



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 409-426

<https://doi.org/10.19171/uefad.1781356>

## Lise Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algılarında Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmene Güvenin ve Aile Katılımının Rolü<sup>1</sup>

Kalender İLBEYİLİNGİ<sup>2</sup>, Fatma USLU GÜLŞEN<sup>3</sup>

### Özet

#### Araştırma Makalesi

#### Makale Geçmişi

Başvuru 10.09.2025,  
Kabul 16.02.2026

#### Anahtar Kelimeler

Aile katılımı,  
Akademik özyeterlik,  
Öğretmene güven,  
Öğretim liderliği

Bu araştırma, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının rolünü incelemektedir. Çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Adana il merkezindeki resmi Anadolu liselerinde öğrenim gören ve küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 945 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Akademik Özyeterlik Ölçeği, Öğretmene Güven Ölçeği, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Aile Katılımı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş; değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve adimsal (stepwise) regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları yordayıcı değişkenlerinin birlikte, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarındaki varyansın yaklaşık %23'ünü açıkladığını göstermiştir. Genel örneklemede evde aile katılımı en güçlü yordayıcı olarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerde sırasıyla okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı en güçlü yordayıcılar iken; erkek öğrencilerde evde aile katılımı ile öğretmene güven en güçlü yordayıcılardır. Bulgular, aile katılımının desteklenmesinin, öğrenci-öğretmen güven ilişkisinin güçlendirilmesinin ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının geliştirilmesinin, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları akademik özyeterliği yordayan değişkenlerin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, bu durumun öğrencilerin sosyal çevreleri, aile dinamikleri ve okul deneyimlerinden etkilenebileceğini işaret etmektedir.

## The Role of Principals' Instructional Leadership Behaviors, Trust in Teacher and Family Involvement in High School Students' Perceptions of Academic Self-Efficacy

### Abstract

#### Research Article

#### Article History

Received 10.09.2025,  
Accepted 16.02.2026

#### Keywords

Academic self-  
efficacy, Instructional  
leadership, Parental  
involvement, Trust in  
teacher

This study examines the role of school administrators' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement in shaping the academic self-efficacy perceptions of high school students. The sample comprised of 945 students selected through cluster sampling from public Anatolian high schools located in the central districts of Adana province during the 2023–2024 academic year. Data were collected using the Academic Self-Efficacy Scale, the Instructional Leadership Behaviors Scale, the Teacher Trust Scale, and the Family Involvement Scale. The study adopted a correlational design, and relationships among variables were analyzed using Pearson correlation and regression analysis. Findings indicate that family involvement, trust in teachers, and instructional leadership collectively accounted for approximately 23% of the variance in students' academic self-efficacy perceptions. For female students, family involvement at school, instructional leadership, and family involvement at home were the most strongest predictors, whereas for male students, family involvement at home and trust in teachers were identified as the most strongest predictors. These results suggest that fostering family involvement, strengthening trust in teachers, and promoting instructional leadership behaviors among school administrators can positively contribute to students' academic self-efficacy. Furthermore, the findings indicate that the predictors of academic self-efficacy differ by gender, suggesting that students' social contexts, family dynamics, and school experiences may shape these variations.

<sup>1</sup> Bu çalışma Kalender İlbeyilingi'nin Fatma Uslu Gülşen'in danışmanlığında tamamladığı "lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmene güven ve aile katılımının rolü" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür. (Tez Numarası: 900356)

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, kalender\_ilbeyi@hotmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatmauslu@mersin.edu.tr



## Giriş

Eğitim, bireyin gelişiminde yoğun çaba gerektiren, dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bireylerin mesleki ve kişisel yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yönelik yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek, günümüzde eğitimden beklenen temel işlevlerden biridir. Bu bakımdan öğrencilerin bağımsız olarak hareket edebilmeleri, karar verebilmeleri ve problem çözebilme yetilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri açısından bilişsel süreçlerin eğitimdeki yeri ve önemi giderek artmaktadır (Yakit, 2022). Davranış ediniminde rol oynayan bireysel süreçleri açıklayan sosyal bilişsel öğrenme kuramı, bu süreçte özyeterlik kavramının merkezi bir konumda yer aldığını vurgulamakta; akademik özyeterliği öğrencinin akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1989; Honicke & Broadbent, 2016).

Alanyazında akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin daha yüksek hedefler belirledikleri, öğrenme sürecine daha fazla çaba gösterdikleri ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha dirençli oldukları belirtilmektedir (Bilginer, 2022; Demirci, 2023). Bununla birlikte akademik özyeterlik, yalnızca bireysel bir özellik olarak değil; öğrencinin içinde bulunduğu okul ve aile bağlamı ile etkileşim içinde gelişen çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Okul ortamında oluşturulan öğrenme iklimi, yöneticilerin öğretim liderliği yaklaşımları ve öğretmenlerle kurulan güven ilişkileri öğrencilerin akademik benlik algılarını güçlendirebilmektedir. Benzer şekilde, ailenin hem ev temelli hem de okul temelli katılımı, öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yeterli görmelerine önemli katkılar sunmaktadır (Atik ve Özer, 2020; Liu & Leighton, 2021; Uslu, 2012).

Özellikle lise dönemi, öğrencilerin akademik benlik algılarının belirginleştiği ve çevresel destekleri daha bilinçli biçimde değerlendirmeye başladıkları kritik bir gelişim evresi olarak öne çıkmaktadır (Morgan, 2011). Bu süreçte okul içi faktörler (öğretim liderliği ve öğretmene güven) ile okul dışı faktörler (aile katılımı) arasındaki etkileşim, akademik özyeterliğin oluşumunda belirleyici olabilir. Ancak alanyazında bu değişkenleri birlikte ele alan ve özellikle cinsiyetin bu değişkenler üzerindeki rolünü inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Aybars-Öztürk, 2023; Uslu ve Gizir, 2017). Oysa ergenlik döneminde kız ve erkek öğrencilerin akademik algı ve deneyimlerinde farklı örüntüler ortaya çıkabilmekte; bu durum destek mekanizmalarının farklılaşmasını gerekli kılabilir.

Bu araştırma, öğretim liderliği, öğretmene güven ve aile katılımı değişkenlerini ele alarak, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarını şekillendiren okul içi ve okul dışı faktörlerin birlikte değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca değişkenlerin yalnızca genel örneklem üzerinden değil, kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı analiz edilmesi, olası cinsiyet temelli farklılaşmaların görünür kılınmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, akademik özyeterlik literatürüne kuramsal katkı sunmasının yanı sıra; okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler için uygulamaya dönük çıkarımlar üretmesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.1.Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, sosyal bilişsel öğrenme kuramının bireysel ve çevresel etmenlerin karşılıklı etkileşimini esas alan yaklaşımına dayanmaktadır. Bandura'nın (1989) ortaya koyduğu bu kuramsal bakış açısı, bireyin inanç sistemlerinin yalnızca kişisel özelliklerle değil; içinde bulunduğu sosyal ve kurumsal bağlamla birlikte şekillendiğini vurgulamaktadır. Sosyal bilişsel kuramın öngördüğü karşılıklı belirleyicilik ilkesi doğrultusunda akademik özyeterlik; öğrencinin bilişsel süreçlerinin yanı sıra okul ve aile bağlamında deneyimlediği etkileşimler, akran rol modelleri, öğretmen geri bildirimleri ve başarı deneyimleri aracılığıyla gelişmektedir (Bandura & Wessels, 1997; Schunk & Mullen, 2012). Bu yapı içinde akademik özyeterliğin çok boyutlu bir nitelik taşıdığı; teknik beceri boyutunun bilgi, yöntem ve teknikleri kullanarak görevleri yerine getirebilme yeterliğini, sosyal statü boyutunun bireyin sosyal yapı içindeki konumu ve başarıya ilişkin algılarını, bilişsel uygulama boyutunun ise problem çözme, bilgi edinme ve çevreyle etkileşim süreçlerine ilişkin inançlarını kapsadığı ifade edilmektedir (Aykut, 2020; Bilginer, 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate alan destekleyici öğrenme ortamları oluşturması kritik önem taşımakta (Alkharusi vd., 2014; Deng vd., 2022); öğretim liderliği ise akademik özyeterliğin gelişimini yönlendiren okul temelli süreçlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Hoy, 2012; Simmons, 2019).

Alanyazında cinsiyetin akademik özyeterlik üzerindeki rolüne ilişkin bulguların tutarlı olmadığı, ancak bu değişkenin önemli bir belirleyici olarak sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Bazı araştırmalar erkek öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyarken (Aybars-Öztürk, 2023; Demirtaş vd., 2011; Huang, 2013), diğer bazı araştırmalar kız öğrencilerin daha yüksek akademik özyeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir (Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Yılmaz vd., 2012). Öte yandan akademik özyeterliğin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Güdük, 2022; Öztürk ve Kurtuluş, 2017). Bu farklı sonuçların, araştırmaların yürütüldüğü toplumsal bağlamlarda cinsiyete yönelik algı ve beklentilerin değişkenlik göstermesinden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Aybars-Öztürk, 2023). Ayrıca duygusal ve bilişsel özellikler (Wang & Shan, 2017), ailelerin sosyoekonomik koşulları ile öğrencilerin biyolojik ve psikolojik gelişim süreçleri (Lv vd., 2018) de akademik özyeterliğin cinsiyete göre farklılaşmasında etkili olabilecek etmenler arasında gösterilmektedir. Bu nedenle akademik

özyeterlikte cinsiyetin rolünün çok boyutlu biçimde incelenmesi destekleyici eğitimsel müdahalelerin tasarlanması açısından önemli görülmektedir.

Okul yöneticisinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışlara sahip olması öğrencilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesinde kritik bir rol üstlenebilmektedir. Öğretim liderliği okuldaki eğitim faaliyetlerini organize etmek, uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenciler için yüksek beklentiler ortaya koymak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek gibi işlevleri kapsar (Danışmaz Akgün, 2021; Hallinger vd., 2020). Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi öğrencilerin akademik özyeterliklerini geliştirecek fırsatlar sunulmasını sağlayarak etkili bir okul iklimi yaratır (Zirek vd., 2023). Alanyazında, yöneticileri güçlü öğretim lideri olan okullardaki öğrencilerin, yöneticileri ortalama veya zayıf öğretim lideri olan okullardaki öğrencilere göre okuma ve matematik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Day vd., 2020; Rozak vd., 2021). Hunt (2020), okul yöneticilerinin öğretim lideri olmalarının okulda güvenli bir eğitim öğretim ortamının oluşabilmesinde ve akademik başarının artırılmasında anahtar bir görev üstlendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretim liderliği, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının oluşumunda doğrudan belirleyici olmaktan ziyade; okulda kurulan beklenti düzeyi, öğrenme ortamının niteliği ve öğretmen uygulamaları üzerinden işleyen bağlamsal bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Zirek vd., 2023). Okul müdürünün liderlik anlayışı, pozitif okul ikliminin oluşturulması ve nitelikli öğretim ortamının sürdürülmesinde merkezi bir konumda yer almasına rağmen (Heck & Hallinger, 2010), okul deneyimlerinin öğrenciler tarafından farklı biçimlerde anlamlandırıldığı belirtilebilir. Nitekim okulun kız öğrenciler için daha olumlu bir anlam taşıdığı (Bolat-Güdücü, 2019; Güldü, 2015) ve öğretim liderliği davranışlarının kız öğrenciler tarafından daha belirgin algılandığı bulguları (Bay-Dönertaş, 2016; Hilton, 2004), öğretim liderliğinin akademik özyeterliğin oluşumundaki rolünün cinsiyete göre farklılaşan bağlamsal bir nitelik taşıyabileceğine işaret etmektedir.

Bu noktada, öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen bir diğer önemli unsurun güvene dayalı ilişkiler olduğu görülmektedir. Güveni temele alan destekleyici ilişkiler, öğrencilerin özyeterliklerini güçlendirdiği gibi okula ve derslere karşı olumlu bir tutum sergilemelerine katkı sağlayabilir (Gericke & Torbjörnsson, 2022). Saray (2023) öğrenci ile öğretmen arasında oluşan güvenin öğrencide, öğretmenin kendisine inandığı düşüncesini oluşturduğuna işaret etmektedir. Atik ve Özer (2020) de öğrencilerin akademik özyeterliklerinin desteklenmesinde ve karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm odaklı hareket edebilmelerinde öğretmene güvenin önemini vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğretmene duyulan güven, öğrencilerin akademik özyeterliklerinde belirleyici olan unsurlardan biri olarak kendini göstermektedir. Brito vd. (2021)' e göre öğretmenlerine güven duyan öğrencilerin okula aidiyet duyguları gelişir ve karşılaştıkları akademik zorluklar karşısında daha dirençli olurlar. Bu yönüyle öğretmene güven, akademik özyeterliğin destekleyen temel okul içi ilişkisel boyutlardan biri olarak ele alınmaktadır. Alanyazın, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin cinsiyete göre farklılaşabildiğini göstermektedir. Nitekim Güldiken (2023), kız öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve ergenlik döneminde duygusal bağlanmanın güçlendiğini vurgularken; Özçetin (2022) erkek öğrencilerin öğretmenlerine daha yüksek düzeyde güven duyduklarını ve çevrelerindeki kişilere güven geliştirmede daha rahat olduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin gelişiminde önemli bir role sahip olan diğer unsur ise aile katılımıdır. Ailenin eğitim-öğretim sürecine aktif olarak dahil olması, öğrencinin akademik amaçlarını netleştirebilmesini, öğrenme sürecine ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesini ve karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesini sağlar (Ardakoç, 2020; Uslu, 2012). Aile katılımı evde öğrenme faaliyetlerinin desteklenmesini içeren ev destekli aile katılımı ve okul etkinliklerine katılmayı, okulda görünür olmayı içeren okul destekli aile katılımı olarak farklı şekillerde gerçekleştirilir (Fishman & Nickerson, 2015). Alanyazın incelendiğinde aileleri doğrudan eğitimleri ile ilgili olan öğrencilerin akademik özyeterlikleri hakkında olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmektedir (Liu & Leighton, 2021). Ayrıca Yüksel vd., (2022) aileleri eğitimleriyle ilgili olan ergen bireylerin sosyal becerilerinin ve özyeterliklerinin akranlarına göre daha ileri seviyede olduğunu ve bu gençlerin daha az davranış problemi sergilediklerini ifade etmektedir. Uslu ve Gizir (2017) öğrencilerin aile katılımına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşabildiğini; kız öğrenciler için ev temelli katılımın, erkek öğrenciler için ise okul temelli katılımın daha belirleyici olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ailelerin kız çocuklarına karşı daha koruyucu ve kısıtlayıcı, erkek çocuklarına karşı ise daha demokratik tutumlar sergileyebildiğine ilişkin bulgular (Dokuyan, 2016; Yılmaz, 2009), kızlarda aile değerlerine bağlılığı, erkeklerde ise özerkliği destekleyen farklı gelişimsel yönelimlere işaret etmektedir.

Bu kuramsal ve ampirik çerçeve doğrultusunda akademik özyeterliğin yalnızca bireysel inanç sistemi olarak değil, okul içi ve okul dışı süreçlerin de etkileşimiyle oluşan bir yapı olduğunu göstermektedir. Ayrıca lise döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, bu etkileşimsel yapının kız ve erkek öğrenciler için farklı biçimlerde işleyebileceği varsayılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada kurulan model, akademik özyeterliğin yordayan değişkenlerin hem genel örneklemede hem de cinsiyet alt gruplarında ayrı ayrı sınanmasını amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Lise 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının yordama gücü nedir?

Lise 10, 11 ve 12. sınıf kız öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının yordama gücü nedir?

Lise 10, 11 ve 12. sınıf erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının yordama gücü nedir?

## 2. Yöntem

### 2.1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan ilişkisel tarama modeli, müdahale yapılmaksızın iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2013; Christensen vd., 2015). Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkiler betimlenir; ancak kesin bir neden sonuç ilişkisi ortaya konulmaz (Gliner vd., 2015).

### 2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) yer alan kamuya bağlı Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2023–2024 yılı istatistiklerine göre, merkez ilçelerdeki 100 kamu Anadolu lisesinde toplam 53.820 öğrenci öğrenim görmektedir (Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Araştırmanın örneklem büyüklüğü, uygulanacak ölçme araçlarının niteliği, değişken sayısı ve veri toplama sürecinin olanakları dikkate alınarak belirlenmiştir. Kline’in (aktaran Erkal, 2023) önerisine göre, veri toplama aracındaki madde sayısının en az on katı kadar katılımcıya ulaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada en az 630 öğrencinin örneklemeye dahil edilmesi hedeflenmiştir. Evrenin büyüklüğü nedeniyle, araştırmada küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Küme örnekleme, veri toplamının maliyet, zaman ve erişim açısından zorlayıcı olduğu durumlarda yaygın olarak kullanılan iki aşamalı bir örnekleme yöntemidir (Gliner vd., 2015). İlk aşamada, Adana merkez ilçelerindeki 100 kamu Anadolu lisesi arasından 10 okul seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. İkinci aşamada, bu okullarda öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin tamamı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okul müdürü ve öğretmenleriyle en az bir akademik yıl boyunca etkileşimde bulunmuş olmaları ölçütü dikkate alınmış; bu nedenle 9. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmemiştir. Böylece, çalışma grubunun homojenliği ve veri güvenilirliği artırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 945 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 526’sı kız (%55,66) ve 419’u erkek (%44,34) öğrencidir. Toplam örneklemin %39,05’ini oluşturan 369 öğrenci 10. sınıf, %32,70’ini oluşturan 309 öğrenci 11. sınıf ve %28,25’ini oluşturan 267 öğrenci ise 12. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin liseye yerleşme biçimlerine göre dağılımı incelendiğinde, 470 öğrenci (%49,74) sınavla, 475 öğrenci (%50,26) ise adrese dayalı yerleştirme yöntemiyle kayıt yaptırmıştır.

### 2.3.Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kişisel ve demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

*Akademik Özyeterlik Ölçeği:* Jerusalem & Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, yedi maddeden oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Yılmaz vd. (2007)’nin çalışmasında .87 olarak raporlanmıştır. Bu araştırmada ise katsayı .68 olarak hesaplanmıştır.

*Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği:* Bay-Dönertaş (2021) tarafından geliştirilen ölçek, lise öğrencilerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirmeleri amacıyla oluşturulmuştur. Beşli Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanan ölçek otuz dört maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Dört faktörlü yapı varyansın toplam %61,51’ni açıklamaktadır. Bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı ise .97 olarak hesaplanmıştır.

*Öğretmene Güven Ölçeği:* Adams & Forsyth (2009) tarafından geliştirilen ve Özer ve Tül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, tek boyutlu olup 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli Likert tipi ölçek ile yanıtlanmaktadır. Lise grubu için faktör yükleri .515 ile .768 arasında değişmekte olup, açıklanan varyans %47,82’dir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Özer ve Tül (2014) çalışmasında .89; bu araştırmada ise .95 olarak bulunmuştur.

*Aile Katılımı Ölçeği:* Aile katılımı alt ölçeği Marshall & Caldwell (2006) tarafından geliştirilmiş, Uslu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, ölçeğin öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik okul temelli ve ev temelli destek düzeylerini belirlemesi beklenmektedir. Ölçek, iki boyuttan oluşmaktadır: (1) Ailenin okula

katılımı (5 madde) ve (2) Evde akademik destek (5 madde). Uslu (2012) çalışmasında, ölçeğin güvenilirlik katsayılarını ailenin okula katılımı boyutu için .79, evde akademik destek boyutu için .85 olarak raporlamıştır. Bu araştırmada ise söz konusu değerler sırasıyla .85 ve .83 olarak bulunmuştur.

## **2.4. Veri Toplama Süreci**

Veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Eylül-Ocak ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 02.05.2023 tarih ve 73 sayılı karar numarası ile etik onay alınmıştır. Demografik bilgi formu ve ölçekler, araştırmacı tarafından sınıf ortamında yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama süreci ortalama 15 dakika sürmüştür; ziyaretler planlı olarak gerçekleştirilmiştir.

## **2.5. Verilerin Analizi**

Kağıt-kalem yöntemiyle toplanan verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecine başlamadan önce çoklu regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle tüm ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiş, ardından yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı SPSS ortamında oluşturulan saçılım diyagramları üzerinden değerlendirilmiştir. Çarpıklık, basıklık ve Mahalanobis uzaklığı değerleri dikkate alınarak uç değerler belirlenmiş ve 58 katılımcının verisi analizlerden çıkarılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının .80'in altında olması (Gravetter & Wallnau, 2007) ve Variance Inflation Factor (VIF) değerinin 10'un altında bulunması (VIF = 1.548) (Büyüköztürk, 2011), çalışmada çoklu doğrusal bağlantı sorununa rastlanmadığını göstermektedir.

Verilerin aynı zaman diliminde ve tek bir kaynaktan toplanmış olması nedeniyle, ortak yöntem varyans hatasına ilişkin bir yanlılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla Harman Tek Faktör Testi uygulanmıştır. Ölçeklere ait tüm maddeler faktör analizine tabi tutulmuş ve toplam varyansın %41,48'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu oranın %50'nin altında kalması (Podsakoff vd., 2003) araştırmada ortak yöntem varyansı probleminin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Son aşamada, yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon ve adımsal (stepwise) regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Adımsal regresyon analizi, değişkenlerin akademik özyeterlik üzerindeki açıklayıcı güçlerinin örüntüsünü ortaya koymak için tercih edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

## **3. Bulgular**

Tablo 1'de değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenilirlik katsayıları toplam, kız ve erkek örneklem grupları için sunulmuştur.

**Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Güvenirlik Katsayıları**

| Değişken             | Grup   | $\bar{X}$ | SS    | $\alpha$ |
|----------------------|--------|-----------|-------|----------|
| Akademik Özyeterlik  | Toplam | 18.41     | 3.75  | .68      |
|                      | Kız    | 18.16     | 3.52  | .66      |
|                      | Erkek  | 18.72     | 4.01  | .70      |
| Evde Aile Katılımı   | Toplam | 14.48     | 3.97  | .83      |
|                      | Kız    | 14.59     | 3.67  | .80      |
|                      | Erkek  | 14.34     | 4.31  | .87      |
| Okulda Aile Katılımı | Toplam | 14.12     | 4.07  | .85      |
|                      | Kız    | 14.26     | 3.7   | .85      |
|                      | Erkek  | 13.94     | 4.20  | .86      |
| Öğretmene Güven      | Toplam | 38.49     | 12.59 | .95      |
|                      | Kız    | 38.90     | 11.92 | .95      |
|                      | Erkek  | 37.97     | 13.38 | .96      |
| Öğretim Liderliği    | Toplam | 98.37     | 35.68 | .97      |
|                      | Kız    | 97.97     | 33.76 | .97      |
|                      | Erkek  | 98.86     | 37.98 | .98      |

Tablo 1 incelendiğinde, tüm ölçeklerin güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu ve değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklerin gruplar arasında karşılaştırmaya olanak tanıdığı görülmektedir. Tablo 2’de ise yordanan değişken akademik özyeterlik ile yordayıcı değişkenler olan aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur.

**Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar**

| Değişken             | Akademik Özyeterlik | Evde Aile Katılımı | Okulda Aile Katılımı | Öğretmene Güven | Öğretim Liderliği |
|----------------------|---------------------|--------------------|----------------------|-----------------|-------------------|
| Akademik Özyeterlik  | -                   |                    |                      |                 |                   |
| Evde Aile Katılımı   | .398*               | -                  |                      |                 |                   |
|                      | .299*               | -                  |                      |                 |                   |
|                      | .498*               | -                  |                      |                 |                   |
| Okulda Aile Katılımı | .384*               | .634*              | -                    |                 |                   |
|                      | .323*               | .549*              | -                    |                 |                   |
|                      | .457*               | .720*              | -                    |                 |                   |
| Öğretmene Güven      | .358*               | .369*              | .442*                | -               |                   |
|                      | .274*               | .329*              | .430*                | -               |                   |
|                      | .448*               | .406*              | .454*                | -               |                   |
| Öğretim Liderliği    | .340*               | .360*              | .422*                | .671*           | -                 |
|                      | .277*               | .306*              | .398*                | .615*           | -                 |
|                      | .402*               | .412*              | .450*                | .729*           | -                 |

Not. Üst sıra, toplam örneklem grubunu; orta sıra, kız örneklem grubunu; alt sıra, erkek örneklem grubunu temsil etmektedir. \*  $p < .01$

Toplam örneklemde ( $n=945$ ) akademik özyeterlik ile evde aile katılımı ( $r=.39$ ,  $p<.01$ ), okulda aile katılımı ( $r=.38$ ,  $p<.01$ ), öğretmene güven ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ) ve öğretim liderliği ( $r=.34$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasında da orta düzeyde pozitif ilişkiler mevcuttur; en yüksek ilişki öğretmene güven ile öğretim liderliği arasında gözlenmiştir ( $r=.67$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik özyeterliklerinin aile, öğretmen ve yönetici desteği ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kız öğrenciler (n=526) arasında akademik özyeterlik ile evde aile katılımı ( $r=.29$ ,  $p<.01$ ), okulda aile katılımı ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ), öğretmene güven ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ) ve öğretim liderliği ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif, düşük orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasında en güçlü ilişki öğretmene güven ile öğretim liderliği arasındadır ( $r=.61$ ,  $p<.01$ ).

Erkek öğrenciler (n=419) arasında akademik özyeterlik ile evde aile katılımı ( $r=.50$ ,  $p<.01$ ), okulda aile katılımı ( $r=.46$ ,  $p<.01$ ), öğretmene güven ( $r=.45$ ,  $p<.01$ ) ve öğretim liderliği ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Değişkenler arası en güçlü ilişki öğretmene güven ile öğretim liderliği arasındadır ( $r=.73$ ,  $p<.01$ ).

### 3.1.Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler

Toplam örneklem için yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki adımsal (stepwise) regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Toplam Örneklem İçin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları**

| Model | Değişken             | B      | SH <sub>B</sub> | $\beta$ | t      | R    | R <sup>2</sup> | F       |
|-------|----------------------|--------|-----------------|---------|--------|------|----------------|---------|
| 1     | Sabit                | 12,954 | ,424            | -       | 30,538 |      |                |         |
|       | Evde Aile Katılımı   | ,377   | ,028            | ,398    | 13,337 | .398 | .159           | 177,865 |
| 2     | Sabit                | 11,388 | ,457            | -       | 24,900 |      |                |         |
|       | Evde Aile Katılımı   | ,292   | ,029            | ,308    | 9,894  |      |                |         |
|       | Öğretmene Güven      | ,073   | ,009            | ,244    | 7,828  | .458 | .210           | 125,252 |
| 3     | Sabit                | 10,979 | ,467            | -       | 23,520 |      |                |         |
|       | Evde Aile Katılımı   | ,216   | ,035            | ,228    | 6,085  |      |                |         |
|       | Öğretmene Güven      | ,062   | ,010            | ,208    | 6,448  |      |                |         |
|       | Okulda Aile Katılımı | ,136   | ,036            | ,147    | 3,795  | .471 | .222           | 89,490  |
| 4     | Sabit                | 10,863 | ,467            | -       | 23,249 |      |                |         |
|       | Evde Aile Katılımı   | ,209   | ,035            | ,221    | 5,904  |      |                |         |
|       | Öğretmene Güven      | ,043   | ,012            | ,146    | 3,659  |      |                |         |
|       | Okulda Aile Katılımı | ,124   | ,036            | ,135    | 3,463  |      |                |         |
|       | Öğretim Liderliği    | ,011   | ,004            | ,105    | 2,667  | .477 | .228           | 69,331  |

Not. \* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$

Adımsal regresyon analizi sonucunda, toplam örneklem grubu için akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı evde aile katılımı ( $\beta=.398$ ,  $p<.001$ ) olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla öğretmene güven ( $\beta=.244$ ), okulda aile katılımı ( $\beta=.147$ ) ve öğretim liderliği ( $\beta=.105$ ) izlemektedir. Bu dört değişken birlikte, akademik özyeterlikteki toplam varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır ( $R^2=.228$ ,  $p<.01$ ).

### 3.2.Kız Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler

Kız öğrenci örneklem grubu için yordanan değişken ile ilişkilendirilen yordayıcı değişkenlere yönelik adımsal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Kız Öğrenci Örneklem Grubu İçin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları**

| Model | Değişken             | B      | SH <sub>B</sub> | $\beta$ | t      | R    | R <sup>2</sup> | F      |
|-------|----------------------|--------|-----------------|---------|--------|------|----------------|--------|
| 1     | Sabit                | 14,079 | ,543            | -       | 25,948 |      |                |        |
|       | Okulda Aile Katılımı | ,286   | ,037            | ,323    | 7,811  | .323 | .104           | 61,018 |
| 2     | Sabit                | 13,166 | ,583            | -       | 22,595 |      |                |        |
|       | Okulda Aile Katılımı | ,224   | ,039            | ,253    | 5,691  |      |                |        |
|       | Öğretim Liderliği    | ,018   | ,005            | ,176    | 3,956  | .361 | .130           | 39,188 |
| 3     | Sabit                | 12,159 | ,659            | -       | 8,448  |      |                |        |
|       | Okulda Aile Katılımı | ,155   | ,045            | ,175    | 3,456  |      |                |        |
|       | Öğretim Liderliği    | ,017   | ,005            | ,160    | 3,599  |      |                |        |
|       | Evde Aile Katılımı   | ,148   | ,047            | ,155    | 3,177  | .383 | .147           | 29,943 |

Not. \*p<.001; \*\*p<.01

Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerde akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı okulda aile katılımı ( $\beta=.323$ ,  $p<.001$ ) olup tek başına varyansın %10'unu ( $R^2=.104$ ,  $p<.01$ ) açıklamaktadır. İkinci modele öğretim liderliği ( $\beta=.176$ ) eklendiğinde açıklanan varyans %13'e ( $R^2=.130$ ,  $p<.01$ ) yükselmiştir. Üçüncü modelde evde aile katılımı ( $\beta=.155$ ) eklenmiş ve açıklanan varyans %15'e ( $R^2=.147$ ,  $p<.01$ ) ulaşmıştır. Kız öğrenciler için öğretmene güven değişkeni herhangi bir modelde yer almamıştır.

### 3.3. Erkek Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliğin Yordayan Değişkenler

Erkek öğrenci örneklem grubu için yordanan değişken ile ilişkilendirilen yordayıcı değişkenlere yönelik adımsal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Erkek Örneklem Grubu İçin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları**

| Model | Değişken           | B      | SH <sub>B</sub> | $\beta$ | t      | R    | R <sup>2</sup> | F       |
|-------|--------------------|--------|-----------------|---------|--------|------|----------------|---------|
| 1     | Sabit              | 12,081 | ,591            | -       | 20,442 |      |                |         |
|       | Evde Aile Katılımı | ,463   | ,039            | ,498    | 11,737 | .498 | .248           | 137,750 |
| 2     | Sabit              | 10,325 | ,621            | -       | 16,615 |      |                |         |
|       | Evde Aile Katılımı | ,352   | ,041            | ,379    | 8,566  |      |                |         |
|       | Öğretmene Güven    | ,088   | ,013            | ,294    | 6,648  | .566 | .320           | 98,105  |

Not. \*p<.001; \*\*p<.01

Erkek öğrencilerde akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı evde aile katılımı ( $\beta=.498$ ,  $p<.001$ ) olup tek başına varyansın %25'ini ( $R^2=.248$ ,  $p<.01$ ) açıklamaktadır. İkinci modele öğretmene güven ( $\beta=.294$ ) eklendiğinde açıklanan varyans %32'ye ( $R^2=.320$ ,  $p<.01$ ) yükselmiştir. Erkek öğrenciler için öğretim liderliği ve okulda aile katılımı değişkenleri hiçbir modelde anlamlı yordayıcı olarak yer almamıştır.

## 4. Tartışma

Toplam örneklem grubuna yönelik yapılan analizler sonucunda yordayıcı değişkenlerin bir arada öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerindeki toplam varyansın %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerini yordama gücü açısından en etkili değişkenin evde aile katılımı olduğunu, bunu sırasıyla öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin izlediğini ortaya koymuştur.

Evde aile katılımının akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı olması, lise döneminde öğrencilerin artan akademik sorumlulukları ve öğrenme süreçlerinin büyük ölçüde okul dışı ortamlarda sürdürülmesiyle açıklanabilir. Bu dönemde ailelerin çocuklarının akademik hedeflerine yönelik ilgisi, teşvik edici tutumları ve öğrenme sürecine sundukları duygusal destek, öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yeterli hissetmelerinde belirleyici bir rol üstlenebilir. Alanyazındaki çalışmalar, aile katılımının çocukların akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliliklerini çok boyutlu biçimde desteklediğini göstermektedir (Grijalva-Quinonez vd., 2020; Liu & Leighton, 2021). Ebeveynlerin öğrenmeye ilgi göstermesi, olumlu davranışları ödüllendirmesi ve çocuklarının akademik hedeflerini desteklemesi, özyeterlilik ile doğrudan ilişkili becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Clinton & Hattie, 2013; Tseng, 2022). Bununla birlikte, ebeveyn ilgisinin yetersiz olması ya da olumsuz iletişim biçimleri, öğrencinin özyeterlilik algısında gerilemeye ve akademik motivasyon kaybına neden olabilir (Alameda-Lawson & Lawson, 2018; Gan & Bilge, 2019). Bu araştırmanın



bulguları da literatürle tutarlı olarak, evde aile katılımının akademik özyeterlik üzerindeki rolünü lise düzeyinde görünür kılarak, aile katılımının bu gelişim döneminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmene güven değişkeninin akademik özyeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmesi, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda ilişkisel bir boyuta da sahip olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler, eğitim hayatlarının büyük bir kısmını öğretmenleri ile geçirmekte; bu nedenle öğretmenle kurulan güven ilişkisi, öğrencinin hem akademik başarısında hem de psikososyal gelişiminde kritik bir rol üstlenebilmektedir (Landrum vd., 2014). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin, öğrencilerin akademik motivasyonu ve okul aidiyeti üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışma sonuçlarının bu bulgu ile paralel olduğu belirtilebilir (Brito vd., 2021; Tschannen-Moran, 2014; Van Maele & Van Houtte, 2011). Bu bağlamda öğretmene güven, akademik özyeterliği besleyen temel psikososyal kaynaklardan biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmene güvenin oluşmaması ya da zedelenmesi, öğrencinin akademik motivasyonunu düşürebilmekte, öğrenme sürecine katılımını sınırlayabilmekte ve akademik özyeterlik algısında olumsuz bir etki yaratabilmektedir (Niker & Sullivan, 2018). Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güven temelli bir iletişim ortamı, akademik özyeterliğin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi açısından kritik bir konumda yer aldığı belirtilebilir.

Okulda aile katılımının akademik özyeterliği anlamlı biçimde yordaması, okul-aile iş birliğinin lise döneminde de önemini koruduğunu göstermektedir. Ailelerin okul ortamında görünür olması ve okul süreçlerine dâhil olması, öğrencilerin kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak algılamalarını ve akademik hedeflerine daha güçlü biçimde bağlanmalarını desteklemektedir (Fan & Zhang, 2014; Niemeyer vd., 2009). Ancak bu değişkenin evde aile katılımına kıyasla daha düşük bir yordama gücüne sahip olması, lise döneminde akademik desteğin ağırlık merkezinin okuldan ziyade ev ortamına kaydığını düşündürmektedir. Bu sonuç, aile katılımının etkisinin gelişim dönemine göre farklılaşabileceğine işaret eden çalışmaları destekler niteliktedir (Durisic & Bunijevac, 2017).

Araştırma bulguları, öğretim liderliği değişkeninin lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerini anlamlı biçimde yordayan bir diğer değişken olduğunu göstermektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için okul yöneticisinin bir lider olarak okulun hedeflerini net bir şekilde belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak için kaynakları organize etmesi ve süreci sürekli olarak takip etmesi (Hallinger, 2017), öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını güçlendirmektedir. Holland (2018)'e göre öğrenciler, destekleyici bir öğrenme ortamında kendilerini daha güvende hissetmekte ve akademik olarak başarılı olabileceklerine dair inançları güçlenmektedir.

Araştırma kapsamında kız ve erkek öğrenci gruplarına yönelik gerçekleştirilen adımsal regresyon analizi sonuçları, her iki cinsiyet grubu için akademik özyeterliği yordayan değişkenlerin farklılaştığını ortaya koymuştur. Kız öğrencilerde okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenleri akademik özyeterliğin anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir. Buna karşılık erkek öğrencilerde evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenleri anlamlı yordayıcılar olarak tespit edilmiş; okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenleri ise anlamlı bir rol oynamamıştır.

Okulda aile katılımının kız öğrenciler için daha anlamlı bir değişken olması, ailelerin kız çocuklarını daha fazla denetleme ve gözetim altında tutma eğilimleriyle ilişkilendirilebilir (Sözügüzel, 2022). Ailelerin bu tutumu, kız öğrencilerin ev dışındaki ortamlarda da aile desteğini arama eğilimini artırabilir. Ayrıca okulda gerçekleştirilen sosyal ve kültürel etkinliklerin, kız öğrenciler tarafından daha olumlu algılanması ve okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının bu süreçte kritik bir rol oynaması, araştırma bulgularını desteklemektedir (Akarsu, 2018; Ilgar ve Parlak, 2014). Diğer yandan, erkek öğrencilerde okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmaması, bu öğrencilerin okul ortamına daha bağımsız ve bireysel bir yaklaşım sergileyebileceklerini düşündürmektedir. Alanyazında erkek öğrencilerin okulu, kız öğrencilere kıyasla daha baskıcı veya kısıtlayıcı bir alan olarak algıladıkları belirtilmektedir (Güldü, 2015; Özdemir, 2012). Bu bağlamda erkek öğrenciler için evde aile katılımı, akademik özyeterlik açısından daha kritik bir unsur haline gelebilmektedir. Ayrıca, öğretmene güven değişkeni erkek öğrencilerde anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, erkek öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları güven ilişkilerinin, akademik özyeterliklerini güçlendirdiğini göstermektedir. Nitekim bazı araştırmalar, erkek öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bildirmektedir (Özçetin, 2022; Saray ve Özer, 2023).

#### **4.1 Sonuç, Öneriler, Sınırlılıklar**

Elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin çok boyutlu bir yapı içinde şekillendiğini göstermektedir. Toplam örneklemede evde aile katılımının en güçlü yordayıcı olarak öne çıkması, ergenlik döneminde aile katılımının akademik inançların şekillenmesinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenleri de akademik özyeterliği anlamlı biçimde açıklayarak okul içi süreçlerin önemini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, aile, öğretmen ve okul yönetiminin rollerini birbirinden bağımsız değil, bütüncül ve etkileşimsel bir çerçevede ele alarak almaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, aile, öğretmen ve okul yönetiminin ortak sorumluluğuna dayalı sürdürülebilir bir destek mekanizmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yordayıcı değişkenler üzerinde cinsiyetin rolünün farklılaşması ise akademik özyeterliği desteklemeye yönelik okul ve aile temelli müdahalelerin öğrencilerin gelişimsel ve ilişkisel gereksinimlerini gözetten bir yaklaşımla tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Kız öğrencilerde akademik özyeterliğin daha çok okul temelli destekler ile ilişkili olması, bu öğrencilerin okul ortamındaki düzen, yönlendirme ve aile-okul iş birliğine daha duyarlı olabileceklerini düşündürmektedir. Buna karşılık erkek öğrencilerde evde aile katılımının öne çıkması, akademik özyeterliğin daha çok aile içinde sağlanan yakın destekle güçlendiğine işaret etmektedir. Bu farklılaşma, akademik özyeterliğin tek tip uygulamalarla geliştirilemeyeceğini; eğitim uygulamalarının cinsiyete duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiğini göstererek alanyazına katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada söz konusu değişkenler sadece öğrenci algılarına göre incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin akademik özyeterlikleri üzerinde rolü olan faktörlerin daha bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi için aile, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri de sürece dahil edilmelidir. Böylelikle elde edilecek bulgular, farklı paydaşların bakış açılarıyla zenginleştirilebilir. Araştırma, yalnızca ortaöğretime bağlı resmi Anadolu Liselerinde öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle, özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin dahil edildiği karşılaştırmalı çalışmalar, farklı eğitim ortamlarının akademik özyeterlik üzerindeki rolünü ortaya koymada değerli olabilir. Özel öğretim kurumlarının sunduğu sosyal, kültürel ve akademik olanakların resmi okullarına kıyasla farklılık göstermesi, öğrencilerin özyeterlik algılarında değişkenlik yaratabileceğinden, bu tür bir karşılaştırma daha kapsamlı sonuçlar sağlayabilir.

Araştırma bulguları, özellikle cinsiyete göre farklılaşan yordayıcıların varlığını ortaya koyarak, akademik özyeterliğin tekil değişkenlerle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, gelecekteki araştırmalarda akran desteği, öğretim yöntemleri, okul iklimi, rehberlik hizmetlerinin niteliği ve teknolojik öğrenme ortamları gibi değişkenlerin modele dâhil edilmesi, akademik özyeterliğin farklı bağlamlarda daha net biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada kullanılan adımsal regresyon analizi, değişkenlerin akademik özyeterlik üzerindeki görece önem sıralamasını belirlemede işlevsel olmakla birlikte, örnekleme duyarlılığı nedeniyle sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle elde edilen bulgular, değişkenler arasındaki ilişkilerin kesin nedensel yapısını ortaya koymaktan ziyade, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarını açıklamada hangi okul içi ve okul dışı faktörlerin daha baskın rol üstlendiğine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, bu çalışmada ortaya konulan yordayıcı örüntüler temel alınarak, hiyerarşik regresyon ya da yapısal eşitlik modellemesi gibi yöntemlerle test edilmesi önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in School Improvement*, 263–279. <https://doi.org/10.4236/ojs.2019.82005>
- Akarsu, N. T. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. A. (2018). A latent class analysis of parent involvement subpopulations. *Social Work Research*, 42, 118–130. <https://doi.org/10.1093/swr/svy008>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: Teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(5), 835-855. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75–84.
- Atik, S., & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202). <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8500>
- Aybars Öztürk, G. (2023). *Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aykut, Ç. (2020). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon kullanım düzeylerinin akademik öz yeterliliğine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge University Press.
- Bay-Dönertaş, A. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bilginer, B. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aydın ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bolat Güdücü, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akbilimler akademik öz yeterlik açısından yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Brito, I., Oliveira, E., & Ramos, L. (2021). Do you trust me? A systematic literature review on student–teacher trust and school identification. In *The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings* (pp. 451–464). The International Academic Forum.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. baskı). Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324–337. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.786679>
- Danışmaz Akgün, N. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Demirci, Ş. (2023). *Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarında motivasyonel kararlılık: Gelecek zaman perspektifi ve genel öz-yeterlik inancı bağlamında bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deng, X., Zeng, H., Liang, M., & Qiu, J. (2022). Relations between different career-development profiles, academic self-efficacy and academic motivation in adolescents. *Educational Psychology*, 42(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2007853>
- Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *CEPS Journal*, 7(3), 137–153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Erkal, P. (2023). Kapsayıcı liderliğin işe gömülmüşlük üzerine etkisinde lider-üye etkileşiminin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 361–378. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1291621>
- Fan, J., & Zhang, L. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, 204–211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.004>
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Gan, Y., & Bilige, S. (2019). Parental involvement in home-based education and children's academic achievement in China. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(12), Article e8491. <https://doi.org/10.2224/sbp.8491>
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022). Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating a shared vision and building trust. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 231–249. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2102565>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences* (7th ed.). Thomson Wadsworth.
- Grijalva-Quinonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & Vazquez, F. I. G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129–136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Güdü, E. (2022). *Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Güldiken, N. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ile okul motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Artuklu Üniversitesi.
- Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik özyeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Hallinger, P. (2017). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). "Are principals instructional leaders yet?" A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Heck, R., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional and reciprocal effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hilton, S. (2004). *Öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme dereceleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul.
- Holland, B. R. (2018). *Communication between public school leaders to support systemic innovation of classroom practice* [Doktora tezi, Johns Hopkins University].
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hunt, L. (2020). *High school principals' instructional leadership practices to reduce school violence* [Dissertation, Walden University]
- Ilgar, M. Z., & Parlak, K. (2014). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okula bağlılık, özbilinç ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 211–241.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (Forschungsbericht No. 5). Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Landrum, A.R., Pflaum, A.D. & Mills, C.M. (2016) Inducing knowledgeability from niceness: Children use social features for making epistemic inferences. *Journal of Cognition and Development*, 17(5), 699–717. <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1135799>
- Liu, Y., & Leighton, J. P. (2021, March). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement. In *Frontiers in education* (Vol. 6, p. 657722). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Guo, X., Liu, J., Jiang, K., Liu, Z., & Luo, L. (2018). The relationship between parental involvement and children's self-efficacy profiles: A person-centered approach. *Journal of Child and Family Studies*, 11(27), 3730-3741. [10.1007/s10826-018-1201-6](https://doi.org/10.1007/s10826-018-1201-6)
- Marshall, J. C., & Caldwell, S. D. (2006). *Core measures ShowMe character*. Retrieved from [http://www.showmecharacter.com/Core\\_Measures.pdf](http://www.showmecharacter.com/Core_Measures.pdf)
- Mokhtar, M. I. B. (2015). Influence of language learning strategies on self-efficacy among Malaysian mass communication undergraduates. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1261- 1269. <https://doi.org/10.20319/pijss.2015.s11.1261269>
- Morgan, B. I. (2011). *Teachers' attitudes with regard to bullying at a high school in the Cape Metropole* (Doctoral dissertation, Cape Peninsula University of Technology).
- Niemeyer, A., Wong, M. M., & Westerhaus, K. J. (2009). Parental involvement, familismo, and academic performance in Hispanic and Caucasian adolescents. *North American Journal of Psychology*, 11, 613-632.
- Niker, F. & Sullivan, L.S. (2018) Trusting relationships and the ethics of interpersonal action. *International Journal of Philosophical Studies*, 26(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/09672559.2018.1450081>
- Oğuz, A., & Kalender, D. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Oktaş, A (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz yeterlik incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özçetin, S. (2022). Determination of in-class trust levels of secondary education students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 93-100. <http://10.14686/buefad.927699>
- Özdemir, M. (2012) Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Özer, N., & Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-119. <https://doi.org/10.17860/efd.53697>
- Öztürk, B. & Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

- Rozak, L. A., Komariah, A., & Ampy, E. S. (2021, February). Principal Leadership and Student Achievement. In *4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020)* (pp. 45-49). Atlantis Press.
- Saray, Ö., & Özer, N. (2023). Ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ile okul yaşam doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 1-13. <https://doi.org/10.29129/inujgse.1188967>
- Saray, Ö. (2023). *Öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (2013). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 119-144). Routledge.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10)
- Simmons, A. O. (2019). *The impact of instructional leadership on student reading success* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Alabama.
- Sözügüzel, S. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının anne baba tutumu ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons.
- Tseng, J. (2022). *The role of parental involvement in the self-efficacy of children with exceptionalities: A case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Trinity Western University.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63–82. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Van Maele, D., Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: *Teacher-student trust relationship school context*. <http://10-1007/s11205-010-9605-8>
- Wang, C. H. & Shan, S. (2017). The effects of self-efficacy on learners' perceptions of cognitive presence in online collaborative learning activities. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), 1144-1172. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.33.11441172>
- Yakit, G. (2022). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının akıl yürütme yolları, sosyal sorun çözme, akılcı ve sezgisel karar verme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371 – 388.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen motivasyonunun aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yüksel, M. Y., Çakmak, B. G., & Ünverdi, B. (2022). Parental Involvement in the Development of Children's Organizational Skills. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(65), 262-286. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1138292>
- Zirek, H., Özgür, A., Özgür, N., Genç, B., Yolcu, M., & Temel, R. (2023). Okul müdürlerinin okulda yapılan öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışlarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(30), 410-427. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4393>

## Extended Abstract

### Introduction

Education is a dynamic and multidimensional process that supports individuals' holistic development. It requires not only the acquisition of knowledge but also the enhancement of creative thinking and problem-solving skills. Within the framework of social cognitive learning theory, self-efficacy is defined as an individual's belief in their capacity to organize and execute the actions required to achieve specific performances. Particularly in academic contexts, self-efficacy has been identified one of the strongest predictors of student achievement and learning engagement. Students with high level of academic self-efficacy tend to participate more actively in learning processes, develop analytical and critical thinking skills, employ academic strategies more effectively, and display resilience in the face of academic challenges (Bilginer, 2022; Demirci, 2023; Schunk, 2013).

Academic self-efficacy is not determined solely by cognitive processes or intrinsic motivation; rather, it is shaped by a range of contextual and relational factors. Among these, school leadership, teacher–student relationships, and family involvement play critical roles in shaping students' academic beliefs and behaviors. The instructional leadership of school principals is particularly significant in fostering students' academic development. Instructional leadership involves creating supportive learning environments, promoting teachers' professional development, and establishing high academic expectations (Danışmaz Akgün, 2021; Hallinger et al., 2020).

Similarly, students' trust in their teachers constitutes a crucial relational factor determining academic self-efficacy. Trust-based teacher–student relationships strengthen students' sense of belonging, increase their participation in school activities, and foster resilience in the face of academic difficulties (Gericke & Korbjörnsson, 2022). Empirical studies consistently demonstrate that students who trust their teachers are more likely to develop stronger perceptions of academic competence and more positive attitudes toward learning. Family involvement represents another key determinant of students' academic self-efficacy. Active family involvement both at home and at school supports students' academic goal setting, nurtures positive learning attitudes, and enhances their ability to cope with academic challenges (Ardakoç, 2020; Fishman & Nickerson, 2015; Uslu, 2012).

This study concentrates on high school students, as adolescence constitutes a pivotal developmental stage during which identity formation, internalization of gender roles, and the consolidation of academic attitudes become increasingly salient and enduring (Morgan, 2011). Academic self-efficacy beliefs formed during this period are likely to shape students' motivational patterns, persistence in the face of challenges, and long-term educational trajectories. Therefore, identifying the contextual and relational factors associated with academic self-efficacy at the high school level is essential not only for supporting students' academic development but also for informing the strategic practices of school leaders and teachers.

In addition, gender represents a potentially differentiating dimension in the development of self-efficacy beliefs. Given that adolescence is marked by heightened sensitivity to social expectations and gendered norms, examining academic self-efficacy through a gender-based analytical lens constitutes a distinctive contribution of this study. Accordingly, the aim of this study is to examine the extent to which principals' instructional leadership behaviors, students' trust in teachers, and family involvement predict the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade high school students. Furthermore, the study aims to determine whether the predictive power among these variables differ across gender groups. Based on this general aim, the following research questions were addressed:

1. What is the predictive power of principals' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement on the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade students?
2. What is the predictive power of principals' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement on the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade female students?
3. What is the predictive power of principals' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement on the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade male students?

### Method

This study employed a correlational research design to examine the predictive roles of principals' instructional leadership, trust in teachers, and family involvement in high school students' academic self-efficacy. The target population comprised 10th, 11th, and 12th grade students enrolled in public Anatolian high schools located in the central districts of Adana during the 2023–2024 academic year, totaling approximately 53,820 students. Given the large population size, cluster sampling was utilized. Cluster sampling is a two-stage sampling technique commonly employed when data collection from the entire population is impractical due to time, cost, or logistical constraints (Gliner, Morgan, & Leech, 2015).

In the first stage, 10 public Anatolian high schools were randomly selected from among 100 schools in the central districts of Adana. In the second stage, all 10th, 11th, and 12th grade students in the selected schools were included in the study sample. To ensure reliable data regarding students' experiences with school principals and teachers, only those students who had been enrolled in the same school for at least one academic year were included. Consequently, 9th grade students were excluded to enhance group homogeneity and data reliability.

Data were collected through a questionnaire consisting of demographic items and four measurement instruments: the Academic Self-Efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1981; Turkish adaptation by Yılmaz et al., 2007), the Instructional Leadership Behaviors of School Principals Scale (Bay-Dönertaş, 2021), the Trust in Teachers Scale (Adams & Forsyth, 2009; Turkish adaptation by Özer & Tül, 2014), and the Family Involvement Scale (Marshall & Caldwell, 2006; Turkish adaptation by Uslu, 2012). Reliability coefficients for the scales ranged from .68 to .97.

Data were collected face-to-face during the first semester of the 2023–2024 academic year following approval from the relevant ethics committee and the provincial directorate of national education. After data entry, analyses were conducted using SPSS 25.0. Outliers were removed, and assumptions of multiple regression were tested. Both multiple regression and stepwise regression analyses were performed. Additionally, Harman's single-factor test was conducted to assess common method variance, and the significance level was set at .01.

## Results

Correlation analyses revealed significant positive relationships among the study variables. In the total sample ( $n = 945$ ), academic self-efficacy showed moderate, positive correlations with family involvement at home ( $r = .39, p < .01$ ), family involvement at school ( $r = .38, p < .01$ ), trust in teachers ( $r = .35, p < .01$ ), and instructional leadership ( $r = .34, p < .01$ ). The strongest correlation was between trust in teachers and instructional leadership ( $r = .67, p < .01$ ).

Regression analyses further clarified these relationships. In the total sample, family involvement at home emerged as the strongest predictor of academic self-efficacy, followed by trust in teachers, family involvement at school, and instructional leadership. Together, these four predictors explained approximately 23% of the variance in academic self-efficacy.

For female students, family involvement at school was the primary predictor, explaining about 10% of the variance. The inclusion of instructional leadership and family involvement at home increased the explained variance to 15%. Notably, trust in teachers did not emerge as a significant predictor among females. For male students, family involvement at home was the most powerful predictor, accounting for 25% of the variance. Adding trust in teachers increased the explained variance to 32%. Instructional leadership and family involvement at school were not significant predictors for males.

## Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings of the study revealed that family involvement at home, trust in teachers, family involvement at school, and instructional leadership together explained 23% of the total variance in students' academic self-efficacy. Among these, family involvement at home emerged as the strongest predictor, followed by trust in teachers, family involvement at school, and instructional leadership. This result is consistent with the literature highlighting the critical role of family involvement in fostering students' academic achievement, motivation, and self-confidence. Particularly, support provided at home enhances students' active participation in learning, strengthens their problem-solving abilities, and sustains their determination to reach academic goals.

The findings also demonstrated that trust in teachers was also identified as a significant predictor of academic self-efficacy. Trust-based relationships with teachers not only improve academic performance but also contribute positively to students' self-discipline, social skills, and sense of belonging to school. Similarly, family involvement at school was found to be another important predictor of academic self-efficacy. Parents' participation in school activities and regular communication with school staff support students' academic and emotional development while reinforcing their academic self-efficacy. Instructional leadership likewise predicted academic self-efficacy, as principals' visionary and supportive leadership behaviors were shown to enhance the quality of the learning environment.

Gender-based analyses indicated that the predictors of academic self-efficacy differ between female and male students. For female students, family involvement at school, instructional leadership, and family involvement at home were significant predictors, whereas for male students, family involvement at home and trust in teachers played significant roles. These differences may be explained by cultural and social dynamics, such as families' closer monitoring of female students and male students' tendency to perceive school settings more independently. The results underscore the importance of adopting gender-responsive strategies in efforts to enhance academic self-efficacy.



In line with these findings, it can be concluded that parental support plays a vital role in their academic self-efficacy perceptions. Schools, therefore, should collaborate closely with families, address barriers to family involvement, and organize activities to empower parents in supporting their children's development. Supportive teacher attitudes and trust-based communication further consolidate students' academic self-efficacy, while effective instructional leadership fosters a learning climate conducive to academic growth.

Despite its contributions, the study has several limitations. It relies solely on student perspectives, focused only on public high schools, and examined a limited set of variables. Future research should incorporate the views of teachers, parents, and administrators, include comparative analyses with private schools and different socio-cultural contexts, and examine additional variables such as peer support, school climate, and technology-based learning environments. Longitudinal and multidimensional studies are also recommended to trace the developmental process of academic self-efficacy more clearly.

### **Yayın Etięi Beyanı**

Bu araştırmanın, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beęeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 02.05.2023 tarihinde 73 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköęretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etięi Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etięine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Birinci Yazar %60, İkinci Yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.