

**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MESLEK LİSELERİNDE ÖĞRENCİ OKUL BAĞLILIĞININ
ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan
Ömer YURDAKUL**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE**

**Ekim-2019
KIRIKKALE**

**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MESLEK LİSELERİNDE ÖĞRENCİ OKUL BAĞLILIĞININ
ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan
Ömer YURDAKUL**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE**

Ekim-2019

KIRIKKALE

Kabul-Onay Sayfası

KABUL-ONAY

Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE danışmanlığında Ömer YURDAKUL tarafından hazırlanan "Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

16.11.2019

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2019

(Doç.Dr. Abdussamed YEŞİLDAG)

Enstitü Müdürü

Kişisel Kabul Sayfası

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

16/10/2019

Ömer YURDAKUL

ÖN SÖZ

Meslek liselerinde öğrenci okul bağlılığının öğretmen sınıf liderliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik hazırlanmış olan bu araştırmanın ortaya çıkmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle akademik bilgisi ve donanımıyla öğrencilerini aydınlatan, bitmek bilmez enerjisiyle bizlere rehberlik etmekten hiç bıkmayan, danışman hocam olduğu süre boyunca desteğini her zaman üzerimde hissettiğim çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini her zaman üzerimde hissettiğim sevgili aileme, anket formlarının uygulanması süresince her zaman yanımda olan Aydan ACAR ve Emine Esen'e, tez yazım aşamasında kendisi de aynı süreçten geçmekte olduğu halde beni sürekli motive etmeye çalışıp yol gösteren Ebru ÜRÜN'e, ve yüksek lisans süresince aynı zorluklarla mücadele eden ve her şartta daima özgün fikir ve düşünceleriyle çalışma sürecimi aydınlatan Züleyha AKKURT'a, bu süreç içerisinde bana her türlü kolaylığı sağlayarak her zaman yanımda olduğunu hissettiren çok kıymetli okul müdürüm Ali TÜRKMEN ve kurum müdürüm Mustafa AY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım döneminde bana her zaman, her koşulda yüksek lisans eğitim hayatımı tamamlamam için her türlü kolaylığı sağlayan kıymetli eşim, hayat arkadaşım Şeyma YURDAKUL'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında göstermiş oldukları anlayış sebebiyle Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğü personellerine, okul müdürlerine ve anket sorularımı içtenlikle cevaplayan meslek lisesi öğrencilerine teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımı sunarım.

ÖZET

Yurdakul, Ömer, “Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2019.

Bu araştırmada, meslek liselerinde öğrenci okul bağlılığının öğretmen sınıf liderliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kırıkkale merkez ve ilçelerinde eğitim gören 1100 meslek lisesi öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği* ve *Okul Bağlılığı Ölçeği* kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistikler, ANOVA, *t*-testi, korelasyon ve regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen sınıf liderliğinin öğrencilerin okul bağlılığının güçlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar doğrultusunda, politika belirleyicilerin ve uygulayıcıların özellikle öğrenci odaklı öğretmen sınıf liderliği becerilerinin gelişimine önem vermeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Liseleri, Öğrenci Okul Bağlılığı, Öğretmen Sınıf Liderliği

ABSTRACT

Yurdakul, Ömer, “Investigation of Student School Engagement in Vocational High Schools in terms of Teacher Classroom Leadership and Various Variables ”, Master Dissertation, Kırıkkale, 2019.

In this research, it is aimed to investigate student school engagement in vocational high schools in terms of teacher classroom leadership and various variables. In the research, associational survey model was used. The sample of the study consists of 1100 vocational high school students studying in the center and districts of Kırıkkale. In this research, *Teacher Classroom Leadership Scale* and *School Engagement Scale* were applied. Data were analyzed with descriptive statistics, ANOVA, t-test, correlation and regression analysis. The findings indicate that teacher classroom leadership is a strong and significant predictor of students’ school engagement. In the light of the results, it is recommended that policy determiners and practitioners pay particular attention to the development of student-oriented teacher leadership skills.

Keywords: Vocational High Schools, Student School Engagement, Teacher Classroom Leadership

SİMGELER VE KISALTMALAR

EARGED : Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi

ERG : Eğitim Reformu Girişimi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

MEGEP : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi

METARGEM : Mesleki ve Teknik Araştırma Geliştirme Merkezi

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SPSS: Statistical For Social Sciences

TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

TDK: Türk Dil Kurumu

TABLÖLAR

Tablo 1 Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması	35
Tablo 2. 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı Kırıkkale İl Merkezi Ve İlçelerindeki Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları.....	45
Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	45
Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği ve Okul Bağlılık Düzeyleri	49
Tablo 5. Okul Bağlılıkları ile Öğretmen Sınıf Liderliği Arasındaki İlişkiler	50
Tablo 6. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 7. Alt Boyutlar Arası Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 8. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Okul Bağlılığına Etkisi	52
Tablo 9. Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Okul Bağlılığı ve Öğretmen Sınıf Liderliği ile İlişkisi	53

EKLER

EK 1 Ölçek İzni.....	82
EK 2 Araştırma İzin Yazısı	83
EK 3 Kişisel Bilgi Formu	84
EK 4 Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği.....	85
EK 5 Okul Bağlılığı Anketi.....	86
EK 6 Araştırma Okul Listesi.....	87



İÇİNDEKİLER

Kabul-Onay Sayfası.....	V
Kişisel Kabul Sayfası	VI
ÖN SÖZ	VII
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT	IX
SİMGELER VE KISALTMALAR	X
EKLER.....	XII
1. BÖLÜM.....	1
1.1. Önem.....	5
1.2. Tanımlar	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2. BÖLÜM.....	9
MESLEKİ EĞİTİM.....	9
2.1. Mesleki Eğitimin Niteliği	10
3. BÖLÜM.....	12
OKUL BAĞLILIĞI	12
3.1. OKUL BAĞLILIĞI ÇEŞİTLERİ	14
3.1.1.Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in Sınıflaması	14
3.1.1.1. Davranışsal Bağlılık	14
3.1.1.2. Bilişsel Bağlılık	15
3.1.1.3. Duyuşsal Bağlılık	15
3.1.2. Allen Ve Meyer'in Sınıflaması	16
3.1.2.1. Duygusal Bağlılık	16
3.1.2.2. Normatif Bağlılık.....	17
3.2. OKUL BAĞLILIĞINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER.....	18
3.2.1. Okul Ortamı	18
3.2.2. Cinsiyet.....	19
3.2.3. Yaş Ve Sınıf Düzeyi.....	19
3.2.4. Öğretmen Faktörü	20
3.2.5. Okul Yönetiminin Etkisi	21
3.3. OKULA BAĞLILIK DUYAN ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ	21

3.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
3.4.1. Okul Bağlılığı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	23
3.4.2. Okul Bağlılığı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	24
4. BÖLÜM.....	27
LİDERLİK.....	27
4.1. LİDERLİK VE YÖNETİCİLİK ARASINDAKİ FARKLAR.....	28
4.2. LİDERLİK TEORİLERİ VE LİDERLİK MODELLERİ.....	28
4.2.1. Büyük Adam Kuramı.....	29
4.2.2. Özellikler Teorisi.....	29
4.2.3. Davranışsal Teoriler.....	30
4.2.4. Durumsallık Teorileri.....	31
4.3. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ.....	31
4.3.1. Öğretmen Liderliği Geliştirici Stratejiler.....	33
4.3.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini.....	34
4.4. Öğretmen Sınıf Liderliği.....	37
4.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
4.5.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	38
4.5.2. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	41
5. BÖLÜM.....	44
YÖNTEM.....	44
Evren ve Örneklem.....	44
Veri Toplama Aracı.....	46
Okul Bağlılığı Ölçeği.....	46
Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği.....	47
Verilerin Çözümlemesi.....	48
6. BÖLÜM.....	49
6.1. Okul Bağlılığı ve Öğretmen Sınıf Liderliği Düzeyleri.....	49
6.2. Okul bağliğı ile öğretmen sınıf liderliği arasındaki ilişki.....	50
6.3. Okul bağliğının öğretmen sınıf liderliği üzerindeki etkisi.....	50
6.4. Demografik Değişkenlere Göre ANOVA ve t-Testi Analizleri.....	51
6.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi.....	52
6.4.2. Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi.....	52
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	54
KAYNAKÇA.....	60

ÖZGEÇMİŞ	81
EKLER.....	82



1. BÖLÜM

Toplumun en değerli kaynağı olan genç nüfusun etkin bir birey olarak toplumsal yaşamdaki yerini alması, gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerinin artırılmasına bağlıdır. Nitelikli insan ve güçlü toplum hedeflerine ulaşabilmek için insan odaklı kalkınmanın sağlanması, bunun başarılabilmesi için ise bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini artıran bir mesleki ve teknik eğitim imkanının sunulması gerekmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Yani kalkınma hedeflerinin temelinde mesleki eğitimin güçlendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır.

Demografik geçiş süreci içerisinde nüfus artış hızı hızlı düşüş eğilimi gösterirken, iş gücü taleplerinin, çalışabilecek olan nüfusun artış hızının sürmesi olarak tanımlanan *fırsat penceresi*, ülkemize yirmi yıl içerisinde finansal gelişimini güçlendirme imkânı sunmaktadır. Bu imkân Doğu Asya ülkeleri için 1970'lerde, 1980'lerde gerçekleştirmiş oldukları ekonomik kalkınmaya çok yüksek oranda katkıda bulunmuştur (Bloom ve Williamson, 1998). Türkiye'nin içinde bulunduğu bu demografik fırsattan istifade edebilmesi ancak çalışabilir durumda olan nüfusun insan onuruna yakışır bir biçimde istihdam edilebilmelerinin sağlanmasına bağlıdır; bunun gerçekleştirilebilmesi de çalışabilir nüfusun gerekli bilgi becerilere sahip olmalarına bağlıdır (Gürlelel, 2004).

Topluma nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla kurulan mesleki eğitim kurumları toplumsal ihtiyaçların karşılanma sürecinde bir meslek alanına ilişkin bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneği kazandırmada bireyin fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel ve ekonomik gelişimlerini gerçekleştiren eğitim kurumlarıdır (Türk Eğitim Derneği, 1982). 2016-2017 Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri incelendiği zaman lise öğrencilerinin % 35,35'ini Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda okuyan meslek liseli öğrenciler oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). OECD'nin (2013) verileri incelendiği zaman meslekî ve teknik eğitimin ortaöğretim içindeki oranının ülkelere göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Meslekî ve teknik eğitimin ortaöğretim kademesinde OECD ortalaması %44; Kanada'da %5,6, Japonya'da %22,3, Kore'de %21,3, Almanya'da % 48,6, ve 21 AB ülkesi ortalaması ise % 50,4 seviyesinde iken Türkiye'nin oranı ise % 43,6

seviyesindedir. Mesleki eğitim kurumlarında eğitim gören öğrenci sayısı bakımından OECD ortalamasının altında bulunan ülkemizin var olan insan kaynağını nitelikli iş gücüne dönüştürebilmesi için mesleki eğitim kalitesini artırması gerekmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de yayımlanan, tüm üst politika belgelerinde ve kalkınma planlarında, mesleki ve teknik eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Yayımlanmış olan tüm bu belgelerde, net bir hedef koyulamamasına rağmen mesleki ve teknik eğitime verilen desteğin artarak devam edeceği ve ağırlığının da artırılacağı belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014; MEB, 2018b; MEB, 2018c). Mesleki ve teknik eğitimin hem nitelik olarak hem de nicelik olarak güçlendirilmesi sadece Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) değil, ülkemizin bütün paydaşlarının öncelikli görevleri içinde yer almaktadır. Hazırlanan eğitim izleme raporunda ülkemizde istenen kazanımların elde edilebilmesi sadece mesleki ve teknik eğitim almış mevcut nüfusun artırılması ile değil mesleki ve teknik eğitim almış bireylerin istihdam edilebilirlik oranının yükseltilmesi ile mümkün olacağı gözükmemektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2012).

2017 ÖSYS verileri incelendiği zaman fen lisesi mezunlarının %53.71’i anadolu lisesi mezunlarının %34.94’ü lisans bölümlerine yerleşirken, meslek liselerinin lisans yerleştirme oranları; spor liseleri için %1.19, endüstri meslek liseleri için %2.84, güzel sanatlar lisesi için %3.03, sekreterlik meslek liseleri için %3.03, sağlık meslek liseleri için % 5.74, ticaret meslek liseleri için %6.92, kız meslek Liseleri için %7.23, otelcilik ve turizm meslek liseleri için %8.11, teknik liseler için %9.83 ve diğer meslek liseleri için %5.84 şeklindedir (ÖSYM, 2017). 2018 YKS verileri 2017 ÖSYS verileri ile benzerlik göstermektedir. Fen lisesi mezunlarının %51,56’sı, Anadolu Lisesi mezunlarının %29,62’si lisans bölümlerine yerleşirken meslek liselerinin lisans yerleştirme oranları spor liseleri için %1.27, endüstri meslek liseleri için %2.29, güzel sanatlar lisesi için %3.25, sekreterlik meslek liseleri için %11.11, sağlık meslek liseleri için % 10.84, ticaret meslek liseleri için %5.89, kız meslek liseleri için %6.81, otelcilik ve turizm meslek liseleri için %6.84, teknik liseler için %8.75 ve diğer meslek liseleri için %2.89 şeklindedir (ÖSYM, 2018). 2019 YKS verileri de 2018 YKS ve 2017 ÖSYS verileri ile örtüşmektedir. Fen lisesi mezunlarının %49,41’i, anadolu lisesi mezunlarının %28,32 lisans bölümlerine yerleşirken meslek liselerinin lisans yerleştirme oranları spor liseleri için %1.32, endüstri meslek liseleri için %2.34, güzel

sanatlar lisesi için %2.80, sekreterlik meslek liseleri için %5.55, sağlık meslek liseleri için % 7,69, ticaret meslek liseleri için %3,85, kız meslek liseleri için %4,36, otelcilik ve turizm meslek liseleri için %5,05, teknik liseler için %6,29 ve diğer meslek liseleri için %4,58 şeklindedir (ÖSYM, 2019). Ortaokulu bitiren öğrencilerden akademik başarıları yüksek olanlar çoğunlukla genel ortaöğretim okullarını (fen ya da anadolu liseleri) tercih ederken orta ya da düşük akademik başarı gösterenler mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarını tercih etmektedir. Bu durumun oluşmasındaki bir başka sebep ise mesleki eğitim ile ilgili toplumda konu ile ilgili yeterince farkındalık olmaması düşünülebilir. Mesleki ve teknik eğitim ikincil bir eğitim olarak görülmekte, sosyal ve ekonomik değer daha çok genel ortaöğretim ve yükseköğretime atfedilmektedir. Bu algı başarılı öğrencilerin mesleki eğitim yerine anadolu, fen liselerini tercih etmesine neden olmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Meslek lisesi öğrencileri sadece bir üst eğitim kurumlarına yerleşme istatistikleri açısından değil ebeveynlerinin eğitim düzeyi açısından, ebeveynlerinin mesleki statüleri açısından da diğer lise türlerinden ayrılmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyi imam hatip liseleri ile birlikte diğer anadolu liselerinden daha düşük olduğu gözlenmiştir. Mesleki statü açısından değerlendirildiğinde meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerine göre ebeveynlerinin daha niteliksiz işlerde çalıştıkları belirlenmiştir (Akşit, Şen ve Coşkun, 2000). Akkaya Özçatalbaş ve Arabacı (2013) endüstri meslek liselerine yönelik yapmış oldukları araştırmada bu liselere yönelen öğrencilerin %70'inin kendilerini düşük sosyo-ekonomik düzeyde gördüklerini ifade etmektedirler.

Meslek lisesi öğrencileri ile diğer akademik liseler arasındaki bu tür ayrışmaların nedenlerini belirlemek için birçok çalışma yapılmıştır: MEB'in (2008) yaptığı araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarını genellikle meslek liselerine gönderdiği görülmektedir. ERG'nin (2014) hazırlamış olduğu rapora göre; Türkiye'de lise birinci sınıftaki öğrencilerin yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencileri genellikle fen ve anadolu liselerine gitmektedir. Diğer yandan, meslek liselerindeki öğrencilerin % 20'si düşük % 23'ü en düşük sosyoekonomik düzeydedir. Türk Eğitim Derneği'nin (2005) yaptığı araştırmaya göre meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerindeki öğrencilere göre lise seçimi tesadüfen seçme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir; lise türü seçiminden de pişmanım diyen öğrenci oranı yine

meslek lisesi öğrencilerinde diğer lise türü öğrencilerine göre daha yüksek seviyededir. Meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin okullarını tercihlerinde aile etkisinin de diğer lise türlerine göre nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki meslek liseli öğrenciler diğer lise öğrencilerine göre daha düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden geldikleri için dezavantajlı konumdadırlar ve bu dezavantajı da sürdürdükleri gözlenmektedir.

Toplumsal gelişmelerle birlikte, eğitim politikalarının da bir sonucu olarak, meslek lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel aidiyetleri bakımından dezavantajlı kesimlerinden geldikleri bilinmektedir. Meslek liseleri, genel olarak, fen lisesi ya da Anadolu lisesi gibi sınavla öğrenci alan okullara yerleşemeyen ortaokul öğrencilerinin zorunlu olarak tercih ettikleri eğitim kurumları haline gelmiştir. Okul terkleri ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistikleri, meslek liselerinin okul terki bakımından en riskli okullar olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2013b & MEB, 2013c). Farklı ortaöğretim kurumlarının türlerine göre okul terkleri oranları incelendiği zaman Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okul terkinin %10,9 olduğu belirtilmektedir (MEB, 2011). Bu okullarda ayrıca düşük akademik başarı ve okul bağlılığı, yüksek okul terkleri, okulda şiddetin yaygınlığı ve disiplin sorunları gibi olgular çok sayıda araştırmaya konu edilmektedir (Ekşi, Arıcan & Yaman, 2016; Birtıl, 2011 ve Dedeoğlu, 2010). MEB (2018a) faaliyet raporu incelendiğinde Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumlarında 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranı %44, MEB (2017b) faaliyet raporunda ise bu oran %39,81'dir. Bu oranlar diğer okul türlerinin ortalamalarının çok üzerinde olduğu göze çarpmaktadır (MEB, 2017a). Diğer taraftan meslek liseleri, ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücünün en önemli kaynağı olarak görülmekte ve bu okulların nitelik ve nicelik sorunlarının giderilmesine yönelik çabalar sürdürülmektedir. Mesleki eğitimin iş gücü ihtiyacına gerekli nitelik ve nicelikte cevap verebilmesi için gerekli şartlardan birisi öğrencilerin okul devamlılıklarının sağlanmasıdır (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Kompleks bir yapıya sahip olan eğitim kurumları, öğrencilerin birçok gelişim alanından sorumludurlar; bu alanların başında ise akademik ve sosyal gelişim gelmektedir (Marks, 1998).

MEB 2023 vizyonu göz önüne alındığında öğretmenlerden ve mesleki eğitimden beklenen görev klasik eğitim anlayışından giderek uzaklaşmaktadır. Artık öğretmenlerden beklenen okuluna, öğretmen paydaşlarına, sınıfına ve her bir

öğrencisine liderlik etmesidir (MEB, 2018b). Bu nedenle meslek liselerinde öğrenci okul bağlılığının öğretmen sınıf liderliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle yapılan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında bu iki değişken farklı eğitim kademelerinde ayrı ayrı olarak ele alınmış ve farklı değişkenlerle ilişkilerine yer verilmiştir. Bu iki değişkenin bir arada meslek liseleri özelinde incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle, çalışma kapsamında meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci okul bağlılığı üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın temel amacı, meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Buna göre araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ve öğretmen sınıf liderliği algıları ne düzeydedir?
2. Meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin sınıf liderliği, öğrenci okul bağlılığını nasıl yordamaktadır?
4. Öğrencilerin okul bağlılıkları ve öğretmen sınıf liderliği algı düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.1. Önem

Öğretmenler okulların değişiminde ve gelişmesinde çok büyük bir öneme sahiptirler. Öğretmenlerin gelişimi sağlanmadan okullardaki diğer unsurların gelişebilmesi imkan dahilinde değildir. Gün geçtikçe rolleri değişen okulların yanında öğretmenlerinde rollerinde önemli bir değişim meydana getirmiş ve getirmeye de devam etmektedir. Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasındaki öğrenciler için de öğretmenlere farklı bir bakış açısı ile bakmak zorunlu olmaktadır. Kavram olarak öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içerisinde ve okulda formal ve informal eğitim süreçleri ile ilgili konularda istekli bir şekilde sorumluluk aldıkları, diğer öğretmenlerin gelişimine

katkıda buldukları, çevre üzerinde etkili oldukları ve güven oluşturdıkları bir ortam oluşturma becerisini ifade etmektedir (Can, 2013).

Öğrencilerin okullarına bağlılıkları sağlayacak zorlayıcı, anlamlı ve tatmin edici zihinsel etkinlikler sunmak, okulların en öncelikli görevleri arasındadır. Yapılacak olan etkinlikler ve görevler öğrencilerin yalnızca öğrenme faaliyetlerini sağlayacak biçimde olmayıp eş zamanı bir şekilde zorluklar ile karşı karşıya kaldıklarında da kararlılık ile sürdürebilecekleri biçimde tasarlandığında öğrencilerin okullarına psikolojik ve davranışsal yönden bağlılık sağlamalarını sağlayacaktır. Eğitim içerikleri ile derin etkileşimler kuran öğrenciler, okullarında mutlu olacak ve kendilerini okullarının bir parçası olarak gören öğrencilerin istenmeyen davranışları göstermesi ve okulu terk etme ihtimalini de azaltacaktır (Arastaman, 2006).

Öğrencilerin okul devamlılığını etkileyen en önemli faktörlerden birisi de okul bağlılığıdır. Öğrenciler için okul bağlılığı, öğrencilerin okula aidiyet hisleri ve okul amaçlarına olan bağlılıkları ile ilgili bir kavramdır. Öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde belirleyici olan önemli faktörlerden birisi ise öğretmen tutum ve davranışlarıdır. Alan yazında meslek liselerinde öğretmen tutumlarını olumsuz olarak raporlayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Arastaman, 2009; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Geçmişte öğretmenlerden öğretimin merkezinde yer alması, her şeyi bilmesi ve bildiklerini aktarması beklenirken günümüzde öğretmenlerden her şeyi bilmelerinden çok alanında derinlemesine bilgiye sahip olmaları ve bunları etkili bir şekilde öğrencileri ile paylaşması beklenmektedir (Erbaş, 2015). Geçmiş ile günümüz arasındaki öğretmen rollerindeki değişim sadece bilgiyi aktarma yönünden değişmemiştir. Çelik'e (2002) göre ise günümüzde öğretmenlerden beklenen, disiplin bekçiliği değil sınıf liderliğidir. Bu çerçevede özellikle okul terkleri bakımından riskli gruplar arasında yer alan meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf liderlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi önemli görülmektedir.

Bunlar göz önüne alındığında eğitim yöneticilerinin ve politika belirleyicilerinin önlerinde çözüme kavuşması beklenen en önemli sorunlardan birisi öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini artırmak için uygun okul çevreleri sağlamak ve öğretmenlerin liderlik becerilerini artıracak politikalar üretmektir. Bu nedenler ile eğitim

kurumlarında öğretmenlerin liderlik vasıflarını ve öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini artırmak, gerek öğrencilerin gerekse de ülkenin geleceği açısından çok önemli olmaktadır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, öğretmenlerin sınıf liderlikleri ve öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri konusuna ilişkin ülkemizde çok az sayıda akademik çalışma göze çarpmaktadır. Bu sebeple meslek liselerinde öğrenci okul bağlılığı ve öğretmen sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmekte ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi yönü ile bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalara, araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.2. Tanımlar

Meslek Lisesi: Bu araştırmada meslek lisesi mesleki ve teknik ortaöğretim programı uygulayan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini, Çok Programlı Anadolu Liselerini ve Spor Liselerini kapsamaktadır. Meslek liseleri ilköğretim/ortaokul üzerine öğrencilerin eğitim hayatlarını sürdürdükleri, öğrenim süresi dört yıl olan, öğrencilerini yükseköğretime, hayata ve iş alanlarına hazırlayan yatılı ve/veya gündüzlü eğitim ve öğretim veren okullardır (MEB, 2013a).

Okul Bağlılığı: Öğrencilerin okullarının ve akademik yaşantılarının farklı boyutlarıyla olan ilişkiler olarak ifade edilebilir. Bütüncül bir biçimde bakıldığı zaman okula bağlılık; öğrencinin okuluyla, okulundaki personelle ve okulun kazandırması beklenen idealler ile olan ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003).

Öğretmen Sınıf Liderliği: Öğretmen liderliğinin özel bir alanda yoğunlaşmış bir alt boyutu olarak ele alınan *öğretmen sınıf liderliği*; güçlü bir öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin motive edilmesi, öğretmenin güçlü bir öğretim liderliği göstermesi ve okul dışında da öğrencilerle etkileşimini sürdürmesi alt boyutlarında tanımlanmaktadır (Karabağ Köse, 2019b).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın konusu olan mesleki eğitim ile araştırmanın değişkenleri olan “öğretmen sınıf liderliği” ve “okul bağlılığı” kavramları açıklamaları yer almaktadır. Bu bağlamda, ilk olarak mesleki eğitim ve mesleki eğitimin niteliğine yer verilmiştir. Ardından, okul bağlılığının tanımı yapılmış, kavramın kuramsal gelişimi, okul bağlılığının çeşitleri, okul bağlılığına etki eden faktörler, okula bağlılık duyan öğrencileri özellikleri açıklanmış ve okul bağlılığı ile yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bunu takiben, liderlik ve liderliğin tanımı, liderlik ile yöneticilik arasındaki farklar, liderlik teorileri, öğretmen liderliği, öğretmenlerin liderlik rolleri ve öğretmen liderliği ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın konusu olan mesleki eğitim ve mesleki eğitimin niteliğine yer verilmiştir.

MESLEKİ EĞİTİM

Mesleki eğitim, bireylerin çalışma hayatlarında ihtiyaç duydukları gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazandırabilen ve bireyin yeteneklerini ise çeşitli yönleri ile geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir (Hacıoğlu, 1993). Meslekî ve teknik eğitimin amacı, öğrencilerini iyi bir vatandaş olarak yetiştirmenin yanında, esnek bir yapı ile ilgi ve yeteneklerine göre, ortak bir genel kültür birikimiyle bir üst öğrenim kurumuna ve/veya çalışma hayatına hazırlamayı hedeflemektedir (MEB, 2013a). Mesleki ve teknik eğitim, bireyi hem sosyal ve duygusal yönden hem de kişisel ve ekonomik yönden geliştirirken bireyin yaşamını sürdürebilmesi için zaruriyet haline gelen mesleğin gerekliliği olan beceri, bilgi ve alışkanlıkları kazandırma sürecidir (Şahinkesen 1992). Sezgin'e (1987) göre ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarının amacı; ülkenin gelişmesinde etkili olan yetiştirilmiş, teknik insan gücünü ülkenin kalkınması için teknolojik gelişmelerin mesleki okullar aracılığı ile ülkeye yayılmasıdır (Sezgin, 1987).

PISA 2012 verileri incelendiği takdirde ülkemizde öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin genel anlamda düşük olduğu gözükmektedir. Genel olarak babaların eğitim düzeyleri, annelerin eğitim düzeylerinden daha yüksek olduğu, ebeveynlerin yarısından fazlasının ortaokul ve daha alt seviyede eğitim düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin performansları arasında, manidar düzeyde bir ilişki ve açıklayıcılık görülmektedir. Özellikle PISA alt testlerinden olan matematik okuryazarlığının ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında manidar düzeyde ilişki gözlenmiştir (MEB, 2015a). PISA'da her öğrencinin sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksi (EKSD) hesaplanmaktadır. Bu indeks ile anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği, öğrencinin evinde sahip olduğu eğitim ile ilgili imkanlar ve öğrencinin evindeki bir takım materyalleri dikkate alınarak hesaplanmaktadır. PISA 2015 ESKD puanları ile ülkelerin almış oldukları ortalama puanları arasındaki ilişki, OECD ülkelerinin okuma becerileri, fen okuryazarlığı ve

matematik okuryazarlığı testlerindeki ortalama puanlarındaki değişimi (varyansı) sırası ile %52'sini, %47'sini ve %55'ini açıklayabildiği görülmektedir (MEB, 2015b). Ortaöğretim okul türlerine göre öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde Fen Lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin %68,6'sı üniversite mezunu iken bu oran Anadolu Meslek Liselerinde %15,3, Meslek Liselerinde ise %3,6'dır (Polat, 2009). Bu durum göstermektedir ki ebeveynlerin eğitim seviyesinin yükselmesi öğrencinin akademik hayatını etkilemektedir.

MEB 2016 yılı performans programı verilerine göre ortaöğretim öğrencilerinin yıl sonu başarı ortalamaları Meslek Liselerinde 64,64, Anadolu İmam Hatip Liselerinde 60,90 iken ortaöğretim öğrencilerinin genel ortalaması ise 74'tür (MEB, 2017b). MEB 2017 yılı performans programı verilerine göre ortaöğretim öğrencilerinin yıl sonu başarı ortalamaları Meslek Liselerinde 67,03, Anadolu İmam Hatip Liselerinde 64,80 iken ortaöğretim öğrencilerinin genel ortalaması ise 74,20'dir (MEB, 2018a). MEB 2018 yılı performans programı verilerine göre ortaöğretim öğrencilerinin yıl sonu başarı ortalamaları Meslek Liselerinde 66,70, Anadolu İmam Hatip Liselerinde 65,98 iken ortaöğretim öğrencilerinin genel ortalaması ise 76,11'dir (MEB, 2019). Bu durum göstermektedir ki Ortaöğretim kademesinde Meslek Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri öğrencilerinin yıl sonu başarı ortalamaları ortaöğretim öğrencilerinin genel ortalamasının altında kalmaktadır.

2.1. Mesleki Eğitimin Niteliği

Meslek lisesi öğrencilerinin sınıf tekrarı oranı % 10,08'dir, bu oran lise türleri içerisinde en yüksek olanıdır. Meslek liselerini %8,11 ile Anadolu İmam Hatip liseleri izlemektedir (MEB, 2018a). Benzer şekilde okul terki oranları okul türlerine göre incelendiğinde 2008-2009 eğitim öğretim yılında en çok okul terki meslek liselerinde yaşanmıştır, meslek liselerini imam hatip liseleri ile genel liseler izlemiştir. Sınıf seviyesine göre ise en çok okul terki 9. sınıfta görülmüştür (MEB, 2010).

PISA 2015 verilerine göre Türkiye örnekleminin %36,4 ile en büyük payı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri oluşturmaktadır. PISA'da öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kademelerini bitirdikten sonra hangi eğitim kademesini bitirmek istedikleri,

gelecekte akademik beklentileri sorulmaktadır; Meslek Lisesini bitirmek istediğini belirten öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen testlerinde ortaokulu bitirmek isteyenler dışında en düşük ortalamaya sahip oldukları göze çarpmaktadır.

PISA 2009 sonuçlarına göre meslek lisesinde eğitimini sürdüren öğrencilerinin puan ortalamaları Matematik, Fen ve Okuma Becerilerinin üçünde de Türkiye ortalamasının altında kalmıştır. Özellikle Matematik testindeki Meslek Lisesi öğrencilerinin ortalama puanı 394 iken Türkiye ortalaması 445 olduğu göze çarpmaktadır (EARGED, 2010). PISA 2015 sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencilerinin puanları diğer lise türlerine göre düşük düzeydedir (ERG, 2015; MEB, 2015b). PISA araştırma sonuçları da göstermektedir ki öğrenci başarısının önemli yordayıcılarından bir de okul türüdür (EARGED, 2004; ERG, 2015). Gerek bir üst eğitim kurumu olan üniversiteye yerleştirme başarısı olsun gerekse PISA sonuçları göstermektedir ki meslek liselerinin başarı düzeyi diğer okul türlerine göre oldukça düşüktür (Berberoğlu & Kalender, 2005; MEB, 2015a). MEB 2023 vizyon belgesinde de görülmektedir ki meslek liselerine atfedilen değer artırılmaya çalışılacağı belirtilmiştir. 2023 hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için meslekî eğitime dönük toplumda var olan algıyı değiştirmek hedeflenmiştir (MEB, 2018b).

Kayaalp'in (2002) yürütmüş olduğu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre daha düşük düzeyli ailelerden geldikleri ve akademik başarılarının da düşük görüldüğünü belirtmiştir. Akademik başarı okula bağlılığın gerçekleşmesindeki önemli faktörlerden birisidir (Rumberger, 1995; Finn & Rock, 1997; Marks, 2000; Libbey, 2004). Wang ve Holcombe (2010) okulla özdeşleşme duygusu ve öz düzenleneme stratejilerinin de bulunduğu okul bağlılığının öğrencinin akademik başarısını doğrudan ve dolaylı yoldan etkilediğini belirtmişlerdir. Gutiérrez ve Tomás (2019) yürütmüş oldukları çalışmada öz yeterlilik ve okul bağlılığının akademik başarı üzerinde pozitif yönde aracılık etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

3. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın konusu olan okul bağlılığı kavramına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

OKUL BAĞLILIĞI

Kelime anlamı olarak bağlılık topluluk içerisinde bireyin kendini, toplumsal küme ya da kesimin üyesi olarak görmeleri anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2014). Bağlılık toplum duygusunun var olduğu her yerde olan, toplumsal içgüdünün duygusal anlatım biçimidir (Güneş, Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2009). Merriam Webster's Collegiate sözlüğünde bağlılık kavramı çokça kullanılan kavramlardan biridir. The American Heritage College sözlüğü ise bağlılık kavramını, etkin bir katılım biçiminde ifade etmektedir. Bağlı olmak; katılmak, içinde olmak, uğraş vermek olarak anlamlarını içermektedir. New American sözlüğü ise bağlılık kavramını, ilgilenmek, cezbetmek ve ilgi duymak şeklinde ifade etmektedir ki bu da duyuşsal bağlılık kavramını tanımlamaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okul bağlılığı terimi, genel olarak okul içi etkinliklerde öğrencilerin etkin katılımı ve öğrencinin okulla olan etkileşimi olarak açıklanır (Skinner ve Pitzer, 2012).

Okullar günümüzde, sadece bilişsel becerileri arttırdıkları için değil, aynı zamanda bireyin sosyal ve duyuşsal gelişimine de aracılık ettikleri temel ortam ve bağlam oldukları için de odak noktasındadır. Okula bağlılık (school engagement) kavramı; öğrencilerin okulu bırakma oranı, başarısızlığı, yabancılaşma hissi, sıkılma gibi okul ve sınıf atmosferi içerisinde istenmeyen durumların ortaya çıkmaması açısından önemli görülmektedir (National Research Council & Institute of Medicine [NRCIM], 2004).

Okula bağlılık kavramı okul ortamına ait olma duygusu, eğitim öğretim hakkında olumlu şeyler hissetme ve okulun diğer paydaşları ile olumlu ilişkiler içerisinde olmak olarak da ifade edilmektedir. Alanyazında okula bağlılık, beş temel etmen ile açıklanmaktadır. Bunlar; akademik performans, sınıf içerisindeki davranışlar ve

çalışmalar, kişilerarası ilişkiler, sosyal faaliyetlere katılım ve okul toplumundan oluşmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

Öğrencinin okula bağlılığı, günümüzde devam etmekte olan eğitim tartışmalarının merkezinde yer almaktadır ve öğrenci öğrenmesi için önemli bir başlangıç noktası olarak düşünülmektedir. Genel anlamda öğrencinin okula bağlılığı; devam, katılım, çaba gibi olumlu öğrenci davranışlarını ve onların okul çevresi ile psikolojik bağlantılarını içeren bir yapı olarak ele alınmaktadır. Eğitimciler ve araştırmacılar; düşük başarı, öğrencinin okula yabancılaşması, okuldan kopma ile okul terki sorunu için anahtar konumunda olması nedeniyle bu yapı ile ilgilenmektedirler (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004). Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann'a (2008) göre okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin, akademik yönden daha başarılı oldukları ve ergenliği daha sağlıklı bir şekilde atlattıkları görülmektedir. Son zamanlarda, öğrencilerdeki akademik başarısızlığı, olumsuz davranışları ve okuldan uzaklaşma gibi konuları ele almak için araştırmalarda okul bağlılığı gündeme gelmektedir (Li ve Lerner, 2011).

Okullarına karşı bağlılık hissedenden öğrenciler, okul etkinliklerinden daha fazla doyum alırlar, disiplin sorunlarına daha az karışırlar ve okula devam oranları da yüksektir. Okul bağlılıkları üst seviyede olan öğrenciler eğitim öğretim etkinlikleriyle daha çok ilgilenirler, karşılaşmış oldukları zorluklara karşı daha dirençlidirler ve görevlerini yerine getirmek için daha çok ısrar ederler (Osterman, 2000). Öğrencilerin okul bağlılığının farklı değişkenler ile ilişkisi bulunmaktadır (Arastaman, 2006). Yanık 'a (2018) göre öğrencilerin okula bağlılıkları okul tür ve kademelerine göre değişmektedir. Mengi (2011) yapmış olduğu araştırmada okul türüne göre okul bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulamazken, Yılmaz(2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıklarının normal lisede eğitim gören öğrencilerin okul bağlılıklarından daha düşük seviyede olduğunu belirtmiştir.

MEB 2017 yılı performans programında eğitim kademesi istatistiklerine bakıldığı zaman ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin %35,35'inin meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencisi olduğu görülmektedir (MEB, 2018a). Onuncu kalkınma planında bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen becerilerle

yetiştirildiği bir mesleki eğitim sisteminin kurulması için çalışmalar yürütüldüğü belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Yürütülmekte olan bu çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için mesleki eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim alanları da incelenmelidir. Meslek lisesi ğrencilerinin okul bağlılıkları ve ğretmen sınıf liderliği algıları bu gelişim alanları ile doğrudan ya da dolaylı bir biçimde ilişkili olduğu düşünülmektedir.

3.1. OKUL BAĞLILIĞI ÇEŞİTLERİ

Alanyazında okula bağlılık kavramını Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve duyuşsal bağlılık olmak üzere 3 farklı boyut ile ele alırken Meyer ve Allen (1997) ise duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı şeklinde sınıflandırmıştır. Bu bölümde Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in (2004) ve Meyer ve Allen'in (1997) sınıflandırmaları incelenecektir.

3.1.1.Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in Sınıflaması

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) okula bağlılık kavramını davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve duyuşsal bağlılık şeklinde sınıflamıştır. Aşağıda başlıklar halinde incelemiştir.

3.1.1.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık kavramını gözlemlenebilir davranışları içermesi nedeniyle diğer bağlılık türlerinden ayrılabilir. Bir ğrencinin davranışsal bağlılık düzeyi, derse katılım, soru sorma, dev yapma, yardım isteme gibi ders içi davranışlarıyla tespit edilebilmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Davranışsal bağlılık kavramını birbirinden farklı biçimlerde tanımlayabilmek mümkündür: Birincisi, sınıf normlarına bağlı kalma, kurallara uyma, okuldan kamama ve sorun çıkarmama gibi olumlu

davranışlardır. İkincisi çaba, konsantrasyon, devamlılık, soru sorma, dikkat ve sınıf tartışmalarına katılma gibi davranışlar ile akademik görevlerde ve öğrenme sürecinde aktif bir biçimde rol almaktır. Üçüncüsü ise, spor faaliyetleri ya da okul yönetimi gibi birbirinden farklı okul ile ilgili faaliyetlerde aktif bir biçimde rol oynamaktır (Fredricks, Bluemenfeld ve Paris, 2004).

3.1.1.2. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel okula bağlılık kavramı, bilişsel beceri gerektiren konular ile ilgili gerekli çabayı göstermeye yönelik istekli oluştur (Ergün, 2014). Bilişsel bağlılık, kendi kendini düzeltmeyi ve stratejik olmayı içeren öğrenme süreçlerine psikolojik destek vermeyi vurgulamaktadır. Bilişsel bağlılık, problem çözmedeki esneklik düzeyi, başarısız olunan durumların olumlu bir biçimde üstesinden gelme düzeyi ve zor işleri tercih etme düzeyi ile ilişkilendirilmiştir. Diğer bir taraftan bilişsel bağlılık, öğrenmeye yatırım yapmayı, içsel psikolojik kaliteyi davranışsal bağlılıktan çok daha fazla bir şekilde vurgulamaktadır. (Fredricks vd., 2004).

Öğrenmeye değer verme, kişisel hedefler belirleme, okul çalışmalarına karşı ilgi duyma ve özerklik bilişsel okula bağlılığın öne çıkan göstergelerindedir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008). Öğrenme süreçlerini performans hedeflerinden daha çok benimseyen öğrenci, anlamaya, sorumluluklarını yerine getirmeye, kamçılayıcı görevleri başarmaya ve öğrenmeye daha çok odaklıdır. Bilişsel bağlılık geliştirebilen öğrenciler, sorumluluklarını yerine getirirken; bilişlerini planlamak, gözlemlemek ve değerlendirmek için üst düzey bilişsel stratejileri kullanırlar. Bilişsel bağlılık geliştirebilen bu öğrenciler detaylandırma, özetleme ve tekrarlama gibi öğrenme stratejilerini kullanarak; konuyu anlamalarını, düzenlemelerini ve hatırlamalarını sağlayabilir (Fredricks vd., 2004).

3.1.1.3. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık kavramı öğrencinin öğretmenlerine, okuluna ve arkadaşlarına olan olumlu duygularını kapsamaktadır. Bu durum okul bağlılığı ile istekliliğine işaret

etmektedir. Bağlılık duyuşsal boyutta, okulda gerçekleştirilen aktiviteleri tanımlarken aynı zamanda olumlu dűşünmeyi, hissedilen pozitif duyguları, meraklı olmayı, coşku göstermeyi ve ilgili olmayı içermektedir (Fredricks vd., 2004). Finn (1989) duyuşsal bağlılık kavramını okulla özdeşleşme tanımı ile ifade ederken, davranıősal boyutu ise okul etkinliklerinde yer alma şeklinde ifade edilmektedir. Duyuşsal bağlılık hisseden öğrencinin sınıf içerisindeki derslerine karőı ilgi alaka göstermesi, sikkınlığı, kaygı duyması, hűzűn hissetmesi, mutlu olma gibi duygusal tepkilerini açıklamaktadır (Connell ve Welborn, 1991).

Öęrenciler, okula karőı duyuşsal bağlılık sergiledikleri zaman, öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul çalıőanlarının kendileri ile ilgilenebileceklerini dűşünür ve kendisinin değerli bir kiőı olduğunu dűşünmeye baőlarlar (Furlong, Whippe, Jean, Simental, Soliz ve Punthuna, 2003).

3.1.2. Allen Ve Meyer'in Sınıflaması

Allen ve Meyer (1997) okula bağlılık kavramını duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı olmak üzere 3 başlık altında incelemiştir. Aşağıda bu baőlıklara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.1.2.1. Duygusal Bağlılık

Meyer ve Allen (1997) duygusal bağlılık kavramını bireylerin bağlı oldukları örgüt ile özdeşleşmelerini, örgüte güçlü şekilde bağlı olduklarını ve örgüt üyesi olmaktan ise mutluluk duyduklarını gösteren duygusal bir yönelmeyi ifade etmektedir. Varoęlu'na (1993) göre duygusal bağlılık kavramını bireyin kimliğinin örgüt ile özdeşleşmesi veya örgütün amaçları ile bireyin kiőisel amaçların zaman ile aynı doğrultuda ilerleyip bűtűnleşmesi halinde ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple duygusal bağlılık örgüt içerisinde gerçekleşmesi en çok istenen ve çalıőanlara aőılanması en çok arzu edilen bir bağlılık türüdür (Afőar, 2011).

Porter, Steers, Mowday, ve Boulian (1974) bu bağlılık türünün üç önemli unsuru olduğunu belirtmektedir. Bu unsurlar bireyin örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç duyması ve kabullenmesi; örgüt için daha fazla çaba göstermesi, örgüt üyeliğini devam ettirme arzusu şeklindedir.

Kişisel ya da kuramsal kaynaklı olması fark etmeksizin bu tür bağlılığa sahip olan kişiler, içsel olarak motivasyonları yüksek olduğu için örgütün değerlerine ilişkin davranış kalıplarını sergilerken örgütün amaçlarını yerine getirmek için ise yüksek bir performans göstermektedirler (Meyer ve Herscovitch, 2001).

3.1.2.2. Normatif Bağlılık

Örgüt çalışanların ahlaki açıdan kendilerini örgütte kalmak için zorunluluk hissetmeleri durumudur. Normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar örgütte kalmaları gerektiği düşüncesine sahiptirler (Meyer ve Allen, 1991). Örgütsel bağlılığın bu boyutu ile çalışanların çalıştığı örgüte karşı sorumluluk hissetmesi, yükümlülük duygusuna sahip olması ve bu yüzden de kendini örgütte kalmak için zorunluluk hissetmesine dayanmaktadır (Wasti, 2005). Örgütün bu çalışanları için sadakat duygusu önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir (Powell ve Meyer, 2004).

3.1.2.3. Devamlılık Bağlılığı

Çalışanların örgütten ayrılmaları halinde bu durumun kendilerine yansıtacak olan maliyetleri hakkında farkında olmaları durumu devamlılık bağlılığını sağlar. Devamlılık bağlılığına sahip olan bireyler örgüt içerisinde kalma ihtiyaçları duydukları için örgüt içerisindeki üyeliklerine devam etmektedirler (Meyer ve Allen, 1991). Becker (1960) bağlılığın bu boyutunun çalışanların örgütleri için yapmış oldukları yatırımlar sonucunda geliştiğini belirtmektedir. Balay (2000) tarafından rasyonel bağlılık olarak da adlandırılan bu tür bağlılık türünde; Meyer ve Herscovitch (2001) bireylerin yapmış oldukları yatırımlar veya örgütleriyle girmiş oldukları yan bahislerin

kaybedilecek olması, örgüt üyeliğinin de sürdürülmesi gerektiği düşüncesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca Meyer ve Allen (1991) alternatiflerin az olmasının bu bağlılık türünü güçlendirdiğini belirtmektedir.

3.2. OKUL BAĞLILIĞINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Okul bağlılığına eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü ortam olan okulun yeterliliği, akran grubu, öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri, öğrencilerin okulun yönetiminde söz sahibi olması gibi faktörler etki edebilmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Bu başlık altında okul bağlılığına etki eden faktörler açıklanmıştır.

3.2.1. Okul Ortamı

Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri okullarıyla ilgili pozitif bir inanca ve tutuma sahip olmaları sayesinde okul ortamı onlar için tatmin edici bir ortam haline gelmektedir. Bireye sunulmuş olan kaliteli ve pozitif havanın hakim olduğu bir eğitim ortamı bireyin tatmin olmasını da sağlayacaktır (Sarı, 2007). Okul bağlılığı araştırmaları öğrencilerin okuldaki akademik başarılarının nasıl destekleneceğini anlamayı hedefler. Eğer eğitimciler, araştırmacılar ve eğitim politikacıları sadece akademik başarıya giden yolu anlamak ile ilgilenirlerse, okul bağlılığında okulların sosyal taraflarını kavramsallaştırmaları gerekmektedir. Okul bağlılığını anlamak için temelde okulun doğası ve okulların öğrencilerle etkileşimlerinin öneminin iyi kavranması gerekmektedir. (Wang, Fredricks, Ye, Hofkens ve Schall, 2018).

Finn ve Voelkl'a (1993) göre de büyük okullara göre küçük okullarda öğrenciler ders dışı sosyal faaliyetlere daha çok katılım gösterirler. Öğrenci sayısı görece daha az olan liselerin akademik açıdan risk altında bulunan öğrenciler için, okula olan bağlılıkları artırıcı şartlara sahip olmalarının daha olası olduğu sonucuna varmışlardır.

Okul ortamı öğrencilerin becerileri, yetenekleri, özellikleri, ihtiyaçları ve değerlerinin ortaya çıkması için fırsatlar ve kaynaklar sağlar. Bu fırsat ve kaynaklar öğrencilerin

okul bağılılığının desteklenmesinde önemlidir. Bu fırsat ve kaynakların kullanımı ile öğrencinin öğretmenleri ve akranları ile etkileşimdeki kalitede artacaktır (Wang and Eccles, 2012).

3.2.2. Cinsiyet

Okul bağılılığı kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda okul bağılılığı ile cinsiyet arasındaki ilişki birçok araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin okul bağılılığı üzerindeki etkisi aşağıda açıklanmıştır.

Arastaman (2009)'ın, Can (2008)'in, Kalaycı ve Özdemir (2013)'in ve Sağlam ve İkiz (2017)'in çalışmalarında öğrenci okul bağılılığı cinsiyet değişkeni ile ilişkisi ele alınmış ve kız öğrencilerin okula bağılılıklarının erkek öğrencilerin okula bağılılıklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni ise kız öğrencileri okulda başarılı olma ihtiyacının, erkek öğrencilerden daha fazla olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir (Bellici, 2015).

Bir diğer araştırmada Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999), öğrencilerin okula bağılılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki farklı bölgelerden seçilen yedi ortaokuldan 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinden toplam 4263 öğrencinin katıldığı araştırmada cinsiyet ve yaşa ilişkin bulguları, kız öğrencilerin okula bağılılık düzeyinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğunu ve okula bağılılığın yaş arttıkça azaldığını ortaya koymuştur. Ele alınan araştırmalarda da görüldüğü gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağılılıkları daha üst seviyede olduğu görülmektedir.

3.2.3. Yaş Ve Sınıf Düzeyi

Sınıf ya da yaş düzeyi yükseldikçe okul bağılılığının azaldığı (McNeely ve ark., 2002; Mengi, 2011) belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada ise öğrencilerin okula yönelik bağılılık düzeylerinin, sınıf düzeyi arttıkça azalma eğilimine girdiği ifade edilmektedir (Eccles, Midgley ve Adler, 1984). Okula bağılılık, öğrencilerin sınıf seviyeleri ve yaşları yükseldikçe azalmaktadır. Ergenlerin okula bağılılıkları okullardaki akademik

başarıları ve eğitimsel hedefleri ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir (Wang ve Eccles, 2011). Atoum, Al-jarrah, Al Shalalfeh (2019) 7. 8. ve 9. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe okul bağlılıklarının giderek düştüğü gözlenmiştir. Bu durumun olası nedenlerinden biri de öğrencilerin artan yaş ile beraber özerk bir kişilik geliştirme süreci içerisine girmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Karabağ Köse (2019a) dezavantajlı bölge öğrencileri üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyinin öğrenci okul bağlılığı üzerinde etki düzeyinin anlamlı bulunmadığını belirtmiştir.

3.2.4. Öğretmen Faktörü

Öğrencilerin öğrenme bağlılıklarının merkezi öğretmenleridir, öğretmenlerin etkisi güçlü ve kapsamlıdır. Öğretmenler öğrencinin okul yaşam kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden sadece biridir. Öğretmenlerin öğrencilerin okula olan bağlılıkları konusundaki bu etkisi; öğrenciler ile olan ilişkileri yoluyla, öğrenmeye ve öğretmeye karşı yaklaşımlarıyla ve yarattıkları sınıf ortamı ile gelişebilmektedir (Batten ve Girling-Butcher, 1981).

Öğretmenlerin sınıf dışı çevreden farklı ve öğrenciyi zorlayıcı faaliyetler seçtiği ve kendi öğrencilerine kendilerini geliştirmek ve düşüncelerini özgür bir biçimde ifade etme fırsatı sundukları sınıflarda, öğrencilerin okullarına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerine rol model olarak ve öğreneceklerinin neden değerli olduklarını algılamalarını sağlayarak, onların okula olan bağlılık düzeylerini etkileyebileceklerdir (Fredricks, 2011).

Öğretmenlerin kendi alanları ve pedagojik formasyonlarındaki hakimiyeti; öğrencilerin okul bağlılıkları üzerindeki bir başka etkidir. Öğretmenlerin kendi alanlarına ve pedagojik formasyonlarındaki yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin öğrenciler tarafından algılama şekli öğrencilerin okullarına olan bağlılıkları üzerinde etkilidir. Bu etkenin pozitif yönlü kullanılabilmesi için öğretmenlerin öğretmeye çalıştıkları içerikler konusunda kendi yetkinliklerinin üst seviyede olması gerekmektedir (Schlechty, 2001). Brewster ve Bowen'a (2004) göre öğretmenleri tarafından öğrencilere sergilenen sosyal destek davranışlarının okul bağlılığının

duygusal ve davranışsal boyutları üzerinde olumlu bir etki gösterdiği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır.

3.2.5. Okul Yönetiminin Etkisi

Schlechty'ye (1990) göre öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerini yerine getirebilmesinde okul müdürlerinin rol ve sorumlulukları göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etkidir. Eğer okullarda öğretmenlerin liderlik becerileri görülmeye başlandığında okul müdürleri diğer öğretmenlerin de liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda koşulların iyileştirilmesi için yardımcı olabilirler.

Okul yöneticileri öğrencilerin okula olan bağlılıklarını ve öğrenmeye etki eden faktörleri bilmeli ve bu faktörler için gerekli olan ölçümleri geliştirebilmelidir. Bu konuda yapılan birçok araştırma göstermiştir ki okul yönetiminin, öğrencinin okul başarısı ve okula olan bağlılık düzeyleri konusunda doğrudan değil dolaylı etkisi bulunmaktadır (Schlechty, 2001). Öğrencilerin okullarına karşı farklı tutumlarının karmaşıklığını ve dayanıklılığını anlamak için okul bağlılığı kavramının yeniden düşünmek gerekmektedir. Öz sistem teorisi, beklenti-değer teorisi ve motivasyon modelleri okul bağlılığı hakkında güncel teorik söylemleri netleştirmek ve zenginleştirmek için bizlere ek çerçeve olarak kullanılabilir. Akademik düşünmeye ve sosyal içeriklere önem verilmelidir; çünkü bunlar öğrencilerin okul deneyimlerini inşa etmekte ve okul bağlılıklarını güçlendirmektedir. Farklı motivasyon modellerinin denenmesi, eğitimcilerin uzun vadeli gelişimleri desteklenmesi göz ardı edilen öğrencilerin okul bağlılıklarını güçlenmesi sağlayabilir (Wang ve Hofkens 2019).

3.3. OKULA BAĞLILIK DUYAN ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ

Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilere göre okullarına dair pozitif bir yetkinlik, bağımsız bir biçimde çalışabilme becerisi ve kendilerini okullarına ait hissettikleri gözlenmiştir. Okullarına, sınıf içi çalışmalara, öğretmenlerine ve arkadaş gruplarına karşı daha pozitif duyguları gözlenmiştir. Okula bağlılıkları yüksek düzeyde olan öğrenciler okul aktivitelerine

karşı daha isteklidirler ve öğrenme süreçlerine daha çok odaklanmaktadırlar (Osterman, 2000). Yüksek okul bağlılığı sergileyen öğrencilerin; akademik başarılarının daha yüksek olduğu, eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki sosyal etkinliklere yoğun bir biçimde katılım gösterdikleri, okullarda daha az devamsızlık yaptıkları ve okuldaki sosyal gruplarla daha yoğun ilişkiler geliştirdikleri göze çarpmaktadır (Klem ve Connell, 2004).

Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgili oldukları, zorlukları karşı yılmazlıklarının üst düzeyde olduğu, görevlerini tamamlayabilmek için ısrarcı davrandıkları görülmektedir. Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler aynı zamanda devamsızlık yapmak, düşük akademik başarı göstermek, okula ara vermek gibi risk oluşturacak davranışlardan kaçınarak liseyi bitirme olasılıklarının yüksek olduğu gözlenmiştir (Osterman, 2000). Bruyn (2005) okulda ve sınıfta davranışlarıyla öğretmenlerince takdir edilen öğrencinin akademik başarısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olacağını vurgulamıştır. Yüksek akademik başarı performansı gösteren öğrencilerin, öğretmen ve akranlarıyla daha pozitif yönlü ilişkiler kurdukları saptanmıştır (Osterman, 2000). Kuş ve Karatekin'in (2009) yaptığı çalışmada okula bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin okul kurallarını daha çok içselleştirdikleri gözlenmiştir. Okul bağlılığı yüksek düzeyde olan öğrencilerin yetkinlik inancı yüksek ve çalışma alışkanlıkları yeterli olduğu görülmüştür (Bilge, Dost & Çetin 2014). Wentzel'de (2009) okul bağlılığının öğrencinin akademik katılımını büyük ölçüde etkileyebildiğini; akademik başarı bağlamında başkalarıyla etkileşimde bulunan ve akademik etkinliklere katılan öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek olacağını bu durumun da okul bağlılığını pozitif yönde desteklediğini belirtmiştir. Conchas (2001) ise okul bağlılığı üzerine yapılmış olduğu araştırmasında okul başarısı ya da başarısızlığının sosyo-ekonomik değişkenler ile olan ilişkisi üzerine dikkatleri çekmiştir. Bu çalışmada yüksek akademik başarı sergileyen, sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir

3.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okula bağlılık ve okula bağlılığın alt boyutları ile ilgili geçmişten günümüze yapılmış olan araştırmalara yer verilmiş ve araştırmalardan elde edilen önemli bulgular vurgulanmıştır.

3.4.1. Okul Bağlılığı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Kalaycı ve Özdemir (2013) yapmış oldukları araştırmalarında lise öğrencilerin okul yaşam niteliğinin okul bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Çankırı İlinde eğitim gören 410 öğrenci katılmıştır. Oku bağlılığı ile okul yaşamının niteliği arasında orta seviyede ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada okul yaşamı niteliğine ilişkin tüm alt-boyutların, okul bağlılığına dair anlamlı birer yordayıcısı oldukları da tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda öğrencilerin okul hayatlarının niteliğine ilişkin algılarının, okullarına bağlılık hissetmeleri bakımından önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Mengi'ye (2011) İstanbul'da ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada okul bağlılığının, sosyal destek ve özyeterlik inançları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ailelerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından almış oldukları sosyal destek ve öz yeterlik inancının okul bağlılığını da artırdığını belirtmiştir.

Akman'ın (2013) hazırlamış olduğu "Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin okula bağlılıkları ile şiddete yönelik tutumları arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu, okul bağlılığının artmasının şiddete yönelik tutumların azalmasını sağlayacağını belirtmektedir.

Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin'in (2014), lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmalarında okul bağlılık düzeyleri yüksek öğrencilerin; yeterli çalışma alışkanlığına sahip ve yetkinlik inancı yüksek öğrenciler oldukları görülmektedir.

Turgut (2015), yapmış olduğu araştırmasında, okula bağlılık ve algılanan sosyal desteğin lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve

psikolojik sağlamlığa ilişkin olan varyansın % 4'ünün okula bağlılık tarafından açıklanabileceğini belirtmiştir.

Yıldız ve Kutlu (2015), yapmış oldukları çalışmalarında lise öğrencilerinde depresif belirtiler, huzursuzluk duyma ve genel durumlarda sosyal kaçınma gibi duygular ile öğrencilerin okula bağlılık duymaları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Ünal ve Çukur (2009) yapmış oldukları araştırmalarında, arkadaş grubu ve okul bağlılığın gençlerin şiddet davranış ve algılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma İzmir'in merkezinde bulunan liselerden tabakalı örneklem tekniği ile alınmış olan 1958 lise öğrencisinden elde edilen veriler, hipotezleri test etmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bazı farklılıklar görülmüş olsa da; path analizi sonucu kız ve erkek öğrenciler için birbirlerine benzer oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları bütün olarak incelendiğinde ise, öğrencilerin şiddet tutumları ve şiddet davranışı ile okula olan bağlılıkları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Turgut ve Eraslan Çapa (2017) yapmış oldukları araştırmada ergenlerde okul bağlılığının psikolojik sağlamlık düzeyini önemli bir derecede yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmen bağlılığının, okul içsel bağlılığının, ve okul ortamı bağlılığının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Karabağ Köse (2019a) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu erkek öğrencilerinin ise okula karşı düşük bağlılık gösterme ihtimalinin 2.5 kat daha fazla olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusu ise öğrencilerin okul bağlılığını okul yaşam kalitesinin öğretmen boyutunun yaklaşık olarak 6 kat artırdığıdır.

3.4.2. Okul Bağlılığı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalımlar

Eith (2005)'in yaptığı araştırmanın amacı, demografik özelliklerdeki ve okul düzeyindeki farklılıkların öğrencilerin okula olan bağlılık düzeyini nasıl etkilediğini belirlemektir. Yapılan araştırmaya göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha

düşük okula bağlılık seviyelerinin olduğu tespit edilmiştir. Aile yapısı faktörüne göre incelendiğinde ise, ebeveynleri ile beraber, birlikte yaşayan öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinin bir ebeveyn ile ya da üvey ebeveyn ile yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Stewart (2003) yaptığı çalışma sonucunda, lise öğrencilerinin eğitim ortamı olan okullarındaki uygunsuz davranışlarını (okuldan kaçma, disiplin sorunları vb.), öğrencilerin kişisel özelliklerini ve eğitim gördükleri okulun özelliklerini ne kadar açıkladığını belirlemiştir. Araştırmada kişisel özellikleriyle ilgili olarak okul bağlılığı, akran desteği (sosyal destek), okul sorumluluğu, okul etkinliklerine rol alma ve akademik başarı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul için uygun olmayan davranışları ile okul sorumluluğu, okul bağlılığı ve okul kurallarına olan inancı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Danneel, Colpin, Goossens, Engels, Leeuwen, Noortgate ve Verschueren'de (2019) yapmış oldukları araştırmada ise okula bağlılığın duygusal boyutu ile akran desteği (sosyal destek) arasında bir ilişki bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Dotterer ve Lowe (2011) yapmış oldukları araştırmada eğitim kalitesi, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf iklimi gibi sınıf özelliklerinin akademik başarıyı, davranışsal ve psikolojik okula bağlılık aracılığıyla yordadığını belirtmektedirler. Sınıf özelliklerinin okula bağlılığını ve okula bağlılığının da, akademik başarıyı güçlü bir şekilde yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Pöysä, Vasalampi, Muotka, Lerkkanen, Poikkeus ve Nurmi'nin (2018) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmaya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri ve okul karşı bağlılıklarının daha üst düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Gemici ve Lu (2014) yapmış oldukları araştırma ile boşanmış ebeveynlere sahip ailelerden gelen çocukların duygusal okula bağlılık düzeylerinin birlikte yaşayan ebeveynlere sahip ailelerden gelen çocuklara göre daha düşük olduğu, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ise daha düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre daha yüksek duygusal okula bağlılık düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Kızlar erkeklere göre daha yüksek bilişsel okula bağlılık düzeyine

sahiptirler. Ayrıca yüksek okula bağlılık düzeyine sahip öğrencilerin liseyi bitirme oranlarının, düşük okula bağlılık düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görölmüştür.

Okul bağlılığı kavramına ilişkin yurtiçinde yürütölen çalışmalar lise kademesinde yoğunlaşırken okul yaşam niteliği, sosyal destek, yetkinlik inancı, sosyal kaçınma ve şiddet eğilimi kavramları ile ilişkisi incelenmiştir. (Kalaycı ve Özdemir, 2013; Mengi, 2011; Akman, 2013; Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014; Turgut, 2015; Yıldız ve Kutlu, 2015; Ünal ve Çukur, 2009; Turgut ve Eraslan Çapa, 2017) Yurtdışında ise okula bağlılık kavramı farklı eğitim kademelerinde de yoğun bir şekilde alanyazında yer almaktadır. Okula bağlılık kavramı ebeveyn birliktelik durumu, akran desteği, okul etkinliklerine katılım ile ilişkisi incelenmiştir (Eith, 2005; Stewart, 2003; Dotterer ve Lowe, 2011; Gemici ve Lu, 2014, Danneel, Colpin, Goossens, Engels, Leeuwen, Noortgate ve Verschueren, 2019; Pöysä, Vasalampi, Muotka, Lerkkanen, Poikkeus ve Nurmi, 2018).

4. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın konusu olan öğretmen sınıf liderliği kavramına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

LİDERLİK

Üzerinde birçok makale ve araştırma yapılan liderlik için alanyazında yüzlerce tanım mevcuttur (Şişman, 2002). Bakan'a (2009) göre kişilerin sosyal, ekonomik, örgütsel ve siyasal yaşamları içerisinde oldukça önemli bir yer tutan Liderlik kavramı farklı bilim dalları içerisinde, farklı açılardan yapılan değişik tanımlamaları bulunmakla birlikte üzerinde uzlaşmaya varılmış tek bir liderlik tanımı mevcut değildir.

Kavram olarak liderlik yönetim bilimi, örgütsel davranış ve işletme gibi alanlarda araştırma yapan bilim insanlarının çok yoğun bir biçimde çalıştıkları konuların başında gelmektedir. Günümüze kadar 3000'den fazla ampirik (deneysel) araştırma yapılmıştır liderlik ile ilgili (Çelik, 2000).

Liderlik, belli bir şartlar altında, belli bir zaman diliminde ve belirli koşullar altında grup üyelerin örgütsel hedeflerine ulaşması amacı için çabalamasını teşvik eden, bu örgütsel hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimlerini aktaran ve uygulanan, ortaya konan liderlik tarzından ise üyelerin memnun olmalarını sağlayabilen etkileme sürecidir (Werner, 1993).

Liderlik, belli amaçlara ulaşmak için grup üyelerinin çabalarını etkileme ve yönlendirme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Hodgetts, 1999).

Liderlik (leadership) kavramının kökeni İngilizcedir, kavramın aslı ise fiil olarak "lead" ifadesidir. Liderlik kavramının anlamı; yön-yol göstermek, kılavuzluk etmek, rehberlik yapmak öncülük etmek şeklindedir. "Leader" ise; rehber, baş, kılavuz, önder ve lider anlamlarını taşımaktadır. Türkçede önderlik kelimesine önerilmiş olsa da "liderlik" kavramı ulusal alanyazında daha yaygın bir şekilde kullanılmakta ve kabul edilmektedir (Şişman, 2002).

4.1. LİDERLİK VE YÖNETİCİLİK ARASINDAKİ FARKLAR

Cemaloğlu (2013) iki farklı kavram olmasına rağmen birbiri ile sıkça karıştırılan ve birbirinin yerine de kullanabilen liderlik ve yöneticilik kavramlarını alanyazında birbirinden farklı olarak ele alınması gerektiğini dile getirmektedir. Lider ve yönetici kavramları günlük hayat içerisinde çoğu zaman birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır, eş anlamlı ya da farklı bir anlam olarak kullanılması fark etmeksizin lider ve yönetici kavramları arasında yakın bir ilişkinin olduğu da ve birinin bir diğeri ile bütünlük kazandığı da açık bir şekilde ortadadır. Yönetici, örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmeyi sağlayan kişi olarak ifade edilirken, lider ise tüm bunların yanında etkileme gücüyle örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2006). Hoy ve Miskel'e (2010) göre yöneticiler örgüt içerisinde gerçekleştirilen eylemlerin ve örgüt çalışanların performansının belli bir istikrara sahip olması ve verimli olmasını amaçlarken, liderler ise çalışanlarına verimli bir çalışma ortamı sunarak değişimi desteklerler ve çalışanların örgütün amaçların gerçekleştirme konusunda gerekenleri yerine getirmeleri için cesaretlendirerek gönüllü olmaları için çaba sarf etmelerini sağlarlar. Lunenburg'a (2011) göre liderler, insanların düşüncelerini ve inançlarını anlamaya, onlar ile bağlılık kurmaya odaklanıp, örgüt içerisinde belirsizliği ve değişimi desteklerken; yöneticiler ise üzerindeki sorumlulukları yetkisini kullanarak yerine getirerek ve örgütü organize ederek, planlamaya, problem çözmeye, kontrol etmeye ve işlerin başarılı bir şekilde tamamlanmasına odaklanmaktadır.

4.2. LİDERLİK TEORİLERİ VE LİDERLİK MODELLERİ

Geçmişten günümüze liderlik konusunda birçok araştırma yapılmıştır ve yapılan araştırmalarda liderin özellikleri ve liderliğin kapsamı konusunda birbirinden çok farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, değişik şartlarda değişik liderlik türlerinin diğerlerinden daha etkili olduğunu ve farklı artlarda da farklı liderlik davranışlarının ortaya çıktığını ortaya koymaktadır (Başaran, 1998). Bu kuramların her biri, bir diğeri yok saymamakla birlikte liderliğin, davranışsal, kişisel veya durumsal farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıktığını ortaya koymaktadırlar (Canlı, 2011).

Bu amaçla, liderlik kuramlarının birbirlerinden farklılıklarının bilinmesi, liderlik kavramına kapsamlı olarak bakmamızı sağlayacağı için bu başlık altında bu kuramlara yer verilmiştir.

4.2.1. Büyük Adam Kuramı

Şahin'e (2012) göre liderlik kavramı ile ilgili ilk çalışmalar "büyük adam" kuramı olarak adlandırılmaktadır. Bu kurama göre liderin çalışma alanındaki başarısı liderin doğuştan getirdiği özellikler sayesinde gelişmektedir. Bu kurama göre Dünya tarihi büyük adamların gerçekleştirmiş oldukları olaylardan ve bu büyük adamlara inan kitlelerden oluşmaktadır. Bu kurama göre lider liderlik becerilerini doğuştan getirmekte ve bu becerilere sonradan sahip olunamamaktadır (Lu ve Yang, 1960). Yukl'a (1989) göre 20. yüzyılın başlarında büyük adam düşüncesi yerini özellikler kuramına bırakmıştır. Artık daha çok kişilik özellikleri, fiziksel özellikler ve yetenekler liderlik kavramı için araştırma konusu haline gelmiştir. Özellikle psikolojik testlerin gelişimi ile birlikte bu süreç hızlanmıştır.

4.2.2. Özellikler Teorisi

Özellikler teorisi, nasıl lider olunacağı sorusundan hareketle liderlik konusu ile ilgili ilk geliştirilen yaklaşımdır. Bu yaklaşımda liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilir (Alkın, 2006; Cemaloğlu, 2007).

Liderlik üzerine yapılan ilk çalışmalar, lider özelliklerinden yola çıkarak lideri tanımlamaya ve betimlemeye dönük yapılmıştır. Yapılan ilk çalışmalarda bu kurama göre yaş, boy ve cinsiyet gibi fiziksel özellikler ile zeka, yaratıcılık ve kararlılık gibi kişilik testleriyle tespit edilebilen; doğduğundan beri var olan nitelikleri ve psikolojik testlerle belirlenebilen kişisel özellikler (özgüven, saldırganlık, bağımsızlık) incelenmektedir. Liderlik süreçlerinde liderin özelliklerinin en etkili faktör olduğu üzerinde durulmuştur. Etkili ve etkisiz liderler incelendiğinde etkin olan liderlerdeki

özellikler ve nitelikler göze çarpmıştır. Liderlerde bulunan ortak özellik ve nitelikler tespit edilmek istenmiştir (Aykan, 2002).

Özellikler kuramında başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bu kişilerin belli başlı özellikleri araştırılmıştır. Bu kuramın temel yapı taşı “lider olunmaz, lider olarak doğulur” ifadesi ile özetlenebilir. Liderlerle ilgili olarak özellikler bu kuramda belirlenememiştir (Gümüşeli, 1996).

Özellikler kuramına göre lideri diğer insanlardan ayırmak için belli özellikleri ve becerileri sıralayabilmek önemlidir, bu özellikler ve beceriler şu şekildedir; duruma uyum sağlayabilme, sosyal çevreyi değiştirebilme, hırslı-başarı merkezli olabilme, işbirliği yapabilme, insanları yönlendirebilme, hedefleri net bir biçimde belirleyebilme, güvenilir olma, baskın olma, ısrarcı olma, kendine güvenme, strese dayanıklı olma ve sorumluluk almaya yatkın olma şeklindedir (Brestrich, 2000).

Özellikler kuramı liderlik kavramını; bireyin doğumundan itibaren ona verilen ve etrafındaki diğer insanlar tarafından da fark edilebilecek olan bazı özellikleri taşımaları şeklinde ifade etmektedir. Kişi doğduktan sonra lider olarak yetiştirilemeyeceği düşüncesinin hakim olduğu bu anlayışa karşın yapılan araştırmalar liderlik ile fiziksel ya da kişisel özellikler arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtmişlerdir (Yılmaz, 2018).

4.2.3. Davranışsal Teoriler

Davranışçı liderlik teorisinin temel çıkış noktasından bir tanesi lideri başarılı olması ve etkin bir duruma getirmesi; liderin taşımış olduğu özellikler değil de lideri lider yapan liderlik sergilerken göstermiş olduğu davranışlarıdır. Davranışsal teorisinin ana amacı liderlik tarzının ya da liderin ne yaptığından çok nasıl bir liderlik yaptığının incelenmesidir. Liderin örgüt mensupları ile iletişim kurma biçimi, yetkilerini paylaşım paylaşmama durumu, planlama ve denetim şekli, örgütün amaçlarını belirleme şekli gibi etmenler liderin göstermiş olduğu davranışlarını belirleyen önemli faktörlerdendir (İlgar, 2005). Davranışçı kuramda en önemli faktör bir liderin etrafındaki örgüt üyeleri ile nasıl bir ilişki kurduğu, örgüt üyelerine nasıl davrandığı ve ne yaptığıdır. Bu kuramı özellikler kuramından ayırıcı noktası liderin eğitilebilir ve geliştirilebilir olmasıdır. Bu

kurama göre etkili liderlik tarzı temelde liderin bir davranış biçimine göstermiş olduğu davranışsal ve duygusal tepkileri açıklamaktır (Celep, 2004). Keçecioglu'na (1998) göre davranışsal kuramın amacı sergilenen davranışların etkili bir liderliğe dönüşebilmesi için yapılması gereken davranışların belirlenmesi gerekmektedir.

4.2.4. Durumsallık Teorileri

Dinçer'e (2013) göre durumsallık yaklaşımı pek çok araştırmaya konu olmuş ve 1960 ile 1980 yıllar arasında geçerliliğini korumuştur. Liderliği "Özellikler" ve "davranışsal" yaklaşımların açıklamada yeterli seviyede olmadığı görüşü nedeni ile durumsallık yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Farklı bir deyiş ile durumun ihtiyaçları ve işin niteliklerini göz önünde alan bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemdeki genel kanı "farklı şartlarda farklı liderlik stillerinin" olduğu şeklindedir. Bu yöntemin vurguladığı esas konu her duruma, her zaman uygun olacak olan etkili tek bir liderlik stiline olmaması şeklinde ifade edilmektedir.

4.3. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ

Eğitimde liderlik kavramı günümüz dünyasında adından sıkça söz ettirirken değişim de göstermektedir eğitimde liderlik kavramı sınırlarını da genişleterek yeni bir boyut kazanmıştır. Birlikte değişim gösterdiği değişikliklerle birlikte okullardaki liderlik kavramı; öğretmen-öğretmen, öğrenci- öğretmen ile yönetici-öğretmen arasındaki yoğun olan ilişkilerin okul ve sınıf başarısına olan etkisiyle beraber kendinden söz ettirmektedir (Price ve Moolenaar, 2015). Eğitim yöneticileri ve alan uzmanları, öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirme kapasitelerini artırarak öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmek için sürekli yeni yollar aramaktadırlar. Öğretmen liderliği ile öğretmenler kendi sınıflarının ötesine geçerek öğretme ve öğrenme kaynağı haline dönüşmüştür(Wenner ve Campbell, 2017). Karmaşık ve zor bir kavram olan öğretmen liderliğinin tanımlanması farklı okul bağlamlarında kendine özgü bir yapıya bürünmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği kavramını öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde olmaları, okulda öğrenmeye dayalı

bir okul kültürü oluşturulması ve sınıf içerisinde olduğu gibi sınıfın dışında da liderlik davranışları göstermeleri, birbirlerini desteklemeleri, öğrenciler için faydalı olabilecek eğitim öğretim uygulamaları üretebilmeleri ve bunları hayata geçirebilmeleri olarak tanımlanmıştır (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000). Fullan ve Hargreaves'e (1996) göre öğretmen liderliği öğretmenin kendisini sınıfının da ötesinde katkı sağlama sorumluluğu hissetmesi ve kendini de bu yeteneği bulmasıdır.

Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin öğrencilerine öğretmeyi devam ettikleri, kendilerini dersliklerinin ötesine taşıyabilmelerini, kendi okullarında ve hayatın diğer alanlarına da yayılan bir etkiye sahip bir dizi beceriyi ifade etmektedir. Öğretmen liderliği okulun eğitim öğretim ile ilgili kritik sorumluluklarını yerine getirme faaliyetlerini artırmak amacı ile okulun diğer paydaşlarını da harekete geçirme ve onlara enerji vermeyi gerektirmektedir. Enerji vermek ve harekete geçirmek, patron gibi bir liderlikten daha çok bireye bilgi vermek ve ikna etmekle mümkündür. Bu yüzden lider bir öğretmenin en önemli karakteristik özelliği karmaşık işlerde başkalarıyla etkileşimde uzmanlık ve beceridir. Ayrıca, lider öğretmenlik okulun ana misyonu ve bu misyonun gerçekleştirilmesindeki engellerle yüzleşmek için cesaret isteyen sarsılmaz bir tutku gerektirir (Danielson, 2006).

Harris ve Jones (2019) öğretmen liderliğini üç farklı boyutta incelemişlerdir. İlk olarak öğretmen liderliğini resmi bir sorumluluk olarak görmekten ziyade öğretmen liderliği rolünün etkisine önem verilmelidir. İkinci olarak öğretmen liderliği formal bir görevden ziyade okulda bulunan diğer öğretmenler ile uygulamaları ve değişiklikleri paylaşan bir eylem olarak benimsenmelidir. Son olarak ise lider öğretmenin okulundaki diğer öğretmenlerin uygulamalarını da etkileyebilmek için mükemmel derecede bir pedagojik bir altyapıya sahip olması gerekmektedir. Ross'da (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmen liderliğinin okula ve eğitime olan katkılarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin liderlik becerilerine sahip olmasının çevresindeki meslektaşlarına ve onların çalışmalarına ilham verdiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmen liderlik becerilerinin kapasitelerinin geliştirilebileceğini, yeniden yetiştirilebileceğini ve daha fazla profesyonelleşmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Fairman ve Mackenzie'de (2014) 40 öğretmen ile yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin liderlik becerilerinin oluşturulan liderlik ekiplerine ve yenilikçi çalışmalara aktif katılım, profesyonel tutumların modellenmesi, meslektaşlar ile

materyaller üzerinden işbirliğine gidilmesi, öğretim materyallerinin planlanması ve oluşturulması konularında koçluk yapılması ile geliştirilebileceğini belirtmiştir.

4.3.1. Öğretmen Liderliği Geliştirici Stratejiler

Hale'ye göre (1998) öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirebilecekleri dört temel strateji belirlemiştir. Bu stratejilerden ilki öğretmenlerin liderlik rollerini hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında kullanmasıdır. Liderlikle ilgili yöntemler sınıftaki verimli öğrenme ortamının dışında projeler, öğrenci etkinliklerinin desteklenmesi ve ailelerin eğitim faaliyetlerinde görev alabilmesini sağlama şeklindedir (Can, 2006). Hale'ye göre (1998) ikinci strateji meslektaşları olan diğer öğretmenler ile iyi deneyimlerini paylaşmasıdır. Meslektaşları ile iyi deneyimlerini paylaşan öğretmenleri belli riskler beklemektedir. Bu riskler diğer öğretmenler tarafından küçük görülme, reddedilme şeklindedir. Ancak vizyon sahibi lider öğretmenler kendi güçlerinin farkında oldukları için bu riski göze alabilirler (Can, 2006). Hale'ye göre (1998) üçüncü strateji meslektaşlarının güçlerinin bilincinde olmasıdır. Lider öğretmenler meslektaşlarından öğrenmeyi fırsat bilmektedirler. Kendi zayıflıklarının farkında olan lider öğretmen meslektaşlarından öğrenmeyi fırsat bilmekle birlikte diğer öğretmenlerin bilgisine ve tecrübesine değer vererek saygı duyar (Can, 2006). Hale'ye göre (1998) dördüncü strateji hazırlık-yönetim programlarına katılmaları şeklindedir. Sınıf içerisinde olduğu gibi sınıf dışı etkinliklerde, projelerde de aktif görev üstlenecek olan lider öğretmenler sınıf dışındaki etkinliklerde de görev alarak yönetimin sorumlu olduğu alanlarda rolleri üstlenmesi beklenir (Can, 2006). Bir okulun performansının artırılması geçmişte yaptıklarından farklı şeyler yapmayı gerektirdiğinden dolayı öğretmen liderliği sıklıkla değişim sürecinin yönetilmesini gerektirmektedir. Bu değişim süreci ise lider öğretmenlerden beklenen meslektaşlarını işlerinde daha yetenekli ve düşünceli olmaları için motive etmeleri, farklı şeyler yapmalarından ziyade daha iyi olanı yapmaları için teşvik etmelerini gerektirmektedir (Loucks -Horsley, 1996).

Smylie ve Eckert (2017) öğretmen liderliği gelişimini ilkeler, süreçler, sistemler ve uzun bir bakış açısı olmak üzere dört başlık altında düşünmek gerektiğini

belirtmişlerdir. Okullarda halihazırda var olan liderlik sistemlerini içeren ve uygulayan öğretmen liderliği gelişimini anlamak da önemlidir. Öğretmen liderliği geliştirme faaliyetlerini ve deneyimlerini bir sistem olarak düşünmek gerekir, aynı zamanda gelişmeyi bir olay değil bir süreç olarak düşünmek gerekir. Gelişimin odağı öğretmen “liderliği” olmalıdır, sadece öğretmen “lider” olmamalıdır. Öğretmen liderliğini geliştirmek önemlidir; ancak bu liderliğin sosyal amaçlarını geliştirmekle bağlantılı olmalıdır. Öğretmen liderliğinin kendi başına gelişmesi muhtemel değildir. Liderlik ve kaynaklar gerekli olacaktır. Yeni okul örgütsel liderlik sistemleri oluşturmak için mevcut öğretmen liderlerinin liderliği genişletmeye yapabilecekleri katkıları ve diğer öğretmenler için sağlayacakları fırsatları göz önüne alması gerekmektedir. Liderlik gelişiminin dinamik ve durumsal doğası itibarıyla, göreve özel bilgi ve becerilerle eşzamanlı veya eşzamanlı olarak temel yeterlilikler ve yeteneklere odaklanmak gerekmektedir ve bireylere, bulunulan ortama uygun olmalıdır.

4.3.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Danielson’a (2007) göre öğretmenlerin sahip oldukları liderlik rolleri formal ve informal olmak şeklinde iki farklı grupta ele alınabilmektedir. Öğretmenlerin formal liderlik rolleri zümre başkanlığı, formatörlük, uzman öğretmenlik, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına rehberlik gibi görevler şeklindedir. Öğretmen liderliğinin informal boyutunda ise öğretmenler bu rolleri almak için seçilmezler. Yönlendirilmeden, kendiliğinden bir girişimin başlatılmasında ya da bir programın oluşturulmasında görev alırlar. Bu türden bir liderlik rolünde etkili olabilmeleri, meslektaşları olan diğer öğretmenlerin onlara olan saygı ve güven duymasına bağlıdır. Okulları ile ilgili yeni fikirler ve tasarımlar ortaya koyarak öncü davranışlar ortaya koyan öğretmenler, meslektaşları olan diğer öğretmenlere de esin kaynağı olmaktadır.

Killion ve Harrison’a göre (2007) öğretmenlerin liderlik rolleri; kaynak sağlayıcı olmak, öğretimsel uzman, müfredat uzmanlığı, sınıf destekleyicisi, öğrenmeyi kolaylaştırıcılığı, kılavuzluk, okul liderliği, veri koçluğu, değişim katalizörlüğü, öğrenciliği şeklindedir.

Beycioğlu (2009) lider öğretmen rolleri ile geleneksel öğretmen rollerini karşılatırmıştır, geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rollerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1 Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1- Mevcut olan elindeki kaynakları kullanarak günü kurtarma amacı içerisinde.	1- Uzun dönemli amaçlar ortaya koyarak var olan sistemi değiştirmeyi hedefler.
2- Sergilemiş olduğu standardın dışına çıkmak istemez ve meslektaşları ile işbirliğinde bulunmaktan kaçınır.	2- Okulun diğer paydaşı olan öğretmenlerde davranış değişikliği sağlamaya çalışır, buna öncülük eder ve işbirlikçilik yapar.
3- Görevi sadece sınıf içerisiyle sınırlıdır.	3- Eğitim öğretimi ilgilendiren tüm faaliyetlere katılım ve bu konuda söz hakkı ister.
4- Eğitim örgütünün var olan kültürüne düzenine göre karar verir, hareket eder.	4- Eğitim örgütü için yenilikler peşindedir.
5- Var olan otokratik yapıyı devam ettirme eğilimi içerisinde.	5- Örgüt içerisinde değişikliklere kaynak olur ya da bu değişimi destekler, bunun içinde kişisel tecrübelerini ve iyi örneklerini kullanır.
6- Sınıf içerisinde akademik başarıyı ve rekabetçi tutumu önemser.	6- Sınıf içerisinde ve okul çapındaki etkinlikleri okul başarısını arttırmak için eşgüdüm gösterme eğilimindedir.
7- Paylaşım yapmaktan uzaktır, içe dönük mesleki faaliyetler sergiler.	7- Meslektaşlarıyla iş birliği kurmak, paylaşım yapmak ve dönüt almak/vermek önemlidir.
8- Sınıf içerisindeki etkinliklerde gücünü hiyerarşiden almaktadır.	8- Sınıf içerisindeki etkinliklerde sınıf toplumundan ve sınıfın kültüründen beslenir.

(Beycioğlu, 2009).

Harris ve Muijs (2003) ise öğretmen liderliğinin belirgin olan dört özelliği olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler tarafından sınıflarında etkin bir biçimde okul gelişim ilkelerinin uygulanması aracı rolünü ifade etmektedir. Bir uzman olarak kişisel uzmanlığını geliştirici kaynaklara yönelmesi bağdaştırıcı rolünü ifade etmektedir. Okuldaki diğer çalışma arkadaşları ile yakın ilişkiler geliştirerek karşılıklı öğrenme imkanı sağlaması ilişki kurma rolünü ifade etmektedir. Son olarak ise kendisinin ve çalışma arkadaşlarının gelişim ve değişiminde etkin bir rol alması için işbirlikçi olması ise katılımcı rolünü ifade etmektedir.

Öğretmenin liderlik becerisi sınıfta olumlu eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında etkin bir rol oynamaktadır. Çünkü liderler, buldukları grubun yaşantılarını yönlendiren, düzenleyen ve bu yaşantılar ile grubun gücünden faydalanan ve grubu daha etkin kılan kişilerdir. Öğretmenlerde buldukları sınıfın lideri konumundadırlar. Öğretmen liderliğindeki başarılı sınıf yönetimi öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükselttiğini ve etkili bir sınıf ortamı oluşturulmasının sağladığını ortaya koymaktadır. Sınıflarında liderlik özelliklerini ortaya kayan öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içerisindeki etkinliklere daha etkin biçimde katıldığı saptanmıştır (Tuğsavul, 2006).

Muijs ve Harris'e (2006) göre öğretmen liderliğini destekleyen unsurlar şu başlıklar altında incelenebilir:

Destekleyici kültür: Öğretmenlerin öğretmen liderliği gösterebilmeleri için okul ikliminin ve okulun tamamının paylaştığı işbirlikçilik.

Güçlü liderlik: Okul yönetimin destek vermesi ve fırsat yaratması.

Eylem Araştırması: Eğitim ile ilgili her türlü gelişim ve yeniliğin takip edilmesi.

Yenilikçi mesleki gelişim: Öğretmenlerin meslektaşları ile sürekli mesleki gelişime yönelik paylaşımlarda bulunması.

Gelişim çabalarında eşgüdüm: Okullarda öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için ortak bir vizyon oluşturmak ve bunu gerçekleştirebilmek içinde gerekli planlamaları yapmak.

Yüksek düzeyde katılım: Öğretmenlerin okulları ile ilgili her türlü faaliyetlere içten bir şekilde katılımının sağlanması için özgüvenlerinin artırılmasının sağlanması.

4.4. Öğretmen Sınıf Liderliği

Son yıllarda adından sıkça söz ettiren öğretmen sınıf liderliği kavramına yönelik tartışmalar alanyazında yer almaktadır. Öğretmenler öğretimsel ve örgütsel düzeyde olmak üzere liderlik işlevini daha fazla üstlenmektedirler, ayrıca okulların çalışma düzenleri içerisinde öğretmen sınıf liderliği kavramı önemli bir yere sahiptir (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmenlerin okullardaki liderlik rollerine ilişkin bir çok araştırma alanyazında yer almaktadır (Beycioğlu, 2009; Çakır, 2015; Harris ve Jones 2019; Hurt, 2015), öğretmenin sınıf içi liderlik rollerini göz ardı etmemekle birlikte daha çok okul düzeyinde yer vermektedirler (Karabağ Köse, 2019b).

Can (2009) öğretmen ve yöneticiler üzerinde yapmış oldu olduğu araştırmasında öğretmen sınıf liderliği rollerini; mesleklerini sevmeleri, mesleğin gerekli olan etkinliklerini yapması, öğrencileri ile etkili iletişim kurabilmesi, öğrencilerine sevecek onları derslerine karşı güdüleyebilmesi, sınıf yönetimiyle öğrencilerini etkileyebilmesi, sınıf içerisinde öğrenciler arasında adil davranması ve öğrencilerinin güvenini kazanması, sene başında hazırlanan plan ve programları vaktinde uygulayabilmesi, sınıf kontrolünü sağlayabilmesi, öğrencilerine karşı iyi bir rol model olması şeklinde sıralamıştır.

Öğrenci gözünden öğrencilerin eğitim gördükleri okulların ana öznesi konumunda bulunan öğretmenlerin yetkinlikleri, alan hakimiyeti, mesleki donanımları ve liderlik becerileri öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Batten ve Girling-Butcher, 1981; Fredricks, 2011, Brewster ve Bowen, 2004). Öğretmen sınıf liderliği ile öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişki alanyazında da mevcuttur (Satmaz ve Kasımoğlu, 2018; Erol, 2016; Sağlam ve Ebru İkiz 2017; Yıldırım, 2009).

4.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin alt boyutları ile ilgili geçmişten günümüze yapılmış olan araştırmalara yer verilmiş ve araştırmalardan elde edilen önemli bulgular vurgulanmıştır.

4.5.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Çakır (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf içerisindeki öğretmen davranışları ile öğretmenlerin liderlik stilleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen liderliği ile sınıf içerisindeki öğretmen davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

Kaya (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde göstermiş olduklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Öğretmen liderlik davranışlarını ilköğretim kademesindeki görevli öğretmenler yüksek seviyede gösterirken, ortaokul kademesindeki öğretmenler orta seviyede göstermektedirler.

Beycioğlu (2009) tarafından ilköğretim okullarındaki görevli öğretmenlerin sergilemiş oldukları liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin beklenti ve algılarının ne seviyede olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin algı düzeyine göre öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından öğretmen liderliği rollerinin ilköğretim okullarında ne düzeyde sergilendiğini belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanmış olan ölçeğin öğretmen liderliği algılarının ve öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin ne düzeyde olduğuna belirlenmesi için güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilmiş olan bu ölçeğin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerin ölçülebilmesinde kullanılabileceği sonucuna varmışlardır.

Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından yapılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergilemiş oldukları liderlik rollerine dair araştırmada öğretmen ve yöneticilerin beklenti ile algı seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın

sonucunda ise katılımcıların öğretmen liderliğine dair algı seviyelerinin beklenti düzeyinden düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan (2011) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerine ve öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesinin sınıf iklimi ile ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin en çok sergiledikleri öğretmen liderliği davranışı, bireysel farklılıklara olan saygılı davranma davranışıdır. Okullarda yapılan her türlü etkinliğe ilişkin aktif bir biçimde rol alma isteği ise en az sergilenen davranış olmuştur. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; öğretmen liderliği boyutları arasında gerçekleştirme düzeyi en yüksek olan davranış biçimi öğretim liderliği olmuştur. Öğretmenlerin sergilemiş oldukları öğretmen liderliği davranışlarını ortaya koyma düzeyleri arasında kademe değişkeninin etkilediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri ile öğrencilerin sınıf iklimi memnuniyet boyutu arasında ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Savaş (2016) yapmış olduğu araştırmada, ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının üst seviyede olduğunu; öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin ise en yüksek mesleki gelişim boyutunda olduğu; öğretmenlerin okul müdürlerinin desteğine ilişkin algılarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Can (2009) okullarda öğretmenlerin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmasında katılımcıların gönüllü çalışmalarını destekleme, amaç belirleme, kararlılık, vizyon ve güven geliştirme davranışlarını orta düzeyde sergilemiş olduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirme isteğinin ise yüksek düzeyde bulunduğu görülmüştür.

Özçetin (2013) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine olan bakış açısını belirleyerek, okullarda var olan liderlik kapasitesinin gelişimine etki edecek bulgular elde etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan müdür ve öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin

okulun var olan liderlik yeterliliklerinin yükseltilmesine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Kılınç ve Receptoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada lise öğretmenlerinin öğretmen liderliğine dair beklenti ve algılarını incelenmeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair algı düzeylerinin beklenti düzeylerinden daha düşük olduğu ve öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine dair algı ve beklentileri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kılınç, Receptoğlu ve Koşar (2014) tarafından gerçekleştirilen okul müdürlerinin mizah stilleri ile lise öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yürütülen araştırmada mizah stillerinden üretici-sosyal mizah stilinin öğretmen liderliği davranışlarını yordayabildiği sonucuna varılmıştır.

Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen profesyoneli, algılanan stres ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmen profesyoneli ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü, öğretmen liderliği ile algılanan stres arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Korkmaz ve Karabağ Köse'nin (2019) öğretmenlerin değişim eğitimleri ile sınıf liderlik düzeylerini inceledikleri araştırmaya göre öğretmenlerin değişime karşı pozitif inançları ile öğretmen sınıf liderliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir.

Tosun ve Aygün (2014) lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine dair farkındalıklarını belirlemek amacıyla yürütmüş oldukları çalışmalarında lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri farkındalıklarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Akkurt ve Karabağ Köse (2019) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğretmen sınıf liderliği, okul yaşam kalitesi ve akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu; öğrenci akademik başarısını öğretmen sınıf liderliğinin okul yaşam kalitesi değişkenine daha yüksek düzeyde etkilediğini belirtmişlerdir.

Aslan, Çalık ve Er (2019) yapmış oldukları araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarını yüksek seviyede bulmuşlar, öğretmen liderliğini sergileme algılarını, beklenti algılarından daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebini ise öğretmenlerin öğretmen liderliği rolünü gerçekleştirmeye dönük istekli oldukları şeklinde yorumlamışlardır.

Karabağ Köse (2019b) geliştirmiş olduğu ölçek ile öğretmen sınıf liderliğini; öğretmenlerin öğrencilerini motive etmesi, öğretmen-öğrenci etkileşiminin güçlü olması, öğretmenin öğretim liderliği becerisini göstermesi ve sadece okul içinde değil okul dışında da öğrenciler ile etkileşim içinde bulunması alt boyutları ile tanımlamaktadır.

Korkmaz'ın (2019) yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin sınıf liderlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve okulunda kısa süredir çalışmakta olan öğretmenlerin daha uzun süredir çalışmakta olan öğretmenlere göre sınıf liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Eker (2019) okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmen liderliğini etkilediğini, otokratik liderlik tarzı ile öğretmen liderliği arasında negatif yönlü ilişki olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin demokratik liderlik, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, etkileşimci liderlik, kurumsal gelişme, meslektaş işbirliği ve mesleki gelişim tarzları ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

4.5.2. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Boles ve Troen (1994) tarafından yürütülen çalışmada mesleki eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin liderlik rol ve becerilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda mesleki eğitim okullarında eğitim veren öğretmenlerin iş birliği, müfredat gelişimi, araştırmaya yatkın olmak ve takım çalışması gibi liderlik becerilerinin üst seviyede olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin liderlik tarzları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğrenciler de öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemek amacı ile araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci başarıları ile öğrenci algılarına göre öğretmen liderliği tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Wilson, 2016).

Patterson (2015) araştırmasında öğretmen liderliğini kolaylaştırıcı liderlik davranışını öğretmen gözünden incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre genel olarak model olma, profesyonel gelişim, eğitimi sınıfın ötesinde taşıma isteği, sosyal ağ oluşturma ve yönetme imkanları ile işbirliği kurma ilkokul öğretmenlerinin öğretim süresince izledikleri yolları etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu sonuçlar lider öğretmenlerin başkaları ile olan bağlantıları ile ilişkili bulunmuştur. Onların öğrenciler ile aileler ile veya eğitimciler ile olan ilişkileri çevresindekilerini yönetmeye sevk etmiş ve lider öğretmenler olarak, kendilerine ve çevresindekilere ilham vermeye devam etmişlerdir.

Lai ve Cheung (2015) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin liderlik becerileri ve liderlik uygulamalarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda ise öğretim, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesi üzerinde öğretmenlerin liderlik davranışları sergilediği sonucuna varılmıştır.

Hurt (2015) yapmış olduğu araştırmada öğretmen liderliği ile okul yapısının arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırma öğretmen liderliği ile okul yapısının kesişmesi üzerinde durmaktadır. Araştırma sonucunda ise öğretmeni yetkilendiren okul yapısının öğretmen liderliğinin derecesi ile arasında orta seviyede bir ilişki olduğunu, ayrıca öğretmenlerin okul seviyesi, konumu veya rolü ile ilgili cevapları arasında farklılıklar olduğunu belirlemiştir.

Berg, Horn, Supovitz ve Margolis (2019) ABD’de öğretmen liderlik programlarını incelemişler ve öğretmen liderliği ile öğretmenlerin uzmanlık ve değişimleri desteklenerek kendilerinin ve iş arkadaşlarının iş memnuniyetleri artırılarak kariyer gelişim fırsatı sağlanabileceği ve bu durumun eğitimin gelişmesine ve öğretimin profesyonelleşmesi sağlayacağını belirtmişlerdir. Uygulanan öğretmen liderlik programlarını ise üç ana başlık altında incelemişlerdir. Bunlardan birincisi öğretmenlerin liderlik yapmalarına yardımcı olabilecek bilgi ve beceriler ile donatılmasıdır. İkincisi ise halihazırda lider olarak tanımlanan öğretmenlerin liderlik

rollerinin diğer öğretmenler tarafından paylaşılmasının sağlanmasıdır. Son olarak ise öğretmenlerin liderlik becerilerinin çeşitli yöntemler ile ödüllendirilmesidir.

Harris ve Jones (2019) öğretmen liderliği ile eğitimdeki değişim üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğretmen liderliği ile ilgili ve öğretmen liderliğinin nasıl desteklendiği ile ilgili alanyazında birçok kaynak olduğunu; öğretmen liderliğinin öğretmenlerin amaçlı bir şekilde ve işbirliği içerisinde çalışarak politikaları ve uygulamaları etkilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen liderliği kavramına ilişkin yurtiçinde yürütölen çalışmalar algılanan sınıf iklimi, okul müdürlerinin destekleyici davranışları, okul müdürlerinin mizah stilleri, öğretmen profesyoneliizmi, öğretmen değişim eğilimleri, öğretimsel liderlik rolleri, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul yaşam kalitesi ile ilişkisi incelenmiştir (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Aslan, 2011; Savaş, 2016; Kılınç, Recepoğlu ve Koşar, 2014; Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş, 2015; Korkmaz ve Karabağ Köse, 2019; Tosun ve Aygün, 2014; Akkurt ve Karabağ Köse, 2019; Eker, 2019). Yurtdışında ise öğretmen liderliği kavramına ilişkin çalışmalar öğrenci başarısı, okul yapısı, liderlik programları ve eğitimdeki değişim ile ilişkisi incelenmiştir (Wilson, 2016; Hurt, 2015; Berg, Horn, Supovitz ve Margolis, 2019; Harris ve Jones, 2019).

5. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına okul bağlılığı ölçeği, öğretmen sınıf liderliği ölçeği ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

YÖNTEM

Meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmenlerinin sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Bir grubun belirli özelliklerinin ortaya konulması amacıyla yapılan çalışmalara tarama araştırmaları denilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Tarama modeli, geçmişte olan ya da günümüze kadar varlığını sürdüren bir durumu olduğu hali ile betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2010). İlişkisel tarama modeli ise araştırmacının odaklanmış olduğu değişkenlerin birbiri ile olan ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, Kırıkkale il merkezi ve ilçelerinde eğitim gören 9419 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde evrendeki tüm birimlerin seçilme olasılığının aynı olduğu tesadüfi örnekleme yolu tercih edilmiştir. Asgari örneklem büyüklüğü 624 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Fraenkel ve Wallen (2009) örneklem seçiminde mümkün olan en geniş gruba ulaşılmasını önermektedir. Buna göre, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, Kırıkkale il merkezi ve merkez ilçelerinde eğitim gören 1100 meslek lisesi öğrencisine ulaşılmış olup, 1100 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma evreni ve örnekleme ilişkin merkez ve ilçelere göre öğrenci dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı Kırıkkale İl Merkezi Ve İlçelerindeki Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları

<i>İlçe Adları</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Ulaşılan Öğrenci Sayısı</i>
<i>Merkez</i>	6195	522
<i>İlçeler</i>	3224	578
<i>Toplam</i>	9419	1100

Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen verilere göre hazırlanan Tablo 2'de, 2017-2018 eğitim - öğretim yılında il genelinde 9419 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisinin eğitim gördüğü görülmektedir. Çalışma kapsamında 1100 öğrenciye anket formu uygulanmış, elde edilen 1100 anket üzerinden veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kız	774	70,36
	Erkek	326	29,64
Sınıf	9. Sınıf	306	28,75
	10. Sınıf	410	38,53
	11. Sınıf	192	18,04
	12. Sınıf	156	14,66
Yıl Sonu Başarı Ortalaması	0-49,99	18	1,72
	50-69,99	319	30,64
	70-84,99	455	43,70
	85-100	249	23,91

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin demografik dağılımları görülmektedir. Tabloda dikkat çeken bazı bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünü cinsiyet bazında kız öğrenciler, sınıf seviyesinde ise 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yılsonu başarı ortalaması açısından ise 70-84,99 arasında yığılma göze çarpmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin okul bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla Arastaman (2006) tarafından geliştirilen “Okul Bağlılığı Ölçeği”, öğretmenlerinin sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi için Karabağ Köse (2019b) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçları araştırmacı tarafından ölçėi geliştirilen araştırmacılardan e-posta yoluyla gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (EK1). Ölçme araçlarına ek olarak araştırmacı tarafından demografik bilgilerin (cinsiyet, sınıf seviyeleri, devam durumları ile okul akademik başarıları) belirlenmesi amacıyla anket formuna Genel Bilgiler bölümü oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı bilgilerine ve geçerlik-güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Okul Bağlılığı Ölçeği

Arastaman (2006) tarafından öğrencilerin eğitim gördükleri okullara olan bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Okul Bağlılığı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, 1-5 arası puanlanan likert (1: Hiç katılmıyorum, 2: Az katılıyorum, 3: Orta derecede katılıyorum, 4: Çok katılıyorum, 5: Pek çok katılıyorum) tipi bir ölçektir, 27 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ise öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı-bağlılık ilişkisi, okul programı-bağlılık ilişkisi, okul yönetimi-bağlılık ilişkisi ve öğretmen-bağlılık ilişkisi şeklinde-dir. Bireyin okula olan bağlılık düzeyi ölçekten alınan puan ile doğrudan ilişkilidir, ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencinin okula olan bağlılığının da yüksek olduğu, tam tersi durumda ise ölçekten alınan puan düşük olduğunda da öğrencinin okul bağlılığının düşük olduğunu göstermektedir.

Faktör analizinden yararlanılarak ölçėin yapı geçerliliği belirlenmiştir. 40 madde ile yapılan ilk analiz sonucunda, KMO değeri .824; Barlett testi değeri 2294,825 ($p < 0,01$) bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre, faktör yük değerleri 0.45’in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen faktörlerin Alfa güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Alfa güvenilirlik dereceleri .60’ın altında olanlar faktörlerde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt edicilikleri ise madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır (Arastaman, 2006).

Faktörlerin isimlendirilmesi noktasında maddelerin içerikleri ve ölçülen özellikleri dikkate alınmıştır. İlk faktör, “öğrencinin içsel bağlılığı”, ikinci faktör “okul ortamı-bağlılık ilişkisi”, üçüncü faktör “okul programı-bağlılık ilişkisi”, dördüncü faktör “okul yönetimi-bağlılık ilişkisi”, beşinci faktör ise “öğretmen-bağlılık ilişkisi” şeklinde isimlendirilmiştir (Arastaman, 2006).

Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile ölçeğin güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Alfa değeri .92’dir. Bu bulgular ile öğrencilere uygulanan Okul Bağlılığı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmektedir (Arastaman, 2006).

Mevcut araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık değerleri alt boyutlar için, içsel bağlılık .84, ortam bağlılığı .85, program bağlılığı .85, yönetim bağlılığı .78 ve öğretmen bağlılığı .82 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi için geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği”, beşli Likert (1:Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Ara sıra 4: Genellikle; 5:Her Zaman) formatında hazırlanmıştır. Ölçek; *etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler* olmak üzere 4 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde iki aşamalı olarak veriler toplanmış olup birinci aşamada 407 gönüllü lise öğrencisi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir, 594 gönüllü lise öğrencisi ile de geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır (Karabağ Köse, 2019b).

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri ile faktör analizi öncesinde verinin faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. KMO testi değeri (KMO = .94) ve Bartlett küresellik testi ($X^2_{(594)}=5677.604$; $p<.0001$) sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğunu olduğu belirlenmiştir. AFA sonuçları ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve toplam varyansın %54’ini açıkladığını göstermiştir. Uyum iyiliğini belirlemek amacıyla elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda ise elde edilen uyum değerleri [$X^2/sd= 2.43$;

NFI = .91; CFI = .95; GFI = .93; RMSEA = .04] ile test edilen modelin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Karabağ Köse, 2019b).

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Spearman-Brown değerleri ve Cronbach-Alfa katsayıları ölçeğin bütünü ve alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanmış ve bu değerler ile öğretmenlerin sınıf liderliği ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından Cronbach-Alfa katsayıları; “Etkileşim” alt boyutu için .93, “Sınıf İçi Süreçler” alt boyutu için .90 “Motivasyon” alt boyutu için .81 ve “Okul Dışı Süreçler” alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır. Spearman-Brown değerleri ise ölçeğin tümü için .84, “Etkileşim” alt boyutu için .79, Sınıf İçi Süreçler” alt boyutu için .71, Motivasyon alt boyutu için .74 ve “Okul Dışı Süreçler” alt boyutu için .73 olarak tespit edilmiştir. (Karabağ Köse, 2019b).

Mevcut araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için; etkileşim .90, motivasyon .75, okul dışı süreçler .78 ve sınıf içi süreçler .86 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri analiz yapılmadan önce ön incelemeden geçirilmiş, eksik ve hatalı girişler düzeltilmiştir. İlgili faktördeki maddelerin ortalamaları alınarak eksik olan verilere atama yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri için gerekli olan normallik, doğrusallık ve homojenlik varsayımlarını karşılama durumları değerlendirilmiştir. Tekli ve çoklu normallik değerlendirmesini yapmak için mahalonobis uzaklıkları incelenmiş ve 1100 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Veriler SPSS 23.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için betimsel istatistikler, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenler ile ilişkisini belirlemek için ANOVA ve t-Testi kullanılmıştır.

6. BÖLÜM

Bu bölümde araştırma sonucuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcı meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ve öğretmen sınıf liderliği düzeylerini, okul bağlılıkları ve öğretmen sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkileri ve okul bağlılığının sınıf liderliğini yordama düzeyini açıklamaya yönelik yapılan istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ve öğretmen sınıf liderliği düzeylerinin demografik bilgilere göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

6.1. Okul Bağlılığı ve Öğretmen Sınıf Liderliği Düzeyleri

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmeden önce bu değişkenlere ilişkin betimsel bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine “Öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ve öğretmen sınıf liderliği düzeyleri nasıldır?” yanıt niteliğinde olan bu bulgular, öğrencilerin okul bağlılıklarının öğretmenlerinin sınıf liderliğinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıf liderliği ve okul bağlılık düzeyleri Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği ve Okul Bağlılık Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS
Liderlik (Tüm Ölçek)	1100	3.23	.81
Bağlılık (Tüm Ölçek)	1100	3.30	.78

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin sınıf liderlik düzeylerinin ($\bar{X}=3.23$) ve öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin ise ($\bar{X}=3.30$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

6.2. Okul bağlılığı ile öğretmen sınıf liderliği arasındaki ilişki

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği düzeyi algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” sorusuna yanıt aramak ve öğretmen sınıf liderliği ile okul bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Meslek lisesi öğrencilerin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderlik düzeyleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Bağlılıkları ile Öğretmen Sınıf Liderliği Arasındaki İlişkiler

	1	1.1.	1.2.	1.3.	1.4	2.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5
1. Öğretmen Sınıf Liderliği	1										
1.1. Etkileşim	.924*	1									
1.2. Motivasyon	.756*	.640*	1								
1.3. Okul Dışı Süreçler	.818*	.645*	.557*	1							
1.4. Sınıf İçi Süreçler	.898*	.754*	.580*	.678*	1						
2. Öğrenci Okul Bağlılığı	.627*	.576*	.487*	.474*	.589*	1					
2.1. İçsel Bağlılık	.444*	.414*	.364*	.317*	.414*	.847*	1				
2.2. Ortam Bağlılığı	.518*	.466*	.392*	.412*	.496*	.861*	.624*	1			
2.3. Program Bağlılığı	.530*	.483*	.418*	.399*	.502*	.826*	.591*	.685*	1		
2.4. Yönetim Bağlılığı	.580*	.542*	.437*	.446*	.536*	.820*	.549*	.632*	.632*	1	
2.5. Öğretmen Bağlılığı	.615*	.565*	.463*	.465*	.579*	.780*	.555*	.579*	.605*	.689*	1
Ortalama	3.23	3.33	3.47	2.95	3.14	3.30	3.38	3.11	3.37	3.34	3.32
Standart Sapma	.81	.89	.99	.94	.94	.78	.82	.99	1.02	.93	1.08

* $p < .01$; $n=1100$

Değişkenler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği algıları ($r=.627$; $p<.01$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki tüm korelasyon değerleri pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur.

6.3. Okul bağlılığının öğretmen sınıf liderliği üzerindeki etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Meslek lisesi öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algıları okul bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt

aramak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	T	p
Bağlılık	(Sabit)	1.349	.76		17.833	.000
	Liderlik	.606	.23	.627	26.650	.000
R=.627		R ² =.39				
F _(1098, 1) =710.221		p=.000				

Regresyon değerleri, öğretmen sınıf liderliği değişkeninin okul bağlılığı üzerinde istatistiksel olarak güçlü ve anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Beta değeri ($\beta=.627$) öğretmen sınıf liderliği değişkeninin okul bağlılığı üzerinde pozitif yönde bir etki yarattığını göstermektedir. Regresyon analizi sonucuna göre öğretmen sınıf liderliği öğrenci okul bağlılığının %39’unu ($R^2=.393$) açıklamaktadır.

Öğretmen sınıf liderliğinin alt boyutlar düzeyinde öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Alt Boyutlar Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	T	p
Bağlılık	(Sabit)	1.349	.077		17.584	.000
	Etkileşim	.201	.034	.229	5.835	.000
	Motivasyon	.109	.025	.139	4.390	.000
	Okul Dışı	.032	.028	.039	1.150	.250
	Sınıf İçi	.258	.032	.310	8.001	.000
R=.633		R ² =.40				
F _(1095, 4) =182.988		p=.000				

Öğretmen sınıf liderliğinin alt boyutları bazında etkileri incelendiğinde, öğrenci bağlılığı üzerinde etkisi en yüksek olan faktörün *sınıf içi süreçler* faktörü olduğu görülmektedir ($\beta=.310$). Okul dışı süreçler alt boyutunun öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\beta=.039$).

6.4. Demografik Değişkenlere Göre ANOVA ve t-Testi Analizleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Meslek lisesi öğrencilerin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet ve sınıf

seviyesi) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Meslek lisesi öğrencilerin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu t-Testi analizi ile sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumu ise ANOVA analizi ile incelenmiştir.

6.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi

Cinsiyet değişkeni için anlamlı bir farklılaşmanın tespit edilmesi için, birbirinden bağımsız olan iki örneklem grubu arasında anlamlı bir farklılaşmanın tespit edilmesinde kullanılan t-Testi analizi yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Cinsiyet değişkeninin öğretmen sınıf liderliği ve okul bağlılığına etkisine ilişkin T Testi analizi sonuçları Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Okul Bağlılığına Etkisi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Liderlik	Kız	772	3.24	.80	597	1.32	.184
	Erkek	326	3.17	.82			
Bağlılık	Kız	772	3.33	.76	586	2.20	.028
	Erkek	326	3.22	.80			

$p < .05$

Araştırma bulguları, meslek lisesi öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliğinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini, okul bağlılığının ise kız öğrenciler lehine anlamlı ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır (Tablo 7).

6.4.2. Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi

Okul bağlılığı ve öğretmen sınıf liderliğinin sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için, üç ya da daha fazla örneklem grubu ortalamaları arasında olan farklılaşmaların anlamlılığının test edilmesi için kullanılan ANOVA analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Sınıf seviyesi değişkeninin okul bağlılığı ve öğretmen sınıf liderliğine etkisine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Okul Bağlılığı ve Öğretmen Sınıf Liderliği ile İlişkisi

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Liderlik	9. Sınıf	306	3,42	.78	10.10	.00	G1-G2 G1-G3 G1-G4
	10. Sınıf	410	3,11	.80			
	11. Sınıf	192	3,18	.81			
	12. Sınıf	157	3,13	.81			
	Total	1065	3,21	.81			
Bağlılık	9. Sınıf	306	3,37	.83	2.50	.05	-
	10. Sınıf	410	3,22	.76			
	11. Sınıf	192	3,33	.74			
	12. Sınıf	157	3,26	.76			
	Total	1065	3,29	.78			

G1: 9. Sınıf, G2: 10. Sınıf, G3: 11. Sınıf, G4: 12. Sınıf

Tablo 8 incelendiğinde okul bağlılık düzeyleri sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen liderliğinde sınıf seviyesine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir $F(3, 1061) = 10.10, p < .01$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin liderliğinin, sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermektedir.

Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe analizi yapılmıştır. Scheffe analizi 9. Sınıf öğrencileri ile 10. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre, 9. Sınıf öğrencilerinin öğretmen liderliği algıları ($\bar{X} = 3.42$), 10. Sınıf öğrencilerinin öğretmen liderliği algılarından ($\bar{X} = 3.11$), 11. Sınıf öğrencilerinin öğretmen liderliği algılarından ($\bar{X} = 3.18$), 12. Sınıf öğrencilerinin öğretmen liderliği algılarından ($\bar{X} = 3.13$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre alanyazındaki diğer araştırma sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırılarak tartışılmış, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre elde edilen sonuçlar ortaya konulmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algıları ile okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler ve bunların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Okul bağlılık düzeylerini belirlemek üzere okul bağlılık ölçeği, öğretmen sınıf liderliği düzeyini belirlemek için öğretmen sınıf liderliği ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamak üzere yapılan regresyon analizi, öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci okul bağlılığının çok güçlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğretmen sınıf liderliğinin öğrencilerin okul bağlılığındaki değişimi %39 gibi çok yüksek bir oranda açıklayabildiği belirlenmiştir.

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyetlerine göre ise okul bağlılık düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde kız öğrencilerin okul bağlılıkları erkek öğrencilerin okul bağlılıklarından daha yüksektir. Can'ın (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılık toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, İlgar ve Parlak (2014) üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde yürütmüş oldukları çalışmada kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Osterman'ın (2000) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Erol (2016) cinsiyet açısından erkek ve kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında, kız öğrencilerin tarafına anlamlı bir farklılık bulmuştur. Arastaman'ın (2006) 393 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada kız öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Turgut (2015) yapmış olduğu çalışmada kız

öğrencilerin okul içsel bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Mengi de (2011) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşın alanyazında erkek öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirten araştırmalarda mevcuttur (Dönmez, 2016; Dönmez & Taylı, 2018). Eith (2005) yapmış olduğu araştırmada ilkökul öğrencileri için kız öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden düşük olduğunu belirtirken ortaokul ve lisede ise ilkökoldan farklı olarak kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yapılan bir başka çalışmada erkek öğrencilerin okul doyumu düzeylerinin kız öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür (Verkuyten & Thijs, 2002).

Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013) lise düzeyinde okul bağlılığı üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucuna göre cinsiyetler arasındaki farklılaşmayı değişken olarak belirtmiştir, kız öğrencilerin okul bağlılıkları sınıf seviyesi yükseldikçe düşme eğiliminde iken erkek öğrencilerin okul bağlılıklarında önemli bir değişiklik gözlemlenmemiştir; bu sebeple okul bağlılık düzeyleri konusunda cinsiyetler arasında ayırım yapmaktan kaçınmıştır. Yılmaz'da (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada okula bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere okul bağlılığının cinsiyete göre farklılaşması ile ilgili alanyazındaki bulgular çeşitlilik göstermektedir. Meslek liseleri özelinde yürütülen bu araştırmanın sonuçları, kız öğrencilerin okul bağlılıklarının daha yüksek olduğunu gösteren bulguları destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre, meslek lisesi öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre okul bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonuçlarının benzeri niteliğinde Can (2008) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin yaşlarına (sınıf seviyeleri) göre okula bağlılık düzeylerinin anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığını belirtmektedir. Sınıf seviyesine göre okula bağlılık konusunu araştıran Dönmez'de (2016) sınıf seviyesi ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulamadığını belirtmiştir.

Alanyazında okula bağlılık ile öğrencinin yaşı arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit edilen araştırmalar da mevcuttur. Öğrencinin yaşı ilerledikçe okula bağlılık

düzeyi azalmakta bir başka deyişle sınıf seviyesi arttıkça okula bağlılıkları düşmektedir (Erol, 2016). Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999) yapmış oldukları araştırmada, okula bağlılık düzeyinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığını belirtmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalarda da yaş ya da sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının düştüğü gözlenmiştir (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002; Mengi, 2011). Yılmaz'da (2015) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sınıf seviyesi ile okula bağlılık arasında anlamlı ilişki görmüş; 9. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıklarının 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak bu araştırma sonucunda elde edilen veriler, alanyazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin yaşlarına göre okula bağlılık düzeylerinde bir fark gözlenememesinin sebebi yaşları birbirine yakın aynı gelişim dönemindeki öğrenciler araştırmaya dahil edildiği için sınıf seviyesinde olunan yaş dikkate alınmaması olarak düşünülebilir.

Araştırmada bulgularından birisi de meslek lisesi öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algılarının orta düzeyde olduğudur. Yıldırım'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin öğretmenlerinin liderlik algılarını kısmen yeterli olarak gördükleri görülmüştür. Meslek lisesi öğrencilerinin cinsiyet açısından öğretmen sınıf liderliği algıları için anlamlı bir fark görülmemiştir.

Korkmaz'a göre (2019) öğretmen sınıf liderliği ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Satmaz Kasımoğlu (2018) yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile öğrenci cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Ağdaş Şen'in (2011) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğretmen liderliği algılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin öğretmen liderliğine daha çok sahip olduğu düşüncesi içerisinde olduğunu belirtmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme süreci için cinsiyet açısından bir fark olmadığını belirtmiştir.

Araştırma bulguları meslek lisesi öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarının sınıf seviyesine göre anlamlı farklılaşma olduğunu göstermiştir. Meslek lisesi öğrencilerinden 9. sınıf öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarının 10., 11. ve 12.

sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 10., 11. Ve 12. Sınıf öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algılarının ise birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Ağdaş Şen'in (2011) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde liderlik davranışı sergilediklerini belirtmiştir. Satmaz Kasımoğlu'da (2018) benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre okul müdürlerinin liderlik becerisine daha yüksek düzeyde sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durumun sebepleri arasında öğrencilerin yaşlarının ilerlemesine paralel olarak bağımsızlıklarının ve öz yeterliliklerinin artması olduğu düşünülebilir.

Araştırma bulguları meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Satmaz Kasımoğlu (2018) yapmış olduğu araştırmasında ortaokul öğrencilerinin dönem sonu başarı puanı, lise öğrencilerinin üniversite sınavı puanı (YGS) ile öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik becerisi arasında pozitif yönlü düşük seviyede ilişki tespit edilmiştir. Banka çalışanların örgütsel bağlılık ile liderlik algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Eryeşil ve İraz, 2017). Kılınç'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin kendi algılamış oldukları duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin kendi algılamış oldukları duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları arasında sadece duygusal bağlılık alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yıldırım'ın (2009) yapmış olduğu çalışmaya göre öğrencilerin öğretmen liderliği algılarının yükselmesinin öğrencilerin saldırgan davranışlarını azalttığını belirtmiştir. Sağlam ve İkiz'in (2017) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin saldırganlık içeren şiddet eğilimlerinin artmasının okula bağlılığı düşürdüğünü göstermiştir.

Araştırma bulguları meslek lisesi öğrencilerinin okul bağlılıkları ile öğretmen sınıf liderliği algıları pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki tüm korelasyon değerleri pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Karabağ Köse'ye (2019b) göre öğretmen sınıf liderliğinin alt boyutlarından birisi motivasyondur. Motivasyon alt boyutu öğretmenin öğrencisini

akademik performansı için motive etmesidir, desteklemesidir. Çalık ve Kurt'a (2010) göre öğrencilerine karşı destekleyici bir tutum sergileyen öğretmenler; öğrencilerine yeni fikirler üretmesi için uygun ortamlar hazırlamaktadırlar, onlarda öğrenme motivasyonu oluşturmaktadırlar ve onlar ile öğrenme süreci içerisinde daha fazla ilgilenmektedirler. Araştırma bulgularına göre öğretmen sınıf liderliğinin motivasyon alt boyutunun öğrenci okul bağlılığı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi vardır. İhtiyaroğlu (2014) yapmış olduğu araştırmasında okul bağlılığı ile destekleyici öğretmen davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı yüksek bir ilişki olduğunu, öğretmen davranışlarının okul bağlılığının %40'ını açıklayabildiğini belirtmiştir.

Araştırma bulguları meslek lisesi öğrencilerinin öğretmen sınıf liderliği algılarının alt boyutları bazında etkileri incelendiğinde, öğrenci bağlılığı üzerinde etkisi en yüksek olan faktörün sınıf içi süreçler faktörü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Özdemir, Yalın ve Sezgin (2008) yapmış oldukları araştırmalarında sınıf içerisinde destekleyici, motive edici bir sınıf ortamı oluşturulmasının öğrencilerin öğrenme isteklerinin artmasını sağladığını belirtmektedirler. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan'ın (2010) yürütmüş oldukları araştırmalarında; öğretmenleri tarafından desteklendiğini hisseden öğrencilerin akademik programlardan memnuniyet düzeyleri ve okula aidiyet duyguları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu ifade araştırmanın sonucunda çıkan, öğrenci bağlılığı üzerinde etkisi en yüksek olan faktörün sınıf içi süreçler alt boyutunu destekleyici niteliktedir.

Sonuç olarak farklı bağlamlarda yürütülen araştırmalar liderlik olgusu ile bağlılık arasındaki ilişkilerin varlığını ortaya koymaktadır. Liderlik araştırmalarının ve öğretmen liderliği ile ilgili alanyazının yoğun olarak sınıf dışı süreçlere odaklandığı, sınıf dışı değişkenlerin ise öğrenciler üzerindeki etkililiğinin ise daha dolaylı olacağı söylenebilir. Bununla birlikte, alanyazına paralel olarak, öğretmenlerin sınıf liderliğinin de öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde güçlü ve anlamlı etkiler oluşturduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Liderlik araştırmaları ve öğretmen liderliği ile ilgili alan yazının yoğun olarak sınıf dışı süreçlere odaklandığı göz önüne bulundurulduğunda, sınıf içi ve sınıf dışı değişkenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini mukayese etmek üzere çok değişkenli araştırmalar yürütülebilir. Yine öğretmenlerin sınıf liderliklerinin öğrenci bağlılığı üzerindeki güçlü etkisi dikkate alınarak, sınıf liderliğinin öğrenci ile ilgili farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir. Öğretmenlerin sınıf liderliği becerileri yönetici ve veli görüşlerine göre de incelenebilir. Ayrıca sınıf içi süreçlerin doğrudan müdahaleye daha açık olması nedeniyle öğretmen sınıf liderliği ile ilgili betimsel araştırmalar kadar deneysel araştırmalar da yürütülebilir.

Erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin kız öğrencilerden daha düşük olduğu göz önüne alındığında, erkek öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini artırmak amacı ile erkek öğrencilere özgü ayrı etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe, okula bağlılık düzeyleri azalmaktadır, bu durumun önüne geçilmesi için sınıf seviyesi yükselen öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin azalmasının önüne geçecek çeşitli çalışmalar yapılabilir ve öğrencilerin okul ortamı sınıf seviyelerine ve ilgilerine uygun bir biçimde düzenlenebilir.

Öğretmenlerin sınıf içi süreçlerdeki inisiyatifleri artırılarak, sınıf içindeki liderlik becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Okul yönetimlerinin ve politika belirleyicilerin özellikle öğrenci odaklı öğretmen liderliği becerilerinin gelişimine önem vermeleri önerilmektedir. Öğretmenlere sadece okul içerisinde değil okul dışında da liderlik becerilerini geliştirici ve güçlendirici olanaklar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerinde sınıf liderliği becerilerinin de geliştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, E., Özçatalbaş, Y. ve Arabacı, U. (2013). Endüstri meslek liselerine öğrenci yönelimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 127-145.
- Akkurt, Z. ve Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,1-16.
- Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akşit, B., Şen, M. ve Coşkun, M. K. (2000). *Modernleşme ve eğitim: Ankara'daki orta öğretim okullarındaki öğrenci profilleri*. F. Ata-can, et. al. (der.) Mübeccel Kıray için Yazılar, Bağlam yayınları, İstanbul, 2000, ss. 57-76.
- Ağdaş Şen, N. (2011). *Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin liderlik becerileri: İlköğretim okullarında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. ve Lehr, C. A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. ve Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aslan, H., Çalık, T. ve Er, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1087-1098.

Afşar, S. T. (2011). *Çalışma yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi: devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler üzerine nicel bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atoum, A., Al-jarrah, A. ve Al Shalalfeh M. (2019) Parental involvement and school engagement among jordanian highprimary school students. *Open Science Journal of Psychology*. 6(2), 17-23.

Aykan, E. (2002), *Girişimcilik ve girişimcilerin liderlik davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Bakan, İ. (2009). Liderlik tarzları ile örgüt kültürü türleri arasındaki ilişkiler: bir alan çalışması. *TİSK Akademi*, 4(7), 138-172.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başaran, E. İ. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.

Batten, M. ve Girling Butcher, S. (1981). *Perceptions of the Quality of School Life*. Melbourne: Australian Council for educational Research.

Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32–42.

- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Berg, J. H., Horn, P., Supovitz, J. A. ve Margolis, J. (2019). *Typology of Teacher Leadership Programs*. CPRE Research Reports. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/109
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bırtıl, F. S. Kız meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenlerinin veri madenciliği tekniği ile analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Bilge, F., Dost, M.T. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(5), 1709-1727.
- Bloom, E. ve Williamson, J. G. (1998). Demographic transitions and economic miracles in emerging Asia. *World Bank Economic Review*, 12(3), 419-55.
- Boles, K. ve Troen, V. (1994). Teacher leadership in a professional development school. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375103.pdf> .

- Bozdoğan, K. ve Sağnak, S. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bruyn, H. D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational Studies*, 31(1), 15-27.
- Brewster, A. B. ve Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brestrich, E. T. (2000). *Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik*. Ankara: Seba Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimleri İçin İstatistik*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Can, N. (2013). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları (Adıyaman ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir, (Ed.). *Eğitim Yönetimde Kuram ve Uygulama* içinde (S.131-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.
- Connell, J. P. ve Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology* içinde, 23. Self processes and development (43-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, M. (2015). *Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir ili Konak ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, Vehbi (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, B. (2006). *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin algılanan liderlik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Childs-Bowen, D. Moller, G. ve Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84, 27-34.
- Danneel, S., Colpin, H., Goossens, L., Engels, M., Leeuwen, K. V., Noortgate, W. V. D. ve Verschueren, K. (2019). Emotional school engagement and global self-

esteem in adolescents: Genetic susceptibility to peer acceptance and rejection. *Merrill-Palmer Quarterly*,65(2), 158-182.

Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*. 65(1), 14-19.

Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Virginia: ASCD.

Dedeoğlu, Ö. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin disipline aykırı davranışta bulunmalarında ailenin etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dinçer, H. (2013). *Otantik Liderlik, psikolojik sermaye ve yaratıcılık: Çok düzeyli analiz*. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dotterer, A. M. ve Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.

Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 9 (2) , 1-17 .

Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

EARGED. (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2003). *Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması: Ulusal rapor*. Ankara: MEB.

EARGED. (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının izlenmesi 2010 yılı raporu*. Ankara: EARGED.

- Eccles, J. S., Midgley, C. ve Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in school environment: Effects on achievement motivation. Nicholls J. G. (Ed.), *Advances in motivation and achievement* içinde (283–331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Eker, S. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Öğrenci Başarı Kapasitesi Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ekşi, H., Arıcan, T. ve Yaman, K. G. (2016). Meslek lisesi öğrencilerinin riskli davranışlarının yordayıcısı olarak sosyal görünüş kaygısı ve mükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(2), 527-545.
- Erbaş, D. (Ed.). (2015). *Sınıfta Etkili Öğretim Ve Yönetim Etkinlikler Ve Örnekler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERG. (Eğitim Reformu Girişimi) (2012). *Mesleki Ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi*. Eğitim Reformu Girişimi: İstanbul.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi), (2015). *PISA 2015: Genel Bulgular Ve Eğilimler*. Eğitim Reformu Girişimi: İstanbul.
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eryeşil, K. ve İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 129-139.

- Eşme, İ. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar*. T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Ankara.
- Fairman, J. C. ve Mackenzie, S. V. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finn, J.D. ve Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50(4), 327-335.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. ve Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99 – 114.
- Hodgetts, R. M. (1999), *Yönetim Teori, Süreç Ve Uygulama*. (C. Çetin ve E. C. Mutlu, Çev.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Gutiérrez, M. ve Tomás, J. M. (2019): The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement, *Educational Psychology*, 39(6), 729-748.

- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış Araştırma). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gemici, S. ve Lu, T. (2014). *Do Schools Influence Student Engagement In The High School Years?*. Longitudinal Surveys of Australian Youth, Adelaide: NCVET.
- Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 481-497.
- Gürlesel, C. (2004). *Türkiye'nin Kapısındaki Fırsat: 2025'e Doğru Nüfus, Eğitim Ve Açılımlar*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Hacıoğlu, N. (1992). *Yükseköğretimde mesleki turizm eğitimi geliştirme perspektifleri*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yorum Basın Yayın San. Ltd. Şti.
- Hale, Rosalind P.(1998). Developing teacher leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 34 (3), 110-111.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? . *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. National College For School Leadership. Institute of Education, University of Warwick.
- Harris, A. ve Jones, M. (2019) Teacher leadership and educational change, *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (7.Baskıdan Çeviri), S.Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hurt, M. H. (2015). *Investigating the intersection of school structure and teacher leadership: A mixed-methods study* (Doctoral Dissertation). The Ohio State University, Columbus.

- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- İlgar, M. Z. ve Parlak, K. (2014). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okulabağlılık özbilinç ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 211-241
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jimerson,R.S., Campos,E. ve Greif, L.J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu*. T.C. Kalkınma Bakanlığı: Ankara.
- Karabağ Köse, E. (2018). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 5-18. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/581452> adresinden elde edildi.
- Karabağ Köse, E. (2019a). Dezavantajlı Bölge Okullarında Öğrenim Gören Risk Altındaki Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Ve Bilim*, 44(199), 321-336.
- Karabağ Köse, E. (2019b). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği'nin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Kayaalp, D. (2002). *Educational attainment of working students: Evidence from İskitler industry and vocational high school in Ankara / Çalışan öğrencilerin eğitim profili: Ankara İskitler Endüstri Meslek Lisesi'nden örnek bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik Ve Liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kılınç, T. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki: Mersin ili Tarsus ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılınç, A. Ç. ve Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç., Reçepoğlu E. ve Koşar, S. (2014). Relationship between high school principals' humor styles and teacher leadership. *International Journal of Education*, 6(3), 133-156.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Killion, J. ve Harrison, C. (2007). *Ten roles for teacher leaders*. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Korkmaz, E. (2019). *Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Korkmaz, E. ve Karabağ Köse, E . (2019). Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences (AUJES)* , 9(1) , 122-137 .
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Külahçı, S. G, (1992). *Yükseköğretimde Öğretmen Yetistirme Yaklaşımları, Fırat Havzası'nda Yükseköğretim*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Fırat Havzası Araştırma Merkezi Yayınları, No:12.
- Lai, E. ve Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Li, Y. Ve Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233–247.
- Libbey, P. H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Loucks -Horsley, S. (1996). The role of community colleges in the professional development of science teachers. *Journal of College Science Teaching*, 26(2), 130-34.
- Lunenburg, F. C. (2011). Leadership versus management: A key distinction at least in theory. *International Journal of Management, Business, And Administration*, 14(1), 1-3.
- Lu, X. ve Yang, G. (1960). *Selected Works of Lu Hsun*. Foreign Languages Press.

- Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Australian Council For Educational Research*. LSAY Research Report, 5.
- Marks, M. H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high School. *American Educational Research Journal*, 37(1), 53-184.
- MEB. (2008). *Endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerinin öss başarısındaki düşüş nedenleri*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2010). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi İstatistik Programı: Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2011). *MEB İç Denetim Faaliyet Raporu 2010*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013a). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIli ski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2013b). *Meslekî Ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi Ve Eylem Planı (Taslak) 2013-2017*. Meslekî Ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB. (2013c). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Aydoğdu Ofset Matbaacılık.
- MEB. (2015a). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Pısa 2012 Ulusal Nihai Raporu*. M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB. (2015b). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Pısa 2015 Ulusal Raporu*. M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara.

- MEB. (2017a). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi İstatistik Programı: Ankara.
- MEB (2017b). *2016 yılı performans programı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2018a). *2017 yılı performans programı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2018b). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB (2018c). *Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümü*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *2018 yılı performans programı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. ve Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J.P. ve Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace. theory, research and application*. London: Sage Publications.
- Meyer, J. P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resources Management Review*, 11, 299–326.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. ve Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership improvement through empowerment?: An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448.

- National Research Council & Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- OECD (2013), *Education At A Glance 2013*: OECD Indicators, OECD Publishing.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367
- ÖSYM (2017). *2017-ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler* <http://www.osym.gov.tr/TR,13312/2017-osys-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden edinilmiştir.
- ÖSYM (2018). *2018 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler* <https://www.osym.gov.tr/TR,15288/2018-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden edinilmiştir.
- ÖSYM (2019). *2019 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler* <https://www.osym.gov.tr/TR,16889/2019-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. & Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, M. & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Patterson, E. L. (2015). *Teacher perspectives of principal leadership behavior that facilitate teacher leadership* (Doctoral Dissertation). Roosevelt University, Chicago.
- Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri* (Devlet Planlama Teşkilatı Uzmanlık Tezi). Devlet Planlama Teşkilatı: Ankara.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. ve Nurmi, J. E. (2018). Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374-392.
- Powell, D. M. ve Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 157-177.
- Price, H. E. ve Moolenaar, N. M. (2015). Principal-teacher relationships: Foregrounding the international importance of principals’ social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53 (1), 116–139.
- Ross, C. L. (2019). *Informal teacher leadership: How and why classroom teachers engage in leadership* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The State University of New Jersey, Graduate School of Education, New Jersey.
- Rumberger, W. R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3) 1235-1246.

- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Satmaz Kasımoğlu, Z. (2018). *Ortaokul ve lise öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, İ. (1987). Yeni mesleki-teknik eğitim sistemi ve okul-endüstri ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 210-228.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley imprint.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. ve Saylor, K. E. (1999). Studentschool bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14, 99-107.
- Skinner, E. A, ve Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Christenson, S. L., Reschly A. L. ve Wylie C. (Ed.), *Handbook of research on student engagement* içinde (21–44). New York: Springer.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Smylie, M. A. ve Eckert, J. (2017). Beyond superheroes and advocacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556–577.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.

- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem (okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 687-701.
- Şahin F., (2012). Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 13(1), 141-163.
- Şişman, Mehmet (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tosun, Ü. ve Aygün, B. (2014). The awareness of high school teachers on their instructional leadership roles. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 215-218.
- Tuğsavul, F. T. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç, B., Yıldız, S., Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turgut, Ö. ve Eraslan Çapan, B. (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 162-183.
- Türk Dil Kurumu. (2014). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Eğitim Derneği. (1982). *Türkiye’de Mesleki Eğitimi Ve Sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Türk Eğitim Derneği. (2005). *Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması-Sonuç Raporu*. Ankara:TED.

- Ünal, H. ve Çukur Ş. (2009). *Arkadaş grubunun ve okula olan bağlılığın gençlerin şiddet algısına ve şiddet davranışlarına etkisi*. VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relation, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre*, 2018, 16 (1), 73-78.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Atıcı, M. (2004). *Gelişim Psikolojisi Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Yıldırım, H. (2009). *Öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğrenci saldırganlık eğilimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-31.

- Yukl, G. A. (1989), *Leadership in Organizations*. Prentice Hall Inc., New Jersey.
- Yüksel, E. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, M. ve Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- Wang, M. ve Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877–895.
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. ve Schall, J. (2018). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment*, 1, 1–16.
- Wang, M. ve Hofkens, T. (2019). Beyond Classroom Academics: A School-Wide and Multi-Contextual Perspective on Student Engagement in School. *Adolescent Research Review*, Ön Baskı, 1-15.
- Wang, M. ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
- Wasti, S. A. (2005). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 290-308.
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. Rubin, K. H., Bukowski W. M. ve Laursen, B. (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* içinde (531–547). New York: The Guilford Press.

Werner, İ. (1993). *Liderlik Ve Yönetim*. (Çev. Vedat Üner). İstanbul: Rota Yayınları.

Wilson, S. J. (2016). *Examining the relationship between teacher leadership styles and student achievement* (Doctoral Dissertation). The Lake University Department of Leadership Studies, Texas.



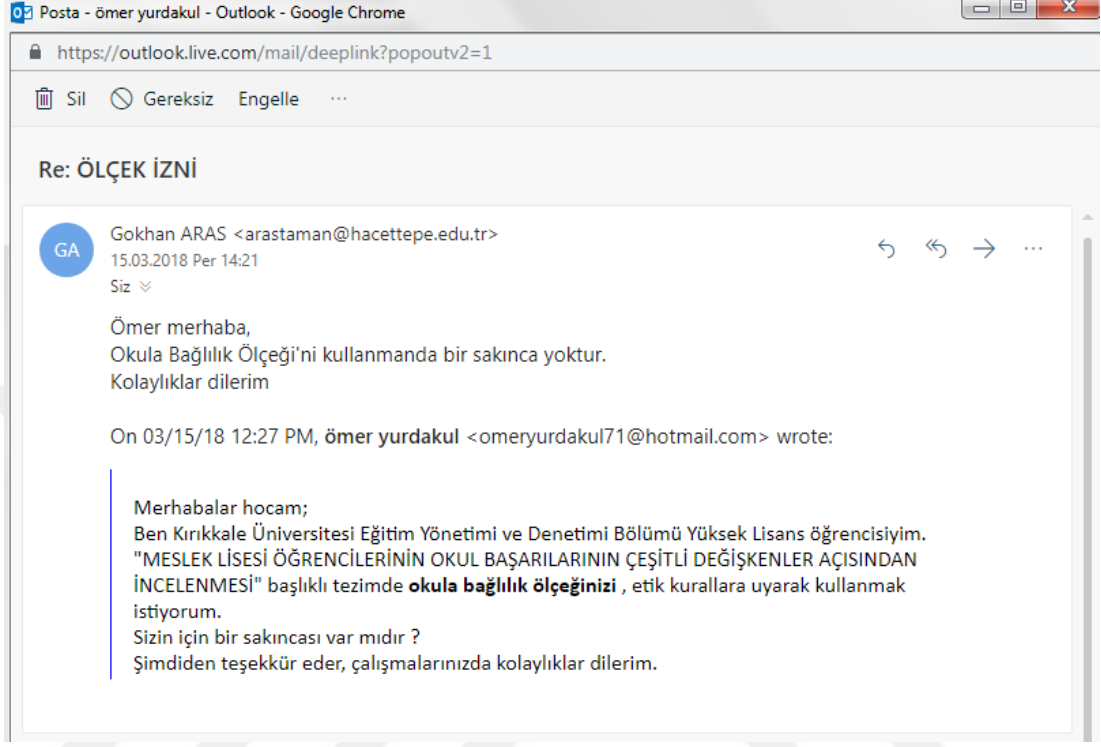
ÖZGEÇMİŞ

1991 Kırıkkale doğumluyum, eğitim hayatım Kırıkkale’de geçti. 2013 yılında Giresun Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun oldum, aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığında göreve başladım ve görevime devam etmekteyim. Alanımla ilgili çeşitli kurs ve seminerlere katıldım.



EKLER

EK 1 Ölçek İzni



EK 2 Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-44-E.7716837
Konu : Anket Çalışması

17/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 2107/25 Sayılı Genelgesi
b) Kırıkkale Üniversitesinin 09/04/2018 tarih ve 2566 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, İlgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması ilği (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı (tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Ömer YURDAKUL tarafından Dr. Öğretim Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE danışmanlığında "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Kırıkkale merkez ve ilçelerinde bulunan Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yapmak üzere ilği (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ömer YURDAKUL tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonuna kadar eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yukarıda belirtilen anket çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmaların bitiminden sonra birer nüshasının rapor halinde Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi, Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/04/2018

Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fabrikalar Mah. Ufukbathı Hasan Cad. No:39 Valilik Binası/ D
Blok 7/100 KIRIKKALE
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik71@meb.gov.tr

Bilgi için: Ali DÖNMEZ Sor

Tel: 0 (318) 222 01 33
Faks: 0 (318) 224 25 98

Bu vesikil güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.sorgu.meb.gov.tr/icerik/index-6b02-79c0-38db-9b6f-bfcb> linki ile ayrıntılı bilgi için tıklayınız.

EK 3 Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Bu anket yüksek lisans tezi çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki ölçeklerin maddelerini dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Anketin tüm maddelerini içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. **Lütfen isim, numara vb. bilgiler yazmayınız. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır.** Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ömer YURDAKUL
Kırıkkale Üniversitesi,
omeryurdakul71@hotmail.com

Bölüm I. Genel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Sınıfınız: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
3. Geçen yılki not ortalamanız (100 üzerinden) (Tam hatırlayamıyorsanız lütfen yaklaşık tahmininizi yazınız):
4. Kendi başarı durumunuzu sınıfınızla kıyasladığınızda nasıl görüyorsunuz?
() Çok İyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
5. Okulunuzun başarı durumunu diğer okullara kıyasla nasıl görüyorsunuz?
() Çok İyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
6. Ekonomik durumunuzu okul arkadaşlarınıza kıyasla nasıl görüyorsunuz?
() Çok İyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
7. Ekonomik durumunuzu genel olarak nasıl görüyorsunuz?
() Çok İyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
8. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:..... 9. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:.....
10. Okulunuzdaki öğretmen sayısı:.....
11. Bu yıl içerisinde yaptığınız toplam devamsız gün sayısı özürsüz:..... özürsüz:.....

EK 4 Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği

Bölüm II. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği

Öğretmen sınıf liderliği ölçeğine ilişkin örnek maddelere yer verilmiştir.

Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözlemleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak;					
1. Öğrencilere saygı gösterirler.	1	2	3	4	5
2. Tüm öğrencilere adil davranırlar.	1	2	3	4	5
3. İşlerini severek yaparlar.	1	2	3	4	5

EK 5 Okul Bağlılığı Anketi

Bölüm III. Okul Bağlılığı Anketi

Okul bağlılığı ölçeğine ilişkin örnek maddelere yer verilmiştir.

	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Pek çok katılmıyorum
1. Okulda benden beklenen çalışmalarını gerçekleştirebilmek için canla başla çalışırım	1	2	3	4	5
2. Okulda verilen ödevlerin dışında da ders çalışmayı severim	1	2	3	4	5
3. Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim	1	2	3	4	5

EK 6 Araştırma Okul Listesi

		Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı
1	Hakim Mehmet Çakıroğlu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (Sulakyurt Kırıkkale)	200	177
2	Karakeçili Anadolu İmam Hatip Lisesi (Karakeçili Kırıkkale)	21	19
3	Sulakyurt Çok Programlı Anadolu Lisesi (Sulakyurt Kırıkkale)	124	62
4	Karakeçili Çok Programlı Anadolu Lisesi (Karakeçili Kırıkkale)	108	80
5	Gazi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (Merkez Kırıkkale)	410	16
6	Yenimahalle Şehit Ali Tonga Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (Merkez Kırıkkale)	481	204
7	Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (Merkez Kırıkkale)	664	236
8	Şehit Alparslan Yazıcı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (Merkez Kırıkkale)	192	59
9	Keskin İbn-İ Sina Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (Keskin Kırıkkale)	365	110
10	Kırıkkale Spor Lisesi (Merkez Kırıkkale)	207	70
11	Ertuğrul Gazi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (Merkez Kırıkkale)	127	57