.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College.
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational administration quarterly*, 49(2), 310-347.
- O'Donnell, R. J., & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP bulletin*, 89(645), 56-71.

- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Oldaç, Y. İ. (2016). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness model* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- ÖSYM. (2023). *2023 YKS sayısal bilgiler*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı Yayını.
- Özdemir, A. ve Gelbal, S. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim başarı ölçülerinin yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücü. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 309-334.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 294-312.
- Pepper, K. (2010). Effective principals skillfully balance leadership styles to facilitate student success: A focus for the reauthorization of ESEA. *Planning and Changing*, 41, 42-56.
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1987). *Towards the effective school: the problems and some solutions*. Basil Blackwell.

- Rivkin, Steven G., Hanushek, Eric A., Kain, John F., & March 2005. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73(2), 417–458.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ruffin, L. F. (2022). *Celebrating Academic Achievement Through Instructional Leadership and Academic Optimism*. [Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries].
- Rutledge, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism within elementary schools* [Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries].
- Ruyle, M. A. (2014). *Student engagement, academic optimism, and leadership: A case study of performance-based schools* [Doctoral dissertation, Montana State University].
- Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B ve MBC Distribution Services.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.
- Seligman, M. E. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181.

- Sezer, Ş., Ada, Ş. ve Akan, D. (2014). Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-249.
- Shin, S. H., Slater, C. L., & Backhoff, E. (2013). Principal perceptions and student achievement in reading in Korea, Mexico, and the United States: Educational leadership, school autonomy, and use of test results. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 489-527.
- Silva, J. P. (2010). *The Direct Effects of Principal-Student Discussions upon Eighth Grade Students' Gains in Reading Achievement: An Experimental Study*. East Eisenhower Parkway.
- Silva, J. P., White, G. P., & Yoshida, R. K. (2011). The direct effects of principal-student discussions on eighth grade students' gains in reading achievement: An experimental study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772-793.
- Simmons, A. O. (2019). *The impact of instructional leadership on student reading success* [Doctoral dissertation, University of South Alabama].
- Smith, E., & Gümüş, S. (2022). Socioeconomic achievement gaps and the role of school leadership: Addressing within-and between-school inequality in student achievement. *International Journal of Educational Research*, 112, 101951.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007) Academic Optimism and Student Achievement in Urban Elementary Schools, *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sun, J. , & Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5(3), 566-582.

- Suraya, W., &Yunus, J. N. (2012). Principal leadership styles in high-academic performance of selected secondary schools in Kelantan Darulnaim. *International Journal of Independent Research and Studies*, 1(2), 57-67.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Pearson/A&B.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Osterlind, S. J. (2001). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tamadoni, A., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2024). A systematic review of key contextual challenges facing school principals: Research-informed coping solutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 116-150.
- Tan, C. Y., Liu, P., & Wong, W. L. V. (2020). Different patterns of relationships between principal leadership and 15-year-old students' science learning: How school resources, teacher quality, and school socioeconomic status make a difference. *Frontiers in Psychology*, 11, 22-57.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02257>
- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference?. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of Virginia high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement* [Doctoral dissertation, College of William & Mary]. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-hb54-2402>

- Wagner, C. A. ve Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership, 21*(6), 893-926.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research, 41*, 40-54.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D.F. , & Summers, G.F. (1977). Assenssing Reliability and Stability in Panel Models. D. R. Heise (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 84–136). San Francisco: Jossey-Bass.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology, 61*(1), 653-678.
- Witziers, B., Bosker, R. J. , & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 398-425.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 398–425.
- Woessmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the US.*
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Dokuzuncu Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35-48.

Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.

EK-A: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Gelen Kutusu x



Rukiye YILDIZ <1

Alıcı: mbellibas ▾

25 Ara 2019 Çar 09:31 (10 gün önce)



Sayın Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisiyim. Şu anda tez aşamasındayım. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okulların akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine çalıştığım tezimde uygun görürseniz Hallinger (1982, 1990) tarafından geliştirilen Okul Müdürü Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin "Developing a Validated Instructional Leadership Profile of Turkish Primary School Principals" başlıklı çalışmanızda Türkçe'ye uyarlanan öğretmen formunu kullanmak istiyorum. Ölçeğin Türkçe formunu tarafıma göndermeniz mümkün müdür?

Saygılarımla.

Rukiye YILDIZ

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi



Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Alıcı: ben ▾

26 Ara 2019 Per 14:56 (9 gün önce)



Atıfta bulunmak şartıyla kullanabilirsiniz hocam, ekte anketi ve makaleyi bulabilirsiniz

EK-B: Okul Akademik İyimszerliği Ölçeği Kullanım İzni

Akademik İyimszerlik Ölçeği » Gelen Kutusu ×



Rukiye YILDIZ <ruki

Alıcı: hasan.demirtas ▼

27 Ara 2019 Cum 16:49 (8 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam Merhaba;

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisiyim. Şu anda tez aşamasındayım. Okul müdürlerinin liderlik davranışları, okulların akademik iyimszerliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine çalıştığım tezimde uygun görürseniz Wayne K. Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Duygu Hanım ile birlikte tarafınızdan Türkiye'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimszerlik Ölçeği" ni kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Rukiye YILDIZ

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi



HASAN DEMİRTAŞ

Alıcı: ben ▼

29 Ara 2019 Paz 19:22 (6 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sevgili Rukiye,

Öncelikle ilgin için teşekkür ederim. Okul Akademik İyimszerlik Ölçeğini kullanabilirsin. Kolay gelsin.

EK-C: Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIMRS)

Okul müdürünüz aşağıdakileri ne sıklıkla yapar?

I. OKUL İÇİN HEDEFLER KOYMA

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Okulun hedeflerini, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin bu hedefleri gerçekleştirebilme yetilerine göre şekillendirir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Okul çalışanlarının görüşlerini hedef geliştirme sürecine dahil etmek için ihtiyaç analizi veya farklı formal ve informal yöntemler kullanır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

II. OKUL HEDEFLERİNİ PAYLAŞMA

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Öğretmenler Kurulu toplantılarında okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle tartışır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının önemini afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Öğrencilerle yapılan çeşitli toplantılarda okulun misyon ve hedeflerine vurgu yapar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

III. ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 10. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okulun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Sınıflarda eğitim-öğretim sırasında düzenli bir şekilde informal gözlemler yapar. (informal gözlemler, belli bir zamanlamaya tabi olmayan, en az 5 dakika süren gözlemlerdir. Bu gözlemler yazılı bir geri dönüt içermeyebilir.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların güçlü yönlerini vurgular. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların zayıf yönlerini vurgular. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IV. OGRENCI BAŞARISINI TAKIP ETME

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 15. Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Okulun eğitim-öğretim konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla öğrencilerin sınav sonuçları ile ilgili verileri öğretmenlerle tartışır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Okulun akademik performansı konusunda öğretmenleri yazılı olarak bilgilendirir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Okulun akademik performansı konusunda öğrencileri bilgilendirir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

V. OGRETME HARCANAN ZAMANI KONTROL ETME

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 20. Gerekli duyuruları topluca yaparak, eğitim-öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Derse geç kalan veya dersten kaçan öğrencilere belirli cezalar verilmesini sağlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Ders dışı aktiviteleri, ders saatlerine denk getirmemeye dikkat eder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

VI. OKULDA GORUNUR OLMAK

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 25. Zaman zaman teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Okul ile ilgili problemleri öğretmen ve öğrenciler ile tartışmak için sınıfları ziyaret eder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Öğretmen geç kaldığında veya gelemediğinde yeni bir öğretmen gelene kadar dersin boş geçmesini engellemeye yönelik tedbirler alır. Gerekirse kendisi derslere girerek dersin boş geçmesini engeller | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Öğrencilere anlamadıkları konularda yardımcı olur ve gerektiğinde direkt olarak sınıflara girip ders anlatır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

VII. OGRETMENLERI TEŞVIK ETME

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 30. Toplantılarda veya okul gazetesinde üst düzey performans sergileyen öğretmenlerden bahsederek onları desteklediğini gösterir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Özel gayret gösteren öğretmenleri, mesleki açıdan tanınmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturarak ödüllendirir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

34. Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar	1	2	3	4	5
VIII. MESLEKİ GELİŞİMİ DESTEKLEME					
35. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin okulun hedefleriyle tutarlı olmasına dikkat eder	1	2	3	4	5
36. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle edindikleri becerileri sınıflarında uygulamaları konusunda onları destekler	1	2	3	4	5
37. Okuldaki tüm öğretmenlerin ve diğer personelin önemli hizmet içi eğitimlere katılmasını sağlar	1	2	3	4	5
38. Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır	1	2	3	4	5
39. Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır	1	2	3	4	5
IX. ÖĞRENMEYİ TEŞVİK ETME					
40. Başarılı öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir (Okul gazetesinde bahsetmek veya kurdele, madalya vermek gibi)	1	2	3	4	5
41. Olumlu davranışlar sergileyen veya akademik başarı gösteren öğrencileri onurlandırmak için toplantı ve törenlerde onlardan bahseder	1	2	3	4	5
42. Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir	1	2	3	4	5
43. Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder	1	2	3	4	5
44. Öğretmenleri başarılı öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmeye aktif bir şekilde teşvik eder	1	2	3	4	5

EK-Ç: Okul Akademik İyimserliği Ölçeği

1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.

EK-D: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Tarih:
23/11/2020
Sayı:
-17081591-
E.90001344178

0001344178

Sayı : 84037561-605.01-E.17081591
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Rukiye YILDIZ)

23.11.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) Genel Müdürlüğümüz evrak sisteminde kayıtlı 09/11/2020 tarihli ve 49614598-605.01-E.16376620 sayılı yazı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Rukiye YILDIZ'ın "*Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Dayanımları, Okulların Akademik İyimserliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri, ilgi (b) Genelge doğrultusunda incelenmiştir.

Bu kapsamda "*Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği*" veri toplama araçlarının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) Genelge doğrultusunda, çevrim içi olarak, eğitim ve öğretim aksatılmadan, gönüllülük esas olmak üzere yapılması uygun olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma evreni oluşturmak için ayrıca talep edilen Genel Müdürlüğümüze bağlı Anadolu Liselerinde; "*yerel yerleştirme kapsamında öğrenci alan ve okul müdürü son 2 yıl içinde değişmemiş Anadolu Liseleri okul listesi ve bu okullardaki Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji branşlarındaki toplam öğretmen sayısı*" bilgisinin istatistikleri için ilgi (b) Genelgenin 26. Maddesi "*Araştırma uygulama izni, başvurudaki veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Araştırmaya yönelik olarak resmi istatistik programları kapsamında bir veri talebi varsa izin belgesi ile birlikte ayrıca Strateji Geliştirme Başkanlığına başvuru yapılmalıdır*" hükmü doğrultusunda Strateji Geliştirme Başkanlığına başvuru yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cengiz METE
Bakan a.
Genel Müdür



Adres: Atatürk Bulvarı 06648
Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: <http://ogm.meb.gov.tr>
e-posta: sinem.coskun@meb.gov.tr

Bilgi için: Sinem COŞKUN - Öğretmen

Tel: 0 (312) 413 57 02
Faks: 0 (312) 418 07 39

Bu evrak güvenli elektronik izni ile sunulmaktadır. <http://evraksoga.meb.gov.tr> adresinden 2ce3-cf21-3bee-b833-a96a kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni Bildirimi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Tarih:
26/03/2021
Sayı:
E--605.01-000C
004316921

Sayı : E-84037561-605.01-23145985
Konu : Rukiye YILDIZ

26.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Genel Müdürlüğümüz evrak sistemine kayıtlı 24.03.2021 tarihli ve 22958243 sayılı yazı.
b) 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı Genelge (2020/2).

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Bütünleşik Doktora programı öğrencisi Rukiye YILDIZ' ın "*Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları, Okulların Akademik İyimserliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ölçek uygulamasına yönelik izin talebine dair ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bu kapsamda <http://forms.gle/dre9Ft5KFEjfpRLn6> linkinde yer alan "*Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği*" online veri toplama araçlarının T.C Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ve ilgi (b) genelge doğrultusunda, gönüllülük esas olmak üzere, denetimleri il/ilçe/okul müdürlüklerince gerçekleştirilerek İstanbul, Balıkesir, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Sivas, Zonguldak, Giresun, Erzurum, Elazığ ve Diyarbakır illerinde yazı ekinde yer alan yerel yerleştirmeye öğrenci alan Anadolu Liselerinde online olarak uygulanmasında bir sakınca görülmemiş olup gerekli duyurunun yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cengiz METE
Bakan a.
Genel Müdür

Ek : İlgi (a) yazısı ve ekleri

Dağıtım:

Gereği:

12 İl Valiliğine

(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü

(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Bulvarı 06648
Kızılay/ANKARA
Telefon No : 0 (312) 413 57 02
E-Posta: sinem.coskun@meb.gov.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Sinem COŞKUN - Öğretmen
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: <http://ogm.meb.gov.tr/> Faks:3124180739

EK-F: Veri Talebi Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-84037561-605.99-64038526
Konu : Rukiye YILDIZ
Tez Çalışması Veri Talebi

22.11.2022

BİLGİ İŞLEM GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 26.03.2021 tarihli ve E-84037561-605.01-23145985 sayılı yazımız.
b) Genel Müdürlüğümüz evrak sisteminde kayıtlı 21.11.2022 tarihli ve 63844553 sayılı dilekçe.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Bütünleşik Doktora programı öğrencisi Rukiye YILDIZ'ın "*Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları, Okulların Akademik İyimserliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla "*Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği*" online veri toplama araçlarını İstanbul, Balıkesir, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Sivas, Zonguldak, Giresun, Erzurum, Elazığ ve Diyarbakır illerinde yerel yerleştirmeye öğrenci alan Anadolu Liselerinde online olarak uygulanmasına yönelik duyuru ilgi (a) yazımız ile yapılmıştır.

Bu bağlamda; adı geçen doktora programı öğrencisinin bahse konu tez çalışması kapsamında ihtiyaç duyduğu bilgilere ilişkin ilgi (b) dilekçesi ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Halil İbrahim TOPÇU
Ortaöğretim Genel Müdürü

Ek: İlgi (b) Dilekçe ve Ekleri (8 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Bulvarı 06648 Kızılay/ANKARA

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

Bilgi için: A. Yaman DURMUŞOĞLU

Telefon No : 0 (312) 413 57 00

E-Posta: ogm_sosyalcikincik@meb.gov.tr

İnternet Adresi: ogm.meb.gov.tr

Unvan : Öğretmen

Faks: 3124180739

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 1d46-a59b-3bca-8164-1e9e kodu ile teyit edilebilir.



EK-G: Veri Talebi Cevap Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü

Sayı : E-65968543-622.01-65076836
Komu : Rukiye YILDIZ Tez
Çalışması Veri Talebi

05.12.2022

ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.11.2022 tarihli ve E-84037561-605.99-64038526 sayılı yazınız.

İlgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiş olup ilgi yazıda istenilen verileri yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Özgür TÜRK
Bilgi İşlem Genel Müdürü

Ek: Excel Tablosu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Merkez Bina Zemin Kat B Blok Atatürk Bulvarı No:98

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

06648 Bakanlıklar / ANKARA

Bilgi için: Adem KOÇ

Telefon No : 0 (312) 413 11 82

Unvan: Öğretmen

E-Posta: bigm@meh.gov.tr

İnternet Adresi: <http://bigm.meb.gov.tr/>

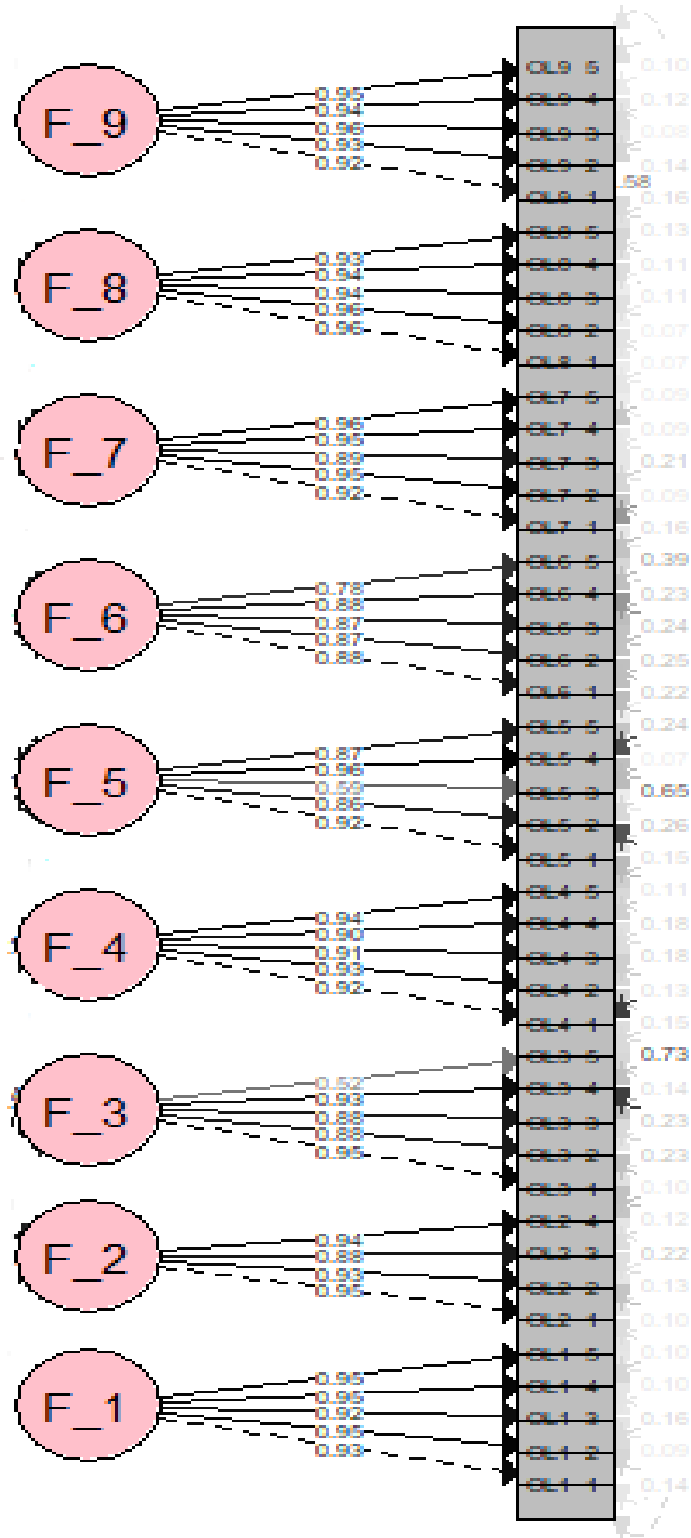
Faks:(0 312) 417 50 09

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

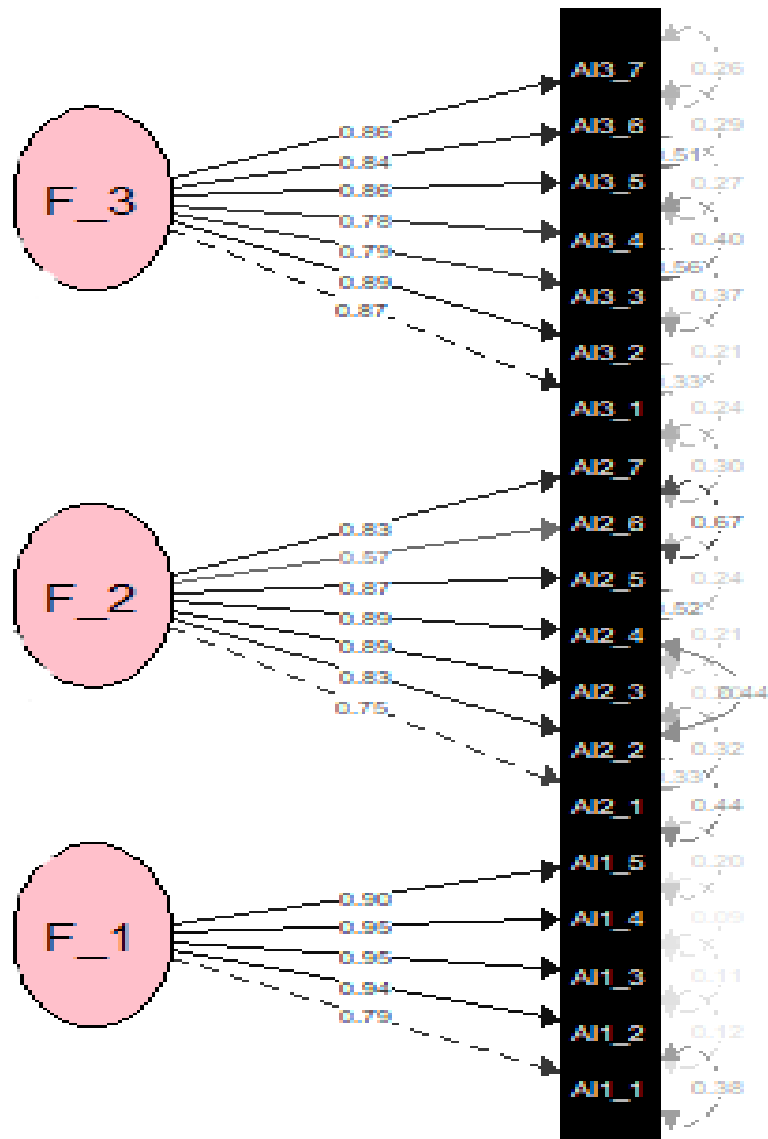
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden **a73b-1265-3e71-bfd6-937e** kodu ile teyit edilebilir.



EK-Ğ: Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Diyagramı



EK-H: Akademik İyimserlik Ölçeği DFA Diyagramı



EK-I Değişkenlere Ait Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ve Betimsel İstatistikler

Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

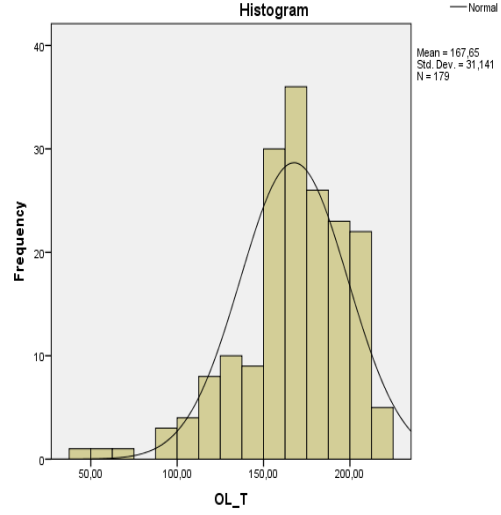
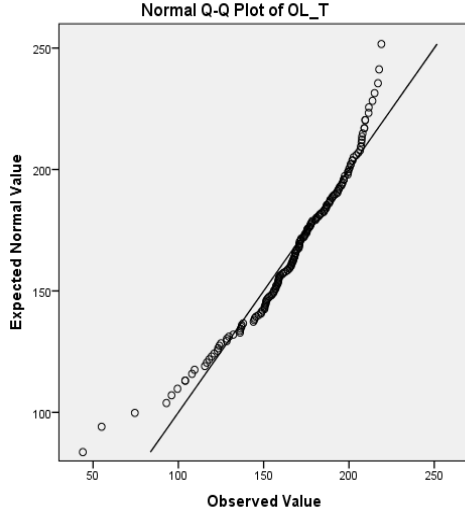
Değişkenler	Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayı	
	Değer	Standart Hata	Değer	Standart Hata
OL_T	-.991	.182	1.641	.361
AI_T	-.519	.182	.633	.361
GLR	-.130	.012	.174	.024
BT	-.026	.012	-.699	.024

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

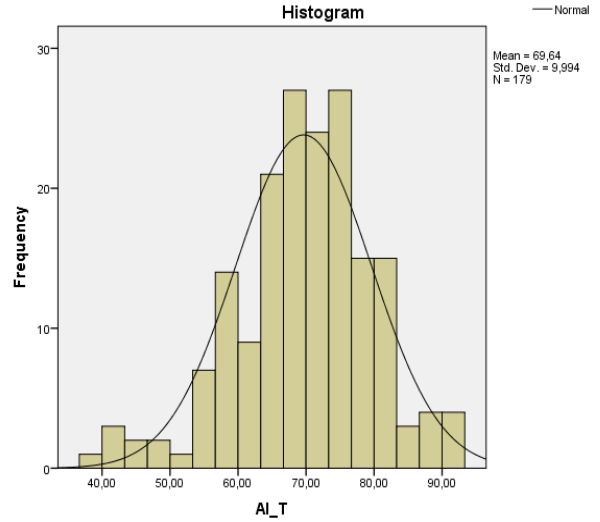
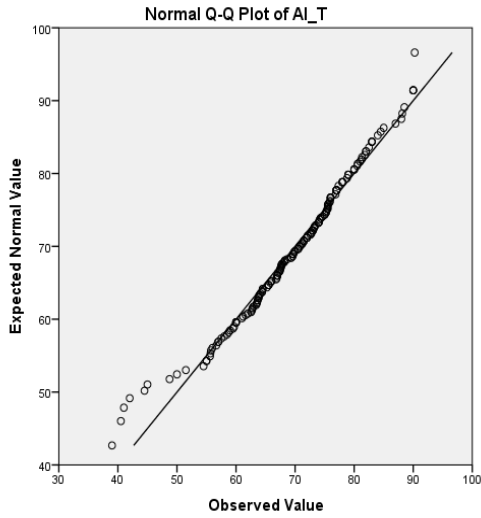
Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
OL_T	179	44.000	219.000	167.652	31.141
AI_T	179	39.000	90.250	69.640	9.995
GLR		1.000	5.000	3.020	.721
BT		100.000	11.970	67.725	15.538

EK-İ Değişkenlere Ait Q-Q Plot, Histogram Grafikleri ve Saçılım Diyagramı

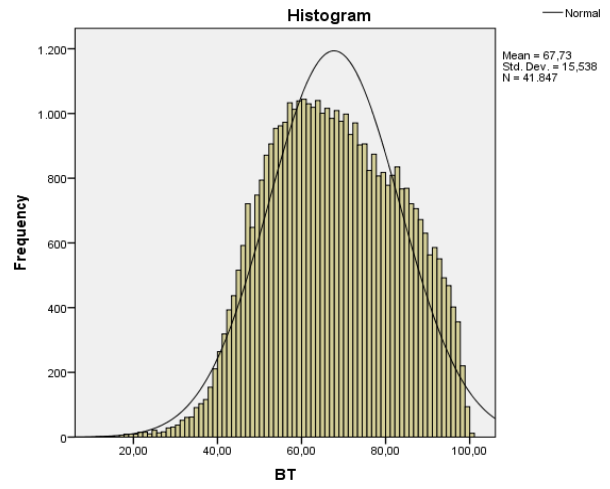
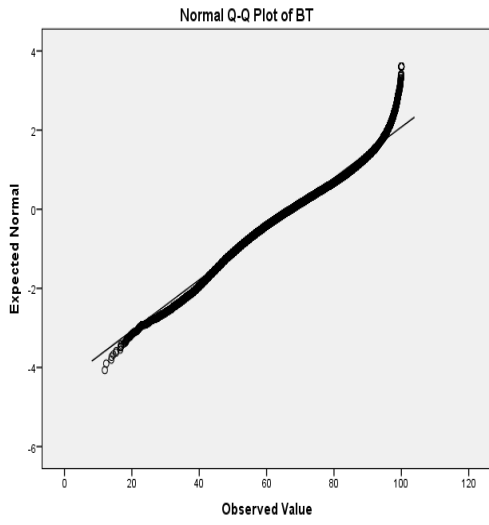
1. Öğretimsel Liderliğe Ait Q-Q Plot ve Histogram Grafikleri



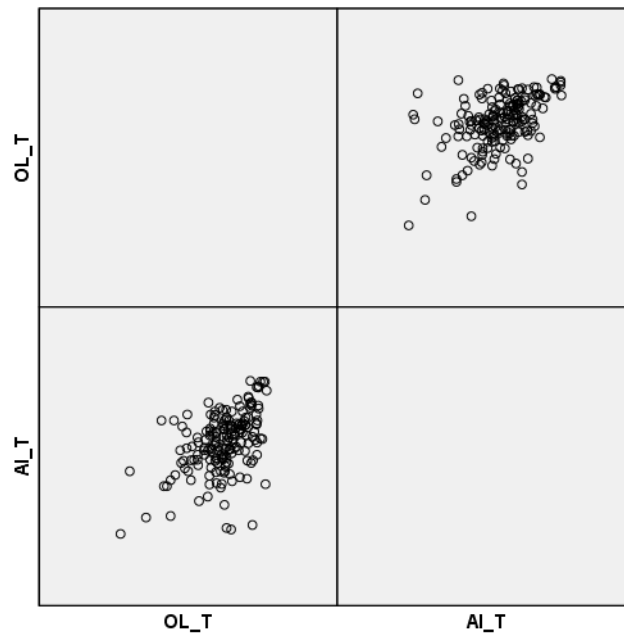
2. Akademik İyimserliğe Ait Q-Q Plot ve Histogram Grafikleri



3. Öğrenci Başarısına Ait Q-Q Plot ve Histogram Grafikleri



4. ÖLÖ ve AlÖ Saçılım Diyagramları



EK-J Değişkenlere Ait VIF ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	Tolerans	VIF
OL_T	.783	1.277
AI_T	.783	1.277
GLR	.997	1.003

EK-K Model Uyum İyiliği Değerleri, Yol Katsayıları ve Etki Değerleri

Model Uyum İyiliği Değerleri

Model		X ²	sd	X ² /sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
TDE								
Başarısı	Model 1	314.332	63	4.989	.904	.879	.010	.054
Modeli								
Model		X ²	sd	X ² /sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
	Model 1	319.614	63	5.073	.903	.878	.010	.053
FEN	Modifikasyon 1	239.583	62	3.864	.933	.914	.008	.054
Başarısı	Modifikasyon 2	190.967	61	3.131	.951	.936	.007	.051
Modeli	Modifikasyon 3	164.135	60	2.735	.961	.948	.006	.050
	Modifikasyon 4	152.833	59	2.590	.964	.952	.006	.050
Model		X ²	sd	X ² /sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
	Model 1	324.194	63	5.146	.901	.875	.010	.055
MAT	Modifikasyon 1	243.674	62	3.930	.931	.912	.008	.054
Başarısı	Modifikasyon 2	195.477	61	3.204	.949	.934	.007	.053
Modeli	Modifikasyon 3	168.700	60	2.812	.959	.946	.007	.052
	Modifikasyon 4	157.451	59	2.669	.963	.950	.006	.052

Modellere İlişkin Yol Katsayıları

Model	Yapısal Yollar	β	SH	z	p
TDE	TDE ~ GLR	.026	.006	4.349	.000
Başarısı	AI_T ~ OL_T	.481	.090	5.335	.000
Modeli	TDE~ OL_T	-.335	.099	-3.386	.001
	TDE ~ AI_T	.358	.115	3.109	.002
FEN	FEN ~ GLR	.036	.006	6.097	.000
Başarısı	AI_T ~ OL_T	.495	.087	5.695	.000
Modeli	FEN ~ OL_T	-.258	.108	-2.391	.017
	FEN ~ AI_T	.423	.125	3.384	.001
MAT	MAT ~ GLR	.030	.006	5.116	.000
Başarısı	AI_T ~ OL_T	.491	.088	5.563	.000
Modeli	MAT~ OL_T	-.277	.108	-2.553	.011
	MAT ~ AI_T	.380	.127	2.999	.003

Modellere İlişkin Etki Değerleri

Model	Etki	β	SH	z	P(> z)
TDE	Dolaylı Etki	.172	.077	2.225	.026
Başarısı Modeli	Toplam Etki	-.163	.070	-2.321	.020
FEN	Dolaylı Etki	.209	.088	2.380	.017
Başarısı Modeli	Toplam Etki	-.049	.076	-.649	.516
MAT	Dolaylı Etki	.186	.086	2.166	.030
Başarısı Modeli	Toplam Etki	-.090	.080	-1.130	.259

EK-L Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Rukiye YILDIZ (Etik Komisyonu İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.04.2020 tarihli ve 51944218-300/00001076720 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı bütünlüklük doktora programı öğrencisi Rukiye YILDIZ'ın Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları, Okulların Akademik İyimserliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 21 Nisan 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 #4894662-7d3-5498346742533864677a68a0f0 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:yazimzd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Daygu Didem İLF*1



EK-M: 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.

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

Rukiye YILDIZ

EK-N: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/07/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları, Okulların Akademik İyimsenliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki

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
18/07/2024	28115	197335	28/06/2024	18	2418657894

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 Esaslarını 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: Rukiye YILDIZ

Öğrenci No.: N13260552

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report

18/07/2024

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

Thesis Title: The Relationship Between Instructional Leadership of School Principals, Academic Optimism and Student Success

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
18/07/2024	28115	197335	28/06/2024	18	2418657894

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: Rukiye YILDIZ

Student No.: N13260552

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program

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

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Assoc. Prof. Dr. Gökhan ARASTAMAN

EK-Ö: 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.

Tezin 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 ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

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

..... / /

Rukiye YILDIZ

"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 tezinerişime 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 tezin 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 tezlerle 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.

