

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

PAYLAŞILAN LİDERLİK, AİLE KATILIMI VE OKULA BAĞLILIK
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf Celal EROL

Danışman: Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Elazığ – 2016

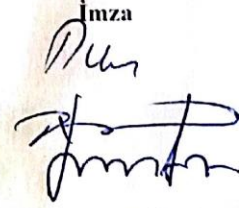
T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

**PAYLAŞILAN LİDERLİK, AİLE KATILIMI VE OKULA BAĞLILIK
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yusuf Celal EROL'un hazırlamış olduğu "Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 09.06.2016... tarih ve 2016-20/7... sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 24.06.2016.. tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

1. Doç. Dr. Muhammed TURHAN (DANIŞMAN)
2. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
3. Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

İmza


Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih
ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum **“Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki”** adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Yusuf Celal EROL

24.06.2016

ÖNSÖZ

Liderlik, insanları güç ve etki yoluyla yönlendirebilmeyi gerektirmektedir. Seksenli yıllardan sonra, liderliğin paylaşılması fikri giderek artan bir ivmeyle gündeme getirilmeye başlanmış ve liderliğin bir grup davranışı olduğunu belirten çalışmalar yapılmıştır. Okul liderliğinde de, otokratik liderlik, yerini liderliğin okulun her düzeyinde yer alan paydaşlara paylaştırıldığı ve paydaşların bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılarak liderlik kapasitesinin arttırıldığı liderlik anlayışına bırakmaktadır. Öğrencileri merkeze alan çağdaş eğitim yöntemleri anlayışları, okul ve ailenin işbirliği yaparak öğrencilere destek olunması gerektiğini savunmaktadırlar. Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması ve velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olmasıyla, velilerin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelerinin sağlanacağı ve öğrencilerinin eğitim hayatlarına desteklerini arttıracığı düşünülmektedir. Ayrıca, okul yönetiminde velilerin söz sahibi olması ve velilerin de öğrencilerinin eğitim hayatlarına katkılarının artması, öğrencilerin okul hakkındaki algılarını etkileyebilir. Bu açıdan bakıldığında, paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasında ilişki olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmalarım esnasında değerli vaktini ayırarak, bana sunduğu bilgilerle yol gösteren ve beni sürekli teşvik eden kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Muhammed TURHAN'a ve Yapay Sinir Ağları analizlerinde değerli katkılarını sunan değerli hocam Prof. Dr. Sami EKİCİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

ELAZIĞ-2016

Yusuf Celal EROL

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki

Yusuf Celal EROL

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Elazığ-2016; Sayfa: XVI+151

Bu araştırmanın amacı paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek ve Yapay Sinir Ağları yardımıyla öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini tahmin etmektir.

İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ve velileri oluşturmaktadır. Araştırma 30 ortaokulda öğrenim gören 1488 öğrenci ve 1488 öğrenci velisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği, Veli Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği ve Veli Aile Katılımı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi, korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve yapay sinir ağları teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre, okul paydaşları arasında paylaşılan liderlik davranışlarının sergilenmesi, okul paydaşlarının işbirliği içerisinde hareket etmesi ve velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması, anne ve babaların kendi çocuklarının eğitim hayatlarına katkısını olumlu yönde etkilemektedir. Paylaşılan liderlik algısı ve aile katılımı ve desteği değişkenleri, okula bağlılık puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ve okula bağlılık düzeyine ilişkin varyansın % 21'ini açıklamaktadır. Yapay

Sinir Ağları (YSA) kullanılarak, okula bağlılık ile ilişkili değişkenler aracılığıyla, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri anlamlı bir şekilde tahmin edilmiştir.

Çalışmanın sonunda, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Ev Ziyaretleri, Okula Bağlılık, Paylaşılan Liderlik.



ABSTRACT

Master Thesis

The Relationship Among Distributed Leadership, Parental Involvement, and School Engagement

Yusuf Celal EROL

Fırat University

The Institute of Education Sciences

Department of Education, Administration, Supervision, Planning and Economy

Elazığ-2016; Page: XVI+151

The aim of this study is to determine the relationship among distributed leadership, parental involvement and school engagement and to estimate the school engagement levels of the students with the help of Artificial Neural Networks.

The population of this study which is in correlational survey model constitutes from students studying in secondary schools of Elazığ province and their parents in 2014-2015 education year. The study was conducted on 1488 students studying in 30 secondary schools and 1488 parents of students. The research data was collected by using Family Involvement and Support Scale, School Engagement Scale, Parent's Perception about Distributed Leadership Scale, and Parental Involvement Scale. So in the analysis of data, frequency, mean, t-test, analysis of variance, correlation analysis, multiple regression analysis and artificial neural network techniques were used.

According to the results of the study, exhibiting the distributed leadership behaviors among school stakeholders, acting collaboratively by school stakeholders, having the right to comment on something in school management by parents, affect positively the contribution of parents to educational lives of their students. Variables of distributed leadership and parental involvement and support perceptions have a significant effect on the scores School Engagement. 21 % of the variance related to school engagement was explained by distributed leadership and parental involvement

and support perceptions. School engagement levels of students were estimated with using artificial neural networks and through variables associated with school engagement in a meaningful way.

At the end of the study, proposals have made to policy makers, practitioners and researchers.

Key Words: Distributed Leadership, Home Visits, Parental Involvement, School Engagement.



İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
KISALTMALAR.....	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi (Problem Durumu)	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	7
2.1. Liderlik.....	7
2.2. Paylaşılan Liderlik	8
2.2.1. Paylaşılan Liderlik Modelleri	12
2.2.1.1. Peter Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli.....	12
2.2.1.2. James Spilliane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli	14
2.2.1.3. Richard Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli.....	15
2.2.2. Okullarda Paylaşılan Liderlik	15
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi	18
2.2.4. Dağıtılmış Bilinç ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi	18
2.2.5. Örgütsel Güven ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi	18
2.2.6. Örgütsel Bağlılık ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi.....	19
2.2.7. Paylaşılan Liderlikle İlgili Yurt içi Literatürde Yer Alan Çalışmalar	20

2.2.8. Paylaşılan Liderlikle İlgili Yurt Dışı Literatürde Yer Alan Çalışmalar.....	23
2.3. Aile Katılımı	25
2.3.1. Ev Temelli Aile Katılımı	28
2.3.2. Okul Temelli Aile Katılımı.....	28
2.3.3. Okul-Aile İşbirliği Temelli Aile Katılımı	29
2.3.4. Aile Katılımını Engelleyen Etmenler	29
2.3.5. Aile Katılımını Geliştirmek İçin Uygulanan Bir Proje: Ev Ziyaretleri	30
2.3.6. Aile Katılımıyla İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	32
2.3.7. Aile Katılımıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	37
2.4. Okula Bağlılık.....	38
2.4.1. Okula Bağlılık Çeşitleri	42
2.4.1.1. Bilişsel Bağlılık.....	43
2.4.1.2. Duyuşsal Bağlılık.....	43
2.4.1.3. Davranışsal Bağlılık.....	44
2.4.2. Okula Bağlılığın Çıktıları	44
2.4.3. Okula Bağlılığı Etkileyen Etmenler.....	45
2.4.3.1. Cinsiyet	47
2.4.3.2. Yaş ve Öğrenim Görülen Sınıf	48
2.4.3.3. Öğretmenler	48
2.4.3.4. Akranların Sosyal Desteği	49
2.4.3.5. Aile Sosyal Desteği.....	50
2.4.4. Okula Bağlılık ile İlgili Çalışmalar.....	52
2.4.4.1. Okula Bağlılığı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	52
2.4.4.2. Okula Bağlılık ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	58
2.5. Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki.....	62
2.6. Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki ile İlgili Yapılan Çalışmalar	67
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	69
III. YÖNTEM	69
3.1. Araştırma Modeli	69
3.2. Evren ve Örneklem	69
3.3. Veri Toplama Araçları	70

3.3.1. Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği (AKDÖ)	70
3.3.1.1. Türkçe'ye Çeviri ve Açımlayıcı Faktör Analizi	71
3.3.1.2. Doğrulamalı Faktör Analizi	72
3.3.1.3. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi.....	73
3.3.2. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)	73
3.3.3. Velilere Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (VYPLAÖ)	74
3.3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Açımlayıcı Faktör Analizi.....	74
3.3.3.2. Doğrulamalı Faktör Analizi	77
3.3.3.3. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi.....	78
3.3.4. Velilere Yönelik Aile Katılımı Ölçeği (VAKÖ).....	78
3.4. Veri Toplama Süreci	79
3.5. Verilerin Analizi	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	84
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	84
4.1. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algıları	84
4.2. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri	85
4.3. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteğine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	86
4.4. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	87
4.5. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algılarının Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	88
4.6. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	89
4.7. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı Algıları ile Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Velilerin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	90
4.8. Araştırmaya Katılan Velilerin ve Öğrencilerin Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.9. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteğine İlişkin Algılarının Okula Bağlılık Düzeyleriyle İlişkisi	100

4.10. Velilerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının Aile Katılımıyla İlişkisi	101
4.11. Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişki.....	102
4.12. Okul ve Aile Değişkenleri ve Demografik Değişkenler Kullanılarak YSA Aracılığıyla Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Tahmin Edilmesi	104
BEŞİNCİ BÖLÜM	106
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	106
5.1. Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma.....	106
5.1.1. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı Algılarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	106
5.1.2. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı Algılarının Ev Ziyareti Yapılıp Yapılmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	109
5.1.3. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	110
5.2. Öğrencilerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma.....	111
5.2.1. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	111
5.2.2. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	112
5.2.3. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Baba Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	113
5.2.4. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerini Ev Ziyareti Yapılıp Yapılmama Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	114
5.2.5. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Velilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	114
5.3. Demografik Değişkenler (Veli Yaşı, Okul Ziyareti Sayısı, Aile Geliri ve Ev Ziyareti) ve Velilerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Aile Katılımı Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma	115
5.4. Demografik Değişkenler (Veli Yaşı, Okul Ziyareti Sayısı, Aile Geliri, Ev Ziyareti, Öğrenci Yaşı ve Kardeş Sayısı), Velilerin Paylaşılan Liderlik Algıları, Öğrencilerin Aile	

Katılımı ve Desteği Algıları ve Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma	116
5.5. Velilerin Aile Katılımı Algıları ile Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma.....	118
5.6. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları, Okula Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencilerin Yaşı, Velilerin Okul Ziyareti Sayısı ve Aile Geliri) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma	120
5.7. Okul ve Aile Değişkenleri ve Demografik Değişkenler Kullanılarak YSA Aracılığıyla Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Tahmin Edilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	123
5.8. Öneriler	123
5.8.1. Eğitim Politikası Üretenlere ve Uygulayıcılara Öneriler.....	123
5.8.2. Araştırmacılara Öneriler	125
KAYNAKLAR	126
EKLER	147
ÖZGEÇMİŞ	151

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Paylaşılan Liderlikle ilgili Ölçekleri Uyarlama Çalışmaları.....	20
Tablo 2. Paylaşılan Liderlik ile ilgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları.....	20
Tablo 3. Nihai Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	72
Tablo 4. VPLAÖ'nün Nihai Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 5. YSA Modelinin Parametreleri	81
Tablo 6. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algıları	84
Tablo 7. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri .	85
Tablo 8. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	86
Tablo 9. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin, Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	87
Tablo 10. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Görüşlerinin Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi ve Homojen Dağılım Göstermeyen Otokratik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 11. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları	90
Tablo 12. Velilerin ve Öğrencilerin Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Velilerin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	91
Tablo 13. Homojen Dağılım Göstermeyen Boyutlar İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 14. Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Boyutları, Aile Katılımı Ölçeği ve Boyutları, Okula Bağlılık Ölçeği, Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi	97
Tablo 15. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algılarının Okula Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	100

Tablo 16. Velilerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Aile Katılımı Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	101
Tablo 17. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Öğrencilerin Okula Bağlılığı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	103



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Paylaşılan Liderlik Modelleri	12
Şekil 2. Okula Bağlılık boyutları, belirtileri ve çıktıları	46
Şekil 3. Okul ve Okul Dışı Bağlamda Bağlanma Modeli.....	51
Şekil 4. Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.....	72
Şekil 5. Velilere yönelik paylaşılan liderlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	77
Şekil 6. YSA'nın Genel Görünüşü	81
Şekil 7. Farklı gizli katman nöronlarının YSA Performansı	82
Şekil 8. Önerilen YSA'nın Kare Ortalamaları Hata Değerleri	83
Şekil 9. YSA Performansı	104
Şekil 10. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyleri	105

KISALTMALAR

AKDÖ	: Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSL	: National College for School Leadership
OBÖ	: Okula Bağlılık Ölçeği
PISA	: Programme for International Student Assessment
VAKÖ	: Veli Aile Katılımı Ölçeği
VPLAÖ	: Velilere Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği
YSA	: Yapay Sinir Ağları

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

1.1. Araştırma Problemi

Liderlik, insanları güç ve etki yoluyla yönlendirebilme sanatıdır. Güç ve etki bakımından, formal lider ve informal lider olmak üzere, iki değişik liderlik biçimi bulunmaktadır. Formal lider, grup üzerindeki etkisini otoriteyle sağlarken; informal lider, liderlik davranışları göstererek, grubuyla bütünleşir. Okul yöneticisi, otoriteye sahip olması nedeniyle, okulun formal lideri olarak görülmekle birlikte, okulun diğer paydaşlarını güdülemeye ve değerleriyle yönlendirmeye çalışarak, informal lider olarak da düşünülebilir (Çelik, 2015, s. 3).

Geleneksel liderlik yaklaşımları, giderek karmaşıklaşan günümüz örgüt yapısına uygun değildir. Günümüz liderlik anlayışında, demokratik yaklaşımların giderek önem kazanmasıyla, görevlerini eksiksiz ve hatasız yapan üstün yetenekli tek lider anlayışı, evirilerek değişmiş, örgütün bütün paydaşlarının ortaklaşa etkinliklerini de yönetime katan, insancıl liderlik yaklaşımları tartışılmaya başlanmıştır (Özer ve Beycioğlu, 2013, s. 78). Okulun amaçlarının yerine getirilebilmesi için, liderlik örgüt içinde kurumsallaştırılabilir ve liderlik okulun paydaşları arasında paylaştırılabilir.

Paylaşılan liderlik kavramına ilk değinen kişilerden olan Gibb (1954), liderliği bir grup davranışı olarak kabul etmiştir. Gruplarda, odak ve grup liderliği arasında farklar bulunmaktadır. Monopolize bir yapı olan odak liderlikte, tek kahraman lider grubun merkezindedir. Grupların akışkan özellikler gösterebilmesi ve dalgalı bir seyrin etkisi altında bulunabilmesi, gruplarda sadece odak liderlik davranışları değil, paylaşılan liderlik davranışları da sergilenmesi gerektiğini göstermektedir (Baloğlu, 2011a, s. 166). Seksenli yıllardan sonra, liderliğin paylaşılması fikri giderek artan bir ivmeyle gündeme

getirilmeye başlanmış ve özellikle Amerika ve İngiltere’de konu hakkında birçok çalışma yapılmıştır (Ağıroğlu Bakır, 2013).

Okul liderliğinde de, tek adam liderliği olan klasik bakış açısı değişerek, yerini liderliğin okulun her düzeyinde yer alan paydaşlara paylaştırıldığı ve paydaşların bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılarak liderlik kapasitesinin arttırıldığı liderlik anlayışına bırakmaktadır (Yılmaz ve Turan, 2015, s. 95).

Sanayi toplumunun eğitim sürecinde giderek azalan ailenin önemi, bilgi toplumunda tekrar yükselmektedir ve bilgi toplumu, okul ile ailenin işbirliğini kaçınılmaz kılmaktadır (Kılıç, 2009, s 178). Öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenme etkinliklerine katılmasını öngören ve öğrencileri merkeze alan günümüz çağdaş eğitim yöntemleri anlayışları, okul ve ailenin işbirliği yaparak, öğrencilere destek olunması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu sebeple, öğretmenler kadar ebeveynlerin de tutumları, davranışları ve ilgileri, öğrencilerin geleceklerinin şekillenmesinde büyük paya sahiptir (Samancı ve Diş, 2014). Öğrencilerin istenilen eğitim çıktılarına sahip olabilmesi ve okuldaki eğitim sürecinden istenilen verimin alınabilmesi için, okul ortamında yapılan eğitimin yeterli olmadığı düşünülmekte ve öğrenci velilerinin, öğrenci ve okulun diğer paydaşlarına yardımcı olması istenmektedir. Okul ile aile arasındaki işbirliğinin arttırılmasının, öğrencinin okul kazanımlarını arttıracakı düşünülmektedir. Öğretmen, öğrenci ve öğrencinin ailesi arasında olumlu iletişim sağlanabilirse, öğrencinin başarı ve olumlu davranış kazanma seviyesi de yükselecektir (Gülcan ve Taner, 2011, s. 131).

Bireyler, toplumsal kuralları ve toplumun onayladığı davranışları, aile ve okul ortamında öğrenmektedir (Uslu, 2012, s.1). Okulların görevi, ailelerin sorumluluğunda olan çocukların eğitiminde, aileye destek olmaktır (Özgan ve Aydın, 2010, s. 1170). Çocuğunun yetiştirilmesinde öncelikli sorumluluğu bulunan ailenin, çocuğun eğitiminin her aşamasında katkı sağlaması, bir gerekliliktir. Okul ve aile işbirliği ve velilerin okula etkin katılımı, okulun amaçlarının yerine getirebilmesi ve istenilen kazanımların sağlanması için, yöneticiler ve öğretmenlere büyük fayda sağlayabilir. Çünkü günümüz eğitim anlayışı, eğitime bütünsel şekilde yaklaşarak, okulda verilen eğitimin evde desteklenmesi ve ailenin de okulda verilen eğitimin bir parçası olmasını gerektirmektedir (Öncül, 2011). Veliler de, öğretmenler ve yöneticilerden, velilerle daha iyi bir iletişim kurulmasını istemektedirler (Açıkalın, 1989, s. 88). Etkili okulların

özelliklerinden biri de, okul ile aile arasında işbirliğini sağlamış olmasıdır (Balcı, 2001).

Okul, sistem yaklaşımıyla açık bir sistem olduğu ve çevreden girdi alıp çevreye çıktı sunduğu için, bütün paydaşları ve içinde bulunduğu çevreyle, devamlı ilişki içinde bulunan tüm bir yapı olarak ele alınmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için de, sadece öğrencilere odaklanmak ve öğrencileri ailelerinden ayrı düşünmek olanaksızdır. Çünkü öğrenciler aileleriyle bir bütündür (Erdem ve Şimşek, 2010).

Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması ve velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması, velilerin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelerini sağlayacağı ve öğrencilerinin eğitim hayatlarına desteklerini arttıracığı düşünülmektedir. Aile katılımı da, öğrencilerin okula istekli bir şekilde gelmelerine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Kılıç, 2009). Okullarda paylaşılan liderlik anlayışının uygulanması ve ailelerin de öğrencilerinin eğitim süreçlerine katkı sağlaması, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin arttırmasını sağlayabilir.

Okula bağlılık, öğrencilerin öğrenme süreci, sınıf içi ve sınıf dışı akademik ve sosyal aktiviteler ve başarılı öğrenme çıktılarına ulaşma hakkındaki psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerinin kalitesi ve miktarıdır (Günüç ve Kuzu, 2015, s. 588). Okula bağlılık, öğrencinin okulla ilgili olumlu hislere sahip olması ve okuldaki etkinliklerde katılımcı davranışlar sergilemesidir (Arastaman, 2009, s. 103). Okulun eğitsel amaçlarını başarabilmesinin gerekliliklerinden biri de, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin olumlu algısı ve okula bağlılık hissetmesidir (Kalaycı ve Özdemir, 2013, ss. 294-295). Literatürde, aile katılımı ve öğrencilerin okula bağlılıkları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Simons-Morton ve Crump, 2003). İşte bu araştırmada, paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı paylaşılan liderlik ve aile katılımını velilerin ve okula bağlılık ve aile katılımı değişkenlerini de öğrencilerin görüşleri ışığında incelemek ve

üç değişken arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1) Velilerin görüşlerine göre ortaokullarda paylaşılan liderlik ne düzeydedir?
- 2) Velilerin aile katılımına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 3) Öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 4) Öğrencilerin okula bağlılıkları ne düzeydedir?
- 5) Öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ve okula bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine, anne-babanın birlikte yaşaması veya boşanmış olma durumuna, ev ziyareti yapılıp yapılmamasına ve velilerin eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
- 6) Velilerin paylaşılan liderlik ve aile katılımına ilişkin algıları, ev ziyareti yapılıp yapılmamasına ve velilerin eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
- 7) Velilerin paylaşılan liderlik algıları ile okula katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8) Velilerin paylaşılan liderlik algıları ile öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9) Velilerin paylaşılan liderlik algıları ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 10) Ortaokullarda paylaşılan liderlik, aile katılımı ve öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yurtiçi literatürde, paylaşılan liderlik ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmalar, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını ortaya koymaya çalışmakta ve öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olması gerektiğini dile getirmektedir (Korkmaz ve Gündüz, 2011; Ağıroğlu Bakır, 2013; Bostancı, 2013; Taşdan ve Oğuz, 2013; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Yılmaz ve Turan, 2015). Literatürde, paylaşılan liderlik uygulamalarına velilerin perspektifinden bakan ve velilerin paylaşılan liderlik algılarını ortaya koymaya çalışan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Günümüz eğitim anlayışına göre, okul örgütünün amaçlarının başarıyla yerine getirilebilmesi ve eğitim sürecinden istenilen sonucun alınabilmesi için, okul

yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu durum da, okul örgütü paydaşlarının, okul ile ilgili karar alma süreçlerine dâhil olmalarının, okul örgütü lehine olduğunu göstermektedir. Velilerin okul örgütünün etkin bir paydaşı olması gerekmektedir. Velilerin okulun yönetim süreçlerinde etkin bir katılım sağlamadığı ve okul aile işbirliği gerçekleştirilemediği zaman, okulun amaçlarına ulaşılmasında büyük zorluklar yaşanacağı göz önüne alındığında, velilerin paylaşılan liderlik algılarının ortaya konmaya çalışılmasının, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Velilerin paylaşılan liderlik uygulamalarına dâhil edilmesi ve okul örgütü hakkında alınan kararlarda söz hakkının bulunması, öğrencilerinin eğitim hayatlarına daha fazla katkı sağlamalarını ve öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelerini kolaylaştırabilir. Bununla birlikte, ailesinin eğitim hayatıyla daha fazla ilgilendiğini hisseden öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin artacağı öngörülebilir.

Aile katılımı hakkındaki yayınların birçoğu, velilerin bakış açısından aile katılımını incelemiştir; ancak öğrencilerin bakış açısına göre aile katılımını inceleyen çalışmaların sayısı oldukça azdır (Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating, 2009, s. 2). Ayrıca, aile katılımında babanın öneminin bilinmesine rağmen aile katılımı çalışmalarında genellikle anneler çalışılmıştır (Rogers ve diğerleri, 2009, s. 3; Rogers, Wiener, Marton ve Tannock, 2009, s. 169). Bu çalışmada, sadece anne veya sadece babalar değil, öğrencinin velisi göz önüne alınmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırma, Elazığ il merkezindeki ortaokullar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Paylaşılan liderlik: Paylaşılan liderlik, örgütün tüm paydaşlarının işbirliği içerisinde etkileşerek, ortak sorumluluk bilinciyle hareket edip, ortak örgütsel amaçları gerçekleştirme çabalarını içeren, yeni bir liderlik yaklaşımıdır (Ağiroğlu Bakır, 2013, s. 10).

Aile Katılımı: Öğrencinin öğrenmelerini destekleme ve öğrenme seviyesini yükseltme amacıyla, okul çalışmalarına katılmaya, evde akademik destek sağlamaya ve öğrencisinin öğretmenleriyle ve diğer velilerle iletişim kurmaya çalışmasıdır (Weiss, Dearing, Mayer, Kreider ve McCartney, 2005, s. 20).

Ev Ziyaretleri: Öğretmenlerin öğrencilerin evlerini ziyaret ederek, öğrencinin kendi evinde çalışma ortamını görmesi, öğrenci hakkında velilere daha detaylı bilgiler vermesi, öğrencinin velileriyle yüz yüze iletişim kurup onları kendi evlerinde ziyaret etmesidir.

Okula Bağlılık: Okula bağlılık, öğrencilerin okul faaliyetlerine ve okuldan sağladığı kazanımlara ilişkin olumlu algısı, okul etkinliklerinde rol alması ve kendisini okula ait ve okulun bir parçası olduğunu hissetmesidir (Yıldız ve Kutlu, 2015, ss. 333-334).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Liderlik

Lider, örgütlerin başarıya ulaşabilmeleri ve örgüt amaçlarının yerine getirilebilmesi için örgüt paydaşlarını eşgüdümleyerek harekete geçirebilen kişidir. Liderler, güdüleyebilen, enerji dolu (Ağiroğlu Bakır, 2013, s. 12) ve bu enerjiyi karşısındakine aktarabilen kişilerdir.

İnsanlar, liderlerin fark meydana getirmesi gerektiğine inanmaktadırlar ve bu farkın meydana getirilmesinin nedenlerini araştırmaktadırlar (Hoy ve Miskel, 2012, s. 375). Özellikler Kuramı, liderliğin doğuştan getirilen bir özellik olduğunu ve liderlerin doğuştan getirilen bazı kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Oğuz, 2013, s. 158). Geleneksel liderlik bakış açısı, okulu bir süper kahramanın yönetmesi gerektiğine inanır (Baloğlu, 2011b, s. 128). Ancak bu düşünce değişmiş ve bireysel liderlerin özellik ve davranışlarıyla ilgilenen liderlik modellerine alternatif liderlik modelleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Baloğlu, 2011b, s. 128). Çünkü tek bir otorite figürünün sürekli değişen ve artan insan ve toplum ihtiyaçlarını karşılayamadığı görülmüştür.

Okul örgütlerinde de, müdürler ve müdür yardımcıları okulun doğal liderleri olarak görülmektedirler. Yöneticiler, okulun paydaşlarını etkileyerek okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Ancak okullarda okulun tüm paydaşları aynı amaçları gerçekleştirmeye odaklanmışlardır. Öğretmenler, veliler ve hatta öğrenciler de okulun amaçlarının yerine getirilebilmesi için liderlik görevleri üstlenebilirler. Örgütlerde birden fazla lider olabilir. Bu yadırganmamalıdır, çünkü günümüz okul örgütlerinden beklentiler oldukça fazlalaşmıştır.

2.2. Paylaşılan Liderlik

Hoy ve Miskel (2012, s. 376), liderliği sosyal grubun üyeleri arasında paylaşılan sosyal bir etki süreci olarak tanımlayarak, liderliğin örgütün bir ögesi olduğunu vurgulamışlardır. Okul ve aile arasındaki iletişimi arttırması beklenen bir liderlik yaklaşımı, liderliğin okulun yöneticisi tarafından okulun paydaşları arasında paylaştırılması olarak ifade edilebilecek olan paylaşılan liderlik yaklaşımıdır. Paylaşılan liderliğin, örgüt etkililiğine katkı sağladığına ilişkin inanç giderek artmaktadır (Liethwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006). Paylaşılan liderlikte, işbirliği ön plandadır. Görev ve sorumluluklar örgütün üyeleri arasında paylaşılmıştır ve çalışanlar bir takım olarak görülmektedir (Bostancı, 2013).

Paylaşılan liderlik (Distributed Leadership) kavramı, yurt içi literatürde yeni tartışılmaya başlanılan bir konudur (Özer ve Beycioğlu, 2013, s. 79) ve paylaşılan liderlik (Beycioğlu, 2009; Bostancı, 2012; Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015a, 2015b), dağıtılmış liderlik (Oğuz, 2013; Yılmaz ve Turan, 2015), dağıtımcı liderlik (Taşdan ve Oğuz, 2013; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Baloğlu, 2011a, 2011b; Özdemir, 2012) ve paylaşımcı liderlik (Korkmaz, 2011) isimleri verilerek incelenmektedir.

İngiltere'nin devlet kuruluşu olan National College for School Leadership (NCSL) (2004) raporunda, paylaşılan liderlikte üst konumundaki paydaşlar ile ast konumundaki paydaşların ortak davranışlarının ön planda olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, NCSL (2004), literatürde yer alan ve birbirinin yerine kullanılan ve anlam karmaşasına sebep olabilen dağıtımsal, dağıtılmış ve paylaşılan liderlik kavramlarını tanımlayarak, aralarındaki farkı belirtmiştir.

- Dağıtılmış liderlik, astlara veya kurullara sorumluluk ve yetki vererek, liderliğin resmi veya gayri resmi uygulamalarla, açık olarak veya uygulamalarla dağıtılmasıdır.
- Dağıtımsal liderlik, liderin örgütün diğer paydaşlarının gerekli olan yer ve zamanda sürece olumlu katkı sağlama arzusunu harekete geçirmek için yaptığı uygulamalardır ve örgütün bütününün liderlik toplumu haline getirilmesidir.

- Paylaşılan liderlik ise, örgüt sürecinde karşılıklı etkileşime dayanan sosyal ilişkilerle örgüt paydaşlarının örgüte katkılarıyla ön plana çıktığı ortak hareketin vurgulandığı olgudur (akt. Yener, 2014).

Yener'e (2014) göre, paylaşılan liderlik, örgüt paydaşlarının konumları, ilgileri, eğilimleri, uzmanlıkları, yetenekleri gibi birtakım farklılıklarının, yönetici tarafından algılanıp tespit edilerek, örgüt ve paydaşlarının faydası için kullanılması yolunda birbirini tamamlaması veya paylaşılmasıdır. Örgütte değişim ve hedeflere ulaşmak için, icranın ve uygulamaların lider, izleyenler ve durum arasında paylaştırılması, paylaşılan liderlik olarak tanımlanmaktadır (Yener, 2014).

Paylaşılan liderlik, örgütün tüm paydaşlarının işbirliği içerisinde etkileşerek, ortak sorumluluk bilinciyle hareket edip, ortak örgütsel amaçları gerçekleştirme çabalarını içeren yeni bir liderlik yaklaşımıdır (Ağiroğlu Bakır, 2013, s. 10). Bir grubun liderliği paylaşması, fikir çeşitliliğini ve sinerjiyi ortaya çıkarır (Ağiroğlu Bakır, 2013, s. 26-27). Paylaşılan liderlik, yöneticiler ve öğretmenlerin liderliğin bileşenlerinden olduğunu savunur (Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014). Veliler de, okul örgütlerinde paylaşılan liderlik bileşenleri içerisine dâhil edilebilir. Çünkü veliler de, okuldaki karar alma süreçlerine katılmak istemektedirler (EARGED, 2001).

Liderlik, yönetici eksenli bir davranış olsa da, örgütün diğer paydaşlarının da gönüllü olarak yöneticinin liderlik davranışlarını desteklemesi gerektiğinden, bu liderlik tipine diğer paydaşlara itici gelebilecek dağıtılmış ya da dağıtılan liderlik isminin verilmesi yerine, paylaşılan liderlik denilmesi daha yerinde olacaktır (Yener, 2014). Çünkü örgütlerde liderlik olgusunun başarılması, sadece yöneticinin liderliği dağıtma davranışıyla gerçekleşmemekte, diğer örgüt paydaşlarının da yetenek ve kabiliyetlerini örgüt faydasına paylaşmasıyla gerçekleşmektedir (Spillane, 2001). Dağıtılmış liderlik kavramı, paylaşılan liderlik kavramı yerine kullanılsa da ve literatürde de paylaşılan ve dağıtılmış liderlik arasındaki fark tam olarak açık bir şekilde ortaya konulmasa da, iki kavram birbirinden farklıdır. Dağıtılmış liderlik, okuldaki formal ve informal etkili ilişkiler ağıdır. Paylaşılan liderlik ise, formal pozisyon tanımlarında veya örgüt şablonunda bulunması gerekmeyen ve kasıtlı bağlılık kalıpları ve örgüt üyeleri arasında karşılıklı etkiyi yansıtan bir örgütsel özelliktir (Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010, s. 318). Bu çalışmada da, anılan liderlik türüne paylaşılan liderlik adı verilmesi uygun bulunmuştur.

Gibb 1954'te paylaşılan liderlik kavramını ilk defa kullanmış ve formal ve informal grup yapısında etkin olan süreçlerin dinamiğini incelemiştir (Baloğlu, 2011a). Ayrıca, gruplarda odak ve paylaşılan liderlik arasındaki farktan bahsetmiştir. Odak liderlikte, bir tek lider ve monopolize bir yapı bulunmaktadır, ancak gruplar her zaman aynı yapıda kalmayabilir ve değişken özellikler gösterebilir. Grup liderliğinde ise, paylaşılan liderlik uygulamalarına da ihtiyaç duyulmaktadır (Baloğlu, 2011a, s. 166).

Paylaşılan liderlik, örgütlerdeki iş bölümü anlayışından ortaya çıkmıştır (Baloğlu, 2011a, s. 164). Paylaşılan liderlik, liderliğe taksonomik bir açıdan bakarak, liderliği örgütteki bireylerin eylem ve etkileri içerisine yaymaktadır (Baloğlu, 2011b).

Çelik (2015, s. 211), paylaşılan liderlik yaklaşımının, eğitim örgütlerinin tek bir kişinin başa çıkamayacağı kadar karmaşık olduğu için tek bir bireyin liderliğine karşı çıktığını ve okul liderliğinin sadece yöneticinin sorumluluğunda olmadığını belirtmiştir. Okul liderliği sorumluluğu, okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler arasında, yetkinlikleri ölçüsünde paylaştırılmalıdır. Paylaşılan liderlik anlayışı, örgütsel yapı ve sosyal yapı arasında örgütsel gücün paylaşılmasıyla, öğrenci başarısına, okul etkililiğinin artırılmasına ve paydaşların okullarda karar verme sürecine katılarak demokrasi bilincinin yerleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Geleneksel liderlik paradigmasının kahramanlaştırılan tek adam liderliği anlayışı, yerini liderliği örgütün bütününe yayılmış bir süreç olarak tanımlayan “paylaşılan liderlik” paradigmasına terk etmektedir. Paylaşılan liderliğin, çıkış noktasının örgütlerdeki iş bölümü olduğu söylenebilir (Baloğlu, 2011a). Paylaşılan liderlik, okul örgütünde liderliğin okulun her düzeyinde yer alan paydaşlarına paylaştırılması ve her paydaşın bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılarak, örgütün liderlik kapasitesinin artırılması anlayışıyla uygulanabilir (Yılmaz ve Turan, 2015).

Çevre ve şartların değişmesi ve kaynakları ve bilgiyi paylaşma ihtiyacının karşılanması gerekliliği, örgütlerde işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Bu işbirliği de, liderliğin paylaşımını gerektirmektedir. Örgüt potansiyelini maksimum seviyede ortaya çıkarabilmek, örgüt paydaşlarının liderlik kapasitelerinin ortaya çıkarılmasıyla mümkün olabilir (McCauley-Smith, Williams, Gillon ve Braganza, 2013, s. 313).

Liderliği, bir kişinin örgütün diğer paydaşları üzerindeki tek taraflı etkisi değil, onlarla karşılıklı olarak kurulmuş olan bağ olarak tanımlayan Baloğlu da (2011a),

paylaşılan liderliğin, bu bağın liderler arasındaki tamamlayıcı ilişkisini konu edindiğini söylemektedir.

Paylaşılan liderlik, örgütün üst yöneticileri dışındaki diğer paydaşlarının da örgüt hakkında alınan kararlarda söz sahibi olma hakkının olması ve liderliğin sistem anlayışı içine yerleştirilme çabasıdır (McCarthy, 2010). Paylaşılan liderlik, formal ve informal liderlik rollerindeki etkinliklerden ziyade, etkileşime odaklanmaktadır. Formal liderlik görevi bulunmasa da, örgütün tüm paydaşlarının liderlik uygulamalarına katkıları dikkate alınarak önemli görülür (Harris ve Spillane, 2008, s. 31).

Harris (2004, s. 13-14), paylaşılan liderlik yaklaşımında, örgütün formal liderinin önemsiz sayılmadığını, yöneticinin örgütün diğer paydaşlarını eşgüdümleyerek üretkenlik seviyelerini arttırmaya çalışmak gibi görevlerinin bulunduğunu ve paylaşılan liderliğin örgütün bütün paydaşlarının bilgi ve deneyimlerini birleştirerek oluşturdukları bir ekip etkinliği olduğunu belirtmiştir.

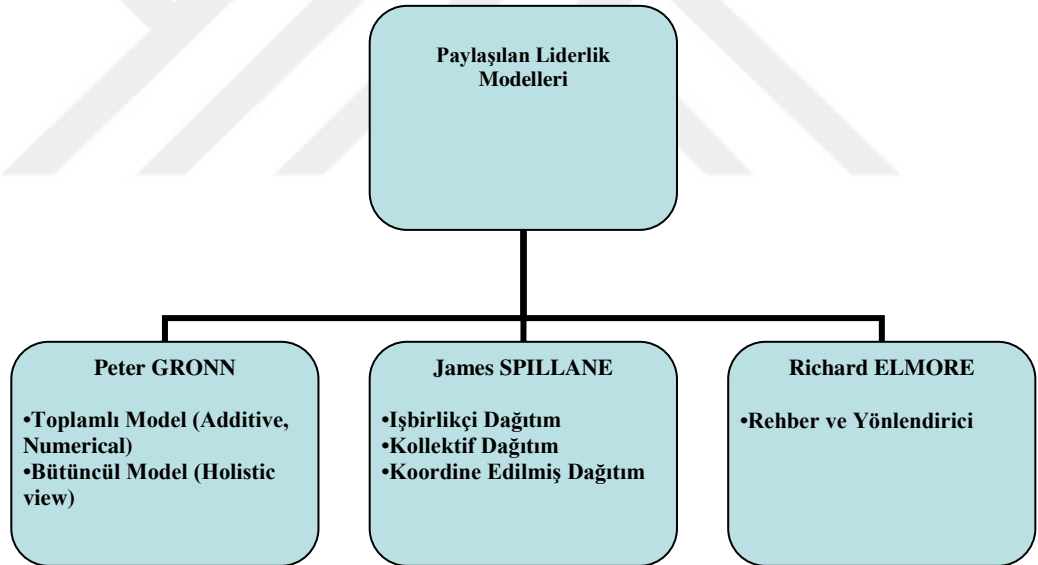
Spillane (2005a) ise, dağıtımçı liderlik kavramının paylaşılan liderlikten daha geniş bir anlam ifade ettiğini belirterek, paylaşılan liderlik kavramını kullanmaktan ziyade dağıtımçı liderlik kavramını kullanmayı tercih etmektedir. İki birey arasında da gerçekleşebileceği için takım liderliğinden, her zaman demokratik olmanın gerekmemesi dolayısıyla da demokratik liderlikten farklı olduğunu savunmaktadır. Baloğlu'na (2011b) göre paylaşılan liderlik, bireysel olarak liderlerin özellik ve davranışlarıyla ilgilenmekten ziyade, liderliğin sorumluluğunu formal örgütsel rollerden ayırıştırıp, örgütün paydaşlarının eylem ve etkileri içerisine yayarak, liderliğe daha taksonomik bir liderlik bakış açısıyla bakmaktadır. Okuldaki diğer yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler de liderlik sürecine katılmakta ve örgütün edilgen üyeleri olarak görülmemektedirler. Paylaşılan liderlik, pozisyon farkı gözetmeksizin örgüt paydaşlarının bilgi, beceri ve uzmanlığının bir liderlik havuzunda toplanmasıdır (Baloğlu, 2011b).

Eğitim ile ilgili problemlerin çözümü için, okul yöneticileri dışındaki okul paydaşlarının da okul yönetiminde söz sahibi olması gerekmektedir. Ancak merkeziyetçi yönetim anlayışında, okul ve çevre etkileşimi ve iletişimi zayıf kalmakta ve velilerin okula çekilmesi konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır (EARGED, 2001). Paylaşılan liderlik, okulun eğitim kapasitesinin arttırılmasına odaklanan bir öğrenen örgüt

olmasına yardımcı olarak, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010, s. 330).

2.2.1. Paylaşılan Liderlik Modelleri

Literatürde Peter Gronn, James Spillane ve Richard Elmore'un farklı Paylaşılan Liderlik Modelleri olduğu görülmektedir. Paylaşılan liderlik literatürüne bakıldığında, paylaşılan liderlik kavramı, Peter Gronn (2000), Richard Elmore (2000) ve James Spillane (2005) tarafından farklı modellerle alanyazına sokulmuştur. Üç teorisyen de kuantum paradigmasından etkilenerek, sistemlerin kendisini oluşturan parçalarından daha büyük olduğu görüşünü ve çoklu liderlik uygulamalarını savunmuşlardır (Baloğlu, 2011b, s. 140). Şekil 1'de Peter Gronn, Richard Elmore ve James Spillane'nin paylaşılan liderlik modellerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil 1. Paylaşılan Liderlik Modelleri

2.2.1.1. Peter Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli

Gronn (2000), paylaşılan liderliği, bütünün onu oluşturulan parçalardan daha fazla anlam ifade etmesi olarak açıklamaktadır. Gronn (2002), örgütün teknik kapasitesi olarak tanımladığı işbölümünün, paylaşılan liderliğin çıkış noktası olduğunu savunmuş

ve liderliğin örgütün üst kademesinde sergilenebileceği gibi, bir çalışanın da işyerinde bir değişim başlatabileceğini söylemiştir. Gronn (2002), liderliğin yayılmasının, bir kişinin eylemlerinde ifadesini bulmasından daha fazla anlam ifade ettiğini ve liderliğin paylaşılması ve kapasite geliştirme arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu dile getirmiştir. Biri Toplamlı (Additive) Model ve diğeri Bütüncül (Hollistic) Model olmak üzere, iki adet liderliği yayma modelinden bahsetmektedir. Gronn (2002), ilk önce, paylaşılan liderliği tek adam liderliğinin yerine kullanılması gereken bir liderlik uygulaması olarak görerek, toplamı desenli paylaşılan liderlik modelini ileri sürmüştür.

Toplamı deseni içerisinde paylaşılan liderlik, liderliği yayma (additive) ve uyumlaştırma (concertive) eylemleri olmak üzere, yine iki alt eylemden oluşur. Hiyerarşi ve makama bağımlı kalmadan, liderliği formal ya da informal olarak örgüt paydaşlarına yaymak, liderlik eylemini yaymak olarak tanımını bulmuş, liderliği uyumlaştırma eylemi ise yayılmış olan liderliği, birbirini olumlu etkileyecek şekilde koordine (akort) etmek olarak tanımlanmıştır (Gronn, 2002).

Birinci model olan Toplamı Model’de, örgüt paydaşlarının gösterdiği bireysel liderlik davranışlarının toplamı, paylaşımsal liderlik davranışını oluşturmakta ve ihtiyaç halinde ittifakla ihtiyaca cevap vereceği bir durum olarak tanımlanmıştır. Toplamı Model’in birkaç prensibi şöyledir:

- Liderlik, sadece bir konuma veya bireye diğeri paydaşlardan daha fazla liderlik ayrıcalığı veren bir olgu değildir.
- Liderlik, örgütte bir paydaşın diğeri paydaşlardan daha fazla sorumluluk alması değildir.
- Liderlik, örgüt paydaşlarının farklılıklarının, örgüt yararına kullanılması için farklılıkların göz önüne alınmasıdır (Yener, 2014, s. 17).

Fakat daha sonraki yıllarda yaptığı çalışmalarında, odak liderlik ve paylaşılan liderlik anlayışlarını birleştirerek, liderliğe bütüncül bakmayı tercih etmiştir (Gronn, 2009b). Tek adam liderliği ve çoklu liderlik uygulamaları, aynı yapı içerisinde birbirlerini tamamlamaktadır (Gronn, 2009b).

Bütüncül Model’de ortaya konan fikirler sermaye olarak düşünülmekte, liderlik işlevlerinin örgütün kurumsal ve sosyal bünyesinde paylaşılmasını savunmaktadır. Paylaşılan Liderlik kavramının Bütüncül Model’inin özellikleri şunlardır.

- Örgüt paydaşları aralarında karşılıklı ilişki oluşturmaları, paylaşımsal liderlik rollerinin dağıtımını sağlar.
- Örgütte yapısal ve kurumsal oluşumlar, paydaşların ortak hareket etmesini ve icranın paylaşılan bir süreçte yapılmasını sistematize eder (Gronn, 2002).

2.2.1.2. James Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli

Liderlik, sosyal etki ilişkisi ve etkileşimidir (Pitts ve Spillane, 2009, s. 187). Spillane, Halverson ve Diamond'a (2004) göre, liderlik insanlar ve durumların etkileşimi içerisinde yer alan bir ağıdır ve paylaşılan liderlik, dağıtılmış bilinç olarak tanımlanmalıdır. Spillane'e (2005) göre paylaşılan liderlik, örgütün paydaşlarının ortak başarısı, yeteneği, etkileme gücü ve uzmanlıklarının etkileşimleri sonucu ortaya çıkan liderlik uygulamasıdır. Liderlik eylemleri, formal liderlik pozisyonundaki kişilerce sergilenebileceği gibi, informal olarak da sergilenebilir. Liderlik, örgüt paydaşlarının aralarındaki etkileşim içerisinde (Spillane, 2005, s. 147-148).

Spillane (2005), paylaşılan liderliğin liderler, izleyenler ve koşullar olmak üzere üç sacayağı olduğunu, bu üç öge arasındaki etkileşimin, liderlik uygulaması adını verdiği oluşuma sebebiyet verdiğini ve paylaşılan liderliğin temel çıkış noktasının, bu üç sacayağı olduğunu ifade etmektedir. Spillane, kahraman lider anlayışını kabul etmeyerek, liderlik uygulamaları anlayışını benimsemiştir.

Okul liderliği, öğretme ve öğrenmede oluşabilecek yeniliklere cevap verebilme ihtiyacını karşılayabilmek için sosyal, materyal ve kültürel kaynakların tanımlanması, edinilmesi, paylaştırılması, eşgüdümlemesi ve kullanımıdır. Okul liderliği, en iyi şekilde, paylaşılmış uygulamalarla anlaşılır. Paylaşılan liderlik anlayışı, öğretimsel yenilik sürecinde, okul personeline rehberlik eden ve onları yönlendiren okuldaki birçok bireysel uygulamaları birleştirir. Paylaşılan perspektif, formal ve informal liderlerce gerçekleştirilen liderlik uygulamalarının yeniden tanımlanması gerektiğini dile getirmektedir. Eğitim liderliği, hem formal hem de informal liderleri gerektirmektedir (Spillane, Diamond ve Jita, 2003).

Paylaşılan liderlik perspektifinin artı lider boyutu ve uygulama boyutu olmak üzere iki boyutu vardır. Artı lider boyutu, okullarda liderlik işinin çok yönlü bireyler gerektirdiğini bildirir. Liderlik görevlerinin sorumluluğunu, formal olarak liderlik

pozisyonunda olan bireyler ile formal olarak liderlik görevi bulunmayanlar üstlenebilirler (Pitts ve Spillane, 2009, s. 186).

2.2.1.3. Richard Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli

Elmore (2000), romantik okul yönetim şekillerinin, var olan ihtiyaçları karşılayamadığını ve hesap verebilirlik ilkesiyle yönetilen okullara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ona göre, okulları dönüştürmek, tek bir liderin altından kalkamayacağı kadar büyük bir iş olduğu için, liderliğin okulun paydaşlarını arasında yayılması gerekmektedir. Farklı yetenek ve becerilere sahip olan bireyler birbirlerini tamamlayabilirler. Okul liderleri, bilgi ve becerilerin ortak kullanımına uygun bir örgüt kültürü oluşturmalı ve okulun farklı parçalarını birlikte ele almalıdır. Okul müdürleri, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirebilmeleri için diğer eğitimcilere de liderlik sorumlulukları vermelidir. Okul liderinin liderlik sorumluklarını paylaşması, okul standartlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Okul performans sonuçlarından, tek başına okul müdürü sorumlu değildir. Paylaşılan liderlik anlayışı, okul müdürünün sırtındaki yükün hafifletilmesine yardım edecektir, çünkü paylaşılan liderlik anlayışı performans sorumluluğunun da paylaşılması anlamına gelmektedir. Paylaşılan liderlik, bir örgütte paydaşların sahip oldukları farklı bilgi, beceri ve yeterlikleri tutarlı yapılar içerisinde buluşturarak çoklu rehberlik ve yönlendirme kaynağı olabilmektir (Elmore, 2000).

2.2.2. Okullarda Paylaşılan Liderlik

Liderlik, otokratik ve demokratik olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Otokratik liderlik anlayışı, geleneksel toplumlarda görülmektedir. Otokratik liderler, yetki ve otoritesini bulunduğu makamdan almaktadır. Demokratik liderler ise yardımlaşmaya önem verir. Eğitim yönetimi, yetki ve sorumlulukların paydaşlar arasında paylaşıldığı, kararların örgüt paydaşları tarafından ortaklaşa alındığı ve etkin iletişim ve yardımlaşmanın ön planda tutulduğu demokratik liderliği gerektirmektedir (Yörük ve Kocabaş, 2001).

Geleneksel liderlik uygulamalarında, okulun doğal liderinin okulun yöneticisi olduğu düşünülmektedir. Modern liderlik anlayışları, bu bakış açısının sorgulanmasına yol açmışlardır. Başarılı okullarda, başarılı liderler bulunmaktadır ve okul etkililiği ve okul geliştirme konusunda araştırma yapan araştırmacılar, liderliğin önemine sürekli olarak vurgu yapmaktadırlar (NCSL, 2004). Okullardan beklentilerin giderek fazlalaşması, sadece okul idarecilerinin altından kalkamayacağı bir yönetim süreciyle karşı karşıya kalmalarına yol açmıştır. Hedeflere ulaşmak ve beklentileri yerine getirmek için, görev ve sorumlulukların uzmanlık alanları ve görevler dikkate alınarak örgüt paydaşları arasında paylaştırılması fikri önem kazanmaya başlamıştır (Yener, 2014, s. 27). Okulların da değişime ayak uydurabilmesi için, okul paydaşlarının liderlik görevlerini paylaşması gerekmektedir (Çolakoğlu, 2005, s. 75).

Paylaşılan liderlik, okulun tüm paydaşlarına liderlik rollerinin dağıtılmasıdır. Gelişen ve demokratik bir yönetim sergilenen okullarda, liderliğin tek başına yürütülen bir süreç olmadığına farkına varılmıştır. Okul örgütü liderinin, örgütün paydaşlarının bilgi birikimlerinden ve tecrübelerinden faydalanarak, işbirliği içerisinde ortaklaşa yönetim sergilemesi kaçınılmazdır (Yılmaz, 2013, s. 27). Paylaşılan liderlik anlayışının, okul yöneticilerinin okulun paydaşlarından biri olan velilerin de yönetimde söz sahibi olmasını sağlayacağı ve bu şekilde etkin bir okul-aile işbirliği sağlamada yardımcı olacağı söylenebilir.

Paylaşılan liderlik, eğitim yöneticilerinin toplumun çeşitli kesimleriyle iş birliği yapma, okullarda paylaşma ve hesap verme gibi konuları zorunlu kıldığından okulların yapısına uygun bir liderlik biçimidir (Çelik, 2015, s. 213). Okulların paylaşım merkezi olması, liderliğin paylaşılması yoluyla okul örgütünün dinamik bir yapıya kavuşmasını önemli kılmaktadır. Paylaşılan liderlik uygulamaları, okulun liderlik kapasitesini de arttıracaktır (Baloğlu, 2011a, s. 174).

1980'li yıllara kadar, genellikle okul müdürlerinin liderlik davranışlarına odaklanan bilim insanları, bu yıllardan sonra ortaya çıkan 'okula dayalı yönetim' ve 'öğretmen kariyer basamakları' gibi uygulamalarla ve çalışanların da karar alma sürecine dâhil edilmeye çalışılmasıyla birlikte, öğretmenlerin de liderlik sürecindeki rolleri üzerine de çalışmaya başlamışlardır (Özdemir, 2012, s.578). Bu anlayış, daha sonra, daha da gelişerek, okullarda paylaşılan liderliğin yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin, karar alma sürecine katıldığı, katılımcı ve işbirliğine dayalı bir liderlik

süreci olarak uygulanabileceği liderlik anlayışı ortaya çıkmıştır (Heck ve Hallinger, 2009).

Okullarda alınan kararlarda söz sahibi olmayan velilerin, okulda yaşanan sorunların çözümünde katkısı mümkün değildir. Veliler ve öğretmenler, okul ve aile arasındaki işbirliğinin geliştirilmesini istemektedirler (Ceylan ve Akar, 2010). Okullardaki otoriter öğretmen ve yönetici davranışları ve bürokratik soğuk yapı, velilerin okulun değerli bir paydaşı olarak görülmediğini düşünmesine neden olabilir (Aslanargun, 2007). Bu durumda velilerin, okul ile işbirliği yapması daha da zorlaşacaktır. Eğitim kurumlarındaki otoriter yapı ve öğüt verici ortam, okulun amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilir. Velilere, görüşlerinin alınarak, değer verildiğinin hissettirilmesi okuldaki iletişimi güçlendirebilir.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri, okul örgütünde etkileşim ve etkin iletişimin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Veliler, okul yönetiminde söz sahibi olmayı ve taleplerin okul yönetimi tarafından dikkate alınmasını istemektedirler ve buna paralel bir şekilde, okul yöneticileri ve öğretmenler de, velilerin okula ve kendilerine yardımcı olmalarını ve velilerin sorumluluklarını yerine getirmesini talep etmektedirler (Gökçe, 2000).

Sosyal, ekonomik ve politik değişimlerin, devletin okullar üzerindeki etkisini azaltması, okulların, ailelerin istek ve beklentilerine daha duyarlı olmalarını sağlamaktadır. Ailelerin de, okulların finansmanındaki katkılarının artması, ailerin okullara daha fazla müdahalede bulunma hakkının olduğunu düşünmesine sebep olmuştur. Bu değişim, okullar ve aileler arasındaki işbirliğinin artmasına ve okulların karar alma süreçlerine ailelerin katılımını da sağlamasına yol açmıştır (Çolakoğlu, 2005, s. 66).

Paylaşılan liderlikte, okul müdürünün liderliği ortadan kalkmaz ve gücü azalmaz. Tam tersine, paylaşılan liderlikte, okul müdürü okul paydaşlarına hiç olmadığı kadar yakın olduğu için daha etkindir ve paydaşları liderlik görevleri üstlenmeleri için yetkilendirmektedir (Beycioğlu, 2009, s. 37).

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendirir ve öğrencilerin merak ve ilgisinin uyanması için onlara rehberlik eder. Öğrenciler ise, bu yaklaşımda soru soran, merak eden, araştıran ve doğruyu bulmak için tartışan aktif bireylerdir ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Yapılandırmacı yaklaşım, aileyi de öğretimin bir parçası yapmaya çalışmaktadır (Kılıç, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim kurumları ve ailenin birlikte çalışmasını istemekte ve bu sayede nitelikli bireyler yetiştirilebileceğini savunmaktadır (Baum ve McMurray, 2004, ss. 57-61)

Baloğlu (2011b, s. 131), paylaşılan liderliğin yapılandırmacı yaklaşımla ilişkisi olduğunu savunmuştur. Öğretmenleri karar verme sürecine dâhil etmeyen ve öğrencilere kendi eğitimleri hakkında karar verebilme olanağı sunmayan geleneksel eğitim anlayışının terk edilerek, geleneksel eğitim anlayışının karşı tarafında duran yapılandırmacı yaklaşımın, eğitim sisteminde uygulanmasının zaman içerisinde paylaşılan liderliğin okullarda uygulanmasını sağlayacağını belirtmiştir.

2.2.4. Dağıtılmış Bilinç ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi

Dağıtılmış bilinç, insanların ortak zekâsının, onların ayrı ayrı olan bilgi ve becerileri toplamından daha fazla olmasını ifade etmektedir. Paylaşılan liderlikte, liderlik bir örgütün kolektif liderlik potansiyelidir ve bir kişinin liderlik bilgi ve becerisinden daha fazla anlam taşımaktadır (Baloğlu, 2011b, s. 131). Bu noktadan hareketle, paylaşılan liderliğin çıkış noktasının dağıtılmış bilinç olduğu söylenebilir (Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006).

2.2.5. Örgütsel Güven ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi

Paylaşılan liderliğin temelini, örgütsel güven oluşturur. Liderler, izleyenler ve durum bileşenlerinin etkileşimleri toplamı, bileşenlerin ayrı ayrı toplamından daha fazla anlam ifade eder (Taşdan ve Oğuz, 2013). Okullarda güven ortamının olması, paylaşılan liderliğin olmazsa olmazıdır (Yılmaz ve Turan, 2015, s. 95). Yöneticiler, öğretmenler,

veliler ve öğrenciler arasında karşılıklı güven duygusunun yerleşmiş olması gerekmektedir. Okul paydaşlarının birbirlerine güven duymaları, paydaşlar arasındaki iletişimi güçlendirecek, işbirliğini destekleyecek, problem çözme kapasitesini arttıracak, bilgi paylaşımını ve paydaşların karar verme sürecine katılmalarını kolaylaştıracaktır (Yılmaz ve Turan, 2015, s. 95).

Etkili liderlik uygulamalarının okullarda yürütülmesi için, okul müdürlerinin, liderliği, diğer okul paydaşlarına paylaştırması ve gücün okul paydaşları tarafından paylaşılması önem taşımaktadır. Paylaşılan liderliğin geliştirilmesinde, okul müdürleri ortak amaçlar doğrultusunda, okullarda işbirliği iklimi oluşturmali ve öğretmen liderlerin, liderlik rolleri almalarında destekleyici rol oynamalıdır. Okulların paylaşılan liderlik anlayışına uygun olarak yönetilebilmesi, karar verme sürecine örgüt paydaşlarının katılabilmesi, bürokratik kontrollerin azalarak otonominin yayılması, işbirliğinin ve bilgi paylaşımının sağlanması ve etkili iletişim kanallarının çift yönlü olarak kullanılabilmesi için, güven duygusunun örgüt paydaşları arasında yerleşmiş olması gerekmektedir (Yılmaz ve Turan, 2015, s. 95).

Güvenin, okullarda işbirliğini ve iletişimi kuvvetlendirerek, bilgi paylaşımını ve otonomiye bütün örgüt bireyleri üzerinde etkin kılacağı, böylelikle de paylaşılan liderliği destekleyeceği söylenebilir.

2.2.6. Örgütsel Bağlılık ve Paylaşılan Liderlik İlişkisi

Örgütsel bağlılık, örgüt paydaşlarının örgütün amaç ve hedeflerini benimseyerek amaç ve hedeflere ulaşmak için gönüllülükle çalışmalarını ve örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından önde tutmayı gerektirir. Paylaşılan liderlik davranışlarının sergilenmesi sonucu oluşan karşılıklı etkileşim, işbirliği, güven ve örgütsel destek ortamında, öğretmenlerin okul örgütüne olan bağlılıkları, olumlu yönde ve orta düzeyde etkilenmektedir (Uslu ve Beycioğlu, 2013).

Paylaşılan liderlik, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilemektedir (Ağiroğlu Bakır, 2013; Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Hulpia ve Devos, 2010). Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2015b, s. 25) da, paylaşılan liderlik anlayışına göre yönetilen okullarda, öğretmenlerin daha çok örgütsel bağlılık algıladıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir

şekilde, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında da, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Kılınçarslan, 2013).

2.2.7. Paylaşılan Liderlikle İlgili Yurt içi Literatürde Yer Alan Çalışmalar

Paylaşılan liderlik kavramı, yurt içi literatürde yeni tartışılmaya başlanılan bir konudur (Özer ve Beycioğlu, 2013, s. 79) ve paylaşılan liderlik (Beycioğlu, 2009; Bostancı, 2012; Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015a, 2015b), dağıtılmış liderlik (Oğuz, 2013; Yılmaz ve Turan, 2015), dağıtımcı liderlik (Taşdan ve Oğuz, 2013; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Baloğlu, 2011a, 2011b; Özdemir, 2012) ve paylaşımcı liderlik (Korkmaz, 2011) isimleri verilerek incelenmektedir.

Paylaşılan liderlik kavramıyla ilgili, yurt içi literatürde oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmı da ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarıdır. Ölçek uyarlama çalışmaları Tablo 1’dedir.

Tablo 1. Paylaşılan Liderlikle ilgili Ölçekleri Uyarlama Çalışmaları

Ölçeği Uyarlayan	Ölçeği Geliştiren	Ölçek
Korkmaz (2011)	Kouzes ve Posner (1995)	Liderlik Davranışı Envanteri
Bostancı (2012)	Wood (2005)	Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği
Özdemir (2012)	Hulpia, Devos ve Rosseel (2009)	Dağıtımcı Liderlik Envanteri
Kılınç (2013)	Lambert (2003)	Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği
Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkcı ve Karadağ’ın (2014)	Davis (2009)	Dağıtımcı Liderlik Ölçeği

Ölçek geliştirme çalışmaları Tablo 2’dedir.

Tablo 2. Paylaşılan Liderlik ile ilgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Ölçeği Geliştiren	Ölçek
Özer ve Beycioğlu’nun (2013)	Paylaşılan Liderlik Ölçeği
Taşdan ve Oğuz’un (2013)	İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımcı Liderlik Ölçeği
Aslan ve Ağiroğlu Bakır’ın (2015a)	Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Baloğlu (2011a), dağıtımcı liderlik literatüründe bulunan dağıtımcı liderlik uygulamalarına yönelik yeni bir eklektik tasarım ortaya koymaya ve orta bir yapı

içerisinde bütünleştirmeye çalışmıştır. Ayrıca, dağıtımci liderliğin, ast ve üst ilişkisine bağlı kalmadan dağıtılması yoluyla liderliğin etkisinin ve liderlik kapasitesinin artırılması ve daha güçlü bir yapı oluşturulması amaçladığını ifade etmiştir.

Korkmaz ve Gündüz (2011), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dağıtımci Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin, % 76 düzeyinde ilköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışları gösterdiklerini düşündüklerini ve okul yöneticilerinin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını gösterdiklerine inandıklarını söylemiştir.

Baloğlu (2012), değer temelli liderlik ve paylaşılan liderlik arasında .74 düzeyinde pozitif korelasyon bulunduğunu ve değer temelli liderliğin paylaşılan liderliğin boyutları olan takım çalışması boyutunu % 41, destek boyutunu % 47, vizyon oluşturma boyutunu % 43 ve kontrol boyutunu % 27 oranında açıkladığını söylemektedir. Bu noktadan hareketle, değer temelli liderlik yaklaşımının sergilendiği örgütlerde, paylaşılan liderlik uygulamalarının da sergilenebileceğini ifade etmektedir.

Ağiroğlu Bakır (2013) ise, erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bostancı (2013), “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Paylaşılan Liderliğin Gerçekleşmesini Yordama Düzeyi” isimli çalışmasında, örgütsel vatandaşlık davranışının paylaşılan liderliğin yordayıcılarından olduğunu ve örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyi ile paylaşılan liderlik anlayışının uygulanması arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir.

Kılınç’ın (2013) çalışmasında, dağıtımci liderlik ve paylaşılan okul vizyonuna ilişkin görüşler, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısına göre daha düşük düzeyde çıkmıştır. Kılınç (2013), bu durumun da okullarda hala geleneksel otokratik liderlik anlayışının bir göstergesi olduğu savunmuştur. Ayrıca, üst düzey liderlik kapasitesine sahip yöneticiler dağıtımci liderlik davranışları sergilerken, alt ve orta düzey liderlik kapasitesine sahip yöneticilerin ise otokratik liderlik davranışları sergilediklerini belirtmiştir.

Uslu ve Beycioğlu (2013), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Müdürlerin Paylaşılan Liderlik Rollerindeki İlişki” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin okul müdürlerin paylaşılan liderlik rollerine ilişkin

algıları ile örgütsel bağlılık boyutlarından olan duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutları arasında, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Yılmaz (2013), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları gösterme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Ağırdas (2014), iş doyumu ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde, öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini, mesai saatleri dışında ulaşılabilir olmalarının en fazla sergiledikleri liderlik davranışı olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticilerinin en az sergilediği liderlik davranışının ise öğretmenlere örgütsel destek sağlanması ve uzun vadeli planların önceden açıklanması olduğunu belirtmiştir.

Yener (2014), paylaşılan liderlik davranışlarının psikolojik güvenlik algısına olumlu, işten ayrılma niyetine ise olumsuz etkisini tespit etmiştir. Ağırdas (2014) da, iş doyumu ve paylaşılan liderlik arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2015b), “Okullarda Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Etkileşimi” isimli nitel çalışmalarında, paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algısının özel okullarda daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

Yılmaz ve Turan (2015), “Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının, örgütsel destek üzerinden, okul başarısı üzerinde dolaylı olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, dağıtılmış liderlik ile örgütsel destek ve örgütsel güven arasında yüksek düzeyde, dağıtılmış liderlik ile okul başarısı arasında ise orta düzeyde ilişki saptamışlardır. Örgütsel güven arttıkça dağıtılmış liderliğin de artacağı, dağıtılmış liderlik artınca da örgütsel destek algısının da artacağı, örgütsel destek algısının artmasıyla da okul başarısının yükseleceği sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.8. Paylaşılan Liderlikle İlgili Yurt Dışı Literatürde Yer Alan Çalışmalar

Paylaşılan liderlik algısını ölçmek için, Kouzes ve Posner (1995), Lambert (2003), Wood (2005), Hulpia, Davis (2009) ve Devos ve Rosseel (2009) ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır.

Perry, Pearce ve Sims, Jr. (1999), işletme alanında paylaşılan liderliğin satış takımlarının etkililiğine etkisini inceledikleri çalışmalarında, paylaşılan liderlik uygulamalarının satış takımlarının etkililiğini arttırdığını belirtmişlerdir.

Paylaşılan liderlik davranışları sergilenmesinin öğrencinin okulu kimliklendirmesi ve öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkisi olduğu (Leithwood ve Jantzi, 2000) ve öğretmenlerin liderlik etkinliklerine katılmasının öğretmen etkililiğini, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ve öğrenci başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Silins ve Mulford, 2002; Harris, 2009; Katyal, 2005). Ayrıca olumlu örgütsel değişim ve paylaşılan liderlik uygulaması arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Harris ve Spillane, 2008).

Grant (2011), yaptığı çalışmada, paylaşılan liderlik ve yönetici etkililiği arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu söylemiştir.

Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010), paylaşılan liderliğin öğretmen liderliğini sağlayarak öğrenci başarısını etkilediğini belirtmişlerdir.

Davis (2009), paylaşılan liderlik ile ilgili çalışmaların çoğunun teori geliştirme çalışmaları olduğunu ve paylaşılan liderlikle ilgili deneysel çalışmaların sınırlı olduğunu söyleyerek, paylaşılan liderlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Paylaşılan liderlik ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Spillane, Camburn ve Pareja (2007), okul yönetimine paylaşılan bir perspektiften yaklaştıkları çalışmalarında, okul liderlik etme ve yönetme işinin sadece formal liderlik görevleri bulunan örgüt üyeleri tarafından yerine getirilmediğini, özellikle öğretmenlerin yönetim konusunda inisiyatif aldığını belirtmişlerdir.

Hulpia ve Devos (2009), paylaşılan liderlik ile okul yöneticilerin iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okul yöneticilerinin iş tatmininin liderlik ekibinin işbirliği ve okul türü ile anlamlı ilişkisi olduğunu, ancak liderlik fonksiyonlarının formal bir şekilde dağıtılmasının ve okulla ilgili kararlarda

öğretmenlerin etkin katılım göstermesinin, okul yöneticilerinin iş tatmini ile ilişkisi olmadığını ifade etmişlerdir.

Heck ve Hallinger (2010), paylaşılan liderliğin okul gelişimine etkisini inceledikleri boylamsal çalışmalarında, paylaşılan liderliğin okul gelişim kapasitesini arttırdığını, paylaşılan liderlik ve okul gelişim kapasitesinin de öğrencilerin öğrenmelerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir.

Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010, s. 330), çalışmalarında, paylaşılan liderliğin, okulun eğitim kapasitesinin artırılmasına odaklanan bir öğrenen örgüt olmasına yardımcı olarak, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Beycioğlu, Özer ve Uğurlu (2012), öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmenler okullarında paylaşılan liderlik uygulamalarının sergilendiğini ve çalışma arkadaşları ve okul müdürlerine güven duyduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, okullarda paylaşılan liderlik anlayışının uygulanmasının, iş arkadaşları ve okul müdürüne olan güveni pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Heikka ve Hujala (2013), Finlandiya’da gerçekleştirdikleri paylaşılan liderlik perspektifinden erken çocukluk liderliği ile ilgili çalışmalarında, Finlandiya’da paylaşılan liderliğe ilişkin fikirlerin evrim aşamasında olduğunu belirtmişlerdir. Liderliğin paylaşılmasının gelişmiş formlarının nadiren kullanıldığını, karşılıklı bağımlılığının geliştirilmesi gerektiğini ve liderliğin tek bir kişinin işi olduğu düşüncesinin değiştirilmesinin lazım olduğunu ifade etmektedirler.

Özdemir ve Demircioğlu (2014), merkezi yönetim özelliklerinin ağır bastığı Türk okullarında, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısı üzerinde anlamlı fakat düşük düzeyde bir etkisi olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedirler.

Rabindarang, Bing ve Yin (2014), mesleki ve teknik liselerde paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iş stresi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iş stresleri üzerinde anlamlı ve yüksek bir etkiye sahip olduğunu ve paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iş stresini azaltabileceğini ifade etmektedirler.

Ali ve Yangaiya (2015), Nijerya’da öğretmenler üzerinde paylaşılan liderliğin okul etkililiğinin etkisini araştırdıkları çalışmalarında, paylaşılan liderliğin okul etkililiği ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olduğunu, ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığının paylaşılan liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık etkisi bulunduğunu belirtmektedirler.

2.3. Aile Katılımı

Aileler, öğrenciler ve okullar, eğitim ve öğretimin temelleridirler ve ailelerin, eğitim ve öğretimin üç temel ayağından biri olmaları sebebiyle, çocuklarının eğitim ve öğretimlerine katkı sağlamaları gerekmektedir (Kotaman, 2008, s. 136). Aile katılımı anlayışı, aile yaşamını güçlendirerek ailenin çocuğun gelişimine daha fazla katkıda bulunmasını amaçlamaktadır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007, s 182).

Bireylerin doğumdan sonra ailede başlayan eğitimi, okullarda yapılan örgün eğitimle devam ederek hayat boyu sürer. Bu eğitim süreci içerisinde, okulların örgün eğitim kurumları olarak büyük bir önemi vardır. Okullarda yapılan eğitim planlı ve sistemattir. Planlı eğitimin çıktıları değerlendirme sürecine tabi tutulabilse de, ailenin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirmesi zordur.

Ailenin eğitime katılımı, öğrencinin öğrenmelerini destekleme ve öğrenme seviyesini yükseltme amacıyla, okul çalışmalarına katılmaya, evde akademik destek sağlamaya ve öğrencisinin öğretmenleriyle ve diğer velilerle iletişim kurmaya çalışmasıdır (Weiss, Dearing, Mayer, Kreider ve McCartney, 2005, s. 20).

Çocuğun çevresi, yaşam şartları, ailede ve okulda almış olduğu eğitim, hayatını şekillendirir. Çocuğun kendi kendine doğru kararlar alabilmesi için, nitelikli bir eğitim almış olması gerekmektedir (Karatay, 2011, s. 1398). Nitelikli eğitim de, sadece okulun çabalarıyla gerçekleştirilemez. Ailenin okulla işbirliği içerisinde öğrencinin eğitimine destek olması, öğrencinin uyumunu ve olumlu gelişimini kolaylaştıracaktır (Gülcan ve Taner, 2011, s. 130). Velilerin, çocuklarının eğitimine etkin bir şekilde katılımı gerekmektedir. Bu katılımın sağlanması ve veliler ile okul arasındaki iletişimin artırılması okulda verilen eğitimin niteliğini arttıracaktır. Ailelerin çocuklarıyla ilgilenmesi, öğrencilerin daha fazla performans göstermelerini sağlayacaktır (Kılıç, 2009).

Aile katılımı, ülkemizde çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alış verişinde bulunması, öğretmenlerden tavsiye alması, veli toplantılarına katılması olarak algılsa da (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), bu sayılanlardan daha fazla uygulamayı içermektedir. Ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dâhil edilmesi, eğitimin niteliğini arttırmak için uygulanan stratejilerin en önemlilerindendir (Lindberg ve Demircan, 2013). Aile katılımı, ev ile okul arasında iletişimin güçlendirilmesi, eğitim programlarının ailenin eğitim sürecine katkılarıyla zenginleştirilmesi ve böylelikle çocukların eğitsel kazanımlarının arttırılmasını amaçlamaktadır (Epstein ve Sheldon, 2002). Okul ve aile arasındaki işbirliği, öğrenci başarısında önemli bir role sahiptir (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Aile katılımı, okulda alınacak her türlü karara katılma veya öğretmenlerin uzmanlık alanlarına müdahale etmek demek değildir; ancak sadece öğrencileri hakkında okul yönetiminden veya öğretmenlerinden bilgi alması, okulda alınan kararların veli temsilcileriyle velilere duyurulması veya velilerden maddi destek sağlanması da demek değildir. Aile katılımı, ev ortamında eğitsel bir anlayışla okuma ve dinleme kültürü oluşturma çabası ve ev ortamının eğitsel bir ortama dönüştürülmeye çalışılması olarak da anlaşılabilir. Aile katılımı konusunda yöneticiler, öğretmenler ve veliler bilinçlendirilmeli, ailelere eğitimin sadece okula bırakılabilecek bir süreç olmadığı ve nitelikli bir eğitim için ailelerin okul örgütüne ve çocuklarına yardımcı olması gerektiği anlayışı kazandırılmalıdır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Türkiye’de merkeziyetçi bir eğitim sisteminin olması, ailelerin kendi çocuklarının eğitimlerine aktif olarak katılmasının önündeki en büyük engellerdendir ve kurumsallaşmışlık paradigması, velilerin çocuklarının eğitiminde sorumluluk almak istememelerine ve öğretmen ve yöneticilerin de, okulda sık sık veli görmekten çekinmelerine yol açmaktadır. Hâlbuki okulda yapılan öğretme-öğrenme etkinlikleri, aileler tarafından desteklenmediği sürece, okulda verilen eğitimin başarıya ulaşması mümkün değildir. Çünkü başarıya ulaşabilecek bir öğrenme ortamı, aile ve okulun işbirliği ile sağlanabilir (Şimşek ve Tanaydın, 2002, s.12).

Aile katılımı, hem çocuklarıyla kuracakları sağlıklı bir iletişim yardımıyla, hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliği aracılığıyla, öğrencilerin okul başarısına etki edebilir. Bunun için ise, okul ve aile arasında sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulması gerekmektedir. Kurulacak sağlıklı bir iletişim ortamı, okuldaki bazı sorumlulukların

velilere aktarılmasını kolaylaştırır (Aslanargun, 2007). Veliler de, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerine daha yakın ve ilgili davranması durumunda, okul ile olan iletişimlerinin daha yüksek olacağını düşünmektedirler (Balkar, 2009, s.120). Ailelerin eğitim sürecine katılmaları, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Okulların, aileleri eğitim sürecine katılmaları için teşvik etmeleri gerekmektedir (Kocayörük, 2007, s.97).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda, ailenin çocuklarının eğitim hayatlarına katkısının desteklenmesi gerektiğini ifade ederek, ailenin çocuğunun eğitim süreçlerinde yer almasının, öğrencilerin performanslarına katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Ayrıca, aile katılımının öğrencinin okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine ve okula istekli bir şekilde devam etmesine yardımcı olacağını ifade etmiştir (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim-Öğretim Planlaması Daire Başkanlığı, 2005).

Öğrencilerin pozitif gelişimi ve akademik performansının desteklenmesi için okul ve aileler önemli roller üstlenmelidirler. Eğitimciler ve aileler beraber çalıştıkları zaman, öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve akademik yeterliklerinin gelişimi için önemli fırsatlar doğmaktadır (Albright, Weissberg ve Dusenbury, 2011).

Aile katılımının, öğrencilerin ortaokul çağlarında ve sınıf seviyesi arttıkça düşme eğitimi göstermesi (Simons-Morton ve Crump, 2003; Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 9), okul paydaşlarının aile katılımını arttırmak için daha fazla gayret göstermelerini gerekli kılmaktadır. Aile katılımını, iletişim problemleri ve iş yükünün fazla oluşunun engelleyebilmesi (Demircan ve Tantekin Erden, 2015), okul paydaşlarının birbirleri arasındaki iletişime ve etkileşime daha fazla önem vermeleri gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin de, sosyo-ekonomik durumu düşük olan velilerin okul süreçlerine katılımının daha az olduğunu düşünmesi (Balkar, 2009), okul yöneticileri ve öğretmenlerin, sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ailelere ulaşma konusunda daha fazla çaba göstermelerinin, aile katılımına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

2.3.1. Ev Temelli Aile Katılımı

Ev temelli aile katılımı, ailenin evde öğrenme fırsatları oluşturmak, çocuğunun ödevlerine yardımcı olmak, eğitici bilgisayar oyunları oynamak, beraber kütüphanelere veya müzelere gitmek gibi sınıf dışında veya evde eğitimsel gelişim desteğini içermektedir (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004; Mautone, Marcelle, Tresco ve Power, 2015). Öğretmen ve aile ilişkisinin kalitesi, öğrencinin ödevlerinin yapmasıyla ilgili olan okul ve aile arasındaki iletişimin etkililiği ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Mautone ve diğerleri, 2015).

Ev temelli aile katılımı, çocuğun geleceğinin en güçlü yordayıcısıdır. Çocuğuna evde kitap okuma, çalışma odası sağlama, okulda neler yaptığını sorma gibi ev temelli katılım etkinliklerinin, öğrencilerin okul yeterlikleriyle güçlü ilişkileri vardır. Bu etkinlikler, çocukların öğrenmeye bakışı, özellikle motivasyonu, dikkati, ilgisi ve algısal kelime bilgisi ile pozitif ilişkilidir. Ayrıca, ev temelli katılımın yüksek olması, öğrencilerin sınıftaki davranış problemlerini azaltmaktadır (Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004, s. 474).

Ev temelli aile katılımı, okul temelli öğrenmenin desteklenmesi için evde öğrenme ortamı oluşturulmasıdır. Çocukları ile eğitimi hakkında konuşma, eğitimsel kaynak sağlama ve ödevlerine destek olma gibi etkinlikleri kapsar. Öğretmenler de, ailelere okulda yapılan etkinlikleri desteklemek için rehberlik edebilirler (Albright, Weissberg ve Dusenbury, 2011).

2.3.2. Okul Temelli Aile Katılımı

Okul temelli aile katılımı, gezi düzenlemede yardımcı olmak, gezilerde öğrencilere gözcülük yapmak, öğretmen ve veliler arasında düzenlenen organizasyonlara katılmak ve öğretme asistanlığına gönüllü olmak gibi okul içerisinde yapılan etkinlikleri içerir (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004; Mautone ve diğerleri, 2015). Okul temelli aile katılımı, sınıftaki davranış problemleri ile negatif yönde ilişkilidir ve okul temelli aile katılımı arttığı zaman öğrencilerin davranış problemleri, dikkat dağınıklığı ve pasifliği azalmaktadır (Fantuzzo ve diğerleri, 2004).

Okul temelli aile katılımı, ailelerin sınıftaki veya okuldaki etkinliklere katılımının cesaretlendirilmesidir. Bunun için, ailelerin okula davet edilmesi gerekmektedir (Albright, Weissberg ve Dusenbury, 2011).

2.3.3. Okul-Aile İşbirliği Temelli Aile Katılımı

Okul-aile işbirliği temelli aile katılımı, öğretmen-aile konferansları veya aile ve öğretmen arasındaki yazılı iletişim gibi, aile ve okul arasındaki ilişkisel etkinlikleri kapsar (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004; Mautone ve diğerleri, 2015). Ailelerin, okul ve aile arasında iletişim kurulması yoluyla, aktif ve etkili bir şekilde çocuklarının eğitimine katılması için bilgilendirilmesi, eğitilmesi ve cesaretlendirilmesidir (Albright, Weissberg ve Dusenbury, 2011).

Veliler, okul ve aileler arasındaki işbirliğinin yetersiz oluşundan şikâyetçidirler. Öğretmenler de, velilerin sadece çocuklarının notlarını öğrenmek için okula gelmesinden yakınmaktadırlar. Ayrıca, veliler okul ve aileler arasındaki iletişim, işbirliği ve etkileşimin geliştirilmesi için, öğretmenlerin ev ziyaretleri yapmasının ve bilgilendirici konferans türü etkinliklerin düzenlenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedirler (Balkar, 2009).

2.3.4. Aile Katılımını Engelleyen Etmenler

Aile katılımını, öğretmen ve aile ilişkileri, kültürel farklılıklar, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve sosyal ve ekonomik etkenler etkilemektedir (Erderner, 2013).

Al-Mahdi (2010, s. 433), aile katılımını kısıtlayan etmenleri okul ve aile ile ilgili olanlar olmak üzere iki başlık altında incelemiştir.

Okul ile İlgili Olanlar: Okul ile ilgili olan aile katılımını engelleyen etmenler;

- Okulda iş yükünün fazla oluşu ve zaman kısıtlılığı,
- Öğretmenlerin aile katılımına yönelik olumsuz tutumları,
- Ailelerin birbirinden farklı eğitim seviyeleri, sosyo-ekonomik düzeyler, ihtiyaç ve beklentilere sahip oluşu,
- Okulla ilgili işlerin aile kaynaklarından faydalanmaktan daha öncelikli olduğu görüşü,

- Öğretmenlerin, ailelerin okula sadece öğrencileri hakkında bilgi almak için geldiğini ve evde çocuklarının ödevlerine yardımcı olduğunu düşünmesi ve ailelerin uzmanlıklarından yararlanmayı düşünmemesi,
- Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaktan kaçınması,
- Daha güçlü okul-aile ilişkileri başlatmak için sorumluluk alma ve politika eksikliği (Al-Mahdi, 2010, s. 433),
- Öğretmenlerin velilere psikolojik yıldırma davranışları sergilemesidir (Sabancı ve Yücel, 2013, s. 359).

Aile ile İlgili Olanlar: Aile ile ilgili olan aile katılımını engelleyen etmenler;

- Ailelerin okul düzenlemelerine ve öğretmenlerin programlarına karşı az anlayış göstermesi,
- Ailelerin yoğun iş temposu,
- Ailelerin eğitim seviyesinin düşük oluşu,
- Sosyo-ekonomik durumunun yetersiz oluşu (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Al-Mahdi, 2010, s. 433),
- Ailedeki çocuk sayısının fazla oluşudur (Al-Mahdi, 2010, s. 433).

2.3.5. Aile Katılımını Geliştirmek İçin Uygulanan Bir Proje: Ev Ziyaretleri

Öğrencinin aile yaşantısı ve ailesi ile olan ilişkileri, okulda sergilediği davranışlarını ve akademik başarısını etkilediği için, ailenin okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamadaki önemi yadsınamaz ve ailenin öğrencisinin eğitim hayatında okul kadar önemi vardır (Şimşek, 2008, s. 29). Bu doğrultuda, okul ile aile arasındaki işbirliği arttırılmak istenmekte ve bunun için çeşitli projeler ortaya konulmaktadır. Bu projelerden birisi de, öğretmenlerin veli ziyaretleri yapmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin evlerini ziyaret ederek öğrencinin kendi evinde çalışma ortamını görmesi, öğrenci hakkında velilere daha detaylı bilgiler vermesi, öğrencinin velileriyle yüz yüze iletişim kurup onları kendi evlerinde ziyaret etmesi, öğretmenlerin ev ziyareti yapması olarak adlandırılabilir.

Okul yönetimi, öğrenci velilerini okula çekmek, velileri ve öğrencilerini daha iyi ve yakından tanıma fırsatı bulmak için ev ziyaretleri yapabilir. Ev ziyaretleri, okula

gelmeye çekinen velilerle yüz yüze iletişim kurmaya ve velilerin ve öğrencilerin kendini değerli hissetmesine yardımcı olur (Şimşek, 2008, s. 29).

Okul aile işbirliğini arttırmaya yönelik çeşitli projeler geliştirilmekte ve uygulamaya sokulmaktadır. Okul aile işbirliğini arttırmaya önem veren Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin velileri ve öğrencileri kendi evlerinde ziyaret etmelerini istemekte ve bunu veli ziyaretleri ya da ev ziyaretleri olarak adlandırmaktadır. Bu ziyaretlerin okul ve aile arasındaki iletişimin pozitif etkilenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gülcan ve Taner (2011), çalışmalarında, ev ziyaretlerinin okul ile aile iletişimini güçlendirdiğini ve okul ile aile arasındaki işbirliğini olumlu etkilediğini belirtmektedirler.

Yapılacak ev ziyaretleri ile öğretmenler ve veliler arasındaki iletişim güçlendirilebilir ve veliler öğrencileri hakkında daha detaylı bilgilendirilebilir, öğrencilerinin okulda karşılaştığı eğitim güçlükleri anlatılarak, ailesinin destek olması teşvik edilebilir. Öğrenciler aileleri tarafından eğitim açısından desteklenirse, başarı seviyeleri yükselecektir (Samancı ve Diş, 2014). Velilerin yılda birkaç kez yapılan veli toplantılarına gelmesi, veli ile öğretmen arasındaki iletişimi yeterince sağlayamaz. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin çalışma ortamını görmesi ve öğrencilerin de öğretmenlerin evlerini ziyaret etmesi aracılığıyla desteklerini hissetmesi, öğrencinin okula karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecektir. Bununla birlikte ev ziyaretleri aracılığıyla, okul-aile işbirliği seviyesinin artacağı düşünülmektedir. Günümüz eğitim anlayışında okul-aile-çocuk arasındaki etkileşiminin eğitimin niteliğini ciddi olarak etkilediği düşünülmektedir (Kontaş ve Güneş, 2012, s. 24).

Samancı ve Diş (2014) sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin yükseltilmesi, öğrencilerde olumlu yönde davranış değişiklikleri meydana getirilebilmesi ve velilerin okula karşı tutumunun olumlu yönde değiştirilebilmesi için, ev ziyaretlerine önem verilmesi ve eğitim öğretim süreçlerinde önemli görülen öğretmen-öğrenci ve veli faktörünün sürece dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Özen ve Tuncel (2010), ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yaptığı veli ziyaretlerinin öğretmenlerin öğrenciyi ev ortamında tanıması aracılığıyla mesleki olarak geliştirdiği, velilerin okula

ve öğretmene olan güvenini arttırdığı, öğrencilerin okula ilgisini, başarısını ve sorumluluk bilincini olumlu yönde etkilediği ve velilerin okula karşı tutumlarına pozitif etki yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaya göre, ev ziyaretleri, velinin (çocuğun gelişimi hakkında bilgi paylaşımı, öğretmen ve velinin birbirini tanıma olarak) ve öğrencilerin (derslerine daha çok bağlanma, özgüven artışı) gelişimine katkı sağlamaktadır. Velilerin okul sorunlarıyla ilgilenmesi, yöneticilerle daha yapıcı ilişkiler kurması ve okul sorunlarının çözümüne yönelik fikir bildirmesine olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Okulların ailelere ulaşması ve eğitimcilerin ev ziyaretleri yapması, sürekli olarak kronik bir şekilde devamsızlık yapan öğrencilerin kronik devamsızlık oranlarını da azaltmaktadır (Epstein ve Sheldon, 2002, s. 316).

2.3.6. Aile Katılımıyla İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yapılan araştırmalarda sistemli ve düzenli aile katılımı uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenmeye güdülenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir (Çelenk, 2003a; Aslanargun, 2007; Kotaman, 2008; Şad, 2012). Ayrıca, lise öğrencilerinin disiplin sorunlarının azaltılması üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu (Sarpkaya, 2007) tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), 280 okul yöneticisi, 1422 öğretmen, 1120 beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencisi ve 1120 öğrenci velisi ile çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, yönetici, öğretmen ve velilere göre, aileler, çocuklarını eğitim ve eğitimin önemi konusunda teşvik ederse, çocuklarına uygun ders çalışma ortamı hazırlarsa, çocuklarına okulda neler yaptıklarını sorarsa, veli toplantılarına katılırsa ve çocuklarının bir üst eğitim seviyesinde hangi okul türüne devam edecekleri konusundaki kararının alımında pay sahibi olursa, öğrencilerinin eğitimine katılmış olmaktadır (EARGED, 2001).

Çelenk'in (2003b), okul ve aile arasındaki işbirliği ile ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına göre, ailelerinin öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılım göstermesi ve okul ile yakın işbirliği içerisinde olması durumunda, çocukların okuduğunu anlama başarıları yükselmektedir.

Ayrıca Çelenk (2003a, s. 32), başka bir çalışmada, okul ve aile dayanışmasının öğrencinin okul başarısının ön koşullarından biri olduğunu belirterek, eğitim süreçlerini destekleyici tutumlara sahip ve okul ile düzenli iletişim halinde bulunan ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Gürşimşek (2003), Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilen Aile Katılımı Ölçeği'ni (AKÖ, Family Involvement Questionnaire) Türkçeye uyarlamış ve çalışmada, ailenin eğitim süreçlerine katılımı ile öğrencilerin psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Kızmaz (2006, s. 52), çocukların aile içi sosyalleşme sürecinde yaşadıkları sıkıntılar, ailenin sosyo-ekonomik yetersizlikleri, çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi ve aile içi sorunların, çocuklarının şiddet içeren davranışlar sergilemesi için ciddi bir risk oluşturduğunu belirtmiştir.

Aslanargun (2007), okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı hakkında yaptığı çalışmada, okullarda okul ve aileler arasındaki iletişimde problemler olduğunu ve okul-aile birliklerinin etkin bir biçimde işletilemediğini ifade etmekte ve bu sorunlar çözülmeden aile katılımını sağlamanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Okulda paydaşlar arasında iletişimin güçlendirilmesi ve okul paydaşlarının ortak bir sinerji üreterek okulun amaçlarına ulaşmasına yardım etmesi için, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından;

- Velilerin her birinin ayrı ayrı bir değer olduğunu kabul edilmesi,
- Velilere eşit şekilde bir yaklaşım sergilenmesi,
- Velilerin yeterlikleri çerçevesinde okula yararlı olmalarının önünün açılması,
- Otoriter ve öğüt verici tarzda davranmaktan kaçınılması,
- Velilerin bilinçlendirilmesi,
- Velilerin okul hakkında alınan kararlarda söz sahibi olmasının sağlanması gerekmektedir.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007), babaların çocukları için ayırdıkları zaman ile eğitim süreçlerine katılımları arasında ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, okulun çocuğuna olumlu yönde etkileri olduğunu gören ve katılımı okul tarafından teşvik edilen babaların, çocuğunun eğitim süreçlerine katılımının yükseldiğini tespit etmişlerdir.

Kotaman (2008), Türk anne ve babaların çocuklarının eğitimlerine katılımları hakkındaki çalışmasında, Türk anne ve babaların, çocuklarının eğitim hayatlarına katılımlarına yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir. Ayrıca, ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarına katılımının ebeveynlerin eğitim seviyelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Üniversite mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarına katılımlarının, üniversite mezunu olmayan ebeveynlere göre daha yüksek olduğunu ve aile katılımı ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım ve Dönmez (2008), okul ve aile işbirliği hakkında yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin eğitim süreçlerinde okulun ve öğretmenlerin ailelerin desteğine ihtiyaç duyduklarını, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımının öğrenci başarısı ve psikolojisine olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, okul ve aile işbirliğini sınırlayan etkenlerin ortadan kaldırılması için, okul yönetimi ve öğretmenlerin velilerle daha etkin bir biçimde iletişime geçmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Balkar (2009), okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli görüşlerini aldığı çalışmasında, veliler, okul ile aile arasındaki işbirliğini geliştirmek için öğretmenlerin ev ziyaretleri yapmasını önermişler ve bu şekilde çocukların gelişimleri ve okul hakkında daha detaylı bilgilere ulaşabileceklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, Balkar (2009), bu çalışmada, paylaşılan liderlik anlayışına uygun olarak, okul yönetiminin, velilerin okul-aile işbirliğine dair görüşlerini alması gerektiğini ifade etmiştir.

Şimşek (2009, s. 153), Denizli il merkezinde gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin ve öğrencisi ilköğretim okulunda okuyan velilerin, okul yöneticilerinin velileri okula çekme başarılarının orta düzeyde olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Ayrıca, çalışmasında okul yöneticilerinin, velileri, sadece veli toplantılarında görmek istediklerinin söylenebileceğini dile getirmiştir.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), ailelerin eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmalarında, öğretmen ve yöneticiler, ailelerin çocuklarının eğitim öğretim sürecine katılmaları gerektiğini düşünmekte, ancak aile katılımını sağlayacak uygulamalar yapma konusunda isteksiz olduklarını ve ailelerin de çocuklarının eğitim öğretim sürecine katılmaları hakkında isteksiz ve pasif

olduğunu söylemektedirler. Ayrıca, aile katılımının, öğrencilerin akademik başarıları ve öz güvenini de yükselttiğini ifade etmektedirler.

Gürşimşek (2010), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirdiği çalışmada, Kıbrıslı Türk ailelerin ev temelli ve okul-aile işbirliği temelli aile katılımı puanlarının, Türkiye'den giden ailelere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, ailedeki çocuk sayısının, aile katılımını negatif yönde etkilediği ve ev temelli aile katılımının, velilerin eğitim seviyesi arttıkça yükseldiğini belirtmektedir.

Kılıç (2010), "İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları" isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin aile katılımının öğretmenler, veliler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenler, aile katılımının, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derse karşı ilgi ve özgüven seviyelerini arttırdığını ve başarılarına katkı yaptığını düşünmektedirler. Diğer bir bulguya göre ise, aile katılımı öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmakta; ailelerin ise çocuklarını daha yakından tanımasına ve çocuklarının öğretmenleri ile iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır.

Saban ve Şeker (2010), çalışmalarında, veliler ve öğretmenlerin, ailenin çocuğun eğitimine katkısının, çocuğun eğitimi için çok önemli olduğunu ve çocuğun eğitimi olumlu etkilediğini ve okul aile işbirliğinin önemli olduğunu düşündüklerini saptamışlardır.

Gülcan ve Taner (2011), ilköğretimde ev ziyaretlerinin okul başarısına etkisini öğretmen görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında, öğretmenler tarafından yapılan ev ziyaretlerinin öğretmen, öğrenci ve veli iletişimine katkı sağladığını, öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, velilerin, okula ve öğretmene olan güvenini arttırdığını ve öğrencilerin ders başarısını üzerinde olumlu etkisi bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ev ziyareti yapılan velilerin, öğrencileriyle daha fazla ilgilenmeye ve okuldaki etkinliklere daha etkin katılım göstermeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Öncül (2011), öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, annelere ev ziyaretleri yapılmasından sonra, annelerin çocuklarının okuldaki eğitiminde eğitimsel rollerinin azaldığına ve sadece öğretmenlerinin önemli rolleri bulunduğuna ilişkin görüşlerinin değiştiğini tespit etmiş ve uygulanan ev ziyaretleri programının yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca,

Öncül (2011, s. 33), ev ziyaretlerinin, genellikle sağlık alanında ve okul öncesi eğitiminde yaygın olarak yapıldığını, ancak, ev ziyaretlerinin, Amerika’da bir destek programı olarak genç çocuklara uygulandığını ve aile eğitim programlarında kullanılan başarılı bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Küçük çocuklarda oldukça yararları görülen ev ziyaretlerinin, ortaokul öğrencilerini de kapsayacak şekilde genişletilerek yaygınlaştırılmasının, okul ile aile arasındaki iletişimi arttıracaklarını ifade etmiştir.

Argon ve Kıyıcı (2012), ailenin eğitime katılımının öğrencinin gelişimi ve başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişler, ancak katılım düzeyinin de istenen seviyede olmadığını belirlemişlerdir. Ailenin eğitim sürecine katılmayıp, öğrencilerde davranış bozuklukları, disiplin sorunları, akademik başarısızlık, güdülenme düzeyinin düşüklüğü, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerde ise, motivasyon ve performans düşüklüğüne sebep olmaktadır (Argon ve Kıyıcı, 2012).

Kontaş ve Güneş (2012), okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte aile katılımının değişimine ilişkin nitel çalışmalarında, hem öğretmenlerin hem de velilerin aile katılımını önemli bulduklarını belirtmiş, ancak ilköğretimde aile katılımının okul öncesi eğitime göre içeriğinin daraldığını ve sıklığının azaldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, çocuğu ilköğretimde öğrenim görmekte olan velilerin, yalnızca veli toplantılarına çağrıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2012), Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen “İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği”nin veli ve öğrenci alt ölçekleri ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen “İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Öğretmen Alt Ölçeği”nin Türkçeye uyarlamasını yapmıştır.

Yıldız (2012), ev ziyaretlerinin çocuğun kendisiyle ilgilenildiğini hissettirdiği, öğretmen ve veliler arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini belirlemiş ve ev ziyaretlerinden sonra çocuklarda olumlu davranış değişiklikleri gerçekleştiğini saptamıştır.

Erdener (2013), Türkiye’deki aile katılımı ile ilgili olan doktora tezinde Epstein’in altı tip aile katılımı modelini Türkiye’ye uygulamış, ayrıca ailenin demografik değişkenleri (ebeveynlerin eğitim seviyeleri, yaşları, medeni durumları, yaşadıkları yer ve gelirleri) ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, aile gelirinin aile katılımını etkilediği, fakat ebeveynlerin eğitim seviyesinin, medeni durumlarının, yaşlarının ve yaşadıkları bölgelerin aile katılımını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lindberg ve Demircan (2013) “Ortaöğretim Kurumlarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması” isimli çalışmalarında Epstein, Connors ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen ortaöğretim kurumları için aile katılımı ölçeğini Türk Kültürü’nde uygulanabilecek şekilde uyarlamışlardır.

Şad ve Gürbüzürk (2013), velilerin ilkokulda öğrenim gören öğrencilerinin eğitimine katılım düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, velilerin eğitime katılım boyutlarından olan öğrencileriyle etkin bir iletişim ve destekleyici bir ev ortamı oluşturma, öğrencilerinin ödevlerine katkı sağlama ve kişilik gelişimini destekleme boyutlarında, yüksek katılım algısına sahip oldukları, ancak gönüllü olarak sınıf içi ve dışı etkinliklere düşük katılım gösterdiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Samancı ve Diş (2014, s. 583-584), çalışmalarında, sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar arasında, öğretmenlerinin ev ziyaretleri yapmasının da bulunduğunu ve bu ziyaretlerin veliler ve öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ve ailenin çocuğuna desteğini arttırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, ailesinden destek gören öğrencilerin sosyal becerilerinin güçlendiğini de tespit etmişlerdir.

2.3.7. Aile Katılımıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışı literatürde, aile katılımının, öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenmeye güdülenmesini olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Sheldon, 2003; Sheldon ve Epstein, 2005, Weiss ve diğerleri, 2005; Stewart, 2008; Rogers ve diğerleri, 2009, s. 12; Tan ve Goldberg, 2009; Khajepour ve Ghazvini, 2011). Bununla birlikte, öğrencilerin okula bağlılığını arttırdığı (Sheldon, 2007), lise öğrencilerinin okula karşı olumlu tutumlarını ve okul devam oranlarını yükselttiği (Epstein ve Sheldon, 2002; Sheldon ve Epstein, 2002) tespit edilmiştir.

Walberg ve Wallace (1992), aile katılımında ev ziyaretlerinin faydası olduğunu belirterek, uygulanan aile katılım programlarıyla aile katılımının artırılması sayesinde velilerin çocuklarının eğitimiyle daha fazla ilgilenmeye başladıklarını, öğrencinin okul aktivitelerine katılımını arttırdığını ve aile ile çocuk arasındaki iletişimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Izzo, Weissberg, Kasprow ve Fendrich (1999) ise, öğretmen ve aile arasındaki iletişim ve okul aktivitelerine ailenin katılımının, çocuğun yaşı ve sınıfı ilerledikçe azaldığını, ancak ailenin evde öğrencisinin eğitim hayatıyla ilgilenmesinde bir değişim görülmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya göre, okullar, öğrencilerin yaşı ilerledikçe, aile katılımını aynı seviyede devam ettirebilmek için, aileleri okula çekebilecek etkinlikler düzenlemelidirler.

Sirin ve Rogers-Sirin (2004), ergenler ve aileleri arasındaki ilişkiler ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Weiss ve diğerleri (2005), ailenin çocuğunun eğitime katılımının, okul başarısını arttırdığını ve yüksek düzeyde aile katılımının, eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarına, eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarına göre, daha fazla katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Stewart (2008), öğrencilerin akademik başarısına etki eden faktörleri incelediği çalışmada, aile katılımının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Tan ve Goldberg (2009), ailenin okul aktivitelerine katılımının öğrencilerin akademik başarıları ve okula uyumunu üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, ailenin çocuklarının akademik başarılarına büyük katkılar yapabildiklerini ve çocukların okula uyumunu kolaylaştırabildiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca, annelerin katılımının babalara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Khajepour ve Ghazvini (2011), İran, Tahran’da yaptıkları ve aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, aile katılımının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.4. Okula Bağlılık

Topluluk; üyelik, etki, ihtiyaçların karşılanması ve paylaşılan duygusal bir bağ olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. Topluluğun var olabilmesi için, üyelerinin o topluluğa ait olma ve bağlılık hissine sahip olması, önemli olduklarını hissetmeleri, grubun diğer üyelerini önemli olarak görmeleri, ihtiyaçlarının giderilmesi ve desteklendiğini hissetmesi gerekmektedir (McMillan ve Chavis, 1986, s. 9). Birey,

özgüven ve benlik saygısının kaynağı olan ait olma ihtiyacını karşılamadığı zaman, kendisiyle, toplumla bağlarını kopartır, yalnızlaşır ve yabancılaşır (Uslu, 2012, s. 3).

Topluluğa ait olma ihtiyacı ve hissi, öğrenci davranışlarını ve verimini anlamlandırmada önemli bir etkidir. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmayacağı belirlenmesinde, içerisinde bulunduğu sosyal bağlam önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin içerisinde bulunduğu şartlar davranışlarını ve performansını etkiler. Karşılıklı iletişim, etkileşim ve dayanışma, hem bireyin sosyal ihtiyaçlarını gidermesine, hem de öğrenmeye açık olmasına yardım eder. Örgütler, yapısal düzenlemeler yapılması ve sahip olduğu değerler aracılığıyla, üyelerinin örgütsel bağlılık duymalarına yardımcı olabilir (Osterman, 2000, s. 325).

Ait olma hissi ve özdeşleşme, bireyin kendisinin bir sosyal grubun içerisinde olduğunu, grup tarafından kabul gördüğünü ve o grupta bir yerinin bulunduğunu hissetmesi ve düşünmesi ve grubun amaçlarının yerine getirilebilmesi için çaba sarf etmeye istekli olmasıdır (McMillan ve Chavis, 1986, s. 10). Öğrencilerin bilgi kazanımı ve bilişsel gelişiminde, akademik işlere ve öğrenme ortamına bağlı olmasının önemli bir yeri bulunmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Öğrencilerin, topluma sağlıklı bir şekilde katılımını sağlamak, okul örgütü paydaşlarının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yükseltilmesine çalışması ile başlamaktadır (Sinclair, Christenson, Lehr ve Reschly Anderson, 2003, s. 39). Okula bağlılık düzeylerinin de kolay işlenebilir olması dolayısıyla, okula bağlılık düzeyleriyle ilgili olan etmenleri incelemek büyük önem taşımaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Okula bağlılık, öğrencilerin okul faaliyetlerine ve okuldan sağladığı kazanımlara ilişkin olumlu algısı, okul etkinliklerinde rol alması ve kendisini okula ait ve okulun bir parçası olduğunu hissetmesidir. Okula bağlılığı güçlü olan öğrencilerin, ailesine, okula ve topluma karşı hissettiği duygusal bağları kuvvetlenir, okul başarısı artar, güven duygusu gelişir, sosyalleşmeleri kolaylaşır; tam tersi durumda ise, öğrencilerin suça bulaşma olasılığı artmaktadır (Yıldız ve Kutlu, 2015, ss. 333-334).

Diğer bir tanıma göre, okula bağlılık, öğrencilerin okul deneyimleri hakkındaki duyguları, davranışları ve düşünceleridir ve başarı ve okul tamamlama gibi akademik çıktılarla ilişkilidir (Dotterer ve Lowe, 2011, s. 1651). Ayrıca, okula bağlılık, akademik

olan veya olmayan okul etkinliklerine katılmayı, okula değer vermeyi ve okulla özdeşleşmeyi içermektedir (Audas ve Willms, 2001).

PISA (2013) araştırmalarında, okula bağlılık, okula zamanında gelme, devamsızlık yapmama, okula ait olma hissi duyma ve okula ve okul aktivitelerine önem verme olarak tanımlanmıştır. Okula zamanında gelmeyen veya devamsızlık yapan öğrencilerin sınav notlarının, okula zamanında gelen veya devamsızlık yapmayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. 2003 ile 2012 arasında, Türkiye’de okula zamanında gelmeme probleminin % 10’dan fazla azalması (PISA, 2013, s. 43), öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin arttığını gösterebilir.

PISA (2013) sonuçları; öğrencilerin çoğu eğitim hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasına, % 93’ünün okul derslerine çalışmanın önemli olduğunu ve sadece % 12’sinin okulun bir zaman kaybı olduğunu düşünmesine rağmen, öğrencilerin önemli bir kısmının okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) ülkelerindeki öğrencilerin üçte birinden fazlası, okula zaman zaman geç geldiklerini ve dörtte birinden fazlası ise, zaman zaman devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Okula bağlılık, öğrencilerin gelişim ve uyum sorunlarını önleyici bir etkiye sahiptir ve riskli davranışların sayısının azaltılmasında önemli bir faktördür (Can, 2008, ss. 2-10). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanan “Okul Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı’nda, okullarda şiddet olaylarının azaltılması için, okula bağlılığı artırıcı faaliyetlerin yapılmasını öngörmektedir (Can, 2008, s. 10).

Okulların fiziki koşulları ve nitelikli öğretmen ihtiyacı karşılanmış olsa da, öğrencinin okula bağlılığı sağlanamadığı sürece istenilen verim alınamayacaktır. Okula bağlılığın, öğrencilerin okul deneyimleri hakkındaki algısı olması (Toker-Gökçe ve Bülbül, 2014, s.66), okul yöneticilerinin öncelikli görevlerinden birinin de, öğrencilerin okula bağlılığını sağlamak olduğunu göstermektedir (Toker-Gökçe ve Bülbül, 2014, s.64).

Yeterli çalışma alışkanlığı ve yüksek yetkinlik inancı olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri de yüksektir (Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014). Okula bağlılık ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmaktadır ve okula bağlılık (bilişsel, davranışsal ve

duyuşsal okula bağılılıklar), akademik başarıya ilişkin varyansın % 10'unu açıklamaktadır (Günüç, 2014). Okula bağılılık düzeyleri yüksek olan öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurmakta ve daha yüksek özsaygı geliştirmektedirler (Cemalcılar, 2010). Öğrencilerin okula bağılılık düzeylerinin yüksek olması, okul verimini arttırır, aksi durumda yani öğrencilerin kendini okula ait hissetmemesi halinde, akademik hayatlarını olumsuz etkilenmektedir (Mengi, 2011, s. 2).

Okula bağılılık, okul başarısının sağlanması için gereklidir, ancak geleneksel ve katı bir bürokratik yapıya sahip okullarda göz ardı edilmektedir (Klem ve Connell, 2004, s. 262). Okula bağılılık ile akademik başarı ve öğrencilerin okuldaki davranışları arasında ilişki vardır. Okula bağılılık, akademik başarı (Skinner, Wellborn ve Connell, 1990; Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Wang ve Eccles, 2012; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013), okula devam (Connell, Spencer ve Abel, 1994) ile pozitif ilişkili; okul terki (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate ve Van Damme, 2013) ve istenmeyen davranışlar sergileme (Klem ve Connell, 2004) ile negatif ilişkilidir. Okula bağılılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, yüksek not alması ve sınavlarda başarılı olması ihtimali daha yüksektir. Ayrıca, okula bağılılık, okul terki ihtimalini azaltmaktadır. Okula bağılılık düzeyi düşük olan öğrencilerin, okul terki, devamsızlık yapma ve istenmeyen davranışlar sergileme riski daha fazladır (Klem ve Connell, 2004). Okula bağılılık, akademik başarıyı ve pozitif öğrenci çıktılarını arttırmaya ve okul terkini tahmin etmeye ve önlemeye katkı sağlamaktadır (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008, s. 369; Hirschfield ve Gasper, 2011). Öğrencilerde okula bağılılık düzeylerini yükseltmek, akademik performansı arttırmakta, davranış problemlerini azaltmaktadır (Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 2).

Okula bağılılık, öğrenmenin kalitesini arttırır (Osterman, 2000). Okula bağılılık düzeylerinin yüksek olması, kaygıyı, yalnızlık algısını ve okula devamsızlık oranını, suç işlemeye yönelik davranışları, okuldan kaçma isteğini, madde kullanımını, depresyon ve intihar riskini, riskli cinsel davranışları, kopya çekmeyi ve okul sorunlarını azaltmakta; özerkliği, olumlu sosyal davranışları, içsel motivasyonu ve akademik başarıyı ise yükseltmektedir. (Cemalcılar, 2010; Savi, 2011, s. 82).

Okula bağıllık, akademik zorluklarla başa çıkmada önemli katkılar sağlamakta, öğrencilere akademik yılmazlık kazandırmakta ve okul başarısızlığı konusunda risk altında olan öğrenciler için eğitimsel öngörüler hazırlamaya yardımcı olmaktadır (Finn ve Rock, 1997).

2.4.1. Okula Bağıllık Çeşitleri

Literatürde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut okula bağıllıktan ve okula bağıllığın çok yönlü bir yapı olarak incelenmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (Furlong, Whippe, Jean, Simental, Soliz ve Punthuna, 2003; Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 12; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Wang ve Holcombe, 2010). Ayrıca, okula bağıllığın, akademik performans, sınıf içi davranış, müfredat dışı aktivitelere katılım, kişiler arası ilişkiler ve okul toplumu bağlamında incelenmesi gerekmektedir (Jimerson, Campos, and Greif, 2003, s. 12). Wang ve Holcombe (2010) ise, davranışsal okula bağıllığı, okul katılımı ya da okul etkinliklerine katılım; duyuşsal okula bağıllığı, okul ile özdeşleşme; bilişsel okula bağıllığı ise, kendini ayarlama stratejilerinin kullanımı olarak isimlendirmişlerdir.

Bununla birlikte; Appleton ve diğerleri (2006) de, taksonomilerinde, okula bağıllığın çok boyutlu bir yapı olduğunu belirterek, okula bağıllığı akademik, bilişsel, psikolojik ve davranışsal olarak boyutlandırmışlardır. Ayrıca, akademik okula bağıllığın, ödevlerini zamanında yapma, yüksek not ortalamasına sahip olma ve ders çalışma vb. değişkenler içerdiğini; davranışsal okula bağıllığın, okula devam, sınıf ve okul aktivitelerine ve müfredat dışı aktivitelere katılım, vb. değişkenlerden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bilişsel ve psikolojik okula bağıllığın, daha az gözlenebilen, içe dönük göstergelerinin olduğunu söylemektedirler. Bilişsel okula bağıllık, öz düzenleme, okul çalışmalarına ilgi duyma, öğrenmeye değer verme, kişisel hedeflere sahip olma ve özerklik vb. değişkenlerden; psikolojik okula bağıllık ise okulla özdeşleşme ve okula ait olma hissi ve öğretmen ve okul arkadaşlarıyla ilişkileri gibi değişkenleri içermektedir.

2.4.1.1. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel okula bağlılık, bilişsel beceri gerektiren konularda gerekli çabayı göstermeye istekli oluşturmaz (Ergün, 2014, s. 4). Öğrencilerin kendisi ile ilgili öz-yeterlik inançları, yüksek motivasyon seviyesi ve yüksek beklenti içerisinde olması ve okulu, öğretmenleri ve okul arkadaşları hakkındaki olumlu algıları, düşünceleri ve beklentileridir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 3). Bilişsel okula bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenme stratejileri kullanımına yönelik psikolojik yatırımları ve okul için gerekli olan çabayı sarf etmesidir (Arastaman, 2009; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Gemici ve Lu, 2014, s. 16).

Öğrenmeye değer verme, okul çalışmalarına ilgi duyma, kişisel hedefler koyma ve özerklik, bilişsel okula bağlılığın göstergeleridir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008, s. 372).

2.4.1.2. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal okula bağlılık, öğrencilerin, okula, öğretmenlere, okul arkadaşlarına yönelik olumlu tepkileri (Ergün, 2014, s. 3; Uysal, 2015, s. 1532) ve olumlu hisleridir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 3). Öğrencilerin, sınıfta veya okulda, arkadaşlarına, öğretmenlerine veya okul yönetimine karşı ilgi, usanç, mutluluk, üzgünlük ve sinirlilik gibi duyuşsal reaksiyonlarını içermektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Gemici ve Lu, 2014, s. 15). Öğrencilerin, okula ilgi ve ait olma hissi duyması, sosyal bağları, öğretmenleriyle ilişkileri, okulda kendini güvende hissetmeleri, okul başarısına değer vermeleridir (Furlong ve diğerleri, 2003, s. 103; Audas ve Willms, 2002, s. 13; Dotterer ve Lowe, 2011, s. 1652).

Öğrenciler, okula duyuşsal bağlılık gösterdiği zaman, öğretmenler, yöneticiler ve diğer yetişkinlerin kendileriyle ilgilenebileceklerini düşünür ve kendisinin değerli bir birey olduğunu düşünmeye başlarlar (Furlong ve diğerleri, 2003, s. 103).

2.4.1.3. Davranışsal Bağlılık

Okul düzenini bozan davranışlar sergilememe, sınıf normlarına ve kurallarına uyma, sınıf tartışmalarına katılma, çabalama, okulda derslerine yoğunlaşma ve okul ile ilgili etkinliklere etkin katılım, davranışsal okula bağlılık tanımı içerisinde yer alır (Finn, 1993; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Ergün, 2014, s. 3). Okula devam, sınıfa hazırlıklı gelme, sınıfta derse katılım ve etkileşim, öğrencilerin müfredat dışı aktivitelere katılmak gibi gözlenebilir eylemleri veya performansı, ödevlerini zamanında yapması ve sınavlarda yüksek başarı göstermesidir (Audas ve Willms, 2002, ss. 12-13; Furlong ve diğerleri, 2003, s. 103; Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Appleton, Christenson ve Furlong, 2008, s. 372; Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 3).

Finn ve Rock (1997), davranışsal okula bağlılığın üç seviyesi olduğunu belirtmektedirler. Birinci seviye, öğrencinin sınıf ve okul kurallarına uyması, okula hazırlıklı gelmesi ve öğretmenini önemsemesini kapsamaktadır. İkinci seviye, birinci seviyeyi de kapsamakla beraber, öğrencinin girişimcilik göstermesi, hevesli olması, ödevlerine yeterince zaman ayırması ve ders çalışmasını kapsar. Üçüncü seviye, okulla ilgili müfredat dışı aktivitelere (drama, tiyatro, atletizm, okul takımları gibi sosyal aktiviteler) katılımı içerir.

2.4.2. Okula Bağlılığın Çıktıları

Okula bağlılığın çıktıları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

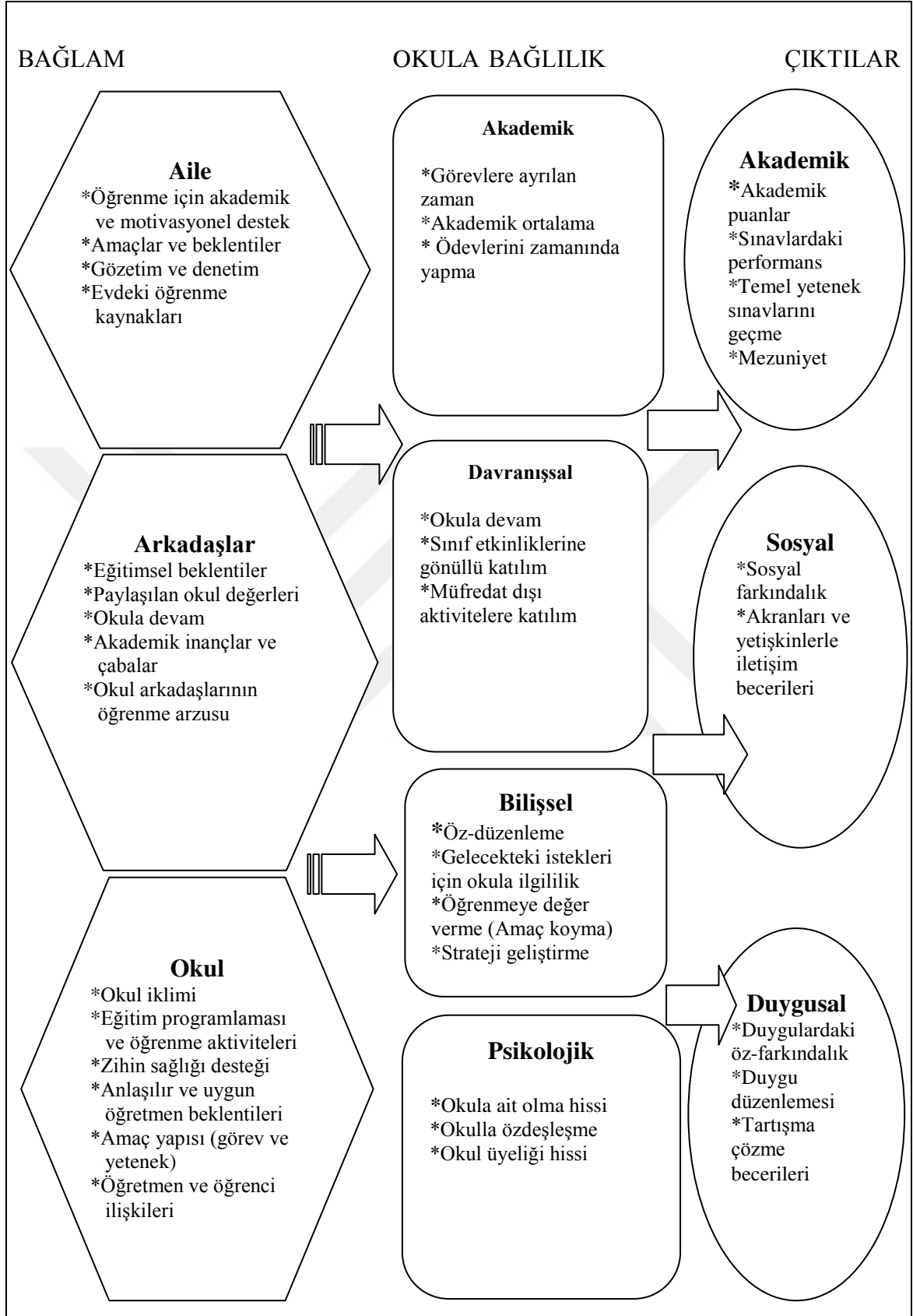
- Okula bağlılık, hayattaki zorluklara karşı bir tampon ve olumsuz gelişimsel çıktıları karşı da panzehir işlevi görür (Maddox ve Prinz, 2003).
- Okula bağlılık, düşük akademik başarı, yüksek düzeyde hissedilen bıkkınlık, okuldan soğuma ve okul terki ihtimaline karşı panzehir olarak düşünülmektedir (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2003).
- İlkokul ve ortaokulda okula bağlılık düzeyinin devamlı bir şekilde yüksek olması, öğrencilerin gelecekteki akademik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Ladd ve Dinella, 2009).
- Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması, kısa vadede akademik olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve başarıyı arttırıcı bir etki yapar ve

sosyal bağlamda mutlu olmaya ve iyi oluşa katkı sağlar. Uzun vadede ise akademik olarak iş başarısına, öğrendiklerini unutmamaya ve yaşam boyu öğrenmeye ve sosyal bağlamda iyi bir vatandaş olmaya ve kişisel gelişime yardımcı olur (Kahu, 2013, s. 766).

- Okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma riski yüksektir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 2013).
- Okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin daha az çaba göstermesine, okul normlarından ve beklentilerinden uzaklaşmasına, okul etkinliklerine daha az katılım göstermesine, okula devam sorunlarına ve sonunda okul terkine neden olmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Balfanz, Herzog ve Mac Iver, 2007, s. 224).
- Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olması, düşük akademik performans göstermelerine ve olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olan etkenlerden biridir (Özdemir ve Kalaycı, 2013).
- Okula bağlılık, şiddete yönelik tutum ile negatif yönde ilişkilidir ve okula bağlılık duygusu gelişmiş ve kendini okulun anlamlı bir parçası olarak algılayan öğrenciler daha az şiddet eğilimi gösterirler (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005).
- Okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin yalıtılmasına, okula yabancılaşmasına ve okul terkine neden olmaktadır (Arastaman, 2009, s. 103).

2.4.3. Okula Bağlılığı Etkileyen Etmenler

Okula bağlılığı etkileyen etmenler, öğrencinin cinsiyeti, öğrencinin yaşı ve öğrenim gördüğü sınıf, öğrencinin öğretmenleri, öğrencinin akranlarının sosyal desteği ve öğrencinin ailesinden gördüğü sosyal destektir. Şekil 2’de okula bağlılığın boyutları, belirtileri ve çıktıları gösterilmiştir.



Şekil 2. Okula Bağlılık boyutları, belirtileri ve çıktıları (Appleton ve diğerleri, 2006, s. 430)

Şekil 2’de okula bağlılığın boyutları, belirtileri ve çıktıları gösterilmektedir. Öğrencilerin okula bağlılığın sağlanması için aileler, öğrencinin akranları ve okulun diğer paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Aileler, çocuklarına evde ders çalışma ortamı hazırlamalı, akademik ve motivasyonel destek sağlamalı, amaç ve beklentilerini çocuklarının anlayabilecekleri şekilde ifade etmeli ve çocuklarını denetlemelidirler. Akranların öğrenme arzuları, akademik inanç ve çabaları, eğitimsel beklentileri, arkadaşlarıyla benzer okul değerlerine sahip olmaları ve okula devam durumları, öğrencinin okul bağlılığı düzeyini etkileyebilir. Okul iklimi, okulda düzenlenen öğrenme aktiviteleri, anlaşılır ve uygun öğretmen beklentileri ve öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki de öğrencinin okul bağlılığı düzeyi ile ilişkili olabilir. Öğrencinin okula bağlılığının belirtileri, ödevlerini zamanında yapması, verilen görevlere yeterli süre ayırması, yüksek akademik ortalamaya sahip olması, okula düzenli şekilde devam etmesi, sınıf ve okul etkinliklerine katılım göstermesi, öğrenmeye değer vermesi, okula ait olma hissi duyması ve okulla özdeşleşmesi vb. gibi değişkenlerdir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciden de, yüksek akademik başarı göstermesi, akranları ve yetişkinlerle iletişiminin iyi olması ve duygularındaki öz-farkındalık düzeyinin yüksek olması beklenebilir.

2.4.3.1. Cinsiyet

Kızların, erkeklere göre okula bağlılık düzeyleri daha yüksektir (Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks, Friedel ve Paris, 2005, s. 154; Sirin ve Rogers-Sirin, 2005; Can, 2008; Arastaman, 2009; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Gemici ve Lu, 2014; İlgar ve Parlak, 2014; Bellici, 2015). Bu durum, kızların okulda başarılı olma ihtiyacının, erkeklerden daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir (Bellici, 2015). Kızlar, okulu kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak görmekte, ancak erkekler okulu kendilerine baskı uygulayan bir yer olarak algılamaktadırlar (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

2.4.3.2. Yaş ve Öğrenim Görülen Sınıf

Okula bağlılık düzeyleri, öğrencilerin yaşı ve sınıfları arttıkça azalmaktadır (Wang ve Holcombe, 2010; Bellici, 2015). Özellikle öğrencilerin, ilkokuldan ortaokula geçtiklerinde, daha büyük okula geçtikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi azaldığı, aileleri, öğretmenleri ve arkadaşlarından gördükleri sosyal destek değiştiği için okula bağlılık düzeylerinin azaldığı düşünülmektedir (Wang ve Holcombe, 2010). Yapılan araştırmalar yaşı büyük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, yaşı küçük olan öğrencilere göre düşük olduğunu göstermektedir (Blumenfeld ve diğerleri, 2005, s. 154). Okula bağlılık, öğrencilerin yaşları ve sınıf seviyeleri yükseldikçe azalmaktadır ve okula bağlılık, ergenlerin okul başarısı ve eğitimsel amaçları ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir (Wang ve Eccles, 2011).

Problemli davranışların görülme sıklığı ortaokul çağlarında ve öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe artmaktadır (Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor, 1999). Ortaokul çağlarında, öğrencilerin okula bağlılığının sağlanması, okulun amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olduğu düşünülebilir.

2.4.3.3. Öğretmenler

Okula bağlılık ile öğrencilerin öğretmenlerine güveni arasında anlamı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerin sosyal desteği ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilemektedir (Cemalcılar, 2010; Rueger, Malecki ve Demaray, 2010; Wang ve Holcombe, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin pozitif sınıf iklimi oluşturmaları, okula bağlılık ile pozitif yönde ilişkilidir (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002).

Öğretmenlerin sınıf dışı çevreden ilginç ve zorlayıcı etkinlikler seçtiği ve öğrencilerine kendilerini geliştirme ve düşüncelerini özgürce ifade etme fırsatı sunduğu sınıflarda, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Ayrıca, öğrencilerine model olarak ve öğreneceklerinin neden önemli olduğunu algılamalarını sağlayarak, onların okula bağlılık düzeylerini etkileyebilir (Fredricks, 2011, s. 330).

Öğretmenler, öğrencileriyle ilgilendikleri, çabalarını destekledikleri ve okul içerisinde sağlıklı bir iletişim ortamı oluşmasına katkı sağladıkları zaman, öğrencilerin

kendileri hakkındaki olumlu algılara sahip olmakta ve bu da öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Fall ve Roberts, 2012, s. 795).

Öğretmenler, sosyal etkileşim sağlayan normlar ve kurallar belirleyerek, bireylere güven duymanın önemine değinerek, öğrencilerin öğrendikleri hakkında konuşmalarına fırsatlar sağlayarak ve işbirliği halinde çalışmanın problemleri çözmedeki öneminden bahsederek, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etki edebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf kuralları oluşturulurken ve öğrencilerden beklentiler belirlenirken, öğrencilerin de fikirlerini alması, okula bağlılığı olumlu yönde etkileyebilir (Fredricks, 2011, s.332).

Öğretmen liderliği de, yani öğretmenlerin paylaşılan liderlik anlayışıyla okul yönetiminde söz sahibi olması da, öğrencilerin okula bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir (Katyal, 2005).

2.4.3.4. Akranların Sosyal Desteği

Öğrencilerin akran ilişkisine ilişkin algısı, okula bağlılık düzeylerini etkilemektedir (Cemalcılar, 2010). Okulda olumlu akran ilişkileri olan öğrencilerin, davranışsal ve duyuşsal okula bağlılık düzeyleri daha yüksektir (Garcia-Reid, 2007).

Her okul, öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarısı üzerinde önemli bir rolü olan, kendine özgü ilişkisel ve davranışsal akran kültürüne sahiptir. İlişkisel akran kültürü, öğrencilerin etkileşimlerinin miktarını ve doğasını belirlerken, davranışsal akran kültürü, öğrencilerin akademik davranışlarıyla ilgilenir ve bu ilişkisel ve davranışsal akran kültürleri, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etki etmektedir (Lynch, Lerner ve Leventhal, 2013).

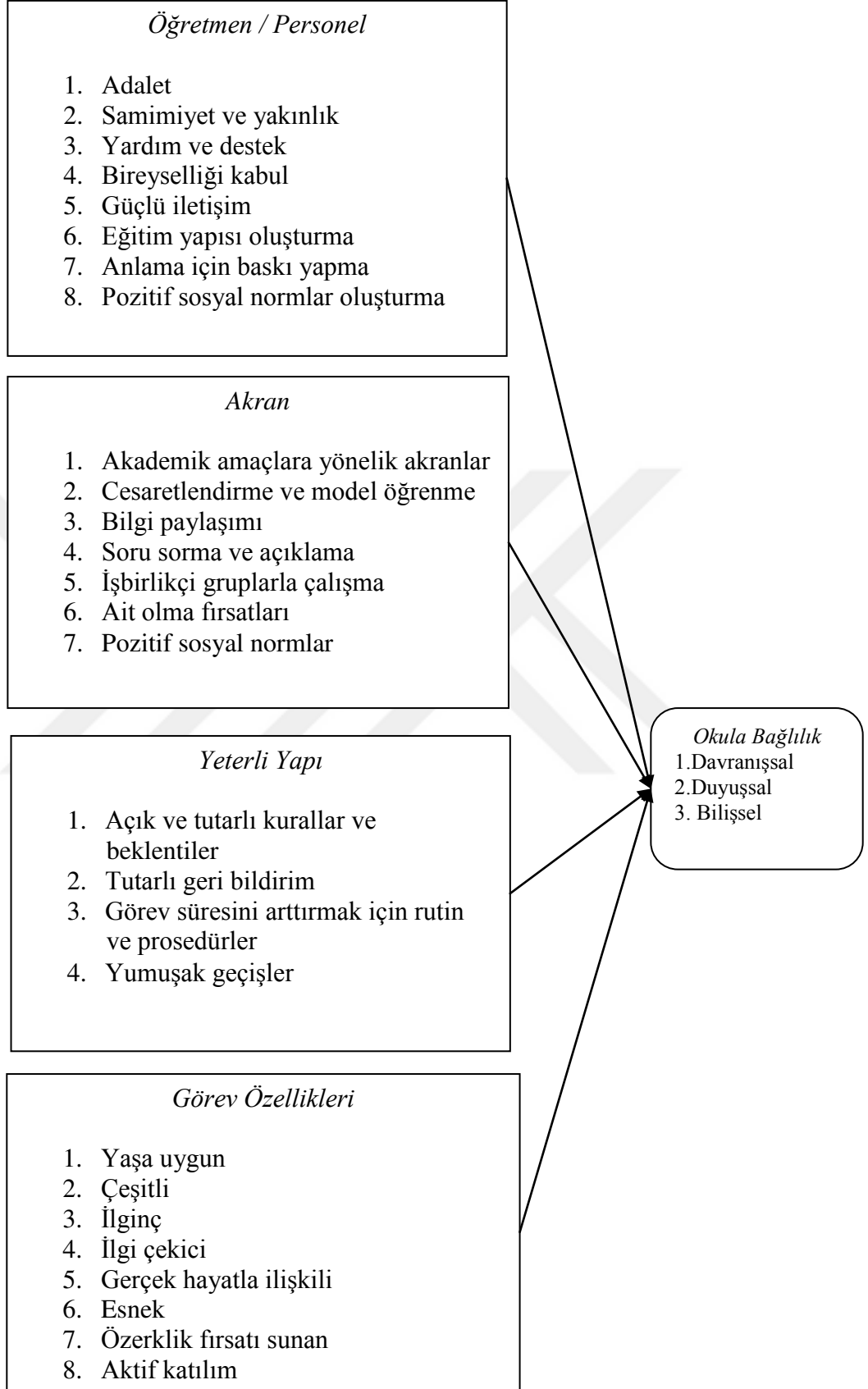
Çocuklar, kendileriyle benzer bağlılık düzeylerine sahip çocuklarla arkadaş olma eğilimindedirler (Fredricks, 2011, s. 331). Öğrencilerin, akranlarıyla birlikte çalışmalar yapması, diğer arkadaşlarının problemlerini çözmelerine, sorular sormalarına, açıklamalar yapmalarına ve sosyal ve işbirlikçi yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Fredricks, 2011, s. 332). Öğrencilerin yaşı büyüdükçe de, akran ilişkileri daha önemli olmakta ve akran ilişkileri, okula bağlılık düzeylerini daha fazla etkilemektedir (Morrison, Cosden, O'Farrell ve Campos, 2003).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini yükseltmek için, sosyal kaygılarının azaltılması gerekmektedir (Yıldız ve Kutlu, 2015). Çevresi tarafından kabul gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksektir (Osterman, 2000).

2.4.3.5. Aile Sosyal Desteği

Aile desteği, okula bağlılığın öncüllerindendir (Kahu, 2013, s. 766) ve ailenin sosyal desteği, ergenlerin okul çıktılarına olumlu yönde etki etmektedir (Simons-Morton ve Chen, 2009; Rueger, Malecki ve Demaray, 2010). Destekleyici ailelerin çocukları, okuldaki sosyal aktivitelere katılma konusunda isteklidirler ve okulda problemi davranışlar sergilemekten kaçınırlar (Wang, Dishion, Stormshak ve Willett, 2011). Aileler, çocuklarıyla sık sık okul ile ilgili konularda konuştukları zaman, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yükselmektedir (Fall ve Roberts, 2012, s. 795).

Öğrencilerin anne ve babalarıyla kurdukları sağlıklı ilişkiler ise okula yabancılaşma ile negatif yönde ilişkilidir ve ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımları öğrencilerin eğitim süreçlerine ve okula olan bağlılıklarına katkı sağlayacaktır (Kocayörük, 2007). Aşağıdaki Şekil 3'te, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkileyen değişkenler gösterilmektedir.



Şekil 3. Okul ve Okul Dışı Bağlamda Bağlanma Modeli (Fredricks, 2011, s. 331)

Şekil 3’te okul ve okul dışı bağlamda bağlanma modeli görülmektedir. Okulda görev yapmakta olan öğretmenler ve diğer personel, öğrencinin akranları, okulun yapısı ve okulda verilen görevlerin özellikleri, öğrencinin okula bağlanma düzeyini etkilemektedir. Öğretmen ve diğer personelin samimiyet ve yakınlığı, öğrenciyle güçlü bir iletişim kurması, adil olması, öğrenciye yardımcı olması ve öğrenciyi desteklemesi, öğrencinin okul bağlılığı düzeyi ile ilişkilidir. Öğrencinin akranlarının bilgiyi paylaşmaya ve işbirliğine açık olmaları ve öğrenciye bir gruba ait olma fırsatı sunmaları ve okulun açık ve tutarlı kurallar ve beklentilere sahip ve tutarlı bir geribildirim mekanizmasının işlediği bir yapıda olması, öğrencinin okula bağlılığını kolaylaştıracaktır. Ayrıca, okula bağlılığın sağlanması için, okulda verilen görevlerin öğrencinin yaşına uygun, ilgi çekici, gerçek hayatla ilişkili, esnek, özerklik fırsatı sunan ve öğrencinin aktif katılımını sağlayan bir yapıda olması gerekmektedir.

2.4.4. Okula Bağlılık ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde okula bağlılık ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı literatürde yer alan çalışmalar bulunmaktadır.

2.4.4.1. Okula Bağlılığı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yurtdışı literatürde, okula bağlılık ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, yurt içi literatürde sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır.

Ocak (2004), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi” isimli yüksek lisans tezinde, okula ait olma hissini bir ihtiyaç olarak isimlendirmiş ve okula ait olma ihtiyacı karşılanmayan öğrencilerin, istenmeyen davranış gösterme oranlarının yüksek olduğunu dile getirmiştir.

Balkıs, Duru ve Buluş (2005), kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, okula daha fazla aidiyet hissettiklerini, okula bağlılığın yani öğrencinin kendini okula ait hissetmesinin, şiddete yönelik tutumlar ile negatif yönde ilişkili olduğunu söylemiştir.

Arastaman (2006), yüksek lisan tezi çalışması kapsamında, öğrencilere yönelik okula bağlılık ölçeği ve okula bağlılığı azaltan nedenleri saptamak için, öğretmen ve yöneticilere uygulanmak üzere, okula bağlılığı azaltan nedenler anketi geliştirmiştir. Ayrıca, çalışmaya göre, öğretmenler, öğrencilerin okula bağlılıklarının, sınıf mevcutlarının fazla olması, okulda mutlu olmamaları ve başarılı olacaklarına inanmamaları yüzünden düştüğünü düşünmektedirler. Yöneticiler ise, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin azalmasının nedeni olarak, okulda mutlu olmamalarını, kendilerini okula ait hissetmemelerini ve okulda işlenen konuların ilgilerini çekmemesi olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, Arastaman (2006), okulda alınan kararlarda öğrencilerin de katılımının sağlanmasının ve olumlu bir okul iklimi oluşturulmasının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini yükselteceğini düşünmektedir.

Kızmaz (2006), Sosyal Kontrol Kuramı'na göre, öğrencilerin okula bağlılıklarının zayıf olması, suç işleme ve şiddet içeren davranış sergilemenin önde gelen nedenlerinden biri olduğunu ve okullarda öğrencilerin şiddet içeren davranışlarının önüne geçmek için, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Can (2008), "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde, Cernkovich ve Giardona (1992) tarafından geliştirilen "Okula Bağlılık Ölçeği'nin (OBÖ)" Türkçe'ye uyarlamasını yapmıştır. Ayrıca, okula bağlılık düzeylerinin, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, ancak; yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve öğrencilerin devlet okulunda ya da özel okulda eğitim görmeleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmektedir.

Arastaman (2009), "Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri" adlı çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, annesinin eğitim durumu düşük olan öğrencilerin, annesinin eğitim durumu yüksek olanlara göre ve ailesinin gelir durumu düşük olan öğrencilerin ailesinin gelir durumu yüksek olanlara göre, okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının, üniversiteye girme odaklı, zorluklara karşı direnci zayıf, dersi geçmek için çalışan öğrencilerin özelliklerine uygun olduğunu dile getirmiştir.

Ünal ve Çukur (2009), okula bağlılığın gençlerin şiddet algısı ve şiddet davranışlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında, okula bağlılığın gençlerin şiddet içeren davranışlarını azaltıcı yönde etkisi olduğunu ve arkadaş seçimi ve şiddet tutumları üzerinden şiddet içeren davranışlarla negatif yönde ilişkili bulunduğunu belirtmişlerdir.

Cemalcılar (2010), okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin okul ilişkileri ve okul çevresinden duyduğu memnuniyetin okula bağlılık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkileri olduğunu ifade etmiştir.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) ise, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri inceledikleri çalışmalarında, okul aidiyeti ile öğrencilerin okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu, okul aidiyetinin öğrencilerin başarı odaklılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının, okula olan güveni ve olumlu akran etkileşimini arttırdığını tespit etmişlerdir.

Mengi (2011), “Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz-yeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, sosyal destek, öz-yeterlik inancı ve okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve sınıf seviyesinin yükselmesinin okula bağlılığı negatif yönde etkilediğini dile getirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ailesi, öğretmenleri ve arkadaşlarından gördüğü sosyal desteğin ve kendilerinin öz-yeterlik inancının yükselmesinin okula bağlılık düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Savi (2011a), yurtiçi literatürde okula bağlılığa yönelik bir ölçme aracının bulunmadığını ve Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Okula Bağlılık Ölçeğini (School Attachment Scale-SAS) uyarlama çalışmasını, bu açığı gidermeye yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Çalışmada, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin yaşı ilerledikçe okula bağlılık ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Savi (2011b), çocuklarda ve ergenlerde okula bağlılık ve hayat kalitesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, hayat kalitesi ile okula bağlılık arasında

anlamalı bir ilişki bulunduğunu ve hayat kalitesinin okula bağlılığın anlamalı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, hayat kalitesinin alt boyutları olan fiziksel iyi oluş, duyuşsal iyi oluş, aile hayatı, arkadaş ilişkileri ve okul hayatı ile okula bağlılık arasında anlamalı bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, erkek öğrencilere göre yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Katıtaş'ın (2012) ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğitimi hakkındaki yüksek lisans tez çalışmasında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını ve okulu bırakma eğilimlerinin daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Uslu (2012), yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu öğrencilerinin okul aidiyetinde öğretmen-öğrenci ilişkisi, arkadaş ilişkisi ve aile katılımının rolünü incelemiş, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve okula katılımının, öğrencilerin okul aidiyeti duygularını anlamalı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Ayrıca, kızların okul aidiyetinde, ailenin evde akademik desteği daha belirleyici olduğunu, fakat erkeklerde, ailenin okul katılımının daha belirleyici olduğunu belirtmektedir.

Akman (2013) "Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğunu, şiddete yönelik tutumlarının artmasının okula bağlılığı azalttığını belirtmektedir.

Kalaycı ve Özdemir (2013), "Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okula Bağlılıkları Üzerine Etkisi" isimli çalışmalarında öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve okul yaşamının niteliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde ve anlamalı bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte; okul yaşamının niteliğine ilişkin algıların okula bağlılığı açısından önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özdemir ve Kalaycı (2013), "Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği" isimli çalışmalarında, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek bulunduğunu, kızların okulu daha fazla kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak gördüklerini, ancak erkeklerin ise okulu kendilerine baskı

uygulayan bir yer olarak algıladıklarını ifade etmektedirler. Okul algısı ile okula bağlılık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu ve okul algılarının olumlu yönde geliştirilmesinin de, okula bağlılık düzeylerini arttırmakta olduğunu tespit etmişlerdir.

Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin (2014), çalışmalarında yeterli çalışma alışkanlığına sahip ve yetkinlik inancı yüksek olan lise öğrencilerinin, okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğunu dile getirmektedirler.

Ergün (2014), “Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi” isimli doktora çalışmasında, Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci Bağlılık Ölçeği’ni Türkçe’ye uyarlamıştır. Ayrıca, öğrenci bağlılığı ile sosyal olabilme algısı ve kişilik özellikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ve kişilik özelliklerinin ve ağsal öğrenme ortamlarında sosyal olabilmenin, öğrenci bağlılığındaki varyansın % 61’ini açıkladığını tespit etmiştir.

Günüç ve Kuzu (2014), “Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığını Etkileyen Faktörler ve Teknolojinin Öğrenci Bağlılığındaki Rolü: Kampüs-Ders-Teknoloji Kuramı” isimli çalışmalarında, öğrenci bağlılığını, kampüse ve derse bağlılık olarak boyutlandırmış, derste etkili teknoloji kullanımının öğrenci bağlılığına katkı sağladığını ve öğrenci bağlılığını arttırmanın önemli yollarından biri olduğunu savunmuşlardır.

İlgar ve Parlak (2014), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okula bağlılık, öz-bilinç ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, erkek öğrencilere göre, daha yüksek bulunduğunu, okul öncesi eğitimin okula bağlılık düzeylerini arttırdığını ve öğrencilerinin öz-bilinç ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler.

Önen (2014), psikolojik ve bilişsel boyutlarda okula bağlılık düzeylerini ölçecek bir ölçme aracının bulunmadığını belirterek, Appleton ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen Öğrenci Bağlılığı Ölçeği’ni (ÖBÖ), Türk ortaokul ve lise öğrencileri için okula bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla, Türkçe’ye ve Türk Kültürü’ne uyarlamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin okul hayatı boyunca okula bağlılık düzeylerinde sırasıyla psikolojik, bilişsel ve davranışsal bağlılık düzeylerinde azalmalar yaşandığını ifade etmiştir. Önen’e (2014) göre, psikolojik bağlılık, öğrencinin öğretmenler ve

arkadaşlarıyla ilişkilerini ve öğretmenler ve arkadaşlarından algıladığı destekle ilgilidir. Bilişsel bağlılık, öğrencinin öğrenmeye değer vermesi, okul ile kendi hayatı arasında ilişki kurması ve kendisine kişisel amaçlar belirlemesini içerir. Okula bilişsel ve psikolojik bağlılık, okuldan kopma ve okul terki ihtimalini azaltmakta ve okul çalışmalarında daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır.

Bellici (2015), ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, kızların ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkeklerden ve akademik başarıları düşük olanlardan daha yüksek olduğunu, öğrencilerin yaşı ve sınıfı ilerledikçe okula bağlılıklarının düştüğünü, anne ve babanın ekonomik durumu ve eğitim düzeyinin öğrencilerinin okula bağlılıkları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin bulunduğunu ifade etmiştir.

Turgut (2015), “Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okula Bağlılığı Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, algılanan sosyal destek ve okula bağlılığın ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu ve psikolojik sağlamlığa ilişkin varyansın % 4’ünün okula bağlılık tarafından açıklandığını belirtmiştir.

Uysal (2015), “Yükseköğretim Kurumlarında Öğrencilerin Akademik Personele Yönelik Çalışma Psikolojisi Algısının Okul Bağlılığına Etkisi” isimli çalışmasında, akademik personelin algılanan örgütsel bağlılığının, öğrencilerin okula bağlılıklarını pozitif yönde, akademik personelin algılanan iş stresinin ise, negatif yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, psikolojik olarak kendini tükenmiş hisseden öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, bu tükenmişlik hissinden etkileneceği için, öğrencilerin motive edilmesi ve okula bağlılık düzeylerini arttıracak aktivitelerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yıldız ve Kutlu (2015), “Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı” isimli çalışmalarında, depresif belirtiler ile genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duymanın, okula bağlılık ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

2.4.4.2. Okula Bağlılık ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Finn ve Rock (1997), okula bağlılık ile akademik yılmazlık arasında ilişki olduğunu ve okula bağlılığın, sosyal açıdan dezavantajlı öğrencilerde akademik yılmazlık sağlamanın önemli bir yolu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin, düşük akademik başarı göstermeye ve problemli davranışlar sergilemeye daha yatkın olduklarını vurgulamaktadırlar.

Simons-Morton ve diğerleri (1999), okula bağlılık ve öğrencilerin problemli davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okula bağlılığın, algılanan okul iklimi ve okula uyum ile arasında pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu, ancak öğrencilerin problemli davranışları ile negatif yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, kız öğrencilerin okula bağlılığının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla problemli davranış sergilediklerini belirtmektedir.

Leitwood ve Jantzi (2000), okul yöneticilerinin liderliğinin okula bağlılığa etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarında, okul yöneticilerinin liderlik etmesinin, öğrencilerin okulu olumlu kimliklendirmesine yardımcı olduğu ifade etmektedirler. Ayrıca ailenin eğitim kültürünün, okula bağlılığı etkilediğini belirtmişlerdir. Okula bağlılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin de, okul etkinliklerine katılma konusunda istekli olduklarını dile getirmektedirler.

Audas ve Willms (2002), okula bağlılık ile okul terki arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okula bağlılığın okul terkini önlemede yardımcı olduğunu ifade etmektedirler.

Fullarton (2002), okula bağlılığı etkileyen bireysel ve okul seviyesindeki değişkenleri incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek okula bağlılık düzeylerine sahip olduklarını, en yüksek okula bağlılık düzeyinin yüksek sosyo-ekonomik düzeye ve eğitim seviyesine sahip ailelerin çocuklarında olduğunu, liseye devam etmeyi düşünen öğrencilerin, okulu bırakmayı düşünen öğrencilere göre ve kız ve erkeklerin ayrı öğrenim gördüğü okullardaki öğrencilerin, karma eğitim verilen okullardaki öğrencilere göre okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, olumlu okul iklimi algısı bulunan okullardaki ve iç motivasyonu ve benlik kavramı algısı (self-concept of ability) yüksek olan öğrencilerin, okula bağlılık

düzeyleri de da yüksektir. Okul büyüklüğü ile okula bağlılık arasında, negatif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenci sayısı az olan okullarda öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, öğrenci sayısı fazla olan okullardaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Jennings'e (2003) göre, okula bağlılığın bir boyutu olan okul etkinliklerine katılım ile öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve ailesiyle destekleyici ilişkileri bulunması arasında pozitif ve aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca okul etkinliklerine katılım gösteren öğrencilerin okul başarıları da yükselmektedir. Ancak, ortaokul öğrencilerinde öğrenci başarısı üzerinde sağlıklı ve destekleyici akran ilişkileri, öğrencilerin yetişkinlerle (öğretmenleri ve ailesi) kurdukları sağlıklı ve destekleyici ilişkilerden daha önemlidir.

Simons-Morton ve Crump (2003), 6. sınıflarda aile katılımı ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri boylamsal çalışmalarında, aile katılımının öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin azalmasını engelleyici bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Brewster ve Bowen (2004), ortaokul ve lise öğrencilerinde öğretmen desteği ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerinden sosyal destek gören öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal okula bağlılık düzeylerini yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden sosyal destek görenin, aile desteğinden daha fazla okula bağlılık düzeylerini etkilediğini tespit etmişlerdir.

Okula bağlılık, okulun olumlu çıktılar sunmasına yardımcı olmakta, sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımını, suç işlemeyi, çetelere katılmayı ve okul terkinin azaltmaktadır (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004, s. 259).

Klem ve Connell (2004), okula bağlılık düzeyinin yüksek olmasının akademik başarı ve okula devamı sağlamada gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ilkokuldaki öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin, ortaokuldaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, destekleyici öğretmen davranışları ile okula bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu ve destekleyici öğretmen davranışlarının öğrencilerin okula bağlılığını sağlamada önemli bir yeri olduğunu ve destekleyici öğretmen davranışlarıyla sağlanan okula bağlılığın akademik performans üzerinde aracılık etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Simons-Morton (2004), alkole başlama ve okula bağlılık arasındaki ilişki hakkında yaptığı çalışmada, okula bağlılığın alkol kullanmaya başlama ile negatif yönde ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Sirin ve Rogers-Sirin (2004), ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin akademik başarıyla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Voelkl Finn ve Frone'a (2004) göre, okula bağlılığın akademik performans ve kopya çekmeye etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarında, akademik performansı düşük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksek olduğu zaman kopya çekme olasılığı azalmaktadır, ancak okula bağlılık düzeyleri düşükse kopya çekme olasılıkları yükselmektedir.

Blumenfeld ve diğerleri (2005) çalışmalarında, okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öğretmenlerini ve akranlarını destekleyici olarak algıladıklarını ve yaptıkları aktivitelerin ilgi çekici ve üzerinde uğraşmaya değer olduğunu düşündüklerini; ancak okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin ise öğretmenleri ve arkadaşlarından yeterince destek görmediklerini ve ilgi çekici aktivitelerle uğraşmadıklarını düşündüklerini ifade etmektedirler. Ayrıca, ortaokul çağlarının okula bağlı olmama durumunun azaltılması için, müdahale edilmesi gereken zaman olduğunu belirtmişlerdir.

Appleton, Christenson, Kim ve Rechly (2006), bilişsel ve psikolojik okula bağlılık düzeyini ölçmek için Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (Student Engagement Instrument-SEI) geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri ölçek altı boyuttan (öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul etkinliklerine ilgi ve kontrol, öğrenme için akran desteği, gelecek arzuları ve amaçları, öğrenme için aile desteği, dış kaynaklı motivasyon) oluşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel ve psikolojik okula bağlılık düzeyinin, öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkilediğini ifade etmektedirler.

Garcia-Reid (2007), sosyal sermayenin bir ölçütü olan sosyal desteğin düşük gelirli hispanik ailelerin kızlarının okula bağlılık düzeylerine etkisi ile ilgili çalışmada, aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteğinin hispanik kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Archambault ve diğerleri (2009), okula bağlılık ve okul terki arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okula bağlılık düzeyinin okul terki ihtimalini tahmin

etmede fayda sağlayacağını ve okula bağlılık ile okul terki arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedirler.

Murray (2009), düşük gelirli ve farklı ırktan olan öğrencilerin okulda zorluklarla karşılaşma ve okul başarısızlığı olasılığının diğer öğrencilere göre yüksek olduğunu belirterek, şehirde yaşayan, genellikle düşük gelirli ve %91'i Latin kökenli öğrencilerle gerçekleştirdiği ve öğrencilerin aileleri ve öğretmenleriyle ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin, öğretmenleri ve velileri ile arasındaki olumlu ilişkilerin, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine olumlu yönde etki yaptığını ifade etmiştir.

Simons-Morton ve Chen (2009), 7 ortaokul ve 2453 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları boylamsal çalışmada, okula bağlılığın, öğrencinin yaşı ve sınıfı büyüdükçe azaldığını, bununla birlikte madde kullanımı ve davranış problemlerinin arttığını ancak otoriter aile davranışlarının azaldığını tespit etmişlerdir.

Wang ve Holcombe (2010), ortaokullarda öğrencilerin okul çevresi, okula bağlılık ve akademik başarı hakkındaki algıları ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin sosyal okul çevresinin (özerlik, öğretmen desteği, amaçlar ve tartışma) ve destekleyici okul özellikleri ile ilgili algılarının, okula bağlılık düzeylerini etkilediğini ve okul çevresi ve okula bağlılık düzeylerinin de, akademik başarıyı etkilediğini ifade etmektedirler. Ayrıca ortaokul öğrencilerin okul çevresi hakkındaki algılarının, akademik başarılarını okula bağlılık aracılığıyla etkilediğini tespit etmişlerdir.

Dotterer ve Lowe (2011), sınıf özelliklerinin (eğitim kalitesi, sınıf iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri), akademik başarıyı, psikolojik ve davranışsal okula bağlılık aracılığıyla yordadığını belirtmektedirler. Ayrıca, sınıf özelliklerinin okula bağlılığı ve okula bağlılığın da, akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedirler.

Hirschfield ve Gasper (2011), okula bağlılık ile çocukların suç işlemesi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, okula bağlılığın öğrencilerin suç işlemesiyle negatif ilişkili olduğunu ve duyuşsal ve davranışsal okula bağlılığın, okuldaki ve okul dışındaki suç işlemeyi önlemeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, davranışsal okula bağlı olmama durumu ile öğrencilerin okulda veya okul dışında uygunsuz tavır ve hareketler sergilemesi arasında ilişki bulunmaktadır.

Fall ve Roberts (2012), sosyal bağlam, öz algı, okula bağlılık ve okul terki arasındaki etkileşimi inceledikleri araştırmalarında, okula bağlılığın akademik başarıyı etkilediğini, bununla birlikte okul terki ihtimalini de azalttığını belirtmişlerdir. Ayrıca, aile desteğinin okula bağlılık ve akademik başarı ile arasında pozitif yönde, okul terki ile de negatif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Okula bağlılık düzeyi ve akademik başarının da, okul terki ihtimalini tahmin etmede önemli değişkenler olduğunu savunmaktadırlar.

Gemici ve Lu (2014), tek ebeveynli boşanmış ailelerin çocuklarının duyuşsal okula bağlılık düzeylerinin bütün ailelerin çocuklarına göre daha düşük olduğunu, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının, duyuşsal okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Erkekler, kızlara göre daha düşük bilişsel okula bağlılık düzeylerine sahiptirler. Ayrıca, yarı zamanlı olarak bir işte çalışan öğrencilerin okula bağlılıklarının, daha yüksek olduğunu belirtmekte ve okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin de, liseyi bitirme oranları ve yaşam doyumlarının, okula bağlılığı düzeyi düşük olan öğrencilere göre, daha yüksek olduğunu dile getirmektedirler. Okul özellikleri, lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini çok düşük düzeyde etkilemektedir. Okula bağlılık, daha çok bireyin öz geçmişi ve alt yapısından etkilemektedir (Gemici ve Lu, 2014).

2.5. Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki

Paylaşılan liderlik yaklaşımı, liderliğin sınırlarını genişletmiş, okullarda öğretmen, öğrenci ve veli liderliğine ve okul çevresindeki diğer liderlik kaynaklarıyla bağlar kurulmasına ve işbirliğine büyük bir önem vermiş ve okul içi ve dışı, tüm liderlik kaynaklarının gücünün bir havuzda toplanması gerektiğini savunmuştur. Bu yaklaşım, okul örgütünde sosyal kapasitenin yeniden inşa edilmesine önemli katkılar sağlayabilir (Baloğlu, 2011b).

Paylaşılan liderlik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, farklı özellikleri bulunan paydaşları bütünleştirerek, daha güçlü bir yapı ortaya koymayı amaçlamaktadır (Baloğlu, 2011a). Eğitim örgütlerinin paylaşım merkezi olması dolayısıyla, liderliğin okulun paydaşları arasında paylaşılması, merkezi uygulamaları azaltacak, işbirliğini

arttıracak, hem okulun hem çevresinin toplam liderlik kapasitesini arttıracak ve okul örgütüne dinamiklik katacaktır (Baloğlu, 2011a, s. 175).

Eğitim sisteminin kalitesini arttırmak ve öğrencilerimize kaliteli bir eğitim sağlayabilmek için, sağlıklı bir yönetici-veli ve öğretmen-veli işbirliğine ihtiyaç vardır. Bu işbirliğini sağlayabilmek içinse, sağlıklı bir iletişim kurulmuş olması şarttır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Paylaşılan liderlik anlayışının, eğitim örgütlerinde yerleşmesi ve öğretmenler, veliler ve öğrencilerin de okul yönetiminde söz sahibi olmalarına fırsat vermesi, okul paydaşları arasındaki iletişimi güçlendirecek ve bu da okul paydaşları arasında işbirliğinin tesis edilmesine yardımcı olacaktır. Velilerin okulun yönetsel etkinliklerinde görüşlerine başvuruluyor olması ve alınan kararlarda söz sahibi olduklarını hissetmeleri çocuklarının eğitim süreçleriyle daha fazla ilgilenmelerini, onlara daha fazla vakit ayırmalarını ve eğitimlerini desteklemelerini sağlayabilir.

Saban ve Şeker (2010), Türk toplumunda aile katılımının istenen düzeyde olmadığını söylemişlerdir. Yönetici ve öğretmenler, velilerin ilgisizliğinden şikâyet ederlerken, etkili bir okul aile işbirliği için, ailelerin okulu ve öğretmenleri desteklemesi ve paydaşlar arasında sağlıklı bir iletişim olması gerektiğini düşünmektedirler (Özgan ve Aydın, 2010). İletişimsizlik, okul aile işbirliğinin sağlanamamasında en büyük etkenlerdendir (Özgan ve Aydın, 2010). Erdem ve Şimşek de (2009), ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlama açısından, öğrenci velilerini okula çekme başarılarının orta düzeyde olduğunu belirtmektedir. Yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışları sergilemesinin ve öğretmenlerin veli ziyaretleri yapmasının, okul-aile işbirliğini güçlendirmesi ve aile katılımını arttırması beklenebilir. Velilerin okula çekilmesi konusunda, okulda paylaşılan liderlik davranışları sergilenmesi ve okul hakkında alınan kararlarda velilerin de söz sahibi olmasının sağlanması, okulda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Ailenin okullarda karar alma süreçlerine katılımı, öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu almalarına yardımcı olmakta ve eğitim örgütlerin dönüşümüne ve gelişimine katkı sağlamaktadır (Aslanargun, 2007).

Ülkelerin yönetim biçimleri vatandaşlarının güç ve otoriteye bakışını şekillendirdiği ve vatandaş-devlet ilişkisini biçimlendirdiği gibi, okullara bakışını da etkilemektedir. Temel insan hakları güvence altına alınmış ve sosyal devlet anlayışının

güçlü bir şekilde uygulandığı toplumlarda, aile-okul işbirliği yüksek seviyede ve okula bakış daha katılımcı olmaktadır. Temel hak ve özgürlüklerin gelişmiş olmadığı baskıcı toplumlarda ise, okul ve aile iletişimi istenilen düzeyde olmamaktadır. Vatandaş ve devlet arasındaki ilişkilerin gelişmesi ve devletin vatandaşlarıyla şeffaf, hesap verilebilir ve katılımcı bir anlayışla iletişimini güçlendirmesi, okul ve aile arasındaki ilişkilerin de gelişmesi ve güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Ailelerin okulda söz hakkına sahip olduklarını hissetmesi, okula etkin katılım ve destek sağlamalarının önünü açacaktır (Aslanargun, 2007). Okul ve öğrencilerin aileleri arasında kurulacak sağlıklı ilişki de, sağlıklı bir çevrenin oluşmasına katkı sağlayacaktır. (Yıldırım ve Dönmez, 2008, s. 99).

Okul, aile ve çevre ilişkilerini geliştirmenin birçok sebebi vardır. Bu ilişkiler ve etkileşim, okul iklimini olumlu etkileyebilir, aile desteği sağlayabilir, aileler arasındaki iletişimi geliştirebilir ve öğretmenlerin işinin kolaylaşmasına yardımcı olabilir. Asıl önemli olan ise, öğrencilerin okul ve gelecekteki hayatındaki başarısına yardımcı olmasıdır (Epstein, 2010).

Her birey ait olma ihtiyacı ile doğmakta ve düşüncelerini özgür bir biçimde ifade etmek ve sosyalleşmek istemektedir (Uslu, 2012, s.22). Bireyin davranışları, ailede şekillenmeye başlar (Uslu, 2012, s.22). Bireyin ait olma ihtiyacı da, ilk önce ailede karşılanmaya başlar. Aile, bireyin toplumun onayladığı davranış kalıplarını sergilemesinde rehberlik eder ve daha sonra birey, ailesinden edindiği deneyimleri, okul ortamına aktarır (Kızmaz, 2006).

Geleneksel eğitim anlayışı, öğrencinin eğitiminden okulun ve öğretmenlerin sorumlu olduğunu ve öğretmenlerin, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini dikkate almadan, öğrenmelerinin zorlamayla da olsa sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Modern eğitim anlayışı ise, ailenin de bir eğitim kurumu olarak algılanarak, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olmasını gerektirmektedir. Okulların, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi ve böylelikle öğrencilerin, okulu, mutlu, huzurlu ve güvenli bir eğitim ortamı olarak algılaması ve kendilerini okula bağlı hissetmesi yoluyla analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen, eleştiren, düşünebilen ve yenilikçi bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (İlgar ve Parlak, 2014).

Aile, arkadaş çevresi ve öğretmenlerden alınan sosyal destek seviyesinin yükselmesiyle, öğrencilerin okula bağlılık düzeyi de artmaktadır (Mengi, 2011).

Öğrencilerin aileleri ile olan ilişkilerinin kalitesi ve tatmin ediciliği, ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama seviyesi ve çocukların, ailelerini yanında hissetmeleri, okula bakışı ve akademik başarıyı etkilemektedir (Mengi, 2011, s. 2-3). Sirin ve Rogers-Sirin (2004) de, ergenler ve ailelerinin arasındaki ilişkilerinin, ergenlerin okula bağlılık düzeylerini etkilediğini ifade etmektedirler. Aileler, okullar ve arkadaşlar tarafından sosyal kontrol mekanizmalarının yoğun bir şekilde uygulandığı Türkiye’de ve Türk kültüründe, aile ilişkileri ve okula bağlılığın, çocuklarının suç içeren davranışları sergilemesi üzerinde negatif yönde etkisi bulunmaktadır (Özbay ve Özcan, 2006). Sosyal Kontrol Kuramı’na göre, öğrencilerin aileleri ve okullarına olan bağlılıkları, suç işlemelerini engellemeye yardımcı olmaktadır (Kızmaz, 2006, s. 52).

Otoriter aile davranışları ve ailenin çocuğunun eğitimine katılımı, öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde, direkt olarak ve çocuklarının olumsuz davranışlar sergileyen bireylerle arkadaşlık yapmalarını önleyerek, dolaylı olarak, etki etmektedir (Simons-Morton ve Chen, 2009). Aileleri tarafından, düzenli olarak okulda ne yaptıkları sorulan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri daha yüksektir (PISA, 2013).

Öğrencilerin, aileleriyle iyi ilişkilere sahip olması ve ailenin öğrencilerine destek olması, öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000; Garcia-Reid, Reid ve Peterson, 2005; Murray, 2009). Öğrencinin aile katılımı algısı, duyuşsal ve davranışsal okula bağlılık düzeyini etkilemekte ve bu da okula devam, sınav başarısı, not ortalamaları ve akademik erteleme gibi okul çıktılarını etkilemektedir (Connell, Spencer ve Abel, 1994).

Leithwood ve Jantzi (1999, 2000), ailenin eğitim kültürünün, öğrencinin okula bağlılığını etkilediğini ifade etmektedirler. Aile, toplumsallaşmanın öğrenilmesinde bireylere model olmaktadır. Aile katılımı, okulun amaçlarına ulaşması için anahtardır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin paydaşları, eğitim gören bireyler, aile, toplum, okul, arkadaşlar ve öğretmenlerdir. Eğitim ve öğretim paydaşlarından her birisi öğrencilerin okul hakkında olan algılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilirler (Uslu, 2012). Wang ve Eccles (2012) de, ailenin sosyal desteğinin okula bağlılığını olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerden ve aileden alınan sosyal destek algısının ortaokulda okula bağlılık düzeyinin azalmasını önlemede önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Woolley ve Bowen (2007) da, ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık düzeyinin destekleyici ebeveyn davranışlarıyla ilişkisi olduğunu ve ebeveynlerinden destekleyici

davranışlar gördüğünü algılayan öğrencilerin psikolojik (duyuşsal) ve davranışsal okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, destekleyici ebeveyn davranışlarının, öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin azalmasını önleyici etkisi olduğunu savunmuşlardır.

Aile katılımının sağlanması, öğrencinin okula bağlılığının azalmasını önleyici etkiye sahiptir (Simons-Morton ve Crump, 2003). Brewster ve Bowen (2004), çalışmalarında, aile katılımı ve desteğinin, okula bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin okula bağlılığına ilişkin varyansın % 5'ini açıkladığını tespit etmişlerdir. Yüksek aile katılımı ve okula bağlılığı olan öğrenciler, alkol kullanımından da, uzak durmaktadırlar (Simons-Morton, 2004).

Appleton, Christenson ve Furlong (2008, s. 380) ise, okula bağlılık düzeyinde ailenin ve çevrenin önemine dikkat çekmişlerdir. Okula bağlılık (school engagement) kavramının kullanılmasının, bağlılık konusunda ailenin ve çevrenin etkisinin göz ardı edilmesine sebep olabileceğini ve bu yüzden de, okula bağlılık kavramı yerine, okul ile öğrencinin bağlılığı (student engagement with school) kavramının kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Okul yönetimi politikaları, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ve okul faaliyetlerine katılım isteklerini etkilemektedir (Arastaman, 2006, s. 37). Okul yöneticilerinin etkin liderliği, öğrencilerin okulu olumlu yönde kimliklendirmesini etkilemektedir (Leithwood ve Jantzi, 1999, 2000).

Okulun baskı yeri olarak algılanması, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini düşürmektedir; ancak koruma ve geliştirme yeri veya yuva olarak algılanması ise, okula bağlılık düzeylerini yükseltmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013, s. 2131). Öğrencilerin, okul yönetimi ile olan ilişkilerine dair algısı, okullar hakkında pozitif düşüncelere sahip olmasını etkilemektedir (Cemalcılar, 2010).

Okul büyüklüğü ve okulda uygulanan disiplin anlayışı da, öğrencilerin okula bağlılığını etkilemektedir. Öğrenci sayısı az olan okulların öğrencileri, öğrenci sayısı fazla olan okulların öğrencilerine göre daha yüksek okula bağlılık düzeyine sahiptirler. Ayrıca, toleranslı disiplin politikaları ile yüksek okula bağlılık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002).

Ayrıca, paylaşılan liderliğin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilemesi (Hulpia ve Devos, 2010; Ağiroğlu-Bakır, 2013, 2014; Uslu ve Beycioğlu, 2013), öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini de etkiliyor olabileceğini düşündürmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda paylaşılan liderliğin aile katılımıyla, aile katılımının okula bağlılıkla ve paylaşılan liderliğin okula bağlılıkla ilişkisi pozitif yönde olduğu öne sürülebilir.

2.6. Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yurt içi literatürde, veli ziyaretleri (Gülcan ve Taner, 2011; Öncül, 2011; Yıldız, 2012; Özen ve Tuncel, 2010), paylaşılan liderlik (Yılmaz, 2013; Baloğlu, 2011a, 2011b, 2012; Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Bostancı, 2012; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Korkmaz ve Gündüz, 2011), okul-aile işbirliği (Balkar, 2009; Şad ve Gürbüz Türk, 2013; Kontaş ve Güneş, 2012; Özgan ve Aydın, 2010; Tan ve Golberg, 2009), aile katılımı (Aslanargun, 2007; Kotaman, 2008; Argon ve Kıyıcı, 2012; Lindberg ve Demircan, 2013; Yavuz Güler, 2014) ve okula bağlılık (Arastaman, 2006; Ünal ve Çukur, 2009; Cemalcılar, 2010; Mengi, 2011; Akman, 2013; Özdemir ve Kalaycı, 2013) konularını ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmaya rastlanılmamıştır. Paylaşılan liderlik anlayışı, liderlik yaklaşımları arasında yeni bir yaklaşım sayılabilir. Ülkemizde paylaşılan liderlik ile ilgili yapılan akademik çalışmalar taranmış ve sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bununla birlikte yurt içi literatürde, paylaşılan liderlik ile ilgili çalışmaların öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarına (Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Çınar, 2015) yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca paylaşılan liderlik, veli ziyaretlerinin, aile katılımı ve okula bağlılık düzeyi ilişkisi ile ilgili bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın literatüre önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Teorik olarak da, okullarda paylaşılan liderliğin ve veli ziyaretlerinin, ailelerin okula katılımını artırabilecek değişkenler oldukları söylenebilir. Ayrıca, okullarda paylaşılan liderlik anlayışı sergilenmesinin ve ailenin öğrencisinin eğitimine katılımının, öğrencinin okula bağlılık düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu varsayılabilir. Çünkü Leithwood ve Jantzi (2000), öğrencilerin okula bağlılık

düzeylerini etkileyen faktörler hakkında yaptıkları çalışmalarında, okul yöneticilerin liderliklerinin ve ailelerin eğitim kültürlerinin öğrencilerin okulu olumlu ya da olumsuz kimliklendirmelerine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Leithwood ve Jantzi (1998) başka bir çalışmalarında öğretmen liderliği ve okul müdürü liderliğinin ailenin eğitim kültürü aracılığıyla öğrencilerin okula bağlılık düzeyini etkilediğini belirtmektedirler.

Bu nedenle, bu araştırmada veli ziyaretleri, paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, okul, aile ile ilgili değişkenler ve demografik değişkenler yardımıyla ve Yapay Sinir Ağları (YPS-Artificial Neural Networks) kullanılarak, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri tahmin edilmesi amaçlanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uyarlanması ve hazırlanması, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış korelasyonel bir çalışmadır. Bu modele uygun bir biçimde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı tespit edilemeye ve varsa ilişkinin derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli, tarama modellerinden biridir. Bu modelde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve varsa derecesi belirlenmeye çalışılır (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, okul, aile ile ilgili değişkenler ve demografik değişkenler yardımıyla ve Yapay Sinir Ağları (YSA-Artificial Neural Networks) kullanılarak, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri tahmin edilmeye çalışılmıştır. YSA, problemleri önceden tahmin edip çözümler üretmeye yardımcı olabilir (Oancea, Dragoescu ve Ciucu, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Elazığ ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinde evren, örneklem tarafından yüksek oranda temsil edilir (Büyüköztürk, vd., 2014). Tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların evren içindeki oranlarıyla

örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu örnekleme yönteminde amaç homojen alt gruplar elde etmektir (Balcı, 2010).

Bu kapsamda, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullardaki öğrenciler ve veliler arasından tabakalı ve seçkisiz olarak belirlenen öğrenciler ve veliler ile örneklem oluşturulmuştur.

Çalışma kapsamında, Elazığ il merkezindeki 33 ortaokulda öğrenci sayıları ile ortantılı ve seçkisiz bir şekilde 3300 öğrenci belirlenmiştir ve ölçme aracı bu öğrencilere ve velilerine uygulanmıştır. 3 ortaokuldan hiç anket geri dönmemiş, diğer 30 ortaokula dağıtılan anketlerden ise 1773 anket geri dönmüştür. (Geri dönüş oranı % 53.72'dir). Ancak, geri dönen anketlerden bir kısmı (285 adet), anketlere konulan kontrol maddeleri düzgün bir şekilde doldurulmadığı için, analize dâhil edilmemiştir. Analize dâhil edilen anket sayısı 1488'dir. Diğer bir ifadeyle, çalışmada 1488 ortaokul öğrencisi ve 1488 öğrenci velisinin görüşleri analiz edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden, 634'ü erkek (% 42.60), 854'ü kızdır (%57.40). Çalışmaya katılan velilerden ise, 746'sı erkek (% 50.1), 722'si ise, kadındır (% 48.5). Ancak, çalışmaya katılan 20 veli cinsiyetini belirtmemiştir (% 1.3).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği (AKDÖ), Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), Velilere Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (VPLAÖ) ve Veli Aile Katılımı Ölçeği (VAKÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri, Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği (AKDÖ)'dir. AKDÖ, Anderson-Butcher, Amorose, Iachini ve Ball (2013) tarafından, ilk ve ortaokul öğrencilerinin aile katılımı ve desteğine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu, 5'li likert olarak derecelendirilmiş (1 = Hiç Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum), 8 maddeden

oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algısı da artmaktadır. Ölçek. Bu ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1. Türkçe'ye Çeviri ve Açıklayıcı Faktör Analizi

AKDÖ, daha önce Türkiye'de uygulanmadığı için, çeviri ve geçerlik - güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek maddeleri İngilizce'den Türkçe'ye araştırmacı tarafından çevrilmiştir. Daha sonra, iki İngiliz Dili uzmanının da, maddeleri Türkçe'ye çevirmeleri istenmiş ve çeviriler karşılaştırılarak, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, çevrilen maddelerin özel bir forma dönüştürülerek, kapsam ve içerik değerlendirmesi için Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında görev yapan, iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Dil uzmanları ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ölçeğe orijinal formatındaki gibi 5'li likert dereceleme ölçeği eklenerek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulama kapsamında, AKDÖ, Elazığ ili merkez ilçe sınırlarında yer alan okullarda öğrenim gören 409 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Sphericity Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .785 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, Bartlett Sphericity Testinin (Bartlett Test of Sphericity) sonucunun anlamlı olduğu görülmüş ($X^2 = 382,877$; $df = 15$; $p = 0.00$) ve verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Faktör analizinde, faktör yükleri için sınır değeri .40 olarak alınmıştır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Varimax rotasyonu kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, sekiz maddelik ölçeğin 4. ve 6. maddesi faktör yükleri 0,40'ın altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (4. Maddenin faktör yükü = .220; 6. Maddenin faktör yükü = .350). Ölçeğin özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Yapılan son (nihai) faktör analizinde, tek faktörün ölçekte açıkladığı toplam varyans % 41.231 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörün özdeğeri 2.474

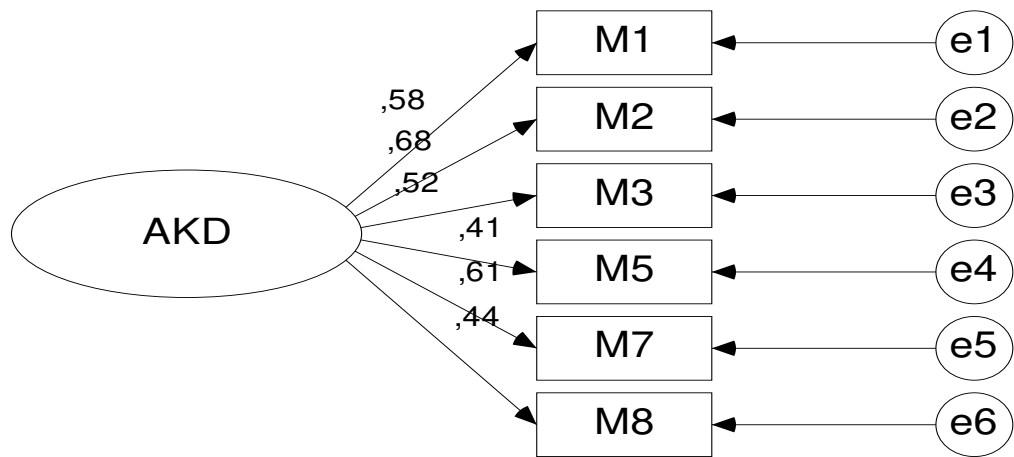
(toplam varyansın % 41.231'sini açıkladı), Tablo 3'te nihai açımlayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Nihai Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü
1 Ailem, ödevlerimde bana yardım eder.	.671
2 Ailem, okulda neler yaptıklarımla ilgili benimle konuşur.	.738
3 Ailem, ödevimin olup olmadığını sorar.	.624
5 Ailem, okulumu ziyaret eder.	.544
7 Ailem, benim hayatım ile ilgili benimle konuşur.	.684
8 Ailem, okuldaki veli toplantılarına katılır	.570
Özdeğer	2.474
Açıklanan Varyans(%)	%41.231

3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapının geçerliğini tespit etmek için, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için ön uygulamadaki veriler yerine, araştırmanın asıl verileri kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler, SPSS21 paket programına girilerek maddeler, ölçeğin yapısına uygun bir şekilde tanımlanmıştır. Daha sonra program çalıştırılarak ölçeğin yapısına ilişkin model test edilmiştir. Tek faktörlü model Şekil 4'de görülmektedir.



Tüm maddeler için $p < .01$ 'dir.

Şekil 4. Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 4'deki yapı ve ilişki katsayıları incelendiğinde, faktör ile maddeler arasındaki standardize edilmiş ilişki katsayılarının tüm maddeler için .40'dan büyük ve tüm faktör-madde ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Program çıktılarına göre, modelin uyum iyiliği istatistiklerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir ($X^2/Sd = 2.95$; GFI (Goodness of Fit Index) = 0.979; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0.069; SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) = 0.0437; NFI (Normed Fit Index) = 0.931; CFI (Comparative Fit Index) = 0.952).

3.3.1.3. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek için, iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre 6 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .708 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar ve güvenilirliğe ilişkin bulgular değerlendirilerek, ölçeğin, öğrencilerin aile katılımı ve desteği hakkındaki algılarını ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri, Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ, School Enagegement Scale)'dir. OBÖ, Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2003; 2005) tarafından, öğrencilerin okula bilişsel, davranışsal ve duygusal bağlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla 5'li likert formatında (1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3 = ara sıra, 4 = çoğu zaman, 5= her zaman) geliştirilen 15 maddelik bir ölçektir (davranışsal bağlılık 4 madde, duygusal bağlalık 6 madde, bilişsel bağlılık, 5 madde). Ölçekten alınan puanların artması, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Akın, Demirci, Sarıçam, Usta, Yalnız ve Yıldız (2013) tarafından da doğrulayıcı faktör analizi yapılarak üç boyutlu modelin iyi uyum verdiği

görülmüş ve ölçek Tükçe'ye uyarlanmıştır. Bu araştırmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için ,776 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Velilere Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (VYPLAÖ)

Araştırmada kullanılan Velilere Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (VYPLAÖ), araştırmacı tarafından, literatür ve uzman görüşüne dayalı olarak 5'li Likert tipinde (1 = Hiç Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum) geliştirilen 3 boyutlu ve 23 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte bulunan Güvenle Kararlara Katılma ve Paydaşların İşbirliği boyutlarındaki maddelere verilen cevapların paunlarının yükselmesi, velilerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları sergilenmesine ilişkin algılarının yükseldiğini göstermektedir. Diğer bir boyut olan otokratik liderlik boyutu ise ters maddelerden oluşmaktadır. Otokratik liderlik boyutundaki maddelere yüksek puan verilmesi, velilerin okul yöneticilerin otokratik liderlik davranışları sergilediğini algıladıklarını belirtmektedir. VYPLAÖ'nün geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan VYPLAÖ, araştırmacı tarafından, literatür ve uzman görüşüne dayalı olarak geliştirilmiştir. Kapsamlı bir literatür taraması yapıldıktan sonra içerisinde 33 önerme bulunan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan 33 önerme anket formuna dönüştürülerek, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan 6 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında 6 önerme önerme havuzundan çıkarılmış, 7 önermede düzeltmeler yapılarak 27 maddeden oluşan anket 409 öğrenci velisine uygulanmıştır.

Velilere Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizi için uygunluğunu tespit etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Sphericity Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .926 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, Bartlett Sphericity Testinin (Bartlett Test of Sphericity)

sonucunun anlamlı olduğu görölmüş ($X^2 = 3853.535$; $df = 253$; $p = 0.00$) ve verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Varimax rotasyonu kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin özdeğeri (eigenvalue) 1’den büyük olan 3 faktör altında toplandığı görölmüştür. Bir faktör altında 0.40 ya da daha fazla yüklenmiş ve iki faktör altında yüklenmemiş maddeler ileriki analizler için kalmış, diğerleri ölçekten çıkarılmıştır (Hair ve diğerleri, 1998). Bu kriterlere göre, faktör yükleri 0.40’nin altında olan 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan son (nihai) faktör analizinde, üç faktörün ölçekte açıkladığı toplam varyans % 50.023 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörün özdeğeri 8.343 (toplam varyansın % 26.130’unu açıkladı), ikinci faktörün özdeğeri 1.925 (toplam varyansın % 17.982’sini açıkladı), üçüncü faktörün özdeğeri 1.238 (toplam varyansın % 5,91’ini açıkladı)’dir. Tablo 4’te nihai açımlayıcı faktör analizi sonuçları görölmektedir.

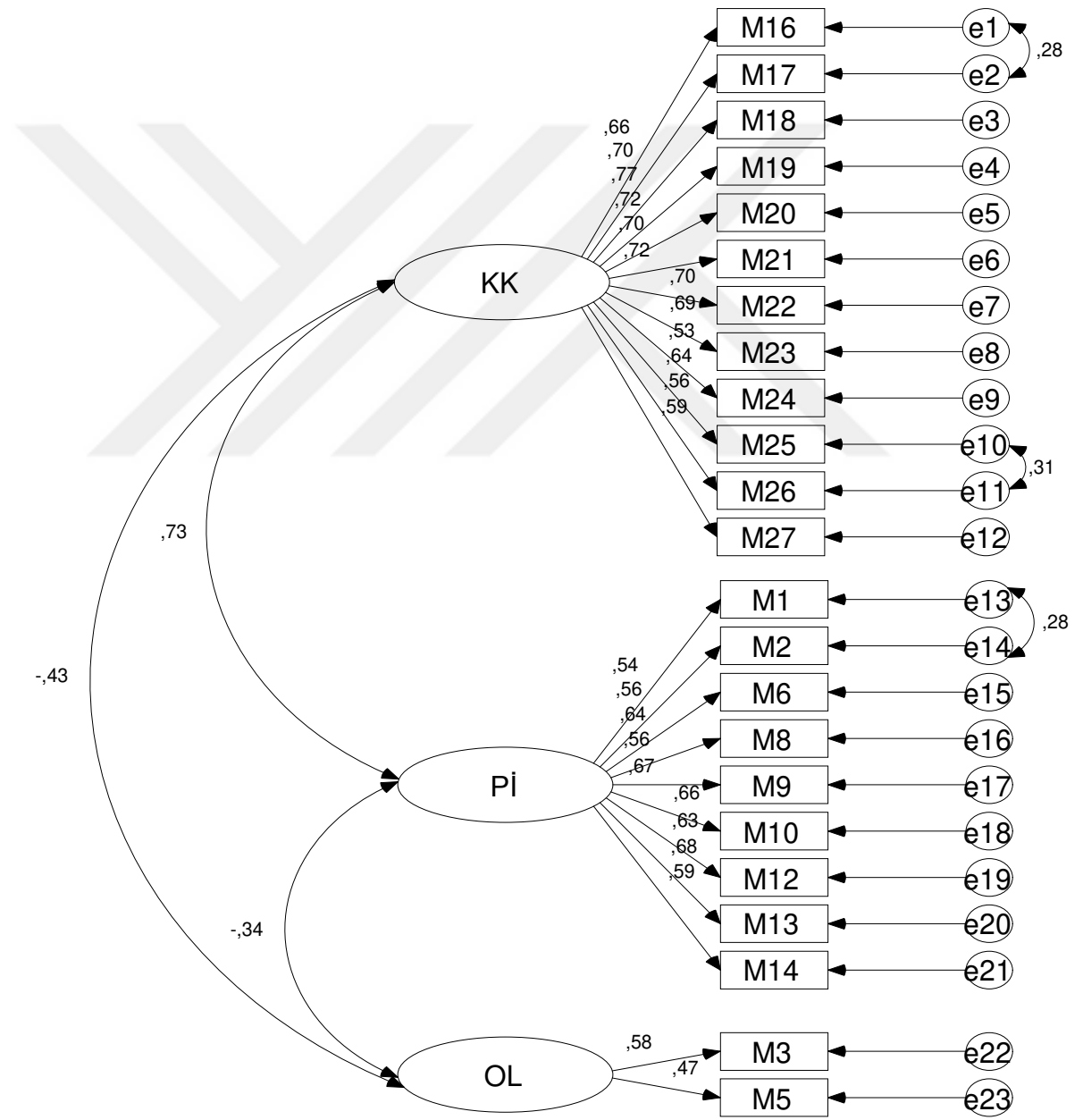
Açımlayıcı faktör analizi neticesinde belirlenen faktörler altındaki maddelerin içerikleri incelenerek, araştırmacı tarafından faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör, okul paydaşlarının birbirlerine güvenerek okulu ilgilendiren kararları beraber almasına yönelik maddelerden oluştuğu için, “Güvenle Kararlara Katılma”, ikinci faktör okul paydaşlarının işbirliğine ilişkin maddelerden oluştuğu için “Paydaşların İşbirliği”, üçüncü faktör yöneticinin otokratik liderlik özellikleri göstermesine yönelik maddelerden oluştuğu için, “Otokratik Liderlik” olarak isimlendirilmiştir. Tablo 4’te VYPLAÖ’nün nihai açımlayıcı faktör analizi sonuçları görölmektedir.

Tablo 4. VPLAÖ'nün Nihai Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Boyutlar ve Maddeler		1	2	3
Güvenle Kararlara Katılma	Yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin de görüşlerini dikkate alır.	.734		
	Öğretmenler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.	.731		
	Öğrencilerin başarısı ve başarısızlığı konusundaki sorumluluğu okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler birlikte üstlenir.	.700		
	Yöneticiler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.	.692		
	Veliler yöneticilere güvenirlir.	.684		
	Görüşlerin açıkça paylaşıldığı özgür bir iletişim ortamı vardır.	.670		
	Yöneticiler, okulun tek lideri olmak yerine, kararları ortaklaşa almayı isterler.	.666		
	Öğretmenler, öğrenciler ve velilerin kararlara katılımı teşvik edilir.	.664		
	Veliler okul yönetimi tarafından daima dikkate alınırlar.	.646		
	Tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.	.638		
	Öğrenci başarısını sağlayacak koşulları oluşturmak için yöneticiler öğretmenler ve velilerle birlikte çalışırlar.	.608		
	Öğretmenler ve veliler liderlik rollerini üstlenmeye hazırdırlar.	.554		
Paydaşların İşbirliği	Veliler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.		.727	
	Veliler, okuldaki sorunların tespiti ve çözülmesinde rol oynar.		.694	
	Veliler, okul yöneticileri ve öğretmenlere okulu ilgilendiren konularda yardımcı olurlar.		.683	
	Veliler, okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.		.682	
	Veliler, okulun hedeflerinin belirlenmesine katkıda bulunurlar.		.616	
	Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşması için veliler ile işbirliği içinde çalışır.		.573	
	Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler.		.539	
	Veliler arasında güçlü bir iletişim vardır.		.537	
	Okul yöneticileri ve öğretmenler, paylaşma dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterirler.		.487	
Otokratik Liderlik	Diğer çalışanların ve velilerin ne yapacağına sadece okul müdürü karar verir.			.813
	Üstün (yöneticilerin) asta (öğretmenlere ve çalışanlara) hükmettiği katı bir ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır.			.721
Özdeğer		8.343	1.925	1.238
Açıklanan Varyans (%)		26.130	17.982	5.911

3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapının geçerliğini tespit etmek için, ön uygulamadaki veriler yerine, araştırmanın asıl verileri kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS21 paket programına girilerek maddeler, ölçeğin yapısına uygun bir şekilde tanımlanmıştır. Daha sonra, program çalıştırılarak ölçeğin yapısına ilişkin model test edilmiştir. Modifikasyon indeksleri kullanarak modifiye edilmiş üç faktörlü ilişkili model Şekil 5’te görülmektedir.



Tüm maddeler için $p < .01$ ’dir.

Şekil 5. Velilere yönelik paylaşılan liderlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 5’teki yapı ve ilişki katsayıları incelendiğinde; faktörler ile maddeler arasındaki standardize edilmiş ilişki katsayılarının tüm maddeler için .45’ten büyük ve tüm faktör-madde ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Program çıktılarına göre, modelin uyum iyiliği istatistiklerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir ($X^2/Sd = 2.457$; GFI (Goodness of Fit Index) = 0.896; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0.06; SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) = 0.048; NFI (Normed Fit Index) = 0.86; CFI (Comparative Fit Index) = 0.91).

3.3.3.3. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçekten elde edilen ölçümlerin ne derece güvenilir olduğunu belirlemek için, faktörler düzeyinde iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör için .907, ikinci faktör için .846, üçüncü faktör için .763 ve ölçeğin bütünü için ise .897 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar ve güvenilirliğe ilişkin bulgular değerlendirilerek, ölçeğin velilerin paylaşılan liderlikle ilgili algılarını ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.3.4. Velilere Yönelik Aile Katılımı Ölçeği (VAKÖ)

Aile Katılımı Ölçeği (AKÖ, Family Involvement Questionnaire), Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından, 34 maddelik 5’li likert tipinde puanlanan bir ölçek olarak geliştirilmiştir. (5 = her zaman, 4 = sık sık, 3 = bazen, 2 = nadiren, 1 = hiçbir zaman) Ölçekte bulunan maddelere yüksek puan verilmesi, velilerin aile katılımı algılarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda, Ev Temelli Katılım Alt Ölçeği, Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım Alt Ölçeği, Okul Temelli Katılım Alt Ölçeği olarak isimlendirilen 3 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. AKÖ, Gürşimşek (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve okul öncesi düzeyde kullanılmıştır. İlköğretim düzeyinde ise, uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Şeker (2009) tarafından tekrar yapılmış, faktör yükleri .40 ve altı olan veya birden fazla

faktöre yüklenen 10 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 24 maddelik bir hal almıştır. Ev temelli katılım alt ölçeği 10 madde, okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçeği 7 madde, okul temelli katılım alt ölçeği 7 maddedir. Üç alt ölçeğin de Cronbach alfa değerleri önerilen sınırların üzerindedir.(sırayla. 85, .83 ve. 79). Bu nedenle ölçeğin, öğrenci velilerinin okula katılım düzeyini ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

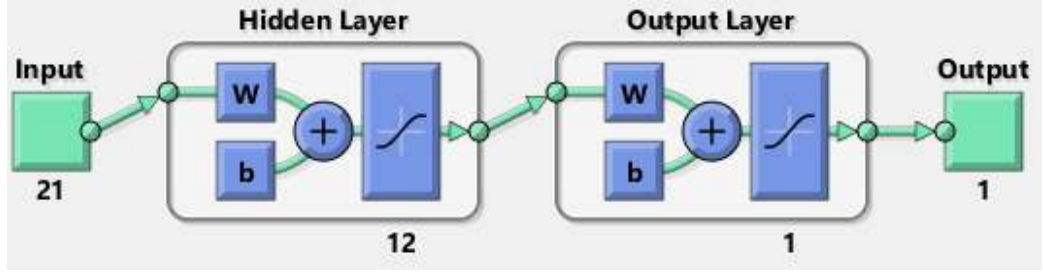
Elazığ ilinde bulunan 33 ortaokula, her okulun büyüklüğüne göre ve okulların öğrenci sayıları ile orantılı bir şekilde belirlenen 3300 öğrenciye aile katılımı ve desteği ölçeği ve okula bağlılık ölçeği, 3300 öğrenci velisine ise, paylaşılan liderlik algısı ölçeği ve aile katılımı ölçeğini içeren formlar götürülmüştür. Ölçekler dağıtılmadan önce okul idaresine, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi gösterilerek, uygulama için izin istenmiştir. Üç ortaokul, izin alınmış olmasına rağmen, ölçeklerin öğrencilere ve velilerine uygulanmasına izin vermemiştir. Okul yönetiminden alınan izin üzerine, okullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflara birbirine yakın sayılarda olmasını gözeterek öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere ölçeklerin nasıl doldurmaları gerektiği anlatılmıştır. Ölçeklerin velilere yönelik kısmı da bulunduğu için, öğrenciler ölçekleri evlerine götürmüşlerdir. Öğrencilere ayrıca velilerinin ölçekleri nasıl doldurması gerektiğine ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçekler, veliler ve öğrenciler tarafınan doldurulduktan sonra, sınıf rehber öğretmenlerine teslim edilmiş, sınıf rehber öğretmenleri de okul idaresine teslim etmiştir. Doldurulan ölçekler, araştırmacı tarafından dağıtıldıktan 1 hafta sonra, ilgili ortaokula gidilerek teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS21 ve MATLAB R2015a istatistik programları kullanılmıştır. Verileri bulgulara ve yorumlara dönüştürebilmek amacıyla, frekans, yüzde, ortalama, t-testi, varyans analizi, korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve yapay sinir ağları teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ile okula bağlılık düzeyleri ve velilerin paylaşılan liderlik ve aile katılımı algılarını saptamak için aritmetik ortalama kullanılmıştır. Velilerin aile katılımı ve paylaşılan liderlik, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algı seviyeleri ve okula bağlılık düzeylerinin kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini test etmek için ise t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, aile katılımı ve desteği, paylaşılan liderlik algısı ölçeği, okula bağlılık ölçeği ve aile katılımı ölçeği için aralıklar 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. 5’li Likert tipli veri toplama araçlarında maddeler, aile katılımı ve desteği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeği için: “(1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. Okula bağlılık ve aile katılımı ölçekleri için ise “(1) Hiçbir Zaman ile (5) Her Zaman” arasında derecelendirilmiştir.

Araştırmada, bağımlı değişkenlerin yordanması amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni kategorik bir değişken olduğu için analizlere alınmadan önce yapay bir değişken olarak 1 (erkek) ve 0 (kadın) şeklinde yeniden kodlanmıştır. Analizlerin birinci adımında, öğrenci ve velilerin demografik değişkenleri analize alınmıştır. İkinci adımda, paylaşılan liderlik, aile katılımı ve desteği ve aile katılımı değişkenleri dahil edilmiştir. Regresyon analizinden çıkan değerler yorumlanmıştır. Ayrıca, YSA aracılığıyla öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri tahmin edilmiştir. YSA Modeli MATLAB platformunda kurulmuştur. MATLAB platformu birçok YSA yapısına sahiptir, ancak ileri beslemeli sinir ağı en yaygın kullanılanıdır. Çünkü esnek bir yapıya, iyi bir sunum kapasitesine ve birçok eğitim algoritmasına sahiptir (Haykin, 1998). Çok tabakalı ileri beslemeli sinir ağı yapısı, öğrencilerin okula bağlılıklarını tahmin etmek için kullanılmıştır. Önerilen YSA Modeli, 1 giriş, 1 çıkış modeli ve 1 gizli modelden oluşmaktadır. Önerilen YSA genel görünüşü Şekil 6’da gösterilmiştir.



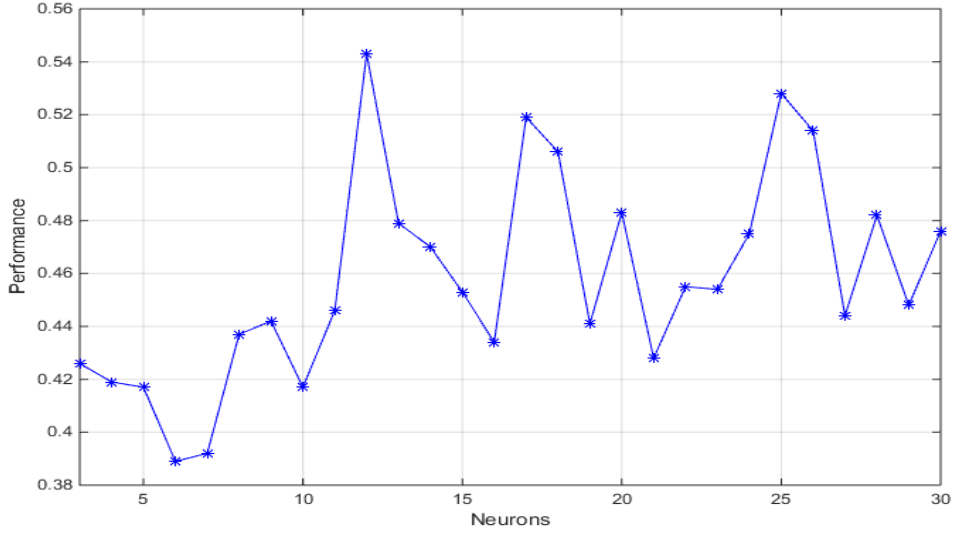
Şekil 6. YSA'nın Genel Görünüşü

Önerilen YSA modelinin girdi katmanı okul, öğrenci ve velilere ilişkin toplam 21 parametre içermektedir. Bu parametreler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. YSA Modelinin Parametreleri

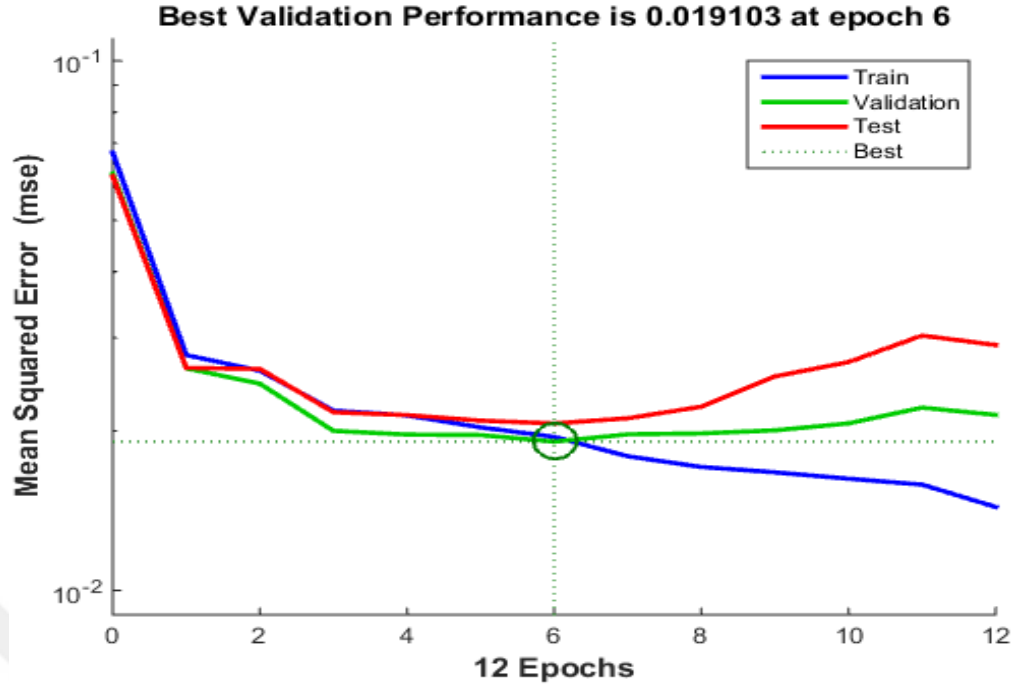
No.	Parametreler	No.	Parametreler
1.	Okul	12.	Okulun Ev Ziyareti Sayısı
2.	Cinsiyet	13.	Paylaşılan Liderlik
3.	Yaş	14.	Kararlara Katılma
4.	Aile Geliri	15.	Paydaşların İşbirliği
5.	Annenin Eğitim Seviyesi	16.	Otokratik Liderlik
6.	Babanın Eğitim Seviyesi	17.	Öğrenci Aile Katılımı ve Desteği Algısı
7.	Ebeveynlerin Medeni Durumu (Birlikte veya Boşanmış)	18.	Velinin Aile Katılımı Algısı
8.	Kardeş Sayısı	19.	Ev Temelli Aile Katılımı
9.	Annenin Yaşı	20.	Okul-Aile İşbirliği Temelli Aile Katılımı
10.	Babanın Yaşı	21.	Okul Temelli Aile Katılımı
11.	Ailenin Okul Ziyareti Sayısı		

Önerilen YSA modelinin çıkış katmanı, Okula Bağlılık Ölçeği öğelerinin toplam puanlarını içermektedir. En iyi simülasyon sonuçlarını elde etmek için bazı deneyler yapılmaktadır ve en iyi sonuçlar 12 nöronlu gizli katmanda kullanıldığında elde edilmektedir. Farklı gizli katman nöronlarının YSA performansı Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Farklı gizli katman nöronlarının YSA Performansı

Önerilen YSA modeli, sinir ağı uygulamalarında yaygın olarak kullanılan Levenberg-Marquardt (trainlm) eğitim algoritması kullanılmaktadır. Kare ortalamaları hatası işlevi YSA performansını değerlendirmek için kullanılır. Doğrusal transfer fonksiyonu (purelin) ise çıkış katmanında kullanılırken, teğet sigmoid transfer fonksiyonu gizli katmanda kullanılır. dönem sayısı, minimum eğim oranı ve simülasyon süresi gibi diğer parametreler varsayılan değerler olarak kullanılır. Dönem sayısının varsayılan değeri 1000, minimum meyil 10^{-7} , hedef 0, maksimum başarısız doğrulama 6'dır. Simülasyon çalışması başlamadan önce, giriş ve çıkış veri seti 0-1 aralığında normalize edilir. Normalleştirme amacı, büyük bir veritabanında gerçekleşmesi için değişiklikleri anomaliler için azaltmaktır. Normalleştirme aşamasından sonra veri seti üçe ayrılır. Veri setinin % 60'lık ilk kısmı, PSA'nın eğitimi için kullanılır. veri setinin %20'si YSA'nın doğrulaması için kullanılır. Önerilen YSA sonuçlarını doğrulamak için 10-kat çapraz doğrulama testi yapılır. Veri setinin geri kalan % 20'lik kısmı da, YSA'nın testi için kullanılır. Test veri seti YSA eğitim aşamasına dahil olmayan 277 öğrencinin puanlarını içermektedir. YSA'nın eğitim, test ve doğrulamasının kare ortalamaları hatası değerleri şekil 8'de gösterilmektedir.



Şekil 8. Önerilen YSA'nın Kare Ortalamaları Hata Değerleri

Şekil 8'den anlaşılacağı üzere, en iyi doğrulama performansı, devir 6'da 0.019 olarak elde edilmiştir. Simulasyon 12 devirden sonra durdurulmuştur. Çünkü maksimum doğrulama hatalarına ulaşılmıştır (Varsayılan 6 devirdir).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular verilmiş ve bulgulara dayalı olarak yorum yapılmıştır.

4.1. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algıları

Tablo 6’da velilerin paylaşılan liderlik ve aile katılımına ilişkin algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 6. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algıları

Ölçekler ve Boyutları	N	$\bar{X}$	SS
Paylaşılan Liderlik	1488	3.69	0.63
Kararlara Katılma	1488	3.88	0.76
Paydaşların İşbirliği	1488	3.45	0.83
Otokratik Liderlik	1488	3.29	1.08
Aile Katılımı (Veli)	1488	3.21	0.75
Ev Temelli Katılım	1488	3.77	0.78
Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım	1488	3.04	0.95
Okul Temelli Katılım	1488	2.56	1.02

Tablo 6 incelendiğinde; velilerin paylaşılan liderlik ölçeğinin geneli ($\bar{X}$ =3.69) ve kararlara katılma ($\bar{X}$ =3.88) ve paydaşların işbirliği ($\bar{X}$ =3.45) boyutlarına “Katılıyorum” düzeyinde; otokratik liderlik boyutuna ise “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X}$ =3.29) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Aile katılımı ölçeğinin ise; ev temelli katılım boyutuna “Sık Sık” ($\bar{X}$ =3.77); ölçeğin geneli ($\bar{X}$ =3.21) ve okul-aile işbirliği temelli katılım ($\bar{X}$ =3.04) boyutuna “Bazen”; okul temelli katılım boyutuna da “Nadiren” ($\bar{X}$ =2.56) düzeyinde görüş bildirdikleri tablodan anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, velilerin okullardaki paylaşılan liderliğe ilişkin kararlara katılma ve paydaşların işbirliği konusunda daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak, ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde; velilerin görüşlerine göre, okullarda yöneticilerin otokratik bazı eğilimlerinin olduğu da değerlendirilmektedir. Ayrıca, veliler yüksek düzeyde ev temelli katılım gösterdiklerini düşünmektedirler. Yani, evde çocukları ile okulda yaptıkları çalışmalar konusunda yeterince ilgilendiklerini belirtmektedirler. Ancak, okul aile işbirliği ve okul temelli katılım boyutlarına ilişkin ortalama değerleri incelendiğinde; velilerin okul aile işbirliği konusuna ve okulda yapılan çalışmalara yeterince katılım göstermedikleri söylenebilir. Diğer bir ifadeyle çocuklarıyla evlerinde ilgilendiklerini ifade etmelerine rağmen okul ile iletişimlerinin yüksek düzeyde olmadığı ve okulun paydaşları ile çocuklarının eğitimi hakkında yeterince işbirliğine girmedikleri göze çarpmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri

Tablo 7’de öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algıları ve okula bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri

Ölçekler	N	$\bar{X}$	SS
Aile Katılımı ve Desteği	1488	4.15	0.69
Okula Bağlılık	1488	3.94	0.56

Tablo 7’ye göre; öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algıları “Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.15$) düzeyindedir. Okula bağlılık düzeylerine ilişkin ise “Çoğu Zaman” düzeyinde ($\bar{X} = 3.94$) görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinden eğitimleriyle ilgili yeterli desteği gördükleri ve okula bağlılıklarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteğine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 8’de öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ile okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Levene’s Test		Erkek N=526		Kadın N=763		t	p
	F	p	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Aile Katılımı ve Desteği	0.46	.49	24.73	4.04	25.01	4.29	-1.19	.23
Okula Bağlılık	12.08	.00	57.02	9.04	60.76	7.73	-7.73	.00
Homojen Dağılım Göstermeyen Boyut İçin Mann Whitney U Testi								
Değişken	MWU		p		Sıra Ort.			
					Erkek	Kadın		
Okula Bağlılık	151152.00		.00		550.86	709.90		

*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi; öğrencilerin cinsiyetlerine göre aile katılımı ve desteği ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -1.19$, $p > .05$). Okula bağlılık ölçeğinde ise dağılımın homojen olmadığı belirlenmiş ve bu değişken için Mann Whitney U testi yapılmıştır. MWU sonuçlarına göre erkek ve kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (MWU = 151152.00, Erkek = 550.86, Kadın = 709.90, $p < .05$). Bu bulgulardan hareketle, erkek ve kız öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algılarının benzer olduğu; ancak kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Babanın Beraber Yaşama veya Boşanmış Olma Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 9’da öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ile okula bağlılık düzeylerinin, anne ve baba durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin, Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Levene’s Test		Birlikte N=1229		Boşanmış N=56		t	p
	F	p	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Aile Katılımı ve Desteği	0.154	.69	24.96	4.16	23.42	4.54	2.69*	.007
Okula Bağlılık	0.629	.42	59.28	8.52	58.00	7.97	1.10	.271

*p<.05

Tablo 9’dan da anlaşılabacağı üzere; anne ve baba durumu değişkeni açısından, aile katılımı ve desteği ölçeğine ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık var iken ($t = 2.69$, $p < .05$), okula bağlılık ölçeğine ilişkin puanlar arasında anlamlı fark yoktur ($t = 1.10$, $p > .05$). Aile katılımı ve desteği açısından bu farklılığın anne babası birlikte olanların lehine olduğu görülmektedir. Yani, anne babası birlikte olanlar aile katılımı ve desteğini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Diğer yandan; okula bağlılık ölçeğinde ise anne ve babanın birlikte olması veya boşanmış olmasının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Anne ve babanın birlikte olmasının, çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerine ve çocuklarının eğitimi ile ilgili konularda çocuklarına daha fazla yardım etmelerine imkân sağladığı ve böylece aile katılımı ve desteğine ilişkin pozitif algıları güçlendirdiği söylenebilir. Okula bağlılık konusunda ise; anne-baba durumunun çocuğun okul konusundaki düşüncelerini etkilemediği, yani okula bağlılığın başka değişkenlere bağlı olduğu savunulabilir.

4.5. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algılarının Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 10’da velilerin paylaşılan liderlik ve aile katılımına ilişkin görüşlerinin ev ziyareti değişkeni açısından karşılaştırılması için yapılan t-testi ve homojen dağılım göstermeyen otokratik liderlik alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Görüşlerinin Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi ve Homojen Dağılım Göstermeyen Otokratik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Levene’s Test		Ev Ziyareti Yapılmış N=73		Ev Ziyareti Yapılmamış N=1205		t	p
	F	p	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Paylaşılan Liderlik	0.08	0.77	3.85	0.58	3.68	0.63	2.29	0.02*
Kararlara Katılma	2.54	0.11	4.04	0.63	3.87	0.76	1.86	0.06
Paydaşların İşbirliği	0.04	0.83	3.63	0.83	3.44	0.83	1.93	0.05
Otokratik Liderlik	5.98	0.01	3.46	1.26	3.28	1.07	1.36	0.17
Aile Katılımı	0.75	0.38	3.26	0.69	3.20	0.75	0.65	0.51
Ev Temelli Katılım	1.85	0.17	3.78	0.70	3.77	0.78	0.09	0.92
Okul-Aile İşbirliği	0.04	0.84	3.16	0.90	3.04	0.95	1.11	0.26
Temelli Katılım	0.39	0.53	2.62	1.01	2.56	1.02	0.51	0.60

Homojen Dağılım Göstermeyen Boyut İçin Mann Whitney U Testi

Sıra Ort.

Değişken	MWU	p	Ev Ziyareti Yapılanlar	Ev Ziyareti Yapılmayanlar
Otokratik Liderlik	39263.50	.12	704.14	635.58

*p<.05

Tablo 10’dan da görüleceği üzere, ev ziyareti yapılan veliler ile ev ziyareti yapılmayan veliler arasında paylaşılan liderlik ölçeğinin geneline ilişkin puanlar arasında ev ziyareti yapılan veliler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir (t = 2.29; p<.05). Ancak, ölçeğin alt boyutları olan kararlara katılma ve paydaşların işbirliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t = 1.86; p>.05; t = 1.93; p>.05).

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan otokratik liderlik boyutunda ise veriler homojen dağılım göstermediği için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Diğer bir ölçek olan aile katılımı ölçeğinde ise ölçeğin geneli ve ölçeğin alt boyutları olan ev temelli katılım, okul-aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli katılım alt boyutlarında ev ziyareti yapılan veliler ile ev ziyareti yapılmayan veliler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t = 0.65, p > .05$; $t = 0.09, p > .05$; $t = 1.11, p > .05$; $t = 0.51, p > .05$).

Bu noktadan hareketle, ev ziyareti yapılan velilerin paylaşılan liderlik ile ilgili olan algısının ev ziyareti yapılmayan velilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ev ziyareti yapılan veliler okulun diğer paydaşlarının kendilerine değer verdiğini ve okul örgütünde kendilerinin de bir yeri olduğunu hissediyor olabilirler.

Paylaşılan liderlik ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan otokratik liderlik boyutunda ise homojen bir dağılım göstermediği için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; ölçeğin otokratik liderlik alt boyutunda ev ziyareti yapılan veliler ile ev ziyareti yapılmayan veliler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (MWU = 39263.5; $p > .05$).

4.6. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 11’de öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ve okula bağlılık düzeylerinin ev ziyareti değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Ev Ziyareti Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Levene's Test		Ev Ziyareti Yapılmış N=73		Ev Ziyareti Yapılmamış N=1205		t	p
	F	p	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Aile Katılımı ve Desteği	0.54	0.46	4.22	0.67	4.14	0.70	0.98	0.32
Okula Bağlılık	0.65	0.41	3.97	0.51	3.95	0.56	0.42	0.66

*p<.05

Tablo 11’de, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ve okula bağlılık düzeylerinin ev ziyareti değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre; ev ziyareti yapıp yapılmama durumu açısından öğrencilerin aile katılımı ve desteği ve okula bağlılık ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t = 0.98, p > .05$; $t = 0.42, p > .05$).

4.7. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı Algıları ile Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Velilerin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 12’de velilerin ve öğrencilerin paylaşılan liderlik, aile katılımı algıları ve okula bağlılık düzeylerinin velilerin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Anova Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Velilerin ve Öğrencilerin Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Velilerin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Velilerin Eğitim Düzeyi										Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	HEG**		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)										
	N = 46	N = 463	N = 265	N = 307	N = 201										
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	p	
Paylaşılan Liderlik	3.66	0.55	3.70	0.64	3.73	0.64	3.72	0.60	3.56	0.67	1.26	0.28	2.48	0.04*	2-5, 3-5, 4-5
Kararlara Katılma	3.87	0.71	3.92	0.74	3.91	0.76	3.90	0.73	3.69	0.82	1.07	0.36	3.46	0.00*	2-5, 3-5, 4-5
Paydaşların İşbirliği	3.46	0.68	3.46	0.86	3.52	0.82	3.46	0.82	3.32	0.80	1.14	0.33	1.80	0.12	-----
Otokratik Liderlik	3.03	0.96	3.17	1.07	3.28	1.09	3.42	1.11	3.45	1.01	0.88	0.47	4.35	0.00*	1-4, 1-5, 2-4, 2-5
Aile Katılımı	3.13	0.78	3.21	0.75	3.24	0.80	3.23	0.75	3.13	0.64	2.82	0.02	0.92	0.45	-----
Ev Temelli Katılım	3.38	0.89	3.72	0.79	3.76	0.84	3.85	0.74	3.87	0.68	3.33	0.01	4.91	0.00	-----
Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım	3.20	1.01	3.08	0.94	3.11	0.98	3.02	0.95	2.87	0.88	1.44	0.21	2.43	0.04*	1-5, 2-5, 3-5
Okul Temelli Katılım	2.69	1.00	2.63	1.00	2.63	1.03	2.56	1.08	2.32	0.94	1.37	0.24	3.82	0.00*	1-5, 2-5, 3-5, 4-5
Aile Katılımı ve Desteği	3.78	0.77	4.08	0.73	4.11	0.70	4.24	0.63	4.28	0.64	2.23	0.06	7.48	0.00*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
Okula Bağlılık	3.67	0.62	3.92	0.54	4.02	0.49	3.96	0.60	3.96	0.61	3.65	0.00	4.16	0.00	-----

*p<.05 **Hiç Eğitim Görmemiş

Tablo 12 incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkenine göre velilerin paylaşılan liderlik algısında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F= 2.48, p<.05$). Bu farkın ilkokul mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler, ortaokul mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler ve lise mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler arasında olduğu belirlenmiştir. Üniversite mezunu velilerin paylaşılan liderlik algısının ($\bar{X}=3.56$), ilkokul, ortaokul ve lise mezunu velilerin algısından ($\bar{X}=3.70, \bar{X}=3.73, \bar{X}=3.72$) daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Üniversite mezunu velilerin paylaşılan liderlik algısının ilkokul, ortaokul ve lise mezunu velilerin algısından düşük olması, eğitim seviyesinin yükselmesiyle beklentilerin fazlalaşmasından kaynaklanabilir. Üniversite mezunu olan velilerin, eğitim sürecinde alınan kararlarda daha fazla söz sahibi olmayı bekledikleri ve okulun diğer paydaşları ile işbirliği halinde olmayı istedikleri söylenebilir.

Paylaşılan liderlik ölçeğinin bir boyutu olan kararlara katılma boyutu açısından değerlendirildiğinde, velilerin eğitim düzeyi değişkenine göre veliler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F = 3.46, p<.05$). Yapılan LSD testi sonucunda bu anlamlı farklılığın ilkokul mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler, ortaokul mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler ve lise mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler arasında olduğu anlaşılmıştır. Üniversite mezunu velilerin kararlara katılma boyutundaki algısı ($\bar{X} = 3.69$), ilkokul, ortaokul ve lise mezunu velilerin algısından ($\bar{X} = 3.92, \bar{X} = 3.91, \bar{X} = 3.90$) daha düşüktür. Bu bulgu da üniversite mezunu velilerin okul idaresi ve öğretmenlerden beklentilerinin diğer velilerden daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Paylaşılan liderlik ölçeğinin başka bir boyutu olan paydaşların işbirliği boyutunda velilerin eğitim düzeyine göre veliler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.80; p>.05$).

Paylaşılan liderlik ölçeğinin üçüncü boyutu olan otokratik liderlik boyutunda velilerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F = 4.35; p<.05$). Bu farklılık hiç eğitim görmemiş veliler ($\bar{X} = 3.03$) ile lise düzeyinde eğitim görmüş veliler ($\bar{X} = 3.42$) ve hiç eğitim görmemiş veliler ($\bar{X} = 3.03$) ile üniversite düzeyinde eğitim görmüş veliler ($\bar{X} = 3.45$) arasındadır. Diğer bir anlamlı farklılık ise ilkokul düzeyinde eğitim görmüş veliler ($\bar{X} = 3.17$) ile lise düzeyinde eğitim görmüş veliler ($\bar{X} = 3.42$) ve

ilkokul düzeyinde eğitim görmüş veliler ($\bar{X} = 3.17$) ile üniversite düzeyinde eğitim görmüş veliler ($\bar{X} = 3.45$) arasında bulunmaktadır. Hiç eğitim görmemiş velilerin okul idarecilerinin otokratik liderlik davranışları gösterip göstermeme durumuna yönelik algısı, lise ve üniversite düzeyinde eğitim görmüş olan velilerden daha düşüktür. İlkokul mezunu velilerin de bu algılarının lise ve üniversite mezunu velilerin algılarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin eğitim seviyesinin yükselmesi ile okul yöneticilerine daha eleştirel baktıkları söylenebilir. Ayrıca, lise ve üniversite mezunu olan velilerin okul idarecilerinden beklentileri fazlalaşmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek velilerin, öğrencilerinin eğitim-öğretim hayatlarıyla daha fazla ilgilendikleri ve okul ile ilgili kararlarda kendi görüşlerine daha fazla önem verilmesini talep ettikleri söylenebilir.

Veliye yönelik aile katılımı ölçeğinin okul-aile işbirliği temelli katılım boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F = 2.43$, $p < .05$). Anlamlı farklılık hiç eğitim görmemiş veliler ($\bar{X} = 3.20$) ile üniversite mezunu veliler ($\bar{X} = 2.87$), ilkokul mezunu veliler ($\bar{X} = 3.08$) ile üniversite mezunu veliler ($\bar{X} = 2.87$) ve ortaokul mezunu veliler ($\bar{X} = 3.11$) ile üniversite mezunu veliler ($\bar{X} = 2.87$) arasındadır. Hiç eğitim görmemiş veliler, ilkokul mezunu veliler ve ortaokul mezunu velilerin okul-aile işbirliği temelli katılım algısının üniversite mezunu velilerden yüksek çıkması hiç eğitim görmeyen, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu velilerin üniversite mezunu velilerden daha fazla okul ile işbirliği içinde olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle; üniversite mezunu veliler hiç eğitim görmeyen, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu velilere göre çocuklarının eğitim gördükleri okul ile daha düşük düzeyde işbirliği yapmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan veliler kendilerini okul ve aile işbirliği konusunda diğer velilere göre yeterli görmemektedirler. Ayrıca, eğitim seviyesi yükseldikçe velilerin karmaşıklaşan iş hayatından dolayı çocuklarının okullarındaki yöneticiler ve öğretmenler ile iletişim eksikliğinin arttığı ve okulun paydaşları ile işbirliği seviyelerinin azaldığı düşünülebilir.

Veliye yönelik aile katılımı ölçeğinin okul temelli katılım boyutunda velilerin eğitim düzeylerine göre yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F = 3.82$; $p < .05$). Anlamlı farklılık, hiç eğitim görmemiş veliler ($\bar{X} = 2.69$) ile üniversite mezunu veliler ($\bar{X} = 2.32$), ilkokul mezunu veliler ($\bar{X} = 2.63$) ile üniversite mezunu

veliler ($\bar{X} = 2.32$), ortaokul mezunu veliler ($\bar{X} = 2.63$) ile üniversite mezunu veliler ($\bar{X} = 2.32$) ve lise mezunu veliler ($\bar{X} = 2.56$) ile üniversite mezunu veliler ($\bar{X} = 2.32$) arasındadır. Eğitim seviyesinin yükselmesiyle velilerin okul temelli katılım düzeyinin azaldığı görülmektedir. Hiç eğitim görmeyen, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler arasında olan bu anlamlı farklılık ve üniversite mezunu velilerin diğer eğitim düzeyinde olan velilere göre okul temelli katılım boyutunda daha düşük bir ortalama sahip olması üniversite mezunu velilerin okul temelli aile katılımı konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını ve beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitim seviyesi yüksek olan velilerin yoğun iş temposundan dolayı okul temelli aile katılımına yeterli vakit ayıramadığı da ifade edilebilir.

Öğrenciye yönelik aile katılımı ve desteği ölçeğinden elde edilen puanlar üzerinde yapılan analizlerde; öğrenci velilerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin aile katılımı ve desteği algılarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=7.48$; $p<.05$). Anlamlı farklılık hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 3.78$) ile ilkokul mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.08$), hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 3.78$) ile ortaokul mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.11$), hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 3.78$) ile lise mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.24$) ve hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 3.78$) ile üniversite mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.28$) arasındadır. Ayrıca ilkokul mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.08$) ile lise mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.24$), ilkokul mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.08$) ile üniversite mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.28$), ortaokul mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.11$) ile lise mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.24$) ve ortaokul mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.11$) ile üniversite mezunu velilerin öğrencileri ($\bar{X} = 4.28$) arasında da velilerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin algılarına göre; velilerin eğitim seviyesi arttıkça aile katılımı ve desteği artmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan anne ve babaların çocuklarının eğitimleriyle daha fazla ilgilenmeleri beklenen bir durumdur.

Eğitim seviyesi yüksek olan velilerin, aile katılımı konusunda kendilerini yetersiz görmeleri, ancak eğitim seviyesi yüksek olan velilerin öğrencilerinin velilerinin aile katılımı konusunda yeterli olduğunu düşünmeleri ilginç bir bulgudur. Eğitim

seviyesi yüksek olan veliler, öğrencilerinin eğitim süreçlerine daha fazla katkı yaparak öğrencilerinin eğitimini daha verimli hale getirmek istiyor olabilirler. Bununla birlikte, öğrenciler, eğitim seviyesi yüksek olan velilerinin aile katılımlarının yüksek seviyede olduğunu düşünmektedirler.

Veliye yönelik aile katılımı ölçeğinin bütünü ve ev temelli katılım boyutu ile okula bağlılık ölçeğinin verileri homojen dağılım göstermedikleri için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Tablo 13'te homojen dağılım göstermeyen boyutlar için yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Homojen Dağılım Göstermeyen Boyutlar İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kruskal Wallis H Testi		Mann-Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	X ²	p	Mann-Whitney U	p	
Aile Katılımı	3.77	0.43	-	-	-
Ev Temelli Katılım	15.55	.00*	8401.50 (1-2)	.01*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5
			4535.50 (1-3)	.00*	
			4960.50 (1-4)	.00*	
			3175.00 (1-5)	.00*	
			64581.50 (2-4)	.03*	
			41681.00 (2-5)	.03*	
Okula Bağlılık	14.81	.00*	8393.00 (1-2)	.01*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-3
			4083.00 (1-3)	.00*	
			5240.50 (1-4)	.00*	
			3349.00 (1-5)	.00*	
			54761.00 (2-3)	.01*	

Tablo 13'ten de anlaşılabacağı üzere homojen dağılım göstermeyen boyutlar için yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre velilerin eğitim düzeyi değişkenine göre veliye yönelik aile katılımı ölçeğinin bütününde velilerin aile katılımına ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($X^2 = 3.77$; $p > .05$).

Ev temelli aile katılımı boyutunda veliler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($X^2 = 15.55$; $p < .05$). Tespit edilen anlamlı farklılık hiç eğitim görmemiş veliler ile ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş veliler (MWU = 8401.50; $p < .05$) , hiç

eğitim görmemiş veliler ile ortaokul düzeyinde eğitim görmüş veliler (MWU = 4535.50; $p < .05$), hiç eğitim görmemiş veliler ile lise düzeyinde eğitim görmüş veliler (MWU = 4960.50; $p < .05$) ve hiç eğitim görmemiş veliler ile  niversite düzeyinde eğitim görmüş veliler (MWU = 3175.00; $p < .05$) arasındadır. Ayrıca ilkokul düzeyinde eğitim görmüş veliler ile lise düzeyinde eğitim görmüş veliler (MWU = 64581.50; $p < .05$) ve ilkokul düzeyinde eğitim görmüş veliler ile  niversite düzeyinde eğitim görmüş veliler (MWU = 41681.00; $p < .05$) arasında da anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Velilerin eğitim seviyeleri yükseldikçe ev temelli aile katılımı algıları da yükselmektedir. Eğitim seviyeleri yüksek olan veliler, diğer velilere göre çocuklarının eğitimleriyle evde ilgilendiklerini ve eğitimleri için zaman ayırdıklarını düşünmektedirler.

Okul temelli aile katılımında, eğitim seviyesi yüksek olan veliler, eğitim seviyesi düşük olan velilere göre, kendilerini yetersiz olarak algılarken, ev temelli katılım konusunda diğer velilere göre daha fazla aile katılımı sağladıklarını algılamaları, eğitim seviyesi yüksek olan velilerin, diğer velilere göre, evde öğrencilerine akademik olarak daha fazla katkı yaptıklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte, okul temelli katılımında diğer velilere göre yetersiz olduklarını düşünmeleri, çocuklarının okullarına yeterince vakit ayıramamalarından kaynaklanabilir.

Okula bağlılık ölçeğinde de velilerin eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır ($X^2 = 14.81$; $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ile ilkokul mezunu velilerin  ğrencileri (MWU = 8393.00; $p < .05$), hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ile ortaokul mezunu velilerin  ğrencileri (MWU = 4083.00; $p < .05$), hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ile lise mezunu velilerin  ğrencileri (MWU = 5240.50; $p < .05$) ve hiç eğitim görmemiş velilerin öğrencileri ile  niversite mezunu velilerin  ğrencileri (MWU = 3349.00; $p < .05$) arasında olduğu bulunmuştur. Buna ilave olarak; velisi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile velisi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olduğu (MWU = 54761.00; $p < .05$) dikkat çekmektedir. Velileri yüksek eğitim düzeyinde olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Yüksek eğitim düzeyinde olan velilerin çocuklarına okulu sevdirmeye daha fazla  zen gösterdikleri, okulun insan ve toplum hayatındaki önemini çocuklarına daha iyi aktardıkları s ylenabilir.

4.8. Araştırmaya Katılan Velilerin ve Öğrencilerin Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14’te velilerin paylaşılan liderlik ve aile katılımı algıları ve öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Boyutları, Aile Katılımı Ölçeği ve Boyutları, Okula Bağlılık Ölçeği, Aile Katılımı ve Desteği Ölçeği ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	A	B	1	2	3	C	D	E	F	G	H
A. Paylaşılan Liderlik	1										
B. Veli Aile Katılımı	.48**	1									
1. Ev Temelli Katılım	.42**	.80**	1								
2. Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım	.41**	.88**	.56**	1							
3.Okul Temelli Katılım	.32**	.82**	.41**	.67**	1						
C. Öğrenci Aile Katılımı ve Desteği	.30**	.41**	.50**	.31**	.20**	1					
D. Okula Bağlılık	.34**	.29**	.32**	.23**	.17**	.42**	1				
E. Aile Geliri	.04	.05*	.08**	.03	.01	.08**	.04	1			
F. Öğrenci Yaş	.05*	-.07**	-.11**	-.02	-.03	-.10**	-.13**	.03	1		
G. Veli Yaş	.00	-.05*	-.06*	-.05*	-.02	-.00	-.08**	.04	.13**	1	
H. Okul Ziyareti Sayısı	.09**	.17**	.12**	.16**	.16**	.13**	.09**	-.04	-.13**	-.01	1

*p<.05; N=1488; **p<.01; N=1488

Tablo 14 incelendiğinde, velilerin paylaşılan liderlik algısı ile veli aile katılımı algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ($r = .48$; $p < .01$). Ayrıca, velilerin paylaşılan liderlik algısı ile veli aile katılımı ölçeğinin alt boyutları olan ev temelli katılım ($r = .42$; $p < .01$), okul-aile işbirliği temelli katılım ($r = .41$; $p < .01$) ve okul temelli katılım ($r = .32$; $p < .01$) boyutlarında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okul paydaşları arasında liderliğin paylaşılması, velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması ve veli, öğretmen ve idarecilerin eşgüdüm içerisinde öğrencilerin eğitimi hakkında karar almaları ile velilerin kendi çocuklarının eğitim hayatına katkısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir birlikte değişim bulunmaktadır. Bu bulgudan hareketle, okul

örgütünde liderliğin paydaşlar arasında paylaştırılması, velilerin okula katılımını artırmaktadır.

Velilerin paylaşılan liderlik algısı ile öğrencilerin aile katılımı ve desteği hakkındaki algısı arasında, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir ($r = .30$; $p < .01$). Okul içerisinde paylaşılan liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması ile öğrencilerin veli desteği ve katkısına ilişkin algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, paylaşılan liderlik ile okula bağlılık arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($r = .34$; $p < .01$). Okulda paydaşların kararlara katılma ve işbirliği yapma düzeyi arttıkça öğrencilerin okula bağlılıkları da artmaktadır.

Paylaşılan liderlik ile demografik değişkenlerden olan öğrenci yaşı ($r = .05$; $p < .05$) ve okul ziyareti sayısı ($r = .09$; $p < .01$) arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencinin yaşı ve paylaşılan liderlik algısı arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki olması, ilişki düzeyi düşük olsa da, öğrencinin yaşının artmasıyla velinin paylaşılan liderlik algısının da yükseldiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencinin yaşının büyümesiyle okul idaresi ve öğretmenlerin velileri daha çok eğitim süreçlerinin içine katmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir demografik değişken olan velinin okulu ziyaret etme sayısı ile paylaşılan liderlik algısı arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişkinin bulunması, beklendiği şekilde velilerin okulu ziyaret etme sıklığının artmasıyla paylaşılan liderlik algılarının da arttığını göstermektedir.

Veli aile katılımı ölçeğinin bütünü ile okula bağlılık ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r = .29$; $p < .01$). Velilerin aile katılımı algısı ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunması, velilerin çocuklarının eğitim süreçleriyle ilgilenmesi ve eğitimine katkısının artmasıyla, öğrencilerin okula olan bağlılıklarının da arttırdığını göstermektedir.

Veli aile katılımı ölçeğinin alt boyutları olan ev temelli katılım boyutu ($r = .32$; $p < .01$), okul-aile işbirliği temelli katılım alt boyutu ($r = .23$; $p < .01$) ve okul temelli katılım alt boyutu ($r = .17$; $p < .01$) ile öğrenci okula bağlılık ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Bu bulgu, velinin evde çocuğuna zaman ayırdığı, çocuğuyla ilgilendiği, okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim halinde olduğu ve okul örgütüne destek olmaya çalıştığı durumlarda, öğrencisinin okula bağlılık düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir. Okula bağlılık ölçeği ile ev temelli katılım boyutu

arasındaki anlamlı ve pozitif yöndeki ilişkinin, okul-aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli katılım boyutlarındaki ilişkiden daha yüksek düzeyde olması, ailenin çocuğuyla eğitimi hakkında iletişim halinde olmasının ve çocuğunun eğitim sürecine katkı sağlamasının, okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim halinde olunmasından ve okul örgütüne destek olma çabalarından daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenciye yönelik aile katılımı ve desteği ölçeği ile okula bağlılık ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = .42$; $p < .01$). Bu bulgu, öğrencinin aile katılımı ve desteği algısının artmasıyla okula bağlılık düzeyinin de arttığını göstermektedir.

Demografik değişkenlerden olan veli okul ziyareti sayısı ile veli aile katılımı algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($r = .17$; $p < .01$). Bu anlamlı ve pozitif yönde olan ilişkiden, velinin okul ziyareti sayısının artmasıyla velinin aile katılımı algısının da yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır.

Okula bağlılık ile demografik değişkenlerden olan öğrencinin yaş değişkeni arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.13$; $p < .01$). Öğrencinin yaşı arttıkça okula bağlılık düzeyi azalmaktadır.

Veli okul ziyareti sayısı ile öğrenci okula bağlılık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($r = .09$; $p < .01$). Velinin çocuğunun okulunu ziyaret sayısını arttırarak çocuğuyla ilgilendiğini hissettirmesi, çocuğunun okula bağlılığını yükseltmektedir.

Demografik değişkenlerden olan aile geliri değişkeni ile veli aile katılımı ölçeğinin ev temelli katılım boyutu ($r = .08$; $p < .01$) ve öğrenci aile katılımı ve desteği ölçeği ($r = .08$; $p < .01$) arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ailenin ekonomik durumu ne kadar iyiye ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgilenmesi de buna paralel olarak artmaktadır.

Okul ziyareti sayısı ile öğrenci aile katılımı ve desteği algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .13$; $p < .01$). Veliler okulu ne kadar çok ziyaret ederlerse öğrencilerin eğitim hayatlarına olan destekleri de yükselmektedir.

4.9. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteğine İlişkin Algılarının Okula Bağlılık Düzeyleriyle İlişkisi

Tablo 15, araştırmaya katılan öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algılarının okula bağlılık düzeyleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algılarının Okula Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkisini Gösteren Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği P	B	Standart Hata	β	t	p
Standart					73.84	2.94		25.12	.000**
Adım 1	.17	.03	.03	.000					
Aile Geliri					.00	.000	.053	2.052	.040*
Öğrenci Yaş					-.984	.215	-.119	-4.583	.000**
Veli Yaş					-.09	.034	-.068	-2.637	.008**
Okul Ziyareti Sayısı					.118	.041	.074	2.86	.004**
Adım 2	.44	.19	.16	.000					
Aile Katılımı ve Desteği					.834	.048	.416	17.54	.000**

*p<.05, **p<.01

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde, analize birinci adımda giren aile geliri, öğrenci yaşı, veli yaşı ve okul ziyareti sayısı değişkenlerinin birlikte okula bağlılık ölçeğinden elde edilen puanlar ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir ($R=.17$, $R^2=.03$, $\Delta R^2=.03$). Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, aile geliri düzeyinin ($\beta=.053$, $p<.05$), öğrenci yaşının ($\beta=-.119$, $p<.01$), veli yaşının ($\beta=-.068$, $p<.01$) ve velinin okul ziyareti sayısının ($\beta=.074$, $p<.01$) okula bağlılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Analize ikinci adımda giren aile katılımı ve desteği değişkeni okula bağlılık puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($R=.44$; $R^2=.19$; $\Delta R^2=.16$; $\beta=.416$; $p<.01$). Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, okula bağlılık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın % 19'unu açıklamaktadır. Bunun yaklaşık % 16'sı aile katılımı ve desteğinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu

göstermektedir ki velilerin, öğrencilerinin eğitimlerine katkı ve destek sağlaması öğrencilerin okula olan bağlılıklarını yükseltmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları arttıkça okula bağlılıkları da artmaktadır. Açıklanan varyans yüzdesi dikkate alındığında aile katılımı ve desteğinin okula bağlılığı üzerindeki etkisinin azımsanmayacak derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.10. Velilerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının Aile Katılımıyla İlişkisi

Tablo 16’da araştırmaya katılan velilerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları ile aile katılımı algıları arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu hiyerarşik regresyon sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Velilerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Aile Katılımı Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği P	B	Stan dart Hata	β	t	p
Standart					80.762	3.145		25.683	.000**
Adım 1	.20	.04	.04	.000					
Veli Yaşı					-.176	.074	-.062	-2.381	.017*
Okul Ziyareti Sayısı					.608	.089	.180	6.869	.000**
Aile Geliri					.001	.000	.059	2.249	.025*
Ev Ziyareti					2.029	2.051	.026	.989	.323
Adım 2	.52	.27	.23	.000					
Paylaşılan Liderlik					.504	.024	.485	21.077	.000**

*p<.05, **p<.01

Tablo 16’daki veriler göz önüne alındığında, analize birinci adımda giren veli yaşı, okul ziyareti sayısı, aile geliri ve ev ziyareti değişkenlerinin birlikte paylaşılan liderlik ölçeğinden elde edilen puanlar ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir ($R=.20$, $R^2=.04$, $\Delta R^2=.04$). Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, veli yaşının ($\beta=-.062$, $p<.05$), velinin okul ziyareti sayısının ($\beta=.180$, $p<.01$) ve aile geliri düzeyinin ($\beta=.059$, $p<.05$) aile katılımı puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ev ziyareti değişkeninin aile katılımı

puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı dikkat çekmektedir ($\beta=.026$, $p>.05$). Analize ikinci adımda giren paylaşılan liderlik algısı değişkeni aile katılımı puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($R=.52$, $R^2=.27$, $\Delta R^2=.23$; $\beta=.485$, $p<.01$). Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, aile katılımı ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın % 27'sini açıklamaktadır. Bunun % 23'ü paylaşılan liderlik algısından, % 4'ü ise demografik değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okul yönetiminde paylaşılan liderlik, velilerin öğrencilerin eğitim hayatlarıyla ilgilenme düzeylerini azımsanmayacak derecede yükseltmektedir.

4.11. Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişki

Tablo 17'de araştırmaya katılan velilerin paylaşılan liderliğe ve öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algılarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile ilişkisini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Öğrencilerin Okula Bağlılığı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği P	B	Standart Hata	β	t	p
Standart					75.765	3.000		25.252	.000**
Adım 1	.20	.04	.04	.000					
Veli Yaşı					-.075	.036	-.057	-2.067	.039*
Okul Ziyareti Sayısı					.109	.041	.070	2.641	.008**
Aile Geliri					.000	.000	.045	1.687	.092
Ev Ziyareti					.149	.947	.004	.157	.875
Öğrenci Yaşı					-1.033	.220	-.126	-4.701	.000**
Kardeş Sayısı					-.539	.170	-.088	-3.164	.002**
Adım 2	.50	.25	.21	.000					
Paylaşılan Liderlik					.119	.012	.248	10.136	.000**
Aile Katılımı ve Desteği					.660	.050	.332	13.296	.000**

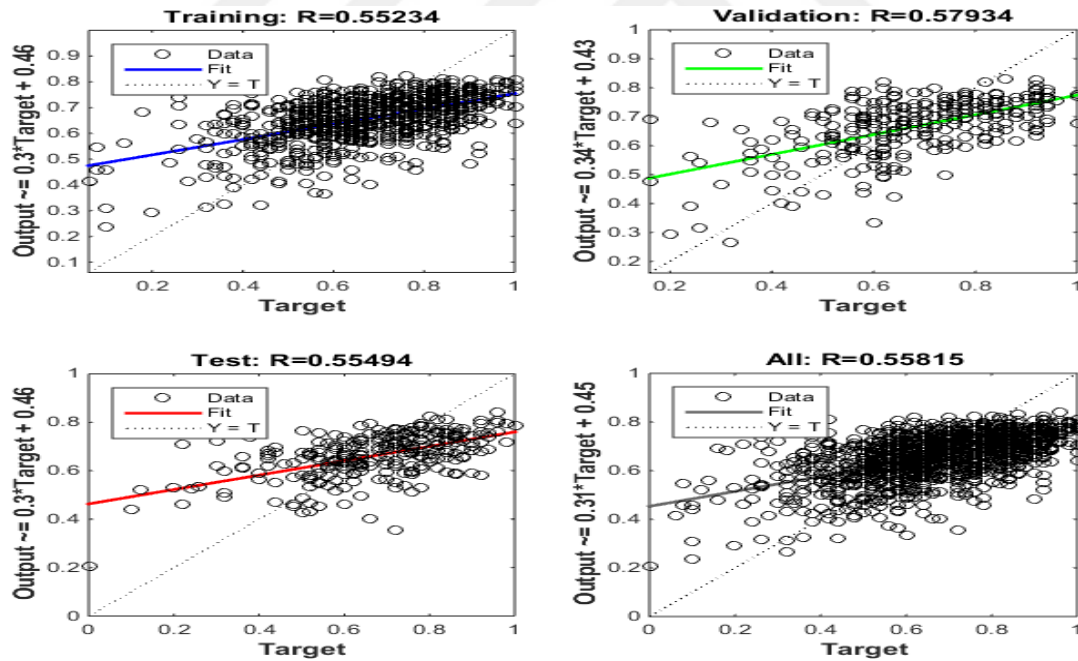
*p<.05, **p<.01

Tablo 17’den de anlaşılacağı üzere, birinci adımda analize giren veli yaşı, okul ziyareti sayısı, aile geliri, ev ziyareti, öğrenci yaşı ve kardeş sayısı değişkenlerinin öğrencilerin okula bağlılık değişkeni ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir ($R=.20$, $R^2=.04$, $\Delta R^2=.04$). Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, veli yaşının ($\beta = -.057$, $p<.05$), velinin okul ziyareti sayısının ($\beta = .070$, $p<.01$), öğrenci yaşının ($\beta = -.126$, $p<.01$) ve kardeş sayısının ($\beta = -.088$, $p<.01$) okula bağlılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu değerlendirilmektedir. Ancak, aile geliri ($\beta = .045$, $p>.05$) ve ev ziyareti ($\beta = .004$, $p>.05$) değişkenlerinin okula bağlılık değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı dikkat çekmektedir. Analize ikinci adımda dâhil olan paylaşılan liderlik algısı ve aile katılımı ve desteği değişkenleri okula bağlılık puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($R=.50$, $R^2=.25$, $\Delta R^2=.21$; $\beta=.248$, $p<.01$; $\beta=.332$, $p<.01$). Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, okula bağlılık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın % 25’ini açıklamaktadır. Bunun % 21’i paylaşılan liderlik ve aile katılımı ve desteği algısından, % 4’ü ise demografik değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgular, velilerin okul yönetiminde söz sahibi olması ve alınan

kararlarda görüşlerine başvurulmasının ve öğrencilerin ailelerinin eğitim hayatlarına destek olduklarını algılamasının, öğrencilerin okula olan bağlılıklarının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Veli yaşı, öğrenci yaşının artması ve kardeş sayısı öğrencinin okula olan bağlılığını negatif yönde etkilemektedir. Öğrencinin yaşı arttığı zaman okula bağlılığının azalması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, öğrencinin ergenlik dönemine girmesinden kaynaklanıyor olabilir.

4.12. Okul ve Aile Değişkenleri ve Demografik Değişkenler Kullanılarak YSA Aracılığıyla Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Tahmin Edilmesi

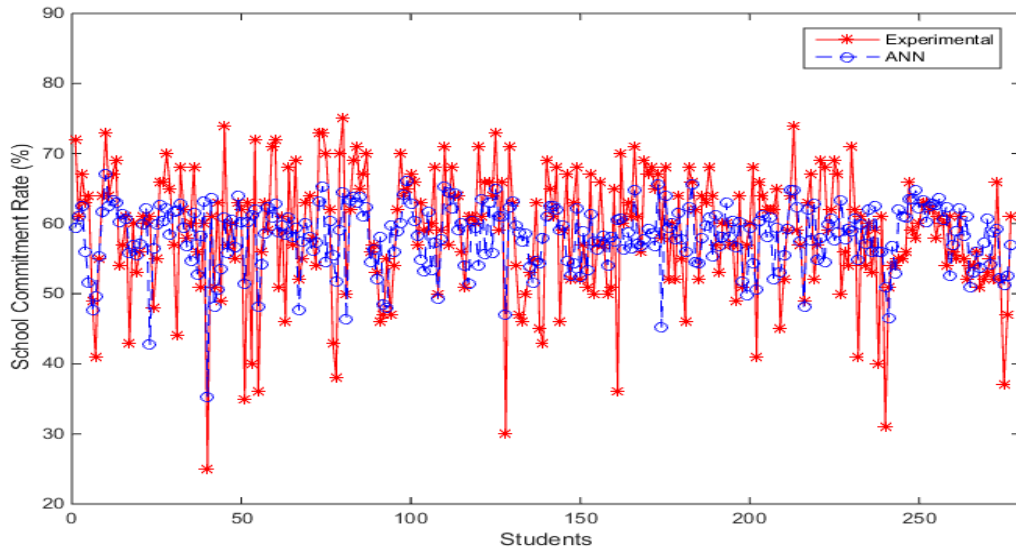
YSA eğitim aşamasından sonra, Matlab postgre komutu, YSA performansını göstermek için kullanılmıştır. Bu komut, ağ eğitim setini bir ağ yanıt elementi ve karşılık gelen hedef arasında bir doğrusal regresyon gerçekleştirerek işler. YSA'nın lineer regresyon sonuçları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. YSA Performansı

Şekil 9'da görüldüğü gibi, YSA'nın R değerleri sırasıyla, eğitim, doğrulama, test ve tüm veri seti için 0.55, 0.58, 0.55 ve 0.55'dir. Öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini etkileyen çalışma alışkanlıkları, öz-yeterlik inançları, akademik başarı ve okul iklimi

gibi birçok faktör vardır. Bu çalışmanın bağımsız değişkenlerinin okula bağlılığın sadece küçük bir bölümünü açıklayabildiği gerçeği göz önüne alındığında, bu istatistiksel olarak anlamlı ve nispeten yüksek R değerleri yapılandırılmış YSA modelinin başarılı olduğunu gösteriyor olabilir. YSA modeline veri girişi olarak girilen değişkenlerin öğrencilerin okula bağlılık düzeyini tahmin ettiği iddia edilebilir. YSA ve Okula Bağlılık Ölçeği'nden alınan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin karşılaştırılmasının sonuçları Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyleri

Şekilden de anlaşılacağı gibi, Okula Bağlılık Ölçeği'nden elde edilen değerler ile YSA tarafından öngörülen değerlerin birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına yönelik sonuçlar ortaya konulmuş ve sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak eğitim politikası üretenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda velilerden elde edilen sonuçlar ve tartışma bulunmaktadır.

5.1.1. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı Algılarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Veliler, paylaşılan liderlik, kararlara katılma ve paydaşların işbirliği algıları hakkında yüksek düzeyde; otokratik liderlik algıları hakkında orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Velilerin, okullardaki paylaşılan liderliğe ilişkin kararlara katılma ve paydaşların işbirliği konusunda genellikle olumlu algılara sahip oldukları; ancak, okullarda yöneticilerin otokratik bazı eğilimlerinin de olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz ve Gündüz (2011), öğretmenlerin, % 76 düzeyinde, ilköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışları gösterdiklerini düşündüklerini belirtmiştir. Yılmaz (2013) ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları gösterme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Erdem ve Şimşek (2010), eğitim ve öğretime katkı sağlamaları için öğrenci velilerinin ilköğretim okul yöneticileri tarafından okula çekilme başarısının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Kılınç (2013) da, okullarda hala geleneksel otokratik liderlik anlayışının hâkim olduğunu savunmuştur. Ayrıca, üst düzey liderlik kapasitesine sahip yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışı sergilediğini ancak, alt ve orta düzey liderlik kapasitesine

sahip yöneticilerin ise otokratik liderlik davranışları sergilediklerini belirtmiştir. Bu noktalardan hareketle, velilerin algılarına göre, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını belli ölçülerde gösterdikleri, ancak kısmen de olsa otokratik liderlik anlayışından vazgeçemedikleri söylenebilir.

Velilere yönelik aile katılımı ölçeğinin geneli hakkında ise, veliler orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Velilerin görüşleri, ölçeğin boyutlarından olan ev temelli katılım boyutunda yüksek; okul-aile işbirliği temelli katılım boyutunda orta; okul temelli katılım boyutunda da düşük düzeydedir. Veliler, aile katılımı konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Bununla birlikte, ev temelli katılım konusunda kendilerini yeterli görmekte ve evde çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilendiklerini düşünmektedirler. Bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak Şad ve Gürbüzürk (2013), velilerin kendilerini ev temelli katılım konusunda yeterli, ancak okul temelli katılım konusunda daha düşük düzeyde yeterli olarak gördüklerini tespit etmişlerdir.

Ev temelli aile katılımının, öğrencinin okul başarısı üzerinde olumlu etkisinin olması (Yıldırım ve Dönmez, 2008; Kotaman, 2008; Saban ve Şeker, 2010), ailelerin ev temelli katılım konusunda daha hassas olmalarını sağlamış olabilir. Öğrenmenin okulda ve öğretmenlerin gözetiminde gerçekleşmesi gerektiğini savunan geleneksel eğitim anlayışı, ailelerin ev temelli katılımlarının daha da yüksek olmasına bir engel teşkil edebilir (Gürşimşek, 2003). Ancak, okul aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli katılım boyutlarının, ev temelli katılım boyutuna göre düşük olması; okul ve aile arasındaki işbirliği konusunda sıkıntılar olduğunu ve velilerin okulda yapılan çalışmalara yeterince katılım göstermediklerini düşündürmektedir. Diğer bir ifadeyle, çocuklarıyla evlerinde yeterince ilgilendiklerini düşünmelerine rağmen, okul ile iletişimlerinin istenilen düzeyde olmadığını ve okulun paydaşları ile çocuklarının eğitimi hakkında yeterince işbirliğine giremediklerini kabul etmektedirler.

Yapılan araştırmalarda, yüksek düzeyde aile katılımı gösteren velilerin az olduğu (Saban ve Şeker, 2010), aile katılımının yüksek seviyede olmadığı (Argon ve Kıyıcı, 2012) ve hem ailelerin hem de okul örgütünün aile katılımını sağlamada yetersiz kaldığı (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010) belirtilmiştir. Aileler, katılım konusunda istekli ve aktif değildirler ve katılımı okula gelip öğrencileri hakkında bilgi almak olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenler ise, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımını gerekli görmekte, ancak aile katılımını sağlamada yeterli

duyarlılığı göstermemektedirler (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Okullardaki okul-aile işbirliği örgütlerinin amacına uygun bir şekilde hizmet etmemesi ve okul yöneticileri ve öğretmenlerin velilerle iletişimin istenilen düzeyde olmaması, ailelerin okul süreçlerine katılımını engellemektedir (Aslanargun, 2007). İlköğretim okulu yöneticileri, veli beklentilerini dikkate almada çok istekli değildirler ve veliler, çoğu zaman maddi yardım talebiyle okula çağrıldığını düşünmektedirler (Erdem ve Şimşek, 2010). Kotaman (2008) ise, Türkiye’de ailelerin katılım düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Aksu (2014), velilerin ev temelli öğrenme aktivitelerine aktif bir katılım göstermek için yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadığını ve veli-öğretmen iletişimi ve etkileşiminin zayıf olduğunu ifade etmektedir. Ailelerin de çocuklarını yanlış yönlendirmekten sakındıkları için katılım etkinliklerinde bulunmaktan çekindiklerini dile getirmiştir. Öğrenmenin okulda ve öğretmenlerin gözetiminde gerçekleştiği anlayışı, ailenin ev temelli aile katılımının yetersiz kalmasında etken olduğu düşünülebilir (Gürşimşek, 2003). Hâlbuki ailelerin eğitim süreçlerine katılımı sadece öğrencilere katkı sağlamamaktadır. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılarak okulun sorumluluğuna ortak olması ve ev ve okul yaşantılarının birbirlerini desteklemesi, hem okulun eğitim planlarını zenginleştirmekte, hem de aile gelişimine yardımcı olmaktadır (Gürşimşek, 2010, ss. 13-14).

Okul ve aile işbirliği temelli ve okul temelli aile katılımının ev temelli katılıma nazaran düşük olması, veliler ve okul örgütü arasındaki iletişimin ve etkileşimin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Yöneticiler ve öğretmenlerin, velilerin kendi uzmanlık alanlarına müdahale etmelerinden şikâyetçi olmaları ve bu nedenle ailelerin öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin bir şekilde katılımını istememeleri (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), velilerin öğrencilerinin eğitim süreçlerinde yer almasını engelleyen başka bir etken olabilir. Bunula birlikte, okul örgütünün hedeflerini gerçekleştirebilmesi için aile ve okulun birlikte çalışması gerekmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmen merkezli eğitim anlayışıyla yetişmiş veliler de, kendi çocuklarının da öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla eğitim alması yerine öğretmen merkezli eğitim anlayışıyla eğitim görmesini istemesi de (Demircan ve Tantekin Erden, 2015, s. 219) aile katılımını engelleyebilir. Şimşek (2009, s.153), ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve velilerinin okul yöneticilerinin velileri okula çekme

başarılarının, orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, çalışmada okul yöneticilerinin velileri sadece veli toplantılarında görmek istediklerinin söylenebileceğini dile getirmiştir.

Veliler, okul çalışmalarına katılmak ve okul ile ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmak istemektedirler ve sosyal ve sportif aktivitelerin düzenlenmesinde yardımcı olma ve okulla etkin bir iletişim içerisinde bulunma konularında kendilerini yeterli görmektedirler. Ancak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, velileri yönlendirmesi gerekmektedir (Topcu, 2013). Açıkalın (1989), velilerin, okul ile iletişim kurmaya istekli olduğunu ve kendileriyle daha sık iletişim kurulmasını beklediklerini, ancak, öğretmenlerin velilerin iletişim isteklerine yeterince cevap veremediğini ifade etmiştir.

5.1.2. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımı Algılarının Ev Ziyareti Yapılıp Yapılmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ev ziyareti yapılan veliler ile ev ziyareti yapılmayan veliler arasında, paylaşılan liderlik algılarına ilişkin puanlar arasında, ev ziyareti yapılan veliler lehine anlamlı bir fark bulunduğu ve ev ziyareti yapılan velilerin paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, ölçeğin alt boyutları olan kararlara katılma, paydaşların işbirliği ve otokratik liderlik alt boyutlarında, anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Velilere ev ziyareti yapılması, okul örgütünün kendilerine değer verdiğini ve okulun değerli bir paydaşı olduğunu hissetmesine yardımcı olmuş olabilir. Öğretmenler tarafından ev ziyareti yapılması, öğretmen ve veli iletişimine katkı sağlamakta, velilerin okula ve öğretmene karşı olan güvenini arttırmakta, velilerin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelerine yardımcı olmakta ve ailelerin okuldaki etkinliklere katılım oranını arttırmaktadır (Gülcan ve Taner, 2011; Yıldız, 2012). Öncül (2011) de, öğretmenlerin ev ziyareti yapmasının, öğretmenlerin eğitimsel rollerini kolaylaştırdığını ve velilerin öğrencilerinin eğitiminden sadece öğretmenlerin sorumlu olduğu görüşünü değiştirmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Bunula birlikte, örneklem içerisinde ev ziyareti yapılan velilerin sayısı oldukça düşüktür (Ev ziyareti sayısı 84'tür). Özdemir (2009) aile ziyareti yapılmadığını ve zaman sorununun da, aile katılımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ceylan ve Akar

(2010, s. 59) velilerin de ev ziyareti yapılmasına çok sıcak bakmadığını, öğretmenlerin ise ev ziyareti yapılmasına kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Velilerin aile katılımı algılarında ise, ev ziyareti yapılan veliler ile ev ziyareti yapılmayan veliler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bulgudan farklı olarak, Walberg ve Wallace (1992), aile katılımını artırma programlarında uygulanan ev ziyaretlerinin aile katılımını arttırdığını ifade etmişlerdir. Aile katılımının artması da, velilerin çocuklarının eğitimiyle daha fazla ilgilenmelerine, öğrencinin okul aktivitelerine katılımının artmasına ve aile ile çocuk arasındaki iletişimin güçlenmesine yardımcı olmaktadır.

5.1.3. Velilerin Paylaşılan Liderlik ve Aile Katılımına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Velilerin paylaşılan liderlik algısında ve paylaşılan liderlik ölçeğinin kararlara katılma boyutunda, eğitim düzeyi değişkenine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu velilerin paylaşılan liderlik algıları ve kararlara katılma boyutundaki algıları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu velilerin algılarından daha düşüktür. Eğitim seviyesi yüksek olan velilerin paylaşılan liderlik ve kararlara katılma algılarının, eğitim seviyesi düşük olan velilerden düşük olması, eğitim seviyesinin yükselmesiyle beklentilerin fazlaşmasıyla açıklanabilir. Eğitim seviyesinin yükselmesinin, velilerin karar alma süreçlerine katılım ve işbirliği isteklerini arttırdığı savunulabilir.

Paylaşılan liderlik ölçeğinin otokratik liderlik boyutunda, velilerin eğitim düzeyine göre, hiç eğitim görmemiş veliler ile lise ve üniversite düzeyinde eğitim görmüş veliler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir anlamlı farklılık ise ilkokul düzeyinde eğitim görmüş veliler ile lise ve üniversite düzeyinde eğitim görmüş veliler arasında bulunmaktadır. Lise ve üniversite mezunu olan velilerin otokratik liderlik algıları, hiç eğitim görmemiş veya ilkokul mezunu olan velilere göre daha yüksektir. Lise ve üniversite mezunu olan velilerin otokratik liderlik algılarının daha yüksek olması, eğitim seviyesinin yükselmesiyle daha demokratik bir yönetim anlayışının uygulanmasını tercih etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, ev temelli aile katılımı boyutunda, velilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Velilerin eğitim seviyeleri

yükseldikçe, ev temelli aile katılımı algıları da yükselmektedir. Ayrıca, eğitim seviyeleri yüksek olan veliler, eğitim seviyesi düşük olanlara göre çocuklarının eğitimleriyle daha fazla ilgilendiklerini ve eğitimleri için zaman ayırdıklarını düşünmektedirler. Yapılan çalışmalar, ev temelli aile katılımının, velilerin eğitim seviyesi arttıkça yükseldiğini göstermektedir (Gürşimşek, 2010). Ayrıca, Kıbrıslı Türk ailelerin ev temelli ve okul-aile işbirliği temelli aile katılımı puanlarının, Türkiye’den giden ailelere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ifade edilmiş ve bu durumun da, Kıbrıslı Türk ailelerin eğitim seviyesinin Türkiye’den giden ailelere göre yüksek olmasından kaynaklandığını belirtilmiştir (Gürşimşek, 2010).

Veliye yönelik aile katılımı ölçeğinin okul-aile işbirliği temelli katılım boyutunda, üniversite mezunu veliler ile hiç eğitim görmemiş veliler, ilkökul mezunu veliler ve ortaokul mezunu veliler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu velilerin okul-aile işbirliği temelli katılım algısı, hiç eğitim görmeyen, ilkökul veya ortaokul mezunu velilerden daha düşüktür. Üniversite mezunu velilerin, hiç eğitim görmeyen, ilkökul veya ortaokul mezunu velilerden düşük algılara sahip olması, üniversite mezunu velilerin okul-aile işbirliği temelli katılım boyutunda kendilerini diğer velilere göre yeterli olarak görmediklerini göstermektedir.

Veliye yönelik aile katılımı ölçeğinin okul temelli katılım boyutunda, velilerin eğitim düzeylerine göre yapılan karşılaştırmada, üniversite mezunu velilerin okul temelli aile katılımı algısının hiç eğitim görmemiş veliler, ilkökul mezunu veliler, ortaokul mezunu veliler ve lise mezunu velilere göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öğrencilerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda öğrencilerden elde edilen sonuçlar ve tartışma bulunmaktadır.

5.2.1. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, ailelerinden eğitimleriyle ilgili yeterli katılımı ve desteği gördüklerini

düşünmektedirler. Ailelerin, öğrencisinin eğitim hayatına katılması, öğrencinin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesine, disiplin sorunları içeren davranışlarının azalmasına ve okula devam oranı ve akademik başarısının yükselmesine yardımcı olmaktadır (Kotaman, 2008). Aile katılımının, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Jeynes, 2005; Stewart, 2008, s. 183), literatürde sıkça rastlanılan bir bulgudur. Aile katılımının yüksek olması, öğrencinin alkole başlaması ile negatif yönde ilişkilidir (Simons-Morton, 2004).

Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksek düzeydedir. Literatürde, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin orta veya yüksek düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013; Özdemir ve Kalaycı, 2013). Ancak, Arastaman (2009), öğrencilerin okula bağlılıklarının sınav odaklı olduğunu ve zorluklara direnemeyen, dersi geçmek için çalışan öğrencilerin özelliklerine uyduğunu dile getirmiştir.

5.2.2. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, aile katılımı ve desteği ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, erkek ve kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında, kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek ve kız öğrencilerin, aile katılımı ve desteğine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre değişmemekle birlikte; kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, kızlara göre daha düşüktür. Yapılan başka araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Goodenow, 1993). Fullarton'a göre (2002, s.13), kızların, ders dışı sosyal faaliyetlere katılma oranları erkeklere göre daha yüksektir ve bu durum kızların okula bağlılık düzeyini de artırmaktadır.

Literatürde de, kızların okula bağlılığı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Simons-Morton ve diğerleri, 1999; Fullarton, 2002; Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Blumenfeld ve diğerleri, 2005, s. 154; Sirin ve Rogers-Sirin, 2005; Can, 2008; Arastaman, 2009; Savi, 2011a, 2011b; Mengi, 2011; Wang ve Eccles, 2012; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Gemici ve Lu, 2014; İlgar ve

Parlak, 2014; Bellici, 2015). Okul bağılığının erkeklerde düşük olmasının, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla problemlili davranış sergilemelerine yol açtığı ifade edilmiştir (Simons-Morton ve diğerleri, 1999). Ayrıca, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre, daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşamakta ve okulu bırakma eğilimleri daha fazla olmaktadır (Katıtaş, 2012).

Kızların erkeklere göre başarılı olma ihtiyaçlarının daha fazla olması veya kızların okulu kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak; erkeklerin ise okulu kendilerine baskı uygulayan bir yer olarak algılamaları, okula bağıllık düzeylerinin erkeklere göre yüksek olmasına sebep olmuş olabilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013; Bellici, 2015). Bununla birlikte, kız öğrencilerin, okulu bir evden çıkış ve sosyalleşebilme aracı olarak düşünmesinden de kaynaklanabilir.

5.2.3. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağıllık Düzeylerinin Anne ve Baba Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Anne ve babanın birlikte yaşama ya da boşanmış olma durumu ile aile katılımı ve desteği ölçeğine ilişkin puanlar arasında, anne ve babası birlikte olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okula bağıllık ölçeğinde ise anne ve baba durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin, aile katılımı ve desteği algıları daha yüksektir. Anne ve babanın birlikte olmasının, çocuklarıyla ilgilenmelerine ve çocuklarının eğitime daha fazla katılım göstermelerine yardımcı olduğu ve bu durumun öğrencilerin aile katılımı ve desteğine ilişkin algılarını güçlendirdiği söylenebilir.

Anne ve babanın birlikte veya boşanmış olması, öğrencilerin okula bağıllık düzeylerini etkilememektedir. Bu bulguyla paralel olarak, Can (2008), ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasının öğrencilerin okula bağıllık düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Gemici ve Lu (2014), tek ebeveynli boşanmış ailelerin çocuklarının duyuşsal okula bağıllığın, bütün ailelerin çocuklarına göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

5.2.4. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerini Ev Ziyareti Yapılıp Yapılmama Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ev ziyareti yapılıp yapılmama değişkeni açısından, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ev ziyareti yapılmasının, öğrencilerden ziyade, veliler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.2.5. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Velilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenciye yönelik aile katılımı ve desteği ölçeğinde, öğrenci velilerinin eğitim düzeyine göre, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin algılarına göre, eğitim seviyesi yüksek olan veliler, öğrencilere daha fazla destek olmaktadır. Aile katılımı algıları, ebeveynlerin eğitim seviyelerine göre farklılaşmaktadır. Üniversite mezunu olan ebeveynler, üniversite mezunu olmayan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde aile katılımı göstermektedirler (Kotaman, 2008).

Okula bağlılık ölçeğinde de, velilerin eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde, velisi daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Ailenin eğitim kültürü, çocuğun okula bağlılık düzeyini etkilemektedir (Leithwood ve Jantzi, 1999, 2000). Fullarton (2002) ve Bellici (2015), eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının, eğitim seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarına göre, okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade etmişlerdir. Ancak, Arastaman (2009) ise, annesinin eğitim durumu düşük olan öğrencilerin, annesinin eğitim durumu yüksek olanlara göre daha yüksek okula bağlılık düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

5.3. Demografik Değişkenler (Veli Yaşı, Okul Ziyareti Sayısı, Aile Geliri ve Ev Ziyareti) ve Velilerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Aile Katılımı Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Paylaşılan liderlik algısı değişkeni ile aile katılımı algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın analize katılan tüm bağımsız değişkenleri, aile katılımı algısına ilişkin varyansın % 27'sini açıklamaktadır. Bunun % 23'ü paylaşılan liderlik algısından, % 4'ü ise demografik değişkenlerden (veli yaşı, okul ziyareti sayısı, aile geliri ve ev ziyareti) kaynaklanmaktadır. Erdener (2013) de, aile gelirinin aile katılımını etkilediği, fakat ebeveynlerin eğitim seviyesinin, medeni durumlarının, yaşlarının ve yaşadıkları bölgelerin, aile katılımını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Okul örgütünde paylaşılan liderlik uygulamalarının sergilenmesi, velilerin öğrencilerinin eğitim hayatlarıyla ilgilenme seviyelerini arttırmaktadır. Bu sonuca göre, okul paydaşları arasında liderliğin paylaşılması, velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması ve veli, öğretmen ve idarecilerin eşgüdüm içerisinde öğrencilerin eğitimi hakkında karar almaları ile velilerin kendi çocuklarının eğitim hayatına katkısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir birlikte değişim bulunmaktadır. Okul örgütünde paylaşılan liderlik uygulamaları sergilenmesinin, velilerin öğrencilerinin eğitim hayatıyla daha fazla ilgilenmelerini sağladığı söylenebilir. Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) de, okulun çocuğuna olumlu katkı yaptığını gören ve okul tarafından aile katılımı teşvik edilen babaların çocuğunun eğitim süreçlerine katılımının yükseldiğini tespit etmişlerdir. Aslanargun (2007) da, ailelere okulda söz sahibi olduklarının hissettirilmesinin aile katılımı ve desteğinin önünü açacağını belirtmiştir.

Velilerin aile katılımına ilişkin algıları ile paylaşılan liderlik ölçeğinin kararlara katılma ve paydaşların işbirliği boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki; otokratik liderlik boyutu ile arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Velinin okul örgütünde alınan kararlara katılması ve okulun diğer paydaşları ile işbirliği içinde okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için görüşlerine başvurulması, velinin öğrencisinin eğitim hayatıyla ilgilenmesini ve okul paydaşlarıyla iletişime geçme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul idarecilerinin otokratik bir yönetim anlayışı sergilemesi ise velinin öğrencisinin eğitim hayatına olan katkısı ile negatif yönde ilişkilidir.

5.4. Demografik Değişkenler (Veli Yaşı, Okul Ziyareti Sayısı, Aile Geliri, Ev Ziyareti, Öğrenci Yaşı ve Kardeş Sayısı), Velilerin Paylaşılan Liderlik Algıları, Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları ve Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Paylaşılan liderlik ile demografik değişkenlerden olan öğrenci yaşı ve okul ziyareti sayısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencinin yaşı ve velinin paylaşılan liderlik algısı arasında bulunan düşük düzeyde ilişki, öğrencinin yaşının artmasıyla velinin paylaşılan liderlik algısının da yükseldiğini; öğrencinin yaşı düştüğü zaman velinin de paylaşılan liderlik algısının azaldığını göstermektedir. Öğrencinin yaşının büyümesi ile okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerle daha fazla işbirliği yapma ihtiyacı hissederek, velileri eğitim süreçlerinin içine daha fazla katmaya çalışıyor olabilir. Velinin okulu ziyaret etme sayısı ile paylaşılan liderlik algısı arasında olan ilişki, velilerin okulu ziyaret etme sıklığının artmasıyla paylaşılan liderlik algılarının da arttığını göstermektedir. Veli okul ziyareti sayısı ile veli aile katılımı algısı arasında, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunması, velinin okul ziyareti sayısının artmasıyla velinin aile katılımı algısı da yükselmektedir.

Demografik değişkenler (veli yaşı, okul ziyareti sayısı, aile geliri, ev ziyareti, öğrenci yaşı ve kardeş sayısı) ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Veli yaşı, velinin okul ziyareti sayısı, öğrenci yaşı ve kardeş sayısı, okula bağlılık puanlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Ancak, aile geliri ve ev ziyareti değişkenlerinin, okula bağlılık değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Velilerin paylaşılan liderlik algıları ile öğrencilerin anne ve babalarının desteği ve katkısına ilişkin algıları arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Okul paydaşları arasında paylaşılan liderlik davranışlarının sergilenmesi, okul paydaşlarının işbirliği içerisinde hareket etmesi ve velilerin de okul yönetiminde söz sahibi olması, anne ve babaların kendi çocuklarının eğitim hayatlarına katkısını olumlu yönde etkilemektedir. Paylaşılan liderlik davranışlarının sergilendiği durumlarda, öğrenciler kendi ailelerinin eğitim hayatlarına katkısının daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Okullarda karar alma süreçlerine ailelerin de dâhil edilmesi,

öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu almalarına yardımcı olmakta ve eğitim örgütlerin dönüşerek gelişimine katkı yapmaktadır (Aslanargun, 2007).

Paylaşılan liderliğin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına pozitif yönde etki ettiği (Hulpia ve Devos, 2010; Ağıroğlu-Bakır, 2013, 2014; Uslu ve Beycioğlu, 2013), literatürde yer almaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının da, öğrencilerin okula bağlılığına benzediği söylenebilir.

Okula bağlılık, geleneksel ve katı bir bürokratik yapıya sahip okullarda göz ardı edilmektedir (Klem ve Connell, 2004, s. 262). Öğrencilerin okul yönetimi ile olan ilişkilerine dair olumlu yöndeki algısı ve okul yöneticilerinin etkin liderliği kendi okulları hakkında pozitif düşüncelere sahip olmasına yardımcı olmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 1999, 2000; Cemalcılar, 2010). Okulun koruma ve geliştirme yeri veya yuva olarak algılanması, öğrencilerin okula bağlılık düzeyini yükseltirken, baskı yeri olarak algılanması ise okula bağlılık düzeyini düşürmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013, s. 2131). Toker-Gökçe ve Bülbül (2014), meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin okul yöneticilerini otoriter ve bürokratik anlayışa sahip olduğunu algıladıklarını belirtmişlerdir. Okul şartları, öğrencilerin okulu olumlu ya da olumsuz şekilde kimliklendirmesini etkilemektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000). Okul algısı ile okula bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu için okul algılarının olumlu yönde geliştirilmesi, okula bağlılık düzeylerini arttırmaktadır (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Öğrencilerin okul hakkındaki deneyimleri de, okula bağlılıklarını etkilemektedir (Wang ve Holcombe, 2010, s. 652). Okul yönetim politikaları ve okulda uygulanan disiplin anlayışı da, öğrencilerin okula bağlılığını ve okul faaliyetlerine katılım isteklerini etkilemektedir (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002; Arastaman, 2006, s. 37). Toleranslı disiplin politikaları ile okula bağlılık düzeyinin yüksek olması arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002). Arastaman (2006) da, okulda alınan kararlarda öğrencilerin de söz sahibi olmasının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini yükselteceği sonucuna ulaşmıştır.

Paylaşılan liderlik algısı ve aile katılımı ve desteği değişkenleri, okula bağlılık puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, öğrencilerin okula bağlılık düzeyine ilişkin varyansın % 25'ini açıklamaktadır. Bunun % 21'i paylaşılan liderlik ve aile katılımı ve desteği algısından, % 4'ü ise demografik

değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Velilerin okul yönetiminde söz sahibi olması ve alınan kararlarda katkılarının bulunması ve öğrencilerin de ailelerinin eğitim hayatlarına destek olduklarını algılaması öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmaktadır. Literatürde, öğretmen liderliği ve okul müdürü liderliği, ailenin eğitim kültürü aracılığıyla öğrencilerin okula bağlılık düzeyini etkilediği vurgulanmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 1998). Ayrıca, okul yöneticilerinin etkin liderlik etmesi, öğrencilerin okulu olumlu kimliklendirmesine yardımcı olmaktadır ve ailenin sahip olduğu eğitim kültürü de öğrencisinin okula bağlılık düzeyini etkilemektedir (Leitwood ve Jantzi, 2000). Öğrencilerin okul ilişkileri ve okul çevresinden duyduğu memnuniyet de, okula bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Cemalcılar, 2010). Öğrencilerin okulu olumlu ya da olumsuz şekilde kimliklendirmesinde okul şartlarının etkisi bulunmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Hayat kalitesi ile okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki vardır ve hayat kalitesi okula bağlılığın anlamlı bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte, hayat kalitesinin alt boyutları olan fiziksel iyi oluş, duyuşsal iyi oluş, aile hayatı, arkadaş ilişkileri ve okul hayatı ile okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Savi, 2011b).

Veli ve öğrenci yaşının artması ve öğrencinin kardeş sayısının fazlalaşmasının, öğrencinin okula bağlılık düzeyini azaltması dikkat çekici bir sonuçtur. Öğrencinin yaşı arttığı zaman okula bağlılığı azalmaktadır. Bu durum, öğrencinin ortaokulda yaşı arttıkça ergenlik dönemine girmesinden kaynaklanıyor olabilir. Veli yaşı arttığı ve öğrencinin kardeş sayısı fazlaştığı zaman, veliler öğrencisiyle yeteri kadar ilgilenemeyebilir. Bu durum da, öğrencinin okula bağlılık düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir.

5.5. Velilerin Aile Katılımı Algıları ile Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Veli aile katılımı algısı ile öğrenci okul bağlılığı algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Velilerin çocuklarının eğitim süreçleriyle ilgilenmesi, eğitimine katkı yapması, evde çocuğuna zaman ayırması, çocuğuyla ilgilenmesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim halinde olması ve okul örgütüne destek olma çabaları, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını arttırmaktadır. Öğrencilerin

okul bağıllığı algıları ile ev temelli aile katılımının arasındaki ilişkinin aile katılımının diğer boyutlarındaki ilişkiden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, ailenin çocuğuyla eğitimi hakkında iletişim halinde olmasının ve çocuğunun eğitim sürecine katkı sağlamasının, okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim halinde olunmasından ve okul örgütüne destek olma çabalarından daha önemli olduğunu göstermektedir. Literatürde de, aile desteğinin, okula bağıllığının öncüllerinden olduğu (Kahu, 2013, s. 766), okul örgütlerinin, öğrencilerin okula bağıllığını arttırmak için aile katılımını teşvik etmesi gerektiği (Simons-Morton ve Crump, 2003) ve ailenin sosyal desteğinin okula bağıllığı olumlu yönde etkilediği ve aileden alınan sosyal destek ve aile katılımı algısının ve ortaokulda okula bağıllık düzeyinin azalmasını önlemede önemli olduğu (Simons-Morton ve Crump, 2003; Wang ve Eccles, 2012) yer almaktadır. Aile, arkadaş çevresi ve öğretmenlerden alınan sosyal destek seviyesinin yükselmesiyle okula bağıllık düzeyi de artmaktadır (Mengi, 2011). Ayrıca, aile katılımı algısının, öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal okula bağıllık düzeyini ve bunun da okul çıktılarını (okula devam, sınav başarısı, not ortalamaları ve akademik erteleme, vb.) etkilediği (Connell, Spencer ve Abel, 1994) belirtilmiştir.

Aile katılımı ve ailenin çocuğuyla olumlu ilişkisi, öğrencinin okula bağıllığına önemli katkı yapmaktadır (Murray, 2009). Aile desteği, hispanik kız öğrencilerin okula bağıllık düzeyleri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkilidir (Garcia-Reid, 2007). Brewster ve Bowen (2004) da, aile katılımı ve desteğinin okula bağıllığı olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin okula bağıllığına ilişkin varyansın % 5'ini açıkladığını belirtmişlerdir. Sheldon (2007) da, sistemli ve düzenli aile katılımının öğrencilerin okula bağıllık düzeylerini yükselttiğini belirtmiştir. Ortaokulda, ebeveynlerinden destekleyici davranışlar gördüğünü algılayan öğrencilerin psikolojik (duyuşsal) ve davranışsal okula bağıllık düzeyleri de yüksektir. Ayrıca, destekleyici ebeveyn davranışlarının, öğrencilerin okula bağıllık düzeylerinin azalmasını önleyici etkisi vardır (Woolley ve Bowen, 2007). Ergenler ve aileleri arasındaki ilişkiler, ergenlerin okula bağıllık düzeylerini etkilemektedirler (Sirin ve Rogers-Sirin, 2004). Simons-Morton ve Chen (2009) de, otoriter aile davranışları ve ailenin çocuğunun eğitime katılımının, öğrencilerin okula bağıllığı üzerinde direkt olarak ve çocuklarının olumsuz davranışlar sergileyen bireylerle arkadaşlık yapmalarını önleyerek dolaylı olarak etki ettiğini belirtmiştir. Tan ve Goldberg (2009) de, ailenin okul aktivitelerine katılımının

öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, ailenin eğitim süreçlerine katılımı ile öğrencilerin psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır (Gürşimşek, 2003). Öğretmenler de aile katılımının öğretmenler, veliler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler (Kılıç, 2010). Okula bağlılığın bir boyutu olan okul etkinliklerine katılım ile öğrencilerin aileleriyle destekleyici ilişkilerinin bulunması arasında pozitif ve aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır (Jennings, 2003).

Aileleriyle iyi ilişkilere sahip olan ve ailesinin kendilerine destek olduğu öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksektir (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000; Garcia-Reid, Reid ve Peterson, 2005; Murray, 2009) ve öğrencilerin velileri ile arasındaki olumlu ilişkiler öğrencilerin okula bağlılığına olumlu yönde etki yapmaktadır (Murray, 2009). Ailesiyle beraber yemek yiyen ve düzenli olarak okulda ne yaptığı sorulan çocukların okula bağlılık düzeyi, beraber yemeyenlere ve okulda neler yaptıkları sorulmayanlara göre daha yüksektir (PISA, 2013). Ayrıca, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, aileleri kendileriyle okul ile ilgili sık sık konuşurlarsa yükselmektedir (Fall ve Roberts, 2012, s. 795).

Ailenin evde akademik desteği ve okula katılımının, öğrencilerin okul aidiyeti duygularını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kızların okul aidiyetinde ailenin evde akademik desteği daha belirleyici iken, erkeklerde ailenin okul katılımının daha belirleyicidir (Uslu, 2012).

Rueger, Malecki ve Demaray (2010), aile sosyal desteğinin, akademik okula bağlılığa olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Destekleyici ailelerin çocukları, okuldaki sosyal aktivitelere katılma konusunda daha isteklidirler ve okulda problemleri davranışlar sergilemekten kaçınırlar (Wang, Dishion, Stormshak ve Willett, 2011).

5.6. Öğrencilerin Aile Katılımı ve Desteği Algıları, Okula Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencilerin Yaşı, Velilerin Okul Ziyareti Sayısı ve Aile Geliri) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Aile geliri, öğrenci yaşı, veli yaşı ve okula ziyareti sayısı değişkenleri, okula bağlılık ölçeği puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir. Aile geliri düzeyi, öğrenci yaşı, veli yaşı ve velinin okul ziyareti sayısı okula bağlılık puanlarının anlamlı bir

yordayıcısıdır. Aile katılımı ve desteği değişkeni de okula bağlılık puanları ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, okula bağlılık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın %19'unu açıklamaktadır. Bunun %16'sı aile katılımı ve desteği algısından kaynaklanmaktadır. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine katkı ve destek sağlaması öğrencilerin okula bağlılıklarını yükseltmektedir. Aile katılımı ve desteğinin okula bağlılık üzerindeki etkisi azımsanmayacak derecede yüksektir.

Öğrenciye yönelik aile katılımı ve desteği ölçeği ile okul bağlılığı ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yöndeki ilişki, öğrencinin aile katılımı ve desteği algısının artmasıyla okula bağlılık düzeyinin de arttığını göstermektedir. Aile katılımı ve desteği, okula bağlılık ve akademik başarı ile pozitif yönde, okul terki ile de negatif yönde bir ilişkilidir (Fall ve Roberts, 2012). Aile katılımı, olumlu okul iklimine ve öğretmenlerin diğer velilere ulaşma istekliliğini olumlu etkiler (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Aileler, öğrencilerin okul algılarını olumlu veya olumsuz etkileyebilirler. Aileler model olarak çocuklarının toplumsallaşmasına yardımcı olurlar. Aile katılımı, okulun amaçlarına ulaşması için anahtardır (Uslu, 2012). Yüksek aile katılımı algısı ve okula bağlılık düzeyi olan öğrenciler, alkol kullanımından uzak durmaktadırlar (Simons-Morton, 2004) .

Okul bağlılığı ile öğrencilerin yaş değişkeni arasında anlamlı ve negatif yöndeki ilişki, öğrencinin yaşının artmasıyla okul bağlılığı algısının azaldığını göstermektedir. Yaşı küçük olan öğrenciler, kendilerinden yaşça büyük olan öğrencilere göre okula daha pozitif bakma eğiliminde olabilirler (Blumenfeld ve diğerleri, 2005). Okula bağlılık, öğrencinin yaşı büyüdükçe azalmaktadır (Simons-Morton ve Crump, 2003). Literatürde de, öğrencilerin yaşının ve sınıfının ilerledikçe okula bağlılık düzeylerinin düştüğünü (Blumenfeld ve diğerleri, 2005, s. 154; Simons-Morton ve Chen, 2009; Wang ve Holcombe, 2010; Mengi, 2011; Savi, 2011a; Wang ve Eccles, 2011, 2012; Bellici, 2015) ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Önen (2014, s. 223) ise, öğrencilerin okul hayatı boyunca okula bağlılık düzeylerinde sırasıyla psikolojik, bilişsel ve davranışsal bağlılık düzeylerinde düşüşler yaşandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçmesiyle, daha büyük okula gitmeleri, öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması, aileleri, öğretmenleri ve arkadaşlarından gördükleri sosyal destek şeklinin değişmesinin okula bağlılık düzeylerine olumsuz yönde etki ettiği düşünülmektedir

(Wang ve Holcombe, 2010). Ortaokul çağlarında öğrencilerin sınıf seviyesinin yükselmesiyle giderek azalan okula bağlılık düzeyi, problemli davranışların görülme sıklığını arttırmaktadır (Simons-Morton ve diğerleri, 1999). Can (2008) ise, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmektedir.

Veli okul ziyareti sayısı ile öğrenci okula bağlılık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunması, velinin çocuğunun okulunu ziyaret ederek çocuğuyla ilgilendiğini çocuğuna hissettirmesinin, çocuğunun okul bağlılığını yükselttiğini gösterebilir. Ayrıca, okul ziyareti sayısı ile öğrenci aile katılımı ve desteği algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Veliler okulu ziyaret sayısı arttığı zaman öğrencilerin eğitim hayatlarına olan destekleri de yükselmektedir.

Aile geliri değişkeni ile veli aile katılımı ölçeğinin ev temelli katılım boyutu ve öğrenci aile katılımı ve desteği ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yöndeki ilişki, ailenin ekonomik durumunun iyi olmasının, öğrencisinin eğitimi ile evde ilgilenmesi etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler de, sosyo-ekonomik durumu düşük olan velilerin okul süreçlerine katılımının daha az olduğunu düşünmektedirler (Balkar, 2009). Saban ve Şeker (2010), üst sosyo-ekonomik düzeyde olan velilerin aile katılımının orta ve alt düzey sosyo-ekonomik seviyede olan velilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Aile geliri arttıkça aile katılımı düzeyinin yükseldiği (Aksu, 2014) ve aile gelirinin, aile katılımı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu (Erdener, 2013); ayrıca, aile gelirinin düşük olmasının, ailelerin çocuklarına ayırabilecekleri zamanı ve maddi imkânları kısıtladığı için aile katılımını negatif etkilediği (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010) literatürde yer almaktadır. Ancak, Erdener (2013) ailelerin eğitim seviyesi, birlikte veya boşanmış olma durumu, yaşadıkları yer ve yaşlarının aile katılımına etkisi olmadığını söylemektedir. Bununla birlikte, literatürde, gelir ve eğitim düzeyleri düşük olan velilerin, okul ve aile arasındaki ilişkilere daha fazla önem verdiğini (Özbaş ve Badavan, 2009, s. 79) belirten çalışmalar da bulunmaktadır.

5.7. Okul ve Aile Değişkenleri ve Demografik Değişkenler Kullanılarak YSA Aracılığıyla Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Tahmin Edilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencinin okula bağlılık düzeyi ile ilişkili olan değişkenleri inceleyen diğer çalışmaların (Simons-Morton ve diğerleri, 1999; Leitwood ve Jantzi, 2000; Wang ve Holcombe, 2010; Cemalcılar, 2010; Akman, 2013) aksine, bu çalışmada, YSA kullanılarak, okul ve aile değişkenleri ve demografik değişkenler yardımıyla, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri tahmin edilmeye çalışılmıştır. YSA aracılığıyla yapılan analizler, sosyal bilimler için kabul edilebilir seviyede, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin YSA ile tahmin edilebileceğini göstermektedir. Okula bağlılığın farklı değişkenlerle ilişkili olduğu göz önüne alınırsa, anlamlı ve nistepen yüksek regresyon sonuçları, YSA Modeli'nin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini tahmin etmede başarılı olduğunu göstermektedir. YSA kullanılarak, ilişkili değişkenler aracılığıyla, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri tahmin edilebilir.

5.8. Öneriler

Bu başlık altında eğitim politikası üretenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.8.1. Eğitim Politikası Üretenlere ve Uygulayıcılara Öneriler

Çalışmanın sonuçları çerçevesinde eğitim politikası üretenlere ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Okul yönetiminin, velileri, okulun değerli bir paydaşı olarak, okul yönetimine daha fazla katması gerekmektedir. Ayrıca, ailelerin öğrencilerinin eğitimine daha fazla katılması için, aile eğitim programları düzenlenebilir.
- Öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini arttırmak için, velilere de okul yönetiminde söz hakkı verilebilir ve okullarda paylaşılan liderlik davranışları sergilenebilir.

- Okul ve aile arası iletişimi arttırmak ve velilerin okula katılmasını teşvik etmek için etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin okula bağlılık düzeyini arttıracak çalışmalar düzenlenmelidir. Bunun için, öğrencilerin okul örgütünün değerli bir paydaşı olduğunun hissettirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ailelerin öğrencilerin eğitimine katılımı artırılarak, öğrencilerin aile katılımı ve desteği algısı yükseltilmelidir.
- Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini yükseltmek için, sosyal kaygılarını giderecek, çevresi tarafından kabul gördüğünü düşünmesini sağlayacak okul iklimi oluşturulması için gayret edilmelidir.
- Erkeklerin okula bağlılık düzeyinin kızlardan düşük çıkması dolayısıyla, erkeklerin okula bağlılık düzeyini arttıracak çalışmalar düzenlenmelidir. Erkekleri okula özendirecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Ailelerin dağılmamış olması veya çocukların anne ve babalarının birlikte yaşaması, ailelerin öğrencilerinin eğitime katılımını arttırmaktadır. Boşanmış anne ve babaların, çocuklarının eğitime daha fazla katılımını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Velilere ev ziyareti yapılması, velilerin paylaşılan liderlik algılarını arttırmaktadır. Bu yüzden okul yöneticileri ve öğretmenlerinin ev ziyaretlerini artırması önerilebilir. Ev ziyaretlerinin yaygınlaştırılması ile okul ve aile arasındaki iletişimin artırılması sağlanabilir.
- Okullarda, velilerin öğrencilerinin eğitime katılımını arttırmak için, paylaşılan liderlik uygulamaları yaygınlaştırılmalı ve veliler de okullarda alınan kararlarda söz sahibi olmalıdır.
- Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini yükseltmek için, ailelerin öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımı artırılmalıdır ve aileler teşvik edilmelidir.
- Velilerin okulu daha sık ziyaret etmelerinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Velileri, daha fazla okula çekecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrenciler yaş olarak büyüdükçe, okula bağlılık düzeyleri azalmaktadır. Öğrencilerin yaşlarının artmasıyla okula bağlılık düzeylerinin azalmasını önleyecek çalışmalar yapılmalıdır ve okul ortamı öğrencilerin yaşlarına ve ilgilerine uygun şekilde düzenlenmelidir.

- Okul ve öğrenci velileri arasındaki iletişimi, işbirliğini ve etkileşimi sağlamak ve güçlendirmek için kurulan okul aile birliklerinin, kendilerinden beklenenleri yerine getirebilmesi ve sembolik kuruluşlar olarak kalmaması için okul aile birliklerini etkin bir biçimde çalışmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır.
- Öğretmenler, velilerle etkin bir iletişim kurarak velilerin öğrencilerinin eğitim süreçlerine ve okulun etkililiğinin artırılması çalışmalarına katılımını teşvik etmelidir.
- Aileler ile öğretmenler ile öğrencileri hakkında bilgi alış verişi ve işbirliği yapmalı, karşılıklı güven ortamının oluşturulmasına gayret etmelidirler.
- Okul yönetimleri, rehberlik servisleri ve öğretmenler, YSA kullanarak okula bağlılık ve ilgili değişkenler (okul terki, okula yabancılaşma, düşük akademik başarı, vb.) konusunda risk altında olan öğrencileri belirleyebilirler. Böylece, risk altında olan öğrencilere yönelik olarak özel rehberlik ve psikolojik danışma programları düzenlenebilir.

5.8.2. Araştırmacılara Öneriler

Araştırmacılara çalışma sonuçları çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Başka evren ve örneklemelerde, paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Paylaşılan liderliğin diğer değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Paylaşılan liderlikle ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin okula bağlılıklarını öğretmen ve veli gözünden inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Yapay Sinir Ağları (YSA) eğitim araştırmaları açısından oldukça yeni bir konudur. YSA'nın kullanılmasının eğitim araştırmalarına yeni bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu yöntem kullanılarak çeşitli değişkenler üzerinde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1989). Özel ve Devlet Liselerinde Veli Beklentilerinin Örgütsel ve Yönetsel Boyutları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, ss. 85-91.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi Liselerde Dağıtım Liderlik ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi (Çorum Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağıröglü Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ağıröglü Bakır, A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan Liderliğin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi, *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), ss. 56-71.
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 19, ss. 1-21.
- Akman, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, F. F. (2014). *Fen Derslerinde Ev Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Aile Katılımı Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). *School-Family Partnership Strategies to Enhance Children's Social, Emotional, and Academic Growth*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Ali, H. M., & Yangaiya, S. A. (2015). Investigating the Influence of Distributed Leadership on School Effectiveness: A Mediating Role of Teachers' Commitment, *Journal of Educational and Social Research*, 5(1 S1), pp. 163-174.

- Al-Mahdi, O. (2010), A Qualitative Investigation of Home-school Relationships and Children's Mathematics Learning in- and Out-of-school in Bahrain, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, pp. 427–438.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. ve Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument, *Journal of School Psychology*, 44, ss. 427-445.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct, *Psychology in the Schools*, 45(5), ss. 369-386.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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), ss. 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout, *Journal of Adolescence*, 32, pp. 651–670.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, ss. 80-95.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2015a). Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), ss. 1-24.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2015b). Okullarda Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Etkileşimi: Nitel Bir Çalışma, *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 1(2), ss. 1-30.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, ss.119-135.

- Atayeter, H. (2004). *İlköğretim Okullarında Okul Aile İşbirliği (Diyarbakır İl Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2002). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*, Applied Research Branch of Strategic Policy, Hull, Québec, Canada: HRDC Publications Centre.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*, 8. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma*, 6. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balfanz, R., Herzog, L. & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle- Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions, *Educational Psychologist*, 42(4), ss. 223-235, DOI: 10.1080/00461520701621079
- Balkar, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), s. 105-123.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), ss. 81-97.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), s. 163-181.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), s. 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Relations between Value-Based Leadership and Distributed Leadership: A Casual Research on School Principals' Behaviors, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), ss. 1375-1378.
- Baum, A., C. & McMurray., P. (2004). Preservice Teachers Beliefs about Family Involvement: Implications for Teacher Education, *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 57-61.

- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), ss. 48-65.
- Beycioğlu, K., Özer, N. ve Uğurlu, C. F. (2012). Distributed Leadership and Organizational Trust: The Case of Elementary Schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 3316-3319.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), ss. 1709-1727.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement of Inner-City Students During Middle Childhood, In Cooper, C. R., Coll, C. T. G., Bartko, W. T., Davis, H., & Chatman, C. (Eds.) *Developmental Pathways Through Middle Childhood*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması, *International Journal of Human Sciences*, 9(2), ss. 1619-1631.
- Bostancı, A. B. (2013). The Prediction Level of Teachers' Organizational Citizenship Behaviors on the Successful Practice of Shared Leadership, *Eğitim Arastırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, pp. 177-194.
- Brewster, A. B. & 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), pp. 47-67.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadreeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 16. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Catalano, R.F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group, *Journal of School Health*, 74(7), pp. 252-261.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), ss. 243-272.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği), *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, ss. 43-64.
- Connell, JP, Spencer, MB & Aber, JL (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action, and outcomes in school, *Child Development*, 65, pp.493–506.
- Çelenk, S. (2003a). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, *İlköğretim Online*, 2(2), ss. 28-34.
- Çelenk, S. (2003b). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, ss. 33-39.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*, 8. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, A. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı: Gerçek mi? Olabilir mi? Hayal mi?*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, ss. 63-77.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed Leadership and School Performance*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Graduate School of Education and Human Development of George Washington University, USA.
- Demircan, Ö. ve Tantekin Erden, F. (2015). Parental Involvement and Developmentally Appropriate Practices: a Comparison of Parent and Teacher Beliefs, *Early Child Development and Care*, 185(2), pp. 209–225.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence, *J Youth Adolescence*, 40, pp. 1649-1660.

- E.A.R.G.E.D. (2001). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması için Alternatif Bir Model*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Elmore, R., F. (2000). Building a New Structure for School Leadership, *The Albert Shanker Institute*.<http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/building.pdf>
- Epstein, J. L. (2010). School/ Family/ Community Partnerships: Caring for the Children We Share, *Phi Delta Kappan*, 92(3), pp. 81-96.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement, *The Journal of Educational Research*, 95 (5), pp. 308-318.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Öğretime Katkı Sağlamada Öğrenci Velilerini Okula Çekme Başarısı, *İlköğretim Online*, 8(2), ss 357-378.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Velilere Yönelik Yönetsel Etkinliklerde Velileri Okula Çekme Başarısı, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), ss. 270-289.
- Erdener, M. A. (2013). *Turkish Parents' Perceptions of Their Involvement in Schooling*, Unpublished Doctoral Dissertation, Clemson University, Tiger Prints.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- 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.
- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-perceptions, School Engagement, and Student Dropout, *Journal of Adolescence*, 35, pp. 787-798.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children, *School Psychology Review*, 33(4), pp. 467-480.

- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education, *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 367-376.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk For School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), pp. 221-234.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement, *Theory into Practice*, 50(4), pp. 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C., Friedel, J. & Paris, A. (2003). School Engagement, *Indicators of Positive Development Conference, Child Trends*, pp. 1-49.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, pp. 59–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School Engagement, In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.) *What Do Children Need to Flourish?: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*, New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Fullarton, S. (2002). *Student Engagement with School: Individual and School-level Influences* (LSAY Research Report No. 27). Camberwell: ACER
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *California School Psychologist*, 8, pp. 99 – 114.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School Engagement among Latino Youth in An Urban Middle School Context: Valuing the Role of Social Support. *Education and Urban Society*, 37, pp. 257-275.
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement among Low Income Hispanic Girls. *Youth and Society*, 39, pp. 164–181.
- Gemici, S. & Lu, T. (2014). *Do Schools Influence Student Engagement in the High School Years?*, Longitudinal Surveys of Australian Youth, Adelaide: NCVER.

- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates, *Psychology in Schools*, 30, pp. 79-90.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), ss. 204-209.
- Grant, C.P. (2011). *The Relationship between Distributed Leadership and Principal's Leadership Effectiveness in North Carolina*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A New Architecture for Leadership, *Educational Management and Administration*, 28 (3), s. 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, s. 423-451.
- Gronn, P. (2009b). Leadership Configurations, *Leadership*, 5(3), ss. 381-394.
- Gülcan, M., G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Ev Ziyaretlerinin Okul Başarısına Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), ss. 129-144.
- Günüç, S. (2014). The Relationship between Student Engagement and Their Academic Achievement, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), ss. 216-231
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2014). Factors Influencing Student Engagement and the Role of Technology in Student Engagement in Higher Education: Campus-Class-Technology Theory, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), pp. 86-113.
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2015). Student Engagement Scale: Development, Reliability and Validity, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), pp. 587-610.
- Gürbüztürk, O. & Şad, S. N. (2010). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, pp. 487-491.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), ss. 125-144.
- Gürşimşek, A. I. (2010). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18), ss. 1-19.

- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, ss. 181-191.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Black, W. C. (1998), *Multivariate Data Analysis*, 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harris, A. (2009). Distributed Leadership: What We Know (Ed. Alma Harris), (pp. 11-21), Netherlands, Springer.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22, pp. 22-31.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement, *American Educational Research Journal*, 46, pp. 659-689.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a Longitudinal Model of Distributed Leadership Effects on School Improvement, *The Leadership Quarterly*, 21, pp. 867-885.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early Childhood Leadership through the Lens of Distributed Leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), pp. 568-580.
- Hirschfield, P. J. & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence, *J Youth Adolescence*, 40, pp. 3-22
- Hoy, W., K. & Miskel, C., G. (2012). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*, 7. Baskıdan Çeviri, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the Link between Distributed Leadership and Job Satisfaction of School Leaders, *Educational Studies*, 35(2), pp. 153-171.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How Distributed Leadership Can Make a Difference in Teachers' Organizational Commitment? A qualitative study, *Teaching and Teacher Education*, 26(3), pp. 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory, *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), pp. 1013-1034.

- İlgar, M. Z., ve Parlak, K. (2014). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık, Özbilinç ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki, *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, ss. 211-241
- Izzo, C., V., Weissberg, R., P., Kasprow, W., J., & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance, *American Journal of Community Psychology*, 27(6), pp. 817-839.
- Jennings, G. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement, *the California School Psychologist*, 8, pp. 43-52.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement, *Urban Education*, 40(3), ss. 237-269.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms, *The California School Psychologist*, 8, pp. 7-27.
- Kahu, E. R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education, *Studies in Higher Education*, 38(5), pp. 758-773.
- Kalaycı, H., ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), ss. 293-315.
- Karatay, H.,(2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı, *Turkish Studies*, 6 (1), ss. 1398-1412.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi, (Şanlıurfa İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Katyal, K. R. (2005). *Teacher Leadership and Its Impact on Student Engagement in Schools: Case Studies in Hong Kong*, Unpublished Doctoral Thesis, The University of Hong Kong.
- Khajehpour, M. & Ghazvini, S. D. (2011). The Role of Parental Involvement Affect in Children's Academic Performance, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 1204–1208.

- Kılıç, D. (2009). Yenilenen İlköğretim Programlarında Ailenin Eğitim Fonksiyonunun Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), ss. 177-190.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızmaz, Z. (2005). Din ve Suçluluk: Suç Teorileri Açısından Kuramsal Bir Yaklaşım, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), ss. 189-215.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), ss. 47-70.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74, ss. 262 – 273.
- Kocayörük, E. (2007). Lise Öğrencilerinin Yabancılaşmaları ile Anne-Baba İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 5(17), ss. 92-111.
- Kontaş, T. ve Güneş, G. (2012, Eylül). Eğitimde Aile Katılımı ve Okul Öncesinden İlköğretime Geçişte Gösterdiği Değişime İlişkin Nitel Bir Çalışma, *3.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, ss. 24-29, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana, Türkiye.
- Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Paylaşımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri (İzmit Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), ss. 121-153.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), ss. 135-149.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade?, *Journal of Educational Psychology*, 101(1), pp. 190-206.
- Lamote, C, Speybroeck, S, Van Den Noortgate, W & Van Damme, J. (2013). Different Pathways towards Dropout: the Role of Engagement in Early School Leaving, *Oxford Review of Education*, 39(6), pp.739–760.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*, National College for School Leadership, Research Report No 800, University of Nottingham.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998). Distributed Leadership and Student Engagement in School, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, California.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School, *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 679-706.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: A replication, *School Leadership & Management*, 20(4), pp. 415-434
- Lindberg, N. ve Demircan, A., N. (2013). Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), pp. 64-78.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M. & Leventhal, T. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture, *J Youth Adolescence*, 42, pp. 6-19.
- Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), pp. 31-49.

- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional Assessment of Family Involvement Among Urban Elementary Students, *Journal of School Psychology*, 42, pp. 461-475.
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the Quality of Parent-Teacher Relationships for Students with ADHD, *Psychology in Schools*, 52(2), pp. 196-207.
- McCauley-Smith, C., Williams, S. J., Gillon, A. C., & Braganza, A. (2015). Making Sense of Leadership Development: Developing a Community of Education Leaders, *Studies in Higher Education*, 40(2), pp. 311-328.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory, *Journal of Community Psychology*, 14, pp. 6-23.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health, *Journal of School Health*, 72(4), pp. 138-146.
- M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı [MEB TTKB EÖPDB]. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- M.E.B. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Morrison, G. M., Cosden, M. A., O'Farrell, S. L., & Campos, E. (2003). Changes in Latino Students' Perceptions of School Belonging Over Time: Impact of Language Proficiency, Self-Perceptions and Teacher Evaluations, *The California School Psychologist*, 8, pp. 87-98.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth, *Journal of Early Adolescence*, 10(5), pp. 1-29.
- NCSL. (2004). *Distributed Leadership in Action: Full Report*, Web: www.ncsl.org.uk adresinden Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.

- Oancea, B., Dragoescu, R. and Ciucu, S. (2013). Predicting Students' Results in Higher Education Using Neural Networks, *Paper presented at the International Conference on Applied Information and Communication Technologies*, 25-26 April 2013, Jelgava, Latvia.
- Ocak, B. (2004) *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Oğuz, E. (2013). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar, 2. Baskı* (Ed. Yılmaz, K. ve Memduhoğlu, H., B.), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community, *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367.
- Öncül, F. (2011). *Öğretmenlerin Yapmış Olduğu Ev Ziyaretlerinin Aile Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri için Uyarlama Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), ss. 221-234.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), ss. 69-81.
- Özbay, Ö. ve Özcan, Y. Z. (2006). A Test of Hirschi's Social Bonding Theory: Juvenile Delinquency in the High Schools of Ankara, Turkey, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50(6), pp. 711-726.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 18(4), ss. 575-598.

- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2014). Distributed Leadership and Contract Relations: Evidence from Turkish High Schools, *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-21.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Administration: Theory and Practice)*, 13(4), ss. 2125-2137.
- Özdemir, N. (2009). *The Study of School-Family Cooperation Activities in Elementary School Level on the Base of Parents' Perceptions*, Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, ss. 231-224.
- Özen, R. ve Tuncel, M. (2010, Mayıs). Ev Ziyaretlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri, *I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir, Türkiye.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *İlköğretim Online*, 12(1), s. 77-86, 2013. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri, *e-Journal of New World Science Academy*, 5(3), s. 1169-1189.
- Perry, M. L., Pearce, C. L. ve Sims. Jr., H. (1999). Empowered Selling Teams: How Shared Leadership Can Contribute to Selling Team Outcomes, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(3), pp. 35-51.
- Pitts, V. M., & Spillane, J. P. (2009). Using Social Network Methods to Study School Leadership, *International Journal of Research & Method in Education*, 32(2), pp. 185-207.
- Rabindarang, S., Bing, K. W. ve Yin Yin, K. (2014). The Influence of Distributed Leadership on Job Stress in Technical and Vocational Education, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), pp. 490-499.

- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement, Evidence for Mediating Processes, *Canadian Journal of School Psychology*, 20(10), pp. 1-24.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental Involvement in Children's Learning: Comparing Parents of Children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), *Journal of School Psychology*, 47, pp. 167-185.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, pp. 205-226.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, pp. 47-61.
- Saban, A. İ. ve Şeker, M. (2010). İlköğretim 5 Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları ile Ailelerinin Eğitim Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), ss. 361-390.
- Sabancı, A. ve Yücel, E. (2013). İlköğretim Okullarında Öğretmen Veli İlişkilerinde Veliye Yönelik Psikolojik Yıldırma Davranışları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), ss. 348-363.
- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), s. 573-590.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), ss. 110-121.
- Savi, F. (2011a). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *İlköğretim Online*, 10(1), ss. 80-90.
- Savi, F. (2011b). School Attachment and Quality of Life in Children and Adolescents of Elementary School In Turkey, *Educational Reserach*, 1(9), pp. 1465-1471.

- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How Does Leadership Affect Student Achievement? Results from a National US Survey, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), pp. 315-336.
- Sheldon, S., B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Test, *The Urban Review*, 35 (2), pp. 149-165.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement, *Education and Urban Society*, 35(1), pp. 4-26.
- Sheldon, S., B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement, *The Journal of Educational Research*, 98 (4), pp. 196-206.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships, *The Journal of Educational Research*, 100(5), pp. 267-275.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as Learning Organisations: The Case for System, Teacher and Student Learning, *Journal of Educational Administration*, 40(5), pp. 425-446.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring School Engagement of Middle-Class African American Adolescents, *Youth & Society*, 35(3), pp. 323-340.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents, *Youth Society*, 20(10), pp. 1-23.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student–School Bonding and Adolescent Problem Behavior. *Health Education Research*, 14, pp. 99–107.
- Simons-Morton, B. G., & Crump A. D. (2003). Association of Parental Involvement and Social Competence with School Adjustment and Engagement among Sixth Graders. *Journal of School Health*, 73(3), pp. 121-125.
- Simons-Morton, B. (2004). Prospective Association of Peer Influence, School Engagement, Drinking Expectancies, and Parent Expectations with Drinking Initiation among Sixth Graders, *Addictive Behaviors*, 29, pp. 299-309.

- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Reschly Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies, *The California School Psychologist*, 8, pp. 29-41.
- Skinner, EA, Wellborn, JG & Connell, JP 1990, 'What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: the Role of Perceived Control in Children's Engagement and School Achievement', *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 22-32.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Amber Stitzel Pareja, A. S. (2007) Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday, *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), pp. 103-125.
- Spillane, J., Diamond, J. & Jita, L. (2003). Leading Instruction the Distribution of Leadership for Instruction Northwestern University, *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), pp. 533-543.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Toward a Theory of School Leadership Practice: Implications of a Distributed Perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), s. 3-34.
- Spillane, J. (2005a). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69(2), ss. 143-150.
- Spillane, J. (2005b). Primary School Leadership Practice: How the Subject Matters, *School Leadership & Management*, 25(4), s. 383-97.
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School and Individual Level Factors on Academic Achievement, *Education and Urban Society*, 40(2), pp. 179-204.
- Şad, N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math and Science & Technology Achievement, *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, pp. 173-196.
- Şad, S., N. & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), ss. 1006-1011.
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkcı, A., Karadağ, E. (2014). Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Dil Geçerliği ve Ön Psikometrik İncelenmesi, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), ss. 19-30.

- Şimşek, N. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velilerini Okul Çekme Başarısı Hakkında İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen,-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni, *İlköğretim Online*, 1, ss. 12-16.
- Tan, E., T. ve Goldberg, W., A. (2009). Parental School Involvement in relation to Children's Grades and Adaptation to School, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, ss. 442-453.
- Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(11), ss. 103-124.
- Toker-Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), ss. 63-88.
- Topçu, İ.(2013). *Okul Geliştirmede Velilerin Rolü (Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore Jr, D. M. (2013). Student Academic Optimism: a Aonfirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), pp. 150-175.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Müdürlerin Paylaşılan liderlik Roller Arasındaki İlişki, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), ss. 323-345.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü*, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Uysal, H. T., (2015). Yükseköğretim Kurumlarında Öğrencilerin Akademik Personele Yönelik Çalışma Psikolojisi Algısının Okul Bağlılığına Etkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,10(11), ss. 1527-1548.
- Ünal, H. ve Çukur, C., Ş. (2009). Arkadaş Grubunun ve Okula Olan Bağlılığın Gençlerin Şiddet Algısına ve Şiddet Davranışlarına Etkisi, *VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Ekim 2009, Toplumsal Dönüşümler ve Sosyolojik Yaklaşımlar*, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ünal, H. ve Çukur, C., Ş. (2011). Okula Bağlılık, Okulda Uygulanan Disiplin Teknikleri ve Okulda Mağdurluğun Lise Öğrencilerinin Sapkın Davranışları Üzerine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), ss. 547-570.
- Voelkl Finn, K., & Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy, *The Journal of Educational Research*, 97(3), pp. 115-121.
- Walberg, H., J. & Wallece, T. (1992). Family Programs for Academic Learning, *School Community Journal*, 2(1), ss. 291-310.
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B. (2011). Trajectories of Family Management Practices and Early Adolescence Behavioral Outcomes in Middle School. *Developmental Psychology*, 47, pp. 1324–1341.
- Wang, M. & 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), pp. 31–39.
- Wang, M. & 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(3), pp. 877–895
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School, *American Educational Journal Research*, 47(3), pp. 633-662.
- Weiss, H. B., Dearing, E., Mayer, E., Kreider, H. & McCartney, K. (2005). Family Educational Involvement: Who Can Afford It and What Does It Afford?, In Cooper, C. R., Coll, C. G., Bartko, W. T., Davis, H. M., & Chatman, C. (Eds.), *Developmental Pathways Through Middle Childhood, Rethinking Contexts and*

- Diversity as Resources*, Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wood, M. S. (2005). Determinants of Shared Leadership in Management Teams, *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), pp. 64-85.
- Woolley, M. E. & Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students, *Family Relations*, 56, pp. 92-104.
- Yavuz Güler, Ç. (2014). Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), ss. 213-232.
- Yener, S. (2014). *Özel Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Davranışı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Aracı Değişken İlişkisinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), ss. 98-115.
- Yıldız, M., A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), ss. 332-345.
- Yıldız, S. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ev Ziyaretlerinin İşlevselliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nevşehir İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), ss. 93-126.
- Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2001). Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), ss. 225-234.

EKLER



T.C
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

EK-1

Sayı : 79137285/605/4062926
Konu: Anket Uygulama İzni.

15/04/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik
İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 13/04/2015 tarih ve 24908 sayılı
yazısı.

Danışmanlığımı Doç. Dr. Muhammed TURHAN'ın yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Yusuf Celal EROL'un "Ortaokullarda Paylaşılan Liderlik, Ev Ziyaretleri ve Okul-Aile İşbirliği Arasındaki İlişki" konulu tezine veri oluşturmak amacıyla geliştirdiği anket çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı Merkez Ortaokulların öğrenci ve velilerine yönelik uygulamak için izin isteği, ilgi(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 15/04/2015 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup, söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze Merkez Ortaokullarda öğrenim gören öğrenci ve velilerine gönüllülük esasına dayalı olarak, Okul İdarelerinin de izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretim saatleri dışında, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 27 Nisan-29 Mayıs 2015 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kemal Zihni ÇAĞDAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
15/04/2015

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
16.04.2015...
Müdür
29

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e8e8-7a65-32ea-8ccc-6a5f kodu ile teyit edilebilir.

Bu kısım **ÖĞRENCİNİN VELİSİ** tarafından doldurulur.

Sayın Veli;

Aşağıda çocuğunuzun gittiği okulla ilgili maddeler bulunmaktadır. Anketi BÜTÜN İÇTENLİĞİNİZLE CEVAPLANDIRMANIZ bizim için çok önemlidir. Bu maddelerden sizin düşüncenize uygun olanı "X" işareti ile işaretleyebilirsiniz. Sizden alınan bilgiler doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmeyecek bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Açık yüreklilikle vermiş olduğunuz cevaplar için size teşekkür ediyoruz.

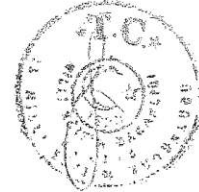
Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Arş. Gör. Yusuf Celal EROL

MADDE NO	KİŞİSEL BİLGİLER		KİŞİSEL BİLGİLER		TAMAMEN KATILMIYORUM	KİSMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM			
	Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan	Medeni Haliniz: () Evli () Bekâr () Boşanmış	Yaşınız: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız).....	Ailenin toplam aylık geliri:TL						Eğitim Düzeyiniz: İlkokul: () Ortaokul: () Lise: () Üniversite: ()	Çocuğunuzun Cinsiyeti: () Erkek () Kız	Çocuğunuzun Gittiği Sınıf: () 5 () 6 () 7 () 8
Son 1 ay (30 gün) içerisinde çocuğunuzun okuluna kaç kez gittiniz. (Tahmini rakam yazabilirsiniz):.....												
VELİLERE YÖNELİK PAYLAŞILAN LİDERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ												
ÇOCUĞUNUZUN ÖĞRENCİ OLDUĞU OKULDA;												
1	Veliler, okulun hedeflerinin belirlenmesine katkıda bulunurlar.							5	4	3	2	1
2	Veliler, okuldaki sorunların tespiti ve çözümünde rol oynar.							5	4	3	2	1
3	Üstün (yöneticilerin) asta (öğretmenlere ve çalışanlara) hükmettiği katı bir ast-tüst düzeni (hiyerarşi) vardır.							5	4	3	2	1
4	Veliler arasında ayırım (unvan, çalıştığı kurum, ekonomik durum ayırımı) yapılmaz.							5	4	3	2	1
5	Diğer çalışanların ve velilerin ne yapacağına sadece okul müdürü karar verir.							5	4	3	2	1
6	Veliler, okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.							5	4	3	2	1
7	Veliler, yöneticiler, öğretmenler ve diğer velilere tahammül gösterirler.							5	4	3	2	1
8	Veliler arasında güçlü bir iletişim vardır.							5	4	3	2	1
9	Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşması için veliler ile işbirliği içinde çalışır.							5	4	3	2	1
10	Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler.							5	4	3	2	1
11	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler görüş ve önerilerini okul yöneticilerine rahatlıkla söylerler.							5	4	3	2	1
12	Veliler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.							5	4	3	2	1
13	Veliler, okul yöneticileri ve öğretmenlere okulu ilgilendiren konularda yardımcı olurlar.							5	4	3	2	1
14	Okul yöneticileri ve öğretmenler, paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterirler.							5	4	3	2	1
15	Okul yöneticileri ve öğretmenler, okul işlerini veliler ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda isteklidir.							5	4	3	2	1
16	Yöneticiler, okulun tek lideri olmak yerine, kararları ortaklaşa almayı isterler.							5	4	3	2	1
17	Öğretmenler, öğrenciler ve velilerin kararlara katılımı teşvik edilir.							5	4	3	2	1
18	Yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin de görüşlerini dikkate alır.							5	4	3	2	1
19	Yöneticiler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.							5	4	3	2	1
20	Bu maddede kısmen katılmıyorum seçeneğini işaretleyiniz.							5	4	3	2	1

21	Veliler okul yönetimi tarafından daima dikkate alınır.	5	4	3	2	1
22	Öğretmenler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.	5	4	3	2	1
23	Öğrencilerin başarı ve başarısızlığı konusundaki sorumluluğu okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler birlikte üstlenir.	5	4	3	2	1
24	Öğrenci başarısını sağlayacak koşulları oluşturmak için yöneticiler öğretmenler ve velilerle birlikte çalışırlar.	5	4	3	2	1
25	Öğretmenler ve veliler liderlik rollerini üstlenmeye hazırdırlar.	5	4	3	2	1
26	Veliler yöneticilere güvenirlir.	5	4	3	2	1
27	Görüşlerin açıkça paylaşıldığı özgür bir iletişim ortamı vardır.	5	4	3	2	1
28	Tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.	5	4	3	2	1

Bu kısım ÖĞRENCİNİN VELİSİ tarafından doldurulacaktır!		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
AİLE KATILIMI ÖLÇEĞİ						
Ev Temelli Katılım Alt Ölçeği						
1	Çocuğum ile sayı becerilerini geliştiren çalışmalar yapabilmek için zaman ayırıyorum.	5	4	3	2	1
2	Çocuğum ile okuma-yazma becerilerini geliştiren çalışmalar yapabilmek için zaman ayırıyorum.	5	4	3	2	1
3	Çocuğuma yeni şeyler öğrenmeyi çok sevdiğimi anlatıyorum.	5	4	3	2	1
4	Eve çocuğum için öğretici materyaller getiririm. (Video, CD, ansiklopedi, vb.)	5	4	3	2	1
5	Çocuğumla yaratıcı etkinlikler yapmak için zaman ayırıyorum. (yeni bir şey üretme, farklı çözüm yolları üretme... vb.)	5	4	3	2	1
6	Kendi okul anılarımı çocuğuma anlatırım.	5	4	3	2	1
7	Çocuğumun okul eşyalarını ve kitaplarını koyması için bir yeri olmasını sağlarım.	5	4	3	2	1
8	Evde çocuğumun uyması gereken açık kurallar koyarım.	5	4	3	2	1
9	Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları kontrol ederim.	5	4	3	2	1
10	Çocuğumun yatama kalkma saatlerinin düzenli olmasına dikkat ederim.	5	4	3	2	1
Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım Alt Ölçeği						
11	Çocuğumun öğretmeni ile sınıf kuralları hakkında konuşurum.	5	4	3	2	1
12	Evde çocuğumla üzerinde çalışmak (pratik yapmak) için öğretmenden okulda yaptırdığı çalışmalar hakkında bilgi alırım.	5	4	3	2	1
13	Öğretmene çocuğumun başarılarından bahsederim.	5	4	3	2	1
14	Çocuğumun günlük nasıl geçirdiği konusunda öğretmeni ile konuşurum.	5	4	3	2	1
15	Bilgi almak ya da bazı problemleri konuşmak için okul yönetimi ile görüşürüm.	5	4	3	2	1
16	Öğretmeni ile çocuğumla ilgili bir konuda telefonla görüşürüm.	5	4	3	2	1
17	Çocuğumun öğretmeni ile kişisel veya ailevi sorunları konuşurum.	5	4	3	2	1
Okul Temelli Katılım Alt Ölçeği						
18	Öğretmene sınıf etkinliklerinin düzenlenmesinde yardımcı olurum.	5	4	3	2	1
19	Çocuğum ile okul gezilerine katılırım.	5	4	3	2	1
20	Diğer çocukların velileri ile okul ile ilgili konular ve okul toplantıları hakkında konuşurum.	5	4	3	2	1
21	Çocuğum için okul gezilerinin düzenlenmesine yardımcı olurum.	5	4	3	2	1
22	Çocuğumun sınıf arkadaşlarının anne-babaları ile okul dışında da görüşüyorum.	5	4	3	2	1
23	Okula maddi destek sağlayıcı (kermes, vb.) etkinliklere katılırım.	5	4	3	2	1
24	Çocuğumun sınıfındaki diğer velilerin birbirlerini desteklediklerini hissediyorum.	5	4	3	2	1



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

BU KISMI ÖĞRENCİLER CEVAPLANDIRACAKTIR

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda ailenizin okulla ilgili işlerinizde size ne kadar yardım ettiği ve sizin okula bağlılığınız ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerden sizin düşüncenize uygun olanı "X" işareti ile işaretleyebilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Arg. Gör. Yusuf Celal EROL

1 = Hiç Katılmıyorum 4 = Katılıyorum		2 = Katılmıyorum 5 = Tamamen Katılıyorum		3 = Kararsızım	
MADDE NO	Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın	Gittiğiniz Sınıf:	() 5 () 6 () 7 () 8		
	Yaşınız: (10'ten Yıl Olarak Yazınız).....	Kardeş Sayınız (siz dahil):			
	Ailenizin Aylık Toplam Geliri:	Bebanınızın Eğitim Düzeyi:			
	Annenizin Eğitim Düzeyi:	() Hiç Eğitim görmemiş () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite			
	Anne ve babanız: () Birlikte () Boşanmış				

AİLE KATILIMI VE DESTEĞİ ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
1 Ailem ödevlerimde bana yardım eder.					
2 Ailem okulda neler yaptıklarım ile ilgili benimle konuşur.					
3 Ailem ödevimin olup olmadığını sorar.					
4 Ailem okulda çok çalışmam için beni zorlar.					
5 Ailem okulumu ziyaret eder.					
6 Ailem evde bazı kurallara uymam için beni zorlar.					
7 Ailem benim hayatım ile ilgili benimle konuşur.					
8 Ailem okuldaki veli toplantılarına katılır.					

OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

	1 = Hiçbir zaman 3 = Ara sıra 5 = Her Zaman	2 = Nadiren 4 = Çoğu Zaman	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1 Sınıfta derse dikkatimi veririm.			1	2	3	4	5
2 Sınıftayken derslerime çalışıyormuş gibi yaparım.			1	2	3	4	5
3 Okul kurallarına uyarım.			1	2	3	4	5
4 Okulda başıma kötü bir şeyler gelebilir.			1	2	3	4	5
5 Okulda kendimi mutlu hissedirim.			1	2	3	4	5
6 Okulda kendimi sıkılmış hissedirim.			1	2	3	4	5
7 Okulda derslerime çalışırken heyecan duyarım.			1	2	3	4	5
8 Okulda olmayı severim.			1	2	3	4	5
9 Okuldaki çalışmalara ilgi duyarım.			1	2	3	4	5
10 Benim sınıfım eğlenceli bir sınıftır.			1	2	3	4	5
11 Kitap okurken, okuduğum kitabın neyi anlattığını anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.			1	2	3	4	5
12 Sınavım olmadığında bile evde ders çalışırım.			1	2	3	4	5
13 Okulda yaptığımız şeyler ile ilgili televizyon programları izlemeye çalışırım.			1	2	3	4	5
14 Ödevlerimde hata yapıp yapmadığımı kontrol ederim.			1	2	3	4	5
15 Okulda yaptıklarımızla ilgili daha fazla şey öğrenmek için fazladan kitap okurum.			1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Yusuf Celal EROL, 1986 yılında Tekirdağ'da doğmuş ve ilköğretim eğitimini Tekirdağ'ın Muratlı ilçesinde tamamlamıştır. Lise eğitimini Balıkesir Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamlayan yazar, üniversite eğitimi için Ankara'ya gitmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nden 2010 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl, Mardin'in Kızıltepe ilçesi Yumurcak Köyü İlköğretim Okulu'na İngilizce öğretmeni olarak atanmıştır. Mardin'de 3 yıl İngilizce öğretmenliği yaptıktan sonra Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ne araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Halen Fırat Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yapan ve yüksek lisans eğitimini sürdüren yazar, evli ve bir çocuk babasıdır.