



Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı ile Okul ve Öğrenci Düzeyi Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: İki Düzeyli Yol Analizi

Nedim Özdemir ¹, Mehmet Tufan Yalçın ²

Öz

Bu çalışma, ortaöğretim okullarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrencilerinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi öğretimsel iklim, okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinin aracı etkisine dayalı olarak incelemektedir. Araştırmada iki aşamalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Birinci aşamada, çalışmaya dahil edilecek okulların belirlenmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise bu okullarda uygulamaya katılacak öğrenciler ve öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'da 35 ortaöğretim kurumundan 2601 öğrenci ve 994 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile okulun öğretimsel iklim düzeyini saptamak üzere öğretmen algılarına başvurulmuştur. Diğer taraftan, okul güvenliği ile öğrenci bağlılığına ilişkin değişkenleri incelemek amacıyla öğrenci algılarından yararlanılmıştır. Bunun yanında, araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarısı puanları için 2017 yılına ait Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonuçları kullanılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler iki düzeyli yapısal eşitlik modellemesi temel alınarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde öğretimsel iklim aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul müdürünün öğrencilerin okul güvenliği algısını etkileyerek, onların okula bağlılıklarını ve başarılarını arttırabildiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Akademik başarı
Öğretimsel liderlik
Öğretimsel iklim
Okul güvenliği
Öğrenci bağlılığı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.07.2018

Kabul Tarihi: 28.08.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8056

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ozdemirmedim@gmail.com

² Şehit Polis Hakan Yılmaz İmam-Hatip Ortaokulu, Karaman, Türkiye, tufan.yalcin@hotmail.com

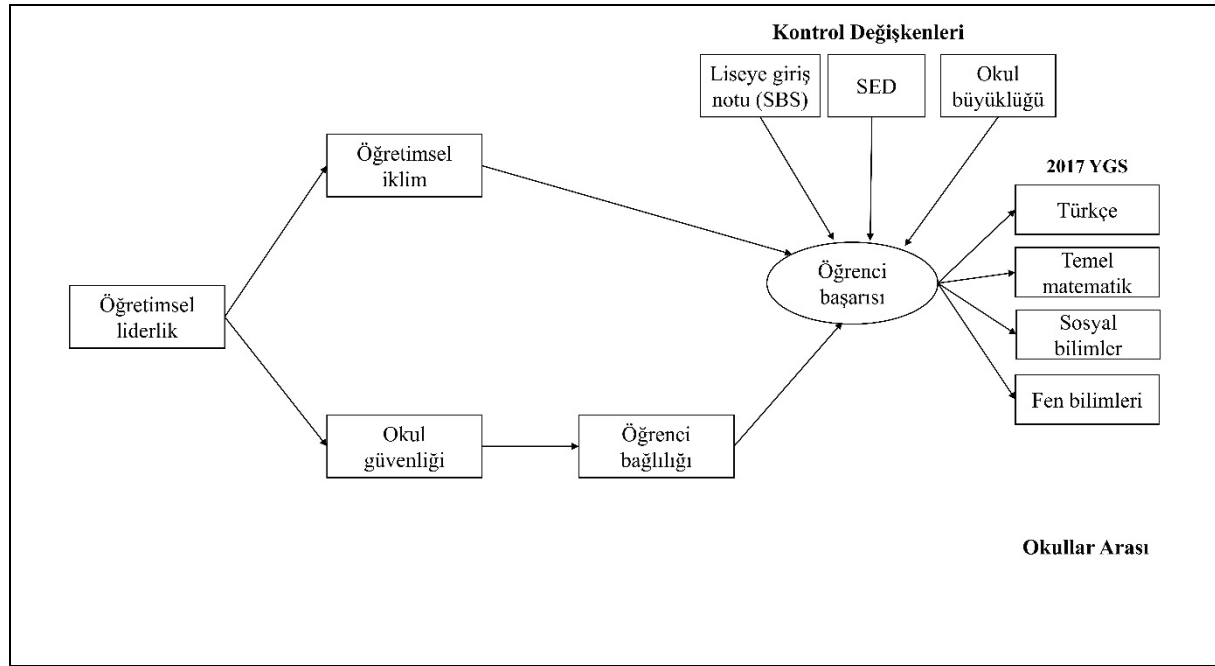
Giriş

Öğrenci başarısında hangi değişkenlerin etkili olduğunu belirlemeye dönük çabaların araştırmacılar ve politika yapımcılarca uzun zamandır takip edildiği görülmektedir. Özellikle, modern toplumun ihtiyaçları ve sürdürülebilir bir ekonomik büyüme için okuma ve matematik alanında kazanılması gereken temel yeterlikler üzerinde sıkça durulmaktadır. Türkiye’de bir üst öğrenime geçmek üzere uygulanan ulusal sınavların sonuçları ile uluslararası araştırma (PISA, TIMSS vb.) bulguları öğrencilerin başarı puanları arasında ortaokul düzeyinden itibaren ciddi farklılıklar olduğunu yansıtmaktadır (Anıl, Özer Özkan ve Demir, 2015; Ulutan, 2018). Bu konuda en büyük mücadele alanlarından birisi bakanlık düzeyinde oluşturulan politikaların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl hayata geçirileceğidir. Bu kapsamda, okulların ne tür stratejiler izlediği ve öğrencilerin yetiştirilmesinde hangi faktörlerin başarıyı etkilediğinin ortaya konulması önemli hale gelmektedir. İlgili alan yazın gözden geçirildiğinde, okul müdürünün akademik başarı üzerinde nasıl ve ne ölçüde etkili olduğuna dönük çok sayıda kuramsal ve deneysel kanıt bulunmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996; Hanushek ve Woessmann, 2017; Özdemir ve Kavak, 2017; Supovitz, Sirinides ve May, 2010; Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens ve Slegers, 2012). Bu durum, Türkiye açısından da tartışma konusu olmakla birlikte, bu alanda yeterince araştırmanın olmadığı söylenebilir (Kondakci ve Sivri, 2014; Oldac ve Kondakci, 2019). Önceki çalışmalar, müdürün öğrenci başarısını arttırmak üzere öğretim odaklı bir iklim oluşturma, okul güvenliğini sağlama ve öğrencinin okula bağlılığı üzerindeki rolü hakkında sınırlı sayıda bilgi üretmiştir. Bu çalışma ile öğrenci başarısında etkili değişkenlere odaklanarak politika yapıcı ve uygulayıcılara olası müdahale alanları sunulması hedeflenmektedir.

Türkiye’de öğrenci başarıları açısından okullar arasındaki farklılıklar, il ve ilçe düzeyinde tartışmaları arttırmakta; okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde baskı unsuru oluşturmaktadır (Özdemir ve Kavak, 2017). Bu eğilimin sonucu olarak, okul müdürlerinin öğretim ve öğrenme çalışmalarında daha fazla sorumluluk alması gerektiği sıkça vurgulanır hale gelmiştir. Bu durum, okul yönetiminin öğrenci çıktılarına yönelik daha fazla hesap verebilir olması yönündeki kamuoyu baskısını arttırmakta ve müdürün öğrenmeyi etkileyecek uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır (Urun ve Gökçe, 2015). Diğer taraftan, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışma ve meta analiz sonuçları (Grift, 1990; Kyriakides, Creemers, Antoniou ve Demetriou, 2010; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003) tartışmalara farklı bir boyut kazandırmaktadır. Kimi araştırmacılar, sonuçlardaki bu tutarsızlığın kuramsal ve yöntemsel açıdan yapılan tercihlere bağlı olarak gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Hallinger ve Heck, 1996, 1998; Marks ve Printy, 2003; Witziers vd., 2003). Öte yandan, ilgili alan yazında yürütülen birçok araştırmaya rağmen okul müdürünün liderlik davranışlarının küçük bir kısmının öğrenci başarısındaki varyansı açıklayabildiği görülmektedir (Hallinger, 2011). Bu nedenle, okul müdürünün akademik başarıyı etkileyebilecek davranışlarının neler olabileceği ve hangi değişkenlerin aracı etkisinin olduğunun bilinmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın bu anlamda katkı sunması beklenmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışma, kuramsal açıdan Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee’nin (1982) ortaya koymuş olduğu öğretimsel yönetim modeline dayanmaktadır. Söz konusu modele göre okul müdürün davranışları kendi deneyimleri, değerleri, inançları ve sahip olduğu bilgi düzeyine göre şekillenmektedir. Aynı zamanda, müdür davranışları okulun içinde bulunduğu bağlamsal faktörlerin etkisine açıktır. Yine bu modele göre, okul müdürünün öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi dolaylı olarak gerçekleşmekte ve bu etkide öğretimsel iklim ve öğretimin organizasyonu aracı değişken konumunda yer almaktadır. Bu çerçeveye dayalı olarak uluslararası bulgular, okul müdürünün öğrenci başarısındaki dolaylı etkisinin öğretimsel iklim aracılığıyla gerçekleştiğini destekler nitelikte sonuçlar üretmiştir (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Ross ve Gray, 2006). Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisi ele alınmıştır. Bu çerçevede, okullar arası başarı farklılığını açıklamak üzere oluşturulan model Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Model

Şekil 1'e göre, okul müdürünün, öğretimsel iklim ve okul güvenliği değişkenlerini doğrudan, öğrenci bağlılığı değişkenini ise dolaylı biçimde etkileyerek öğrenci başarısını arttırabileceği varsayılmıştır. Yine bu çalışmada okulun büyüklüğü ile öğrencilerin ortaöğretime giriş puanları ve sosyo-ekonomik düzeyleri bağlamsal değişkenler olarak modele eklenmiştir. Modelde, öğrencilerin akademik başarılarını saptamaya yönelik oluşturulan gizil değişken için 2017 yılı YGS Türkçe, temel matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri dersi notları ele alınmıştır. Böylece, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında çok düzeyli çalışmaların sayıca az olduğu göz önüne alındığında bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, çalışmadaki değişkenlerin ilgili alan yazına dayalı biçimde nasıl tanımlandığı aşağıda açıklanmıştır.

Öğretimsel Liderlik

Okul müdürünün hangi rol ve sorumluluklarının okuldaki öğrenmeyi etkilediği ve öğretimi geliştirmede daha etkili olduğuna ilişkin soru güncelliğini korumaktadır. Bu kapsamda son elli yılda yürütülen araştırmalar, okul müdürünün davranışlarını çoğunlukla öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları çerçevesinde ele almıştır (Cemaloğlu ve Çoban, 2019; Hallinger, 2018; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Bu davranışlar genellikle okul paydaşlarının okulun amaçlarına odaklanmasını sağlama, güven ve iş birliğine dayalı bir ortam oluşturma, öğretim çalışmalarını etkin biçimde destekleme olarak sınıflandırılmıştır (Hallinger, 2018). Öte yandan, her iki yaklaşımın da ortaya koyduğu deneysel kanıtların sınırlı olduğu kimi araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konudur (Marks ve Printy, 2003; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Yakın zamanda yapılan araştırmalar dağıtımcı liderlik (Heck ve Hallinger, 2009) ve paylaşımcı liderlik (Marks ve Printy, 2003) gibi farklı yaklaşımlara odaklanmaya başlamış olsa da okul müdürünün öğrenci başarısına yönelik sergilemesi gereken rol ve sorumluluklar üzerine mutabakat sağlanamadığı görülmektedir.

Okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki dolaylı ilişkileri inceleyen çalışmaların daha çok ABD, İngiltere, Avusturya ve Çin'den elde edilen verilerle ortaya konulduğu ve bu doğrultuda farklı ülke verilerine ihtiyaç duyulduğu sıkça dile getirilmektedir (Hallinger, 2018; Neumerski, 2012). Son yıllarda bu ilişkiyi açıklamak üzere öğretmen motivasyonu (Leithwood ve Jantzi, 2006; Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010), mesleki bağlılık (Ross ve Gray, 2006; Sebastian ve Allensworth, 2012), öğretmen akran etkisi (Supovitz vd., 2010), sınıf içi öğretim uygulamaları (Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017), kolektif öğretmen etkililiği (Fancera ve Bliss, 2011), öğretmen mesleki topluluğu (Sebastian ve Allensworth, 2012) ve iş birlikçi kültür (Day, Gu ve Sammons, 2016)

gibi değişkenlerin aracı etkisi test edilmiştir. Türkiye ölçeğinde ise okul müdürü ile akademik başarı arasındaki dolaylı ilişkileri inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Oldac ve Kondakci, 2019; Özdemir ve Kavak, 2017; Yılmaz ve Turan, 2015). Zaman dengesi açısından bu konudaki en büyük mücadele alanlarından biri, okulda yürütülen işlerin çeşitliliği ve yoğunluğu olarak gösterilebilir (Balyer, 2012). Okul müdüründen öğretim işlerinin yanında hukuk, inşaat, iş sağlığı, okul güvenliği ve mali işler gibi alanlarda farklı roller beklenmektedir. Bu durum, müdürlerin öğretimsel liderlik rollerine odaklanmasını güçleştirmekte ve daha çok bürokratik işlere yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Can, 2007; Gümüşeli, 1996; Koşar, Sezgin ve Aslan, 2012). Bunun yanında okul yöneticilerinin istihdamına yönelik yaşanan politika değişiklikleri, atama ölçütleri ya da görev süresi gibi konular da okul müdüründen nelerin beklendiğinin açık olarak tanımlanamadığını gösterir niteliktedir. Öte yandan, Türkiye’de okul müdürünün akademik başarıyı artırabilecek potansiyele sahip olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Oldac ve Kondakci, 2019; Özdemir, 2019; Özdemir ve Kavak, 2017).

Okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar başarılı okul müdürlerini farklı kılan davranışların neler olduğunu betimlemeye çalışmıştır. Örneğin, Hallinger ve Heck (1998) okul vizyonuna vurgu yaparak okulun gelişimi için özel amaçların ve stratejilerin belirlenmesine dikkati çekmiştir. Başka çalışmalarda ise öğretimin izlenmesi, öğretmenlere dönüt sunma, öğrenci verilerini analiz etme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme üzerinde durulmuştur (Hallinger, 2018; Lochmiller, 2016). Ayrıca okul müdürünün, okulun misyonunu tanımlayarak, müfredatı ve öğretimi yöneterek, öğretimi denetleyerek, öğrencilerin gelişimlerini izleyerek, öğretim zamanını koruyarak ve öğretimsel iklimi oluşturarak öğrenci başarılarını dolaylı olarak artırabileceğini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Marks ve Printy, 2003; Robinson vd., 2008). Bu çalışmalar öğrenci başarısı üzerindeki olası müdahale alanlarının neler olabileceğini saptamaya dönük arayışların devam ettiğini göstermektedir. Yukarıda değinilen öğretimsel liderlik çalışmaları temel alınarak mevcut araştırma için on iki davranış biçimi ele alınmıştır.

Okul müdürünün örgütsel çıktılar üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların bir kısmı öğretimsel iklimin aracı etkisini incelemiştir (Hallinger vd., 1996; Krüger, Witziers ve Slegers, 2007). Örneğin, Hallinger ve diğerleri (1996), okul müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki dolaylı ilişkiyi iki düzeyli bir modelle incelemişlerdir. Çalışmada, aracı değişken olarak tanımladıkları öğretimsel iklimin pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde öğrencilerin okuma puanlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada okul iklimi iki değişkenle incelenmeye çalışılmıştır. Birincisi, öğretim çalışmalarına yönelik olarak öğretmenler arasındaki iş birliğine odaklanan öğretimsel iklim değişkenidir. İkincisi ise öğrencilerin algılarına göre okulda kendilerini ne düzeyde güvende hissettiklerini inceleyen okul güvenliği değişkenidir. Bu kapsamda, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretimsel iklim ve okul güvenliği aracı değişken olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Öğretimsel İklim

İklim; literatürde sosyal iklim, öğrenme iklimi, okul iklimi ya da sınıf iklimi olarak adlandırılan karmaşık bir kavramdır. Hallinger ve diğerleri (1996) öğretimsel iklimi; okulun misyonunu, öğrencinin öğrenme fırsatlarını ve öğretmen beklentilerini kapsayacak şekilde, okuldaki öğrenci ve personelin öğretim ve öğrenmeye ilişkin sergiledikleri tutum ve davranışlar olarak ifade etmektedir. Ayrıca okulun öğretimsel iklimi; okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler arasındaki inançlar, değerler ve günlük etkileşimler olarak da tanımlanabilmektedir (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton, 2010). Bu etkileşimler içerisinde okuldaki güven ve düzen, öğrenci ve öğretmen motivasyonu ve öğrenmeyi güçlü biçimde etkileyebilecek temel ihtiyaçlar da yer almaktadır (Cornell ve Mayer, 2010; Ripski ve Gregory, 2009). Bu araştırmada, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimlerini, birlikte çalışma biçimlerini ve öğrencilerin akademik gelişimi için ortak çabalarını vurgulayan öğretimsel iklim kavramı üzerinde durulmaktadır.

Okulun öğretimsel iklimine yönelik araştırmaların, etkili okul çalışmaları ile başladığı görülmektedir (Bossert vd., 1982). Bu çerçevede, öğretimsel iklimin öğrenci başarısını doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma yürütülmüştür (Hallinger vd., 1996; Karadağ,

İşçi, Öztekin ve Anar, 2016; Krug, 1992; Sebastian vd., 2017). Araştırmalar özellikle, öğretmenler arasında öğretime dönük ortak sorumluluk bilincini vurgulayarak öğretim çalışmalarının birlikte planlanması ve deneyimlerin paylaşılmasının başarıyı arttırmadaki önemine işaret etmektedir (Sebastian vd., 2017; Wahlstrom ve Louis, 2008). Ayrıca bulgular, olumlu öğrenme iklimine sahip okullarda öğretmenlerin öğrenciler ve aileler üzerinde yüksek beklentiler oluşturduğunu ve öğrencileri akademik çalışmalar içerisine dahil etmeye çalıştığını yansıtmaktadır (Johnson, Livingston, Schwartz ve Slate, 2000).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler arasındaki iş birliğini artırarak öğrenme odaklı bir iklimin oluşmasında önemli rol oynadığı görülmektedir (Ayık ve Şayir, 2014; Hallinger ve Heck, 1998; Spillane, 2006; Şentürk ve Sağnak, 2012). Buna göre, okul müdürünün öğretimsel iklim aracılığıyla öğrenci başarılarına dolaylı olarak katkı sunabildiği anlaşılmaktadır. Ortaöğretim kademesinde yürütülen bir çalışma da öğretimsel iklimin okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren önemli bir aracı değişken olduğunu yansıtmaktadır (Sebastian vd., 2017). Bu nedenle mevcut araştırmada öğretimsel liderlik, öğretimsel iklim ve öğrencilerin YGS başarısı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiştir.

Okul Güvenliği

Alan yazında güvenli okulların kapsamı ve boyutlarına ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Bunlardan birinde Orpinas ve Horne (2006), güvenli okulları, şiddete, doğal bir felakete (örneğin kasırga, deprem) veya acil müdahale gerektiren diğer sorunlara (örneğin tıbbi acil durum, yangın) karşı hazırlıklı olan okullar olarak görmektedir. Dönmez ve Güven (2002), ise bu kavramı öğretmenlerin ve öğrencilerin psikolojik, duygusal ve fiziksel anlamda güvenli olarak algıladıkları ortamlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, bu tür ortamlarda öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabildiği ve akademik alanlarda kendilerini geliştirebildiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada okul güvenliği açısından öğrencilerin okul içinde ve dışında, okula geliş ve gidiş zamanlarında ya da sınıf içinde kendilerini ne ölçüde güvende hissettikleri incelenmiştir.

Öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetmelerinin okula bağlılık düzeylerini (Booren, Handy ve Power, 2011; Gottfredson, 2001; Greene, 2005; Ripski ve Gregory, 2009) ve ders başarılarını (Mikk, 2006; Mullis, Martin ve Foy, 2008) etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla şiddet olaylarının az yaşandığı güvenli bir okulda öğrencilerin akademik çalışmalar üzerine daha fazla yoğunlaşabildiği söylenebilir (Çalık ve Kurt, 2010). Özellikle, bu tür okullarda daha az disiplin problemiyle karşılaşıldığı saptanmıştır (Cohen ve Geier, 2010; Gregory vd., 2010). Türkiye örneğinde yapılan bazı çalışmalarda okulda güvenlik sorunlarının neler olduğu ve önlenmesi için neler yapıldığı incelenmiştir. Dönmez ve Güven (2002) yürüttükleri çalışmada öğrencilerin yarıya yakınının kavga ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine bir diğer araştırmada, okul müdürlerinin okullarda yaşanan şiddet olaylarını önlemek amacıyla riskli alanları denetim altında tuttukları ve velilerle iletişime geçerek bilgilendirme çalışmaları yaptıkları görülmüştür (Hoşgörür ve Orhan, 2017). Bunun yanında, okul güvenliğini sağlamak üzere kamera sisteminin kurulması, nöbet tutan öğretmenlerin denetlenmesi ve öğrenci eşyalarının aranması gibi önlemlerin alındığı belirtilmiştir (Karakütük, Özdoğan Özbal ve Sağlam, 2017). Buna karşın, Türkiye örneğinde okul güvenliği ile öğrencilerin okula bağlılığı ve akademik başarısı arasındaki ilişkileri sorgulayan az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bunlardan birinde ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliği algıları ile ders başarıları arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (Yıldırım, 2017). Bir diğer araştırmada ise Özdemir ve Kalaycı (2013) öğrencilerin okulu olumlu bir yer olarak algılamalarının bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Sağlam ve İkiz (2017) ise öğrencilerin okula bağlılıkları azaldıkça şiddet eğilimlerinin arttığını saptamıştır.

Okul müdürünün, öğrenme faaliyetlerinin güvenli bir ortamda gerçekleştirilmesine yönelik sorumlulukları bulunmaktadır (Bryk vd., 2010; Taymaz, 2003). Yapılan çalışmalarda, okul müdürünün okulun güvenli ve düzenli olmasını sağlayarak öğrencilerin başarıya odaklanmalarına katkı sunduğu rapor edilmiştir. Örneğin, Sebastian ve Allensworth (2012), okul müdürünün liderlik davranışları ile

akademik başarı arasında okul güvenliğinin aracı etkisinin olduğunu saptamıştır. Ayrıca, Robinson ve diğerleri (2008), yürütmüş oldukları meta analiz çalışmasında okulda güvenli bir çevre oluşturmanın akademik başarı üzerinde .42 düzeyinde bir etki genişliğine sahip olduğunu belirterek konunun önemine vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla, okul müdürünün öğrencilerin kendini güvende hissetmelerine katkı sunarak onların bağlılıklarını ve başarılarını etkilediğine dönük bulguların tartışılması önem taşımaktadır.

Öğrenci Bağlılığı

Akademik başarı üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin başarıyı olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Newmann ve Wehlage, 1997; Zyngier, 2008). Bu kapsamda etkili okul araştırmaları, öğrenci başarısı açısından önemli bir değişken niteliğindeki öğrenci bağlılığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırma sonuçları düşük öğrenci bağlılığının erken okul terki, devamsızlık, ders aksatma, verilen görevleri yerine getirmeme, derslerde sıkılma ve düşük başarı gibi istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Yazzie Mintz, 2007). OECD (2010) tarafından yürütülen PISA 2009 sonuçlarına göre kızların okuma becerilerinin erkeklerden daha iyi olmasının en önemli nedenlerinden biri olarak okula bağlılıkları arasındaki fark gösterilmiştir.

Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) öğrenci bağlılığını, öğrenme sürecine aktif katılım, sorumluluk alma ve derse odaklanma olarak tanımlamıştır. Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek (2007) ise öğrenci bağlılığını sınıf içinde veya dışında yapılan eğitim faaliyetlerine katılım durumu olarak tanımlamıştır. Bağlılığın yüksek olduğu durumlarda aktif katılım, yoğun dikkat ve ilgi görülürken bağlılığın olmadığı ya da az olduğu durumlarda yüzeysel katılım, ilgisizlik ve merak eksikliği söz konusudur. Öğrenci bağlılığı üzerine yapılan tanımlamalar incelendiğinde bağlılığın duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlarının olduğu görülmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bu çalışmada öğrenci bağlılığı, Leithwood ve Jantzi (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya benzer biçimde davranışsal bağlılık ve okulla özdeşleşme olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin akademik başarı puanları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, Erdoğan ve Yüzbaş (2018), lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin bağlılık düzeylerinin diğerlerine göre daha olumlu olduğunu rapor etmiştir. Öğrenci bağlılığının düşük olması nedeniyle derslere katılmama ve okul terki gibi olumsuz durumların oluşması bu değişkeni etkileyen unsurların belirlenmesini ayrıca önemli kılmaktadır. Yapılan araştırmalar, okul koşullarının öğrenci bağlılığını hem doğrudan hem de sınıf koşulları aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000; Yang, Sharkey, Reed, Chen ve Dowdy, 2018). Örneğin, ilkokullarda yürütülen araştırmalarda öğrencilerin okul çalışmalarına daha etkin katıldıkları ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür (Marks, 2000). Öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı besledikleri bu tutumların diğer eğitim kademelerine de yaygınlaştırılması sürekli gündemde olan bir konudur. Bu kapsamda, öğrencilerin okulda nitelikli bir eğitim alabilmeleri ve istenilen düzeyde başarı çıktıklarına sahip olmaları açısından da okul bağlılığının önemli bir kavram olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, ortaöğretim okullarında görevli okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi öğretimsel iklim, okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinin aracı rolüne dayalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan iki hipotez test edilmiştir:

Hipotez 1: Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretimsel iklim aracı etkiye sahiptir.

Hipotez 2: Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı aracı etkiye sahiptir.

Yöntem

Bu araştırma ile ortaöğretimde okul ve öğrenci düzeyi değişkenler ile 12. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarına kayıtlı 12. sınıf öğrencileri ile bu okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler, okullar (Düzyey 2) ve okullar içinde öğrenciler (Düzyey 1) biçiminde hiyerarşik bir yapıya sahip olduğundan iki aşamalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda, her iki düzyeyeye ilişkin varyans bileşenlerinin tahmin edilebilmesi için en az 30 okulun ve her bir okul içerisinde en az 30 öğrencinin örneklemde yer almasına karar verilmiştir (Maas ve Hox, 2005). Birinci aşamada, örnekleme girecek okulların belirlenmesi için büyüklükleriyle orantılı seçilme olasılığına dayalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçüt olarak ilçe ve program türü (genel ve mesleki) göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda, ilçelere göre okul bilgilerini içeren liste Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesinden temin edilmiştir. Ardından her bir ilçe içerisinde okul sayısı ve program türü ile orantılı olacak sayıda okul kura ile belirlenmiştir. Örnekleme yer alan okulların belirlenmesinin ardından ikinci aşamada ise ilgili okulda öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri ile bu okulda görevli öğretmenler saptanmıştır. Bu çerçevede, uygulamaya katılacak öğrenciler ve öğretmenler okul büyüklüğüyle orantılı olacak sayıda seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bunun için ilgili okulda uygulama yapılacak sınıflar kura yöntemi ile belirlenmiştir. Bu çalışmada, parametrelerin tahmininde oluşan standart hatalara ön yargılı yaklaşılmaması ve hipotez testinin hatalı bir sonuca ulaşmaması için verilere ilişkin istatistiksel analizlerde öğrenci ve okul düzeyinde oluşturulan ağırlıklandırılmış örneklem kullanılmıştır. Buna göre, her öğrenci ve her okul için tüm öğrencilerin ve tüm okulların doğru temsil edilmesi amaçlanmıştır. Örnekleme ağırlıklarının hesaplanmasında izlenen yol Ek-1’de yer almaktadır.

Öğrencilere ve öğretmenlere ait veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı Nisan-Haziran ayları arasında uygulanmıştır. Yukarıda açıklanan yöntemle oluşturulan örnekleme ilişkin dağılım Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı

Özellikler	Evren	Örneklem
Okul sayısı	213	35
Genel ortaöğretim okullarının sayısı (oranı)	104 (%49)	18 (%51)
Mesleki ortaöğretim okullarının sayısı (oranı)	109 (%51)	17 (%49)
Öğrenci sayısı	139087	2601
Kız öğrencilerin sayısı (oranı)	68153 (%49)	1434 (%55)
Öğretmen sayısı	12332	994

Tablo 1 incelendiğinde, 35 okuldan 2601 öğrenci ve 994 öğretmenin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Okul başına uygulamaya katılan ortalama öğrenci sayısı 74, öğretmen sayısı ise 28 olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda her iki düzyeyeye ilişkin varyans bileşenlerinin tahmin edilebilmesi için yeter sayıda katılımcının olduğu söylenebilir.

Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verileri öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan iki ayrı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Bu çerçevede, öğretimsel liderlik ve öğretimsel iklim düzeyini saptamak üzere öğretmen algılarına başvurulmuştur. Diğer taraftan, okul güvenliği ve öğrenci sağlığına ilişkin değişkenlerin düzeyini saptamak amacıyla öğrenci algılarından yararlanılmıştır. Öte yandan, araştırmanın bağımlı

değişkeni olan öğrencilerin akademik başarısı için 2017 yılına ait Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonuçları kullanılmıştır.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürünün öğretimsel liderlik uygulamalarını saptamak amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, Yalçın (2018) tarafından 12 madde olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin yanıtlama seçeneği 5'li Likert (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) şeklindedir. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler "Okul yönetimi, öğrenci başarısını arttırmak için bizlerle birlikte öğretimsel hedefler belirler.", "Okul yönetimi, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını okulumuzun öğretim ihtiyacına göre yürütür." ve "Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterli düzeyleri hakkında bilgi edinir." şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach's Alpha Katsayısının .94 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ölçeğe ilişkin madde-toplam korelasyon katsayıları .69 ile .78 arasında yer almıştır. Bu çerçevede, ölçeğin bu araştırmanın verileri açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğretimsel İklim Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin algılarına göre öğretimsel iklim düzeyini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, Yalçın (2018) tarafından altı madde olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin yanıtlama seçeneği 5'li Likert (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) şeklindedir. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler "Bu okulda ilişkiler, karşılıklı saygı ve güvene dayalıdır.", "Bu okulda tüm personel öğrenci öğrenmesinde ortak sorumluluk alır." ve "Bu okulda öğretmenler öğretimi birlikte geliştirmeye isteklidir." şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach's Alpha Katsayısının .83 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ölçeğe ilişkin madde-toplam korelasyon katsayıları .43 ile .58 arasında yer almıştır. Bu çerçevede, ölçeğin bu araştırmanın verileri açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğrenci Bağlılığı Ölçeği

Bu ölçek, öğrencilerin algılarına göre okula bağlılık düzeylerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışma için Finn (1989) tarafından geliştirilen ölçeğin 15 maddelik kısmı ele alınmıştır. Ölçeğin, yakın dönemli çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Leithwood ve Patrician, 2017). Ölçeğin yanıtlama seçeneği 5'li Likert (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) şeklindedir. Bu çalışmada gizil değişken olarak kullanılan öğrenci bağlılığı, davranışsal bağlılık ve okulla özdeşleşme olmak üzere 2 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu kapsamda, sekiz maddeden oluşan davranışsal bağlılık alt ölçeğine ilişkin örnek ifadeler "Okulla ilgili işlerimi zamanında tamamlarım.", "Okulla ilgili yapmam gereken tüm ödevlerimi yaparım." ve "Derslerde ne zaman soru sorulsa cevap veririm." şeklindedir. Buna karşın, ölçeğin yedi maddeden oluşan okulla özdeşleşme alt ölçeğine ilişkin örnek ifadeler "Öğretmenlerimin çoğu benimle bir birey olarak ilgilenir.", "Öğretmenlerimin çoğu bana diğer öğrencilere davrandığı gibi davranır." ve "Öğretmenlerimin çoğu sınıfta kendimi rahat hissetmemi sağlar." şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach's Alpha Katsayısının .86 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Alt ölçekler açısından bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla .80 ve .82 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca, birinci alt ölçeğe ilişkin madde-toplam korelasyon katsayıları .48 ile .59 arasında yer almıştır. İkinci alt ölçeğe ilişkin ise bu değer .39 ile .66 arasındadır. Bu çerçevede, ölçeğin bu araştırmanın verileri açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Okul Güvenliği Ölçeği

Okul güvenliği ölçeği, öğrencilerin algılarına göre okul ve çevresinde kendilerinin ne düzeyde güvende hissettiklerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, University of Chicago (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yanıtlama seçeneği 5'li Likert (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) şeklindedir. Okul güvenliği ölçeği beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler "Okulun koridorlarında kendimi güvende hissediyorum.", "Okulun lavabolarında kendimi güvende hissediyorum." ve "Okulun dışında (çevresinde) kendimi güvende hissediyorum." şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach's Alpha Katsayısının .81 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, madde-toplam korelasyon katsayıları .54 ile .68 arasında yer almıştır. Bu çerçevede, ölçeğin bu araştırmanın verileri açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Akademik Başarı

İlgili alanyazına göre, başarı değişkeni için çoğunlukla merkezi sınavla ölçülen matematik, okuma, fen, yazma, dil ve sosyal dersine ait öğrenci sonuçlarının kullanıldığı görülmektedir (Sun ve Leithwood, 2012). Bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarını saptamaya yönelik olarak oluşturulan gizil değişken için 2017 yılı YGS Türkçe, temel matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri dersi notları kullanılmıştır. Ölçme modeli test edildiğinde dört gözlenen değişkenin yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin ortaöğretim kurumuna başladıkları 2013 yılına ait SBS (Seviye Belirleme Sınavı) puanları kontrol değişkeni olarak modele eklenmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin geçmiş akademik başarılarına dayalı farklılaşmaların oranı hesaba katılmıştır. Söz konusu veriler, YGS sonuçlarının açıklanmasından sonra öğrencilere yöneltilen anket aracılığıyla elde edilmiştir.

Kontrol Değişkenleri

Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Düzey 2 için oluşturulan modelde kontrol değişkenleri kullanılmıştır. İlgili alan yazında, öğrenciler ve okullar arasındaki akademik başarı varyansının şekillenmesinde öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyinin (SED) önemli bir kontrol değişkeni olduğu görülmektedir. Bu değişken için öğrenci anketinde anne ve baba eğitim düzeyi ile ailenin aylık geliri kullanılarak indeks puanı hesaplanmıştır. İlgili okulun öğrencilerinin ortalamaları alınarak Düzey 2'ye ilişkin ortalama SED oluşturulmuştur. Bununla birlikte çalışmada ele alınan diğer kontrol değişkenleri ise öğrencilerin ortaöğretime girişte merkezi sınavdan aldıkları puanlar ile öğrenci sayısı açısından okul büyüklüğüdür.

Verilerin Analizi

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinden önce, toplanan verilere dayalı olarak ölçeklerin yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Bu çerçevede, faktör yük değerleri, öğrenci bağlılığı ölçeğinde davranışsal bağlılık alt ölçeği için .52 ile .68 ve okulla özdeşleşme alt ölçeği için .42 ile .75 arasında; okul güvenliği ölçeği için .61 ile .77 arasında; öğretimsel liderlik ölçeği için .69 ile .82 arasında ve öğretimsel iklim ölçeği için .45 ile .77 arasında olduğu saptanmıştır (Ek-2). Bununla birlikte, DFA sonuçlarına göre ölçeklere ilişkin uyum indeksleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. DFA Sonuçlarına Göre Ölçeklere İlişkin Uyum İndeksleri

Ölçek	$\chi^2(df)$	CFI	GFI	RMSEA	RMR	SRMR
Öğrenci bağlılığı	274.57 (87)	.96	.94	.069	.075	.049
Okul güvenliği	7.21 (3)	.99	.99	.073	.036	.018
Öğretimsel liderlik	175.85 (51)	.99	.94	.077	.033	.029
Öğretimsel iklim	14.55 (4)	.98	.99	.070	.056	.029

Tablo 2'ye göre, χ^2/df oranının 3'ten küçük, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin .80'den küçük ve CFI ile GFI değerlerinin .90'dan büyük olduğu izlenmektedir. Bu kapsamda, ölçeklerin yapısına ilişkin yürütülen DFA sonuçları araştırma verileri açısından uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu doğrultuda değişkene yönelik eşitlik 1'de yer alan formülden yararlanılarak indeks puanı oluşturulmuştur (OECD, 2014).

$$indeks\ puanı = \frac{\beta_1 \cdot x_1 + \beta_2 \cdot x_2 + \dots + \beta_n \cdot x_n}{\varepsilon_i} \quad [1]$$

Formülde yer alan β sembolü, maddeye ilişkin faktör analizi sonucunda oluşan yük değerini, x sembolü, katılımcıların verdiği cevabı ve ε sembolü, ilk temel bileşenin özdeğerini ifade etmektedir.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik öncelikle Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeklere ilişkin indeks puanı oluşturulmuştur. Öte yandan, ilgili alan yazında, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tanımlamada daha güçlü kanıtlar sunması gerekçesiyle dolaylı ilişkilere vurgu yapan çok düzeyli analiz yöntemlerinin yoğun şekilde kullanıldığı görülmektedir (Day vd., 2016; Hallinger vd., 1996; Supovitz vd., 2010). Bu çerçevede, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler iki düzeyli yapısal eşitlik modeli temel alınarak incelenmiştir. Araştırma modelinde öğrencilerin akademik başarıları Düzey 1'i oluştururken ölçeklerin indeks puanları Düzey 2'de yer almıştır. Bu çözümlemenin temel varsayımı öğrenci ve okul verilerinin kendi içinde diğer okullara göre daha homojen bir özellik göstermesidir. Öğrencilerin akademik başarı puanları, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği seçkisiz etkili tek yönlü ANOVA modeli ile çözümlenmiştir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Öğretmen görüşlerine dayalı okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının ve öğretimsel iklim değişkeninin okul düzeyinde toplanma durumuna yönelik sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmıştır. Yine benzer bir hesaplama okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkeni için yapılmıştır. Ardından, bu değişkenlere ilişkin veriler okul düzeyinde toplanarak genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır. Böylece, her bir değişkenin gözlem verisi birden fazla kişi görüşünün ortalaması alınarak analize katılmıştır. Bu uygulamanın daha güvenilir sonuçlar ürettiği görülmektedir (Ostroff, 1993). Öte yandan, Düzey 1 ve Düzey 2'ye ait varsayımlar, artık veri dosyalarından yararlanılarak test edilmiştir. Buna göre, Düzey 1'e ait hataların dağılımında çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması ve Q-Q grafiğinin normal dağılımdan önemli sapmalar göstermediğinin anlaşılması üzerine verilerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Okul düzeyine ait artıkların normallik varsayımını karşılama durumu Mahalanobis uzaklığına (MDIST) karşı CHIPCT'e ait saçılım grafiği ile incelenmiştir. Buna göre, grafiğin 45 derecelik doğru üzerinde yayıldığı ve bu kapsamda dağılımın çok değişkenli normalliği sağladığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada modele ilişkin tahminler *Mplus* 6.12 programı kullanılarak hesaplanmıştır (Muthén ve Muthén, 2010). Bu analiz için kestirim yöntemi olarak dirençli (robust) standart hatalar ile en yüksek olabilirlik (ML) ele alınmıştır. Ayrıca, modele ilişkin istatistikler, EM algoritması kullanılarak elde edilmiş ve robust standart hatalar Huber-White ile hesaplanmıştır. Öte yandan, katsayıların görece büyüklüğüne ilişkin karşılaştırmaların yapılabilmesi ve dolaylı etkilerin hesaplanabilmesi açısından değişkenler arasında doğrudan etkiye dayalı katsayılar standartlaştırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada öğrenci ve okul düzeyinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Bu çerçevede öğrenci düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrenci Düzeyine İlişkin Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları (N = 2601 öğrenci)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Türkçe puanı	-							
2. Temel matematik puanı	.54**	-						
3. Sosyal bilimler puanı	.50**	.26**	-					
4. Fen bilimleri puanı	.46**	.76**	.13**	-				
5. Liseye giriş notu (SBS)	.42**	.35**	.18**	.28**	-			
6. Sosyo-ekonomik düzey (SED)	.23**	.22**	.16**	.18**	.21**	-		
7. Okul güvenliği	.15**	.13**	.02	.13**	.09**	.08**	-	
8. Öğrenci bağlılığı	.22**	.17**	.16**	.15**	.06**	.02	.38**	-

*p < .05; **p < .01

Tablo 3'e göre, öğrencilerin liseye giriş notu ile YGS sonucunda elde ettikleri Türkçe, temel matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) arttıkça bu dört dersten aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile Türkçe, temel matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algıları ile Türkçe, temel matematik ve fen bilimleri puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinden önce her bir değişkenin okul düzeyinde toplanma durumuna yönelik sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmıştır. Bu kapsamda, Türkçe testinin .48, temel matematik testinin .49, sosyal bilimler testinin .19, fen bilimleri testinin .42, öğrenci bağlılığı değişkeninin .05, okul güvenliği değişkeninin .10, öğretimsel iklim değişkeninin .16 ve öğretimsel liderlik değişkeninin .26 olduğu saptanmıştır. Bu değerlerin .05'in üzerinde olması verilerin okul düzeyinde toplanabileceğini göstermektedir (Bliese, 2000). Bu doğrultuda öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen ölçek puanları okul düzeyinde incelenmiştir. İlk olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

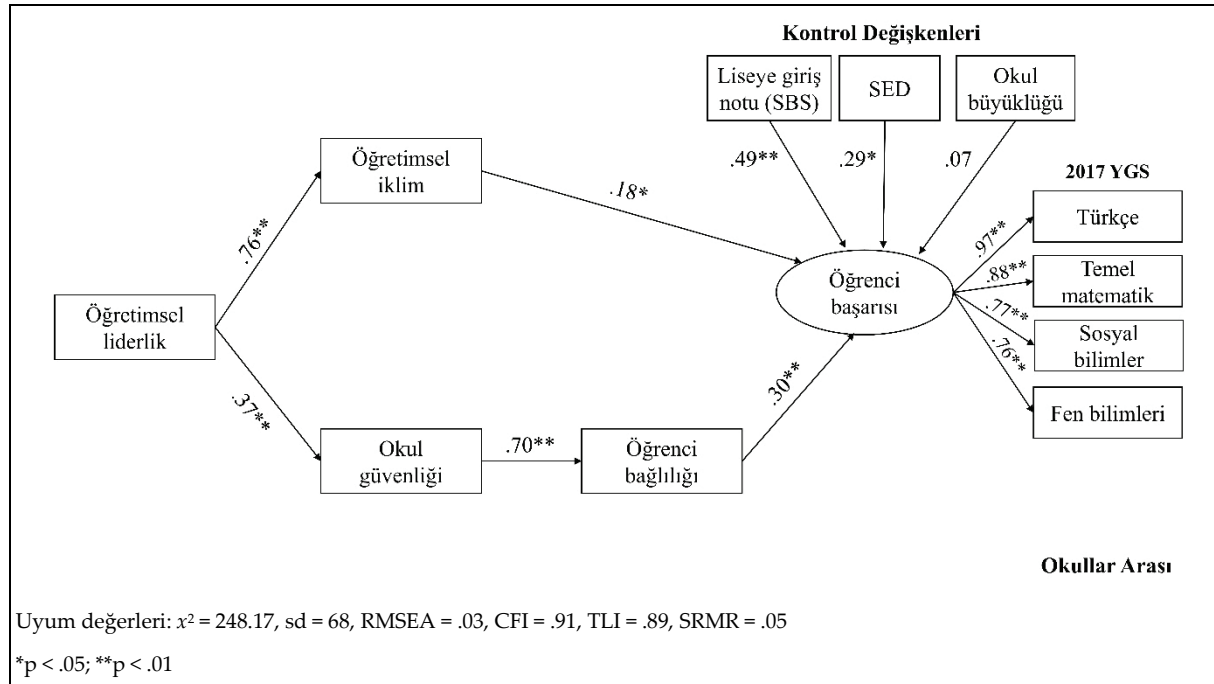
Tablo 4. Okul Düzeyine İlişkin Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları (N = 35 okul)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Türkçe puanı	-											
2. Temel matematik puanı	.80**	-										
3. Sosyal bilimler puanı	.73**	.53**	-									
4. Fen bilimleri puanı	.71**	.94**	.35*	-								
5. Liseye giriş notu (SBS)	.83**	.73**	.54**	.63**	-							
6. Sosyo-ekonomik düzey (SED)	.76**	.76**	.59**	.62**	.69**	-						
7. Okul büyüklüğü	-.18	-.11	-.08	-.13	-.22	-.04	-					
8. Öğretimsel iklim	.48**	.34*	.43*	.29	.38*	.20	-.25	-				
9. Okul güvenliği	.61**	.64**	.22	.62**	.61**	.60**	-.19	.23	-			
10. Öğrenci bağlılığı	.59**	.51**	.51**	.55**	.32	.39*	-.18	.35*	.52**	-		
11. Öğretimsel liderlik	.46**	.45**	.36*	.42*	.38*	.14	-.23	.76**	.41*	.35*	-	
12. Öğrenci başarısı (4 ders ort.)	.92**	.96**	.68**	.90**	.78**	.77**	-.14	.42**	.63**	.61**	.48**	-

*p < .05; **p < .01

Tablo 4'e göre, okulun ortalama öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretimsel iklimi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .76, p < .05$). Bu kapsamda, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları arttıkça okulun öğretimsel iklim düzeyinin arttığı söylenebilir. Benzer biçimde, okulun öğretimsel iklimi ile ortalama öğrenci başarısı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .42, p < .05$). Buna göre, okulun öğretimsel iklim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının da arttığı anlaşılmaktadır. Yine aynı tabloya göre, öğrenci algılarına dayalı okul güvenliği ile okul bağlılığı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu izlenmektedir ($r = .52, p < .05$).

Dört derse dayalı olarak okullar arasında oluşan başarı farkının çözümlenmesine ilişkin alanyazına dayalı biçimde oluşturulan Düzey 2'ye ait model *Mplus* 6.12 yazılımı aracılığıyla test edilmiştir. Analiz sonucunda ilk olarak modele ilişkin uyum indekslerine bakılmıştır. Buna göre, $\chi^2 = 248.17, sd = 68, RMSEA = .03, CFI = .91, TLI = .89, SRMR = .05$ olarak bulunmuştur. Bu kapsamda modelin mevcut veriler doğrultusunda iyi uyum gösterdiği söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999). Analiz sonucunda, modelde oluşan yol katsayılarına ilişkin değerler Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Araştırma Kapsamında İncelenen Modele İlişkin Sonuçlar (Standartlaştırılmış)

Şekil 2’de yer alan yol katsayıları incelendiğinde, okulun öğretimsel iklimine ilişkin öğretmen algılarının öğrencilerin başarısı üzerinde $\beta = .18$ ($z = 2.23$, $p = .03$) birimlik bir artışa neden olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, daha yüksek öğretimsel iklim düzeyine sahip okulların daha yüksek öğrenci başarısına sahip olabileceği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan okul müdürünün öğretimsel liderlik uygulamalarının okulun öğretimsel iklimine $\beta = .76$ ($z = 10.86$, $p = .00$) düzeyinde bir katkısının olduğu izlenmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin okula bağlılığının ders başarısı üzerinde pozitif yönde ve düşük düzeyde doğrudan bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre, okulun öğrenci bağlılığı puanları üzerindeki bir birimlik artış öğrenci başarısı üzerinde $\beta = .30$ ($z = 3.20$, $p = .00$) birimlik bir artışa sebep olmaktadır. Bu bulgu, daha yüksek öğrenci bağlılığı düzeyine sahip okulların daha yüksek başarıya sahip olma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Yine aynı şekil incelendiğinde, öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algılarındaki bir birimlik artışın okula bağlılık düzeyleri üzerinde pozitif yönde $\beta = .70$ ($z = 5.58$, $p = .00$) birimlik bir artışı beraberinde getirdiği görülmektedir.

Modele ilişkin kontrol değişkenleri incelendiğinde öğrencilerin dört yıl önce ortaöğretim kademesine giriş sınavından aldıkları puanların öğrenci başarısını $\beta = .49$ ($z = 4.09$, $p = .00$) düzeyinde yordadığı görülmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin SED’inde yaşanan bir birimlik artışın başarı üzerinde $\beta = .29$ ($z = 2.12$, $p = .03$) birimlik bir artışa neden olduğu izlenmektedir. Buna karşın, okulun öğrenci sayısına göre büyüklüğü öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır ($\beta = .07$, $z = 1.17$, $p = .24$).

Öte yandan, araştırma kapsamında oluşturulan iki hipotezi test etmek üzere, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Okul düzeyindeki değişkenlere ait doğrudan ilişkilerden yola çıkarak elde edilen bu ilişkiler Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki Dolaylı İlişkiler (Standartlaştırılmış)

Yordayıcı Değişken	Aracı Değişken 1	Aracı Değişken 2	β	Standart	z değeri
Öğretimsel liderlik	→ Öğretimsel iklim	-	.14*	.06	2.14
Öğretimsel liderlik	→ Okul güvenliği	→ Öğrenci bağlılığı	.08*	.04	1.99

* $p < .05$; ** $p < .01$

Araştırmanın birinci hipotezi, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretimsel iklimin aracı etkiye sahip olup olmadığı yönündedir. Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde, okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretimsel iklim aracılığıyla öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisi $\beta = .14$ ($z = 2.14, p = .032$) olarak bulunmuştur. Buna göre, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde öğretimsel iklim aracılığıyla dolaylı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, okul müdürünün davranışlarındaki bir birimlik artış, okulun ortalama öğrenci başarısı üzerinde .14 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Araştırmanın ikinci hipotezi, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide okul güvenliğinin ve öğrenci bağlılığının aracı etkiye sahip olup olmadığı yönündedir. Tablo 5 incelendiğinde, okul müdürünün liderlik davranışlarının okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenleri aracılığıyla öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = .08, z = 1.99, p = .046$). Bu çerçevede, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenleri aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, okul müdürünün bu davranışlarındaki bir birimlik artış, okulun ortalama öğrenci başarısı üzerinde .08 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Yukarıda incelenen her iki hipotez aracılığıyla okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki toplam dolaylı etkisi $\beta = .21$ ($z = 3.18, p = .001$) olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaöğretim okullarında görevli okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrencilerinin akademik başarısı arasındaki ilişkiler öğretimsel iklim, okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinin aracı rolüne dayalı olarak incelenmiştir. Okullar arasındaki başarı farklılığının çözümlenmesine yönelik oluşturulan iki düzeyli yapısal eşitlik modelinde, ilk olarak değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler ele alınmış ardından dolaylı ilişkiler değerlendirilmiştir. Bulgular, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları arttıkça okulun öğretimsel iklim düzeyinin arttığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okul müdürünün öğretmenler arasındaki iş birliğini teşvik ederek öğrenme odaklı bir iklimin oluşmasında önemli rol oynadığını gösteren diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Ayık ve Şayir, 2014; Hallinger ve Heck, 1998; Spillane, 2006). Okulda olumlu bir iklimin oluşmasında birçok neden sıralanabilir. Bunlardan birisi de okul müdürünün liderlik davranışları olarak gösterilebilir. Şentürk ve Sağnak (2012) araştırmalarında okul müdürünün samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme davranışlarının okul iklimi ile pozitif yönde ilişki içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Mevcut çalışmada ise okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile okulun öğretimsel iklim değişkeni öğretmenlerin algılarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda alan yazınla uyumlu olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri, birlikte çalışma istekleri ve öğrencilerin akademik gelişimi için ortak çabaları okul müdürünün davranışlarıyla birlikte şekillendiği söylenebilir. Buna göre, daha güçlü liderlik davranışları sergilenen okullarda, diğerlerine nazaran daha paylaşımcı bir iklimin oluşması muhtemeldir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretimsel iklim değişkeninin öğrenci başarısını doğrudan etkilediği görülmüştür. Bu bulgunun, öğretimsel iklim ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir (Atar, 2014; Hallinger vd., 1996; Sebastian vd., 2017). Örneğin, Karadağ ve diğerlerinin (2016) yürütmüş olduğu meta analiz çalışmasında okul ikliminin öğrenci başarısını etkileyen önemli bir değişken olduğu saptanmıştır. Sebastian ve Allensworth (2012) ise araştırmalarında okul ikliminin sınıf içindeki öğretim çalışmalarını olumlu yönde etkileyerek öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu rapor etmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretime dönük ortak sorumluluk bilincinin, öğretim çalışmalarının birlikte planlanmasının ve deneyimlerin paylaşılmasının öğrenci başarısına katkı sunduğu söylenebilir.

Yukarıda değinilen her iki ilişkiden yola çıkarak araştırmanın birinci hipotezi test edilmiştir. Bulgular, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde öğretimsel iklim aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, okullar arasındaki başarı farklılıklarının açıklanmasında okul müdürünün önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, okul müdürünün

akademik başarıyı dolaylı olarak arttırdığını vurgulayan kuramsal yaklaşımı desteklemektedir (Hallinger vd., 1996; Hallinger ve Heck, 1998; Louis, Dretzke ve Wahistrom, 2010; Marks ve Printy, 2003; Özdemir ve Kavak, 2017; Robinson vd., 2008; Sebastian ve Allensworth, 2012). Konu bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretim çalışmalarına odaklanan ve öğretmenleri birbirlerine yardım etmeye yönlendiren okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sunabildiği anlaşılmaktadır. Ortaöğretim kademesinde okul müdürleri farklı branşta birçok öğretmenle çalışmaktadır. Araştırmalar, bu farklılıktan kaynaklı olarak okul müdürlerinin her bir branşa ilişkin bilgisinin az olduğu ve sınıf içindeki öğretim uygulamasını doğrudan yönlendiremediğini göstermektedir (Lochmiller, 2016; Stein ve Nelson, 2003). Ayrıca, okul müdürlerinin sınıfta yürütülen çalışmalarla doğrudan etkileşiminin öğretmenler tarafından yararsız olarak algılanabileceğini gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Grissom, Loeb ve Master, 2013). Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, okul müdürlerinin öğretmenlerin başarılı olabileceği bir okul ortamının oluşmasına katkı sunarak sınıftaki öğretimi ve öğrenci başarısını dolaylı olarak iyileştirebileceğini göstermektedir. Bu durum Türkiye’de dört yıllığına geçici olarak görevlendirilen okul müdürleri açısından önemlidir. Kamuoyunda okul müdürlüğü görevinin asli bir görev olmadığı sıkça dile getirilmektedir. Bu kapsamda, önceki araştırma bulgularıyla birlikte (Özdemir ve Kavak, 2017; Yılmaz ve Turan, 2015) okul başarısı açısından eğitim yöneticilerinden neler beklenildiğinin sorgulanması gerekir. Okullar arasındaki başarı farklılığının azaltılmasında okulun öğrenme ortamının önemli bir etmen olduğu ve müdürlerin okul geliştirme çabalarında okul iklimini öncelikli hale getirmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algısının okula bağlılık düzeylerini doğrudan etkilediğidir. Bu bulgu, önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Özdemir ve Kalaycı (2013) çalışmalarında öğrencilerin okulu olumlu bir yer olarak algılamasının okula bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Sağlam ve İkiz (2017) ise öğrencilerin okula bağlılığı azaldıkça şiddet eğilimlerinin arttığını saptamıştır. Bununla birlikte, düzensiz ve güvensiz bir okul ortamında öğretmenlerin öğretim çalışmalarına odaklanması da güçleşmektedir (DeAngelis ve Presley, 2011; Way, 2011). Alan yazındaki çalışmalar ile mevcut araştırmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmesinin okula bağlılık düzeylerinin iyileştirilmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçta, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde yaşanan artışın öğrenci başarısı üzerinde artışa sebep olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrenci bağlılığının, akademik başarı sonuçlarındaki değişimin bir yordayıcısı olduğunu belirten araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Kong, Wong ve Lam, 2003; Newmann vd., 1992). Benzer biçimde, Erdoğan ve Yüzbaş (2018), lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin bağlılık düzeylerinin diğerlerine göre daha olumlu olduğunu rapor etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okulla ilgili çalışmalara zaman ayırmasının, öğretmenleriyle olumlu iletişim içerisinde olmasının, öğretmenlerinden değer gördüğüne inanmasının ders başarılarına olumlu yansıdığı söylenebilir.

Bu araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide okul güvenliğinin ve öğrenci bağlılığının aracı etkisi test edilmiştir. Analiz sonuçları okul müdürünün liderlik davranışlarının okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenleri aracılığıyla öğrenci başarısını dolaylı yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgu, okul müdürünün okulun güvenli ve düzenli olmasını sağlayarak öğrencilerin başarıya odaklanmalarına katkı sunduğunu gösteren deneysel kanıtlarla tutarlılık göstermektedir (Sebastian ve Allensworth, 2012). Bazı okullarda güvenlik, eğitim ve öğretim çalışmalarına göre daha öncelikli bir alan haline gelebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin okul içinde ve dışında, okula geliş ve gidiş zamanlarında ya da sınıf içinde kendilerini güvende hissedecek düzenlemelerin önemli olduğu söylenebilir. Okulun güvenliğine ilişkin olumlu değişimler, öğrenci davranışlarındaki iyileşmeyle birlikte daha yüksek akademik beklenti içinde olan sınıfları oluşturabilir.

Bu araştırmada öğrencilerin SED’i kontrol değişkeni olarak modele eklenmiştir. Analiz sonuçları, önceki araştırmalara benzer biçimde SED’in başarı üzerinde etkili olduğunu gösterir kanıtlar sunmuştur (Hallinger ve Heck, 2010; Heck, 2000). Benzer biçimde Türkiye’de aile değişkeninin, öğrenci

başarısındaki varyansın önemli bir bölümünü oluşturduğuna ilişkin ciddi kanıtlar bulunmaktadır (Gelbal, 2008). Ayrıca, TIMSS 2015 raporunda Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerinin geldiği evin ekonomik durumu azaldıkça öğrencinin matematik başarısının da azaldığı ifade edilmiştir (Mullis, Martin ve Foy, 2016). Aile özgeçmişi, aile geliri ve ebeveyn eğitimi gibi kısa ve orta vadede değiştirilemeyen değişkenleri içeren çok boyutlu bir kavramdır. Bununla birlikte, aile özgeçmişi ile ilişkili değiştirilebilir diğer özellikler bulunmaktadır. Söz konusu bu değiştirilebilir özellikler genellikle ailenin "eğitim kültürü" olarak ifade edilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 1999). Leithwood ve Patrician (2017) yürütmüş oldukları çalışmada ailenin, öğrencilerin ders başarılarının artırılması üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ders başarısında ailelerinin olumlu yönde katkı sunabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasındaki başarı açıklığının azaltılmasında okul personelinin, ebeveynlerin evlerinde güçlü bir eğitim kültürü oluşturması konusunda yardımcı olması son derece önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin SED’ine rağmen, öğrenci başarısını arttırabilecekleri yönünde okul müdürleri cesaretlendirilmelidir. Yine modele öğrencinin dört yıl önce ortaöğretim kurumuna geçişte kullandığı SBS notu eklenmiş ve mevcut başarısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Bu durum, Türkiye’de daha yüksek başarı puanı ile öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının öğrenci başarısını arttırması açısından daha avantajlı konumda olduğunu göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumları ve bu kurumlara kayıtlı 12. sınıf öğrencilerinin YGS sonuçlarıyla sınırlıdır. Aynı zamanda bu çalışmada öğretimsel liderlik ve öğretimsel iklim düzeyini saptamak üzere öğretmen algılarına başvurulmuştur. Bunun yanında, okul güvenliği ve öğrenci bağlılığına ilişkin değişkenlerin düzeyini belirlemek üzere öğrenci algılarından yararlanılmıştır. Buna göre çalışma öğretmen ve öğrenci algıları doğrultusunda sınırlılık içermektedir. Araştırma kapsamında sadece resmi kurumlar ele alınmış özel öğretim kurumları incelenmemiştir. Ayrıca, bu çalışmanın sınırlıklarından bir diğeri ise öğrenci başarılarına ilişkin kesitsel verilerin kullanılmasıdır.

Öneriler

Bu araştırma, okul müdürünün öğretmen ve öğrencilere ilişkin aracı değişkenlerle okulun ortalama başarısı üzerinde dolaylı etkisinin olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur. Bu açıdan, okul müdürünün öğretimsel iklim, okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı üzerinde yapacağı etkinin önemli olduğu görülmüştür. Bu değişkenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre, okul müdürü öğretim işlerine yönelik olarak öğretmenler arasındaki iş birliğini arttıracak çalışmalar planlanmalıdır. Ayrıca, okul güvenliğini sağlayacak önlemler alınmalıdır. Bu doğrultuda, öğrencilerin okul içinde ve dışında, okula gelişi ve gidiş zamanlarında ya da sınıf içinde kendilerini güvende hissedecek düzenlemeler yapılmalıdır. Diğer taraftan, etkili okul yöneticilerinin istihdamı ve yetiştirilmesi sürecinde okul müdürünün bu etkileri dikkate alınmalıdır. Yine bu çalışmada, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ele alınmış ve bu davranışların öğrenci başarısı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre, okul müdürünün davranışları açısından öğretimsel liderlik rolünün ötesinde diğer liderlik davranışlarını kapsayacak biçimde bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir. Etkili bir okul oluşturma sürecinde en az öğretimsel liderlik rolü kadar çalışanların motivasyonuna önem veren dönüşümcü liderlik ve görevlerin stratejik biçimde dağıtılmasını amaçlayan dağıtımçı liderlik rolleri de ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan, okul müdürlerini izleme ve değerlendirme sürecinde öğrenci başarısına yönelik çalışmalar bir ölçüt olarak ele alınmalıdır. Bunun yanında, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla okullar arası iş birliğine dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmanın sınırlıklarından biri öğrenci başarılarına ilişkin kesitsel verilerin kullanılması olarak ifade edilebilir. Son yıllarda uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalarda okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin boylamsal verilere dayalı bir biçimde incelendiği görülmektedir

(Hallinger ve Heck, 2010, 2011; May, Huff ve Goldring, 2012; Sebastian vd., 2017). Buna göre, benzer bir çalışmanın birkaç yılı içine alacak biçimde yürütülmesi önerilebilir. Yine bu çalışmada okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisi öğretimsel iklim, okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinin aracılığıyla incelenmiştir. Özellikle, araştırmacılar öğretmen ve öğrenciye ait farklı aracı değişkenlerin ele alındığı modellerin analizine ihtiyaç duyulduğunu sıkça ifade etmektedir (Krüger vd., 2007). İleriki araştırmalarda, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki dolaylı ilişki farklı aracı değişkenler kullanılarak incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada sadece dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Bazı araştırmacılar, okul müdürünün öğrencilerle birlikte çalışma yaparak onların başarılarını doğrudan etkilediğini gösterir kanıtlar sunmuştur (Gentilucci ve Muto, 2007; Silva, White ve Yoshida, 2011). Bu kapsamda okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki doğrudan ilişkiyi inceleyen çalışmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

- Anıl, D., Özer Özkan, Y. ve Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İŞKUR Matbaacılık Ltd. Şti.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 98-121.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 121-137.
- Ayık, A. ve Şayır, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. K. J. Klein ve S. W. J. Kozlowski (Ed.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* içinde (s. 349-381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Booren, L. M., Handy, D. J. ve Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence And Juvenile Justice*, 9(2), 171-187.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. ve Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. doi:10.1177/0013161x82018003004
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. ve Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Cemaloğlu, N. ve Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 73-90.
- Cohen, J. ve Geier, V. K. (2010). School climate research summary. *School Climate Brief*, 1(1), 1-6.
- Cornell, D. G. ve Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter?. *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OiÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Day, C., Gu, Q. ve Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi:10.1177/0013161x15616863
- DeAngelis, K. J. ve Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 84-120.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2002). Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 75(4), 60-64.
- Erdoğan, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(3), 205-227.
- Fancera, S. F. ve Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370. doi:10.1080/15700763.2011.585537
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-143.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gentilucci, J. L. ve Muto, C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin*, 91(3), 219-236.
- Gottfredson, D. G. (2001). *Schools and delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3), 236-253.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H. ve Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483.
- Grift, W. V. D. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40.
- Grissom, J. A., Loeb, S. ve Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. doi:10.3102/0013189x13510020
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 1-9.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership: From prescription to theory to practice. *The Wiley Handbook of Teaching and Learning*, 505-528.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does Collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. doi:10.1177/1741143210379060
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173. doi:10.1080/09243453.2011.565777
- Hallinger, P., Bickman, L. ve Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2017). School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. M. Rosén, K. Y. Hansen ve U. Wolff (Ed.), *Cognitive abilities and educational outcomes: A festschrift in honour of jan-eric gustafsson* içinde (s. 149-171). Springer.
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi:10.3102/0002831209340042
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnson, J. P., Livingston, M., Schwartz, R. A. ve Slate, J. R. (2000). What makes a good elementary school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 339-348.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö. ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122.

- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 1214-1232.
- Kondakci, Y. ve Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272.
- Kong, Q., Wong, N. ve Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21.
- Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2012). Okul müdürlerinin resmi görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 147-164.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Krüger, M. L., Witziers, B. ve Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. ve Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 35(5), 1-182.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. ve Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 35(6), 807-830.
- Leithwood, K. A. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706. doi:10.1177/0013161x99355002
- Leithwood, K. A. ve Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. A. ve Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. A. ve Patrician, P. (2017). Changing the educational culture of the home to increase student success at school. K. Leithwood, J. Sun ve K. Pollock (Ed.), *How school leaders contribute to student success: Studies in educational leadership* içinde (Cilt 23). Cham: Springer.
- Leithwood, K. A., Patten, S. ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. doi:10.1177/0013161x10377347
- Lochmiller, C. R. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109. doi:10.1177/0013161x15616660
- Louis, K. S., Dretzke, B. ve Wahistrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Louis, K. S., Leithwood, K. A., Wahlstrom, K. ve Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Twin Cities: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Maas, C. J. ve Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. doi:10.3102/00028312037001153
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

- May, H., Huff, J. ve Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417-439.
- Mikk, J. (2006). Economic and educational correlates of TIMSS results. *Social Research*, 1(7), 83-89.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. ve Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. ve Foy, P. (2016). *TIMSS 2015 International results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide* (6. bs.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- Newmann, F. M. ve Wehlage, G. G. (1997). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools*. Madison, WI: Document Service, Wisconsin Center for Education Research.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* içinde (s. 119-152). New York: Teachers College Press.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices* (Cilt III). Paris: OECD.
- OECD. (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Oldac, Y. I. ve Kondakci, Y. (2019). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-19. doi:10.1177/1741143219827303
- Orpinas, P. ve Horne, M. A. (2006). *Bullying prevention: Creating positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ostroff, C. (1993). Comparing correlations based on individual-level and aggregated data. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 569-582. doi:10.1037/0021-9010.78.4.569
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 1-13.
- Özdemir, N. (2019). Principal leadership and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy*, 16(1), 81-104.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Raudenbush, S. W. ve Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ripski, M. B. ve Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement?. *Journal of School Violence*, 8(4), 355-375.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. ve Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.

- Sebastian, J., Huang, H. ve Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Silva, J. P., White, G. P. ve Yoshida, R. K. (2011). The direct effects of principal–student discussions on eighth grade students' gains in reading achievement an experimental study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772-793.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stein, M. K. ve Nelson, B. S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 423-448.
- Sun, J. ve Leithwood, K. A. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Supovitz, J., Sirinides, P. ve May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. ve Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference?. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Ulutan, E. (2018). *TEOG fen bilgisi başarısını etkileyen değişkenlerin çok düzeyli regresyon modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- University of Chicago. (2017). *5Essentials® survey*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Urun, Z. ve Gökçe, A. T. (2015). Okul müdürlerinin baskı gruplarının istekleri ile başa çıkma taktikleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 105-125.
- Wahlstrom, K. L. ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. doi:10.1177/0013161x08321502
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375.
- Witziers, B., Bosker, R. J. ve Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yalçın, M. T. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğretimsel kapasitesi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. ve Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54-64.
- Yazzie Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center of Evaluation & Education Policy.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776.

Ek 1. Örnekleme Ağırlıklarının Hesaplanmasında İzlenen Yol

$$\text{Aşama 1 (ilçe düzeyi) seçilme olasılığı} = \frac{nm_i}{M} = P_{1i}$$

Formülde yer alan n sembolü ilçe içerisinde örneklem alınan toplam okul sayısını, m sembolü i okulunda örneklem alınan öğrenci sayısını ve M sembolü ise örneklem alınan okullardaki toplam öğrenci sayısını belirtmektedir.

$$\text{Aşama 2 (okul düzeyi) seçilme olasılığı} = \frac{\text{Okul içinden örneklem alınan öğrenci sayısı}}{\text{Okuldaki toplam öğrenci sayısı}} = P_{2i}$$

$$\text{Aşama 3 (öğrenci düzeyi) seçilme olasılığı} = \frac{\text{Okul içinde çalışmaya katılan öğrenci sayısı}}{\text{Okul içinden örneklem alınan öğrenci sayısı}} = P_{3i}$$

$$\text{Nihai seçilme olasılığı} = P_{1i} \times P_{2i} \times P_{3i} = P$$

$$\text{Örnekleme ağırlığı} = 1/P = W$$

Ek 2. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Betimsel İstatistikler		Doğrulayıcı Faktör Analizi		Madde-Toplam Korelasyonu
	M	SD	Yük Değeri	Standart Hata	
Öğretimsel liderlik Ölçeği ($\alpha = .94$)					
Okul yönetimi, öğrenci başarısını arttırmak için bizlerle birlikte öğretimsel hedefler belirler.	3.63	1.07	.766	.014	.740
Okul yönetimi, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını okulumuzun öğretim ihtiyacına göre yürütür.	3.57	1.04	.780	.014	.754
Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri hakkında bilgi edinir.	3.58	1.06	.778	.014	.752
Okul yönetimi, öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamalarını izler.	3.50	1.08	.722	.016	.703
Okul yönetimi, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ilgili ailelerin beklentilerini yükseltmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirir.	3.46	1.12	.802	.012	.778
Okul yönetimi, öğrencilerde başarıya yönelik yüksek beklentiler oluşturur.	3.45	1.04	.711	.017	.691
Okul yönetimi, akademik çalışmalarla ilgili başka okulların iyi örneklerini okula taşır.	3.36	1.13	.746	.015	.728
Okul yönetimi, okulda bulunan eğitim öğretim alanlarının her gün kullanıma hazır olmasını sağlar.	3.93	.99	.712	.017	.698
Okul yönetimi, öğrencilere ders çalışabilecekleri ortamlar hazırlar.	3.78	1.06	.752	.015	.726
Okul yönetimi, öğretmenlerle görüşerek derslere yönelik dönütler sağlar.	3.53	1.10	.819	.012	.795
Okul yönetimi, öğrencilerin akademik gelişimlerini izler.	3.67	1.05	.777	.014	.760
Okul yönetimi, okulda öğretime ayrılan süreyi aksatacak (disiplin sorunu, gürültü vb.) durumlara karşı tedbirler alır.	3.83	1.05	.685	.018	.668
Öğrenci bağlılığı ($\alpha = .86$)					
Okulla ilgili işlerimi zamanında tamamlarım.	3.75	1.20	.540	.017	.486
Okulla ilgili yapmam gereken tüm ödevlerimi yaparım.	3.71	1.19	.568	.016	.517
Derslerde ne zaman soru sorulsa cevap veririm.	3.28	1.08	.647	.014	.565
Okul işlerimde çok fazla çaba (enerji) sarf ederim.	3.29	1.21	.603	.015	.533
Derslerde konu ile ilgili sorular sorarım.	3.10	1.18	.678	.013	.591
Öğretmenlerimle ilgimi çeken konular hakkında konuşuruz.	3.22	1.29	.585	.015	.496
Derste ilgimi çeken konular hakkında ders dışında ilave çalışmalar yaparım.	2.79	1.28	.544	.016	.483
Kendime faydalı olacağını düşündüğüm konular hakkında daha fazla okuma yaparım.	3.44	1.26	.522	.017	.477
Öğretmenlerimin çoğu benimle bir birey olarak ilgilenir.	2.93	1.33	.688	.012	.588
Öğretmenlerimin çoğu bana diğer öğrencilere davrandığı gibi davranır.	3.40	1.32	.489	.017	.460
Öğretmenlerimin çoğu sınıfta kendimi rahat hissetmemi sağlar.	3.18	1.32	.698	.012	.633
Okulda tanıştığım öğrencilerin çoğuyla iyi geçinirim.	3.59	1.21	.415	.018	.390
Öğretmenlerim benimle konuşmaya vakit ayırır.	3.03	1.31	.746	.011	.641
Öğretmenlerimin çoğunun beni anladığını düşünüyorum.	2.98	1.28	.749	.011	.656
Öğretmenlerimin çoğu ile iyi geçinirim.	3.79	1.20	.577	.015	.531
Okul Güvenliği ($\alpha = .81$)					
Okulun koridorlarında kendimi güvende hissediyorum.	3.22	1.44	.774	.012	.675
Okulun lavabolarında kendimi güvende hissediyorum.	2.70	1.49	.696	.013	.593
Okulun dışında (çevresinde) kendimi güvende hissediyorum.	2.93	1.41	.712	.013	.639
Okul ile ev arasında yolculuk yaparken kendimi güvende hissediyorum.	3.22	1.34	.622	.015	.564
Sınıfta kendimi güvende hissediyorum.	3.57	1.36	.607	.015	.540

Öğretimsel iklim ($\alpha = .83$)

Bu okulda ilişkiler, karşılıklı saygı ve güvene dayalıdır.	3.22	1.37	.449	.019	.430
Bu okulda tüm personel öğrenci öğrenmesinde ortak sorumluluk alır.	3.68	1.36	.509	.018	.469
Bu okulda öğretmenler öğretimi birlikte geliştirmeye isteklidir.	3.06	1.40	.535	.017	.460
Bu okulda öğretmenler, öğretim amaçlı ders dışı etkinlikler düzenler.	3.71	1.28	.765	.014	.583
Bu okulda öğretmenler, öğretim tecrübelerini birbirleriyle paylaşırlar.	3.67	1.37	.701	.014	.527
Bu okulda öğretmenler, etkili öğretimi gerçekleştirmek için iş birliği yaparlar.	3.55	1.23	.580	.016	.490