



Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği ile Okul Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi *

Deniz Baransel Cinar ¹, Funda Nayır ²

Öz

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerinin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları ile okul aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, Ege Bölgesi'nde bulunan orta ölçekli iki şehir olan Denizli ve Manisa illerindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 264 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)" ve Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sarı (2013) tarafından yapılan "Okul Aidiyet Duygusu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre, orta düzeyde okul aidiyeti hissettikleri ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kanonik korelasyon analizi sonucunda, okul aidiyeti duygusu ve sosyal adalet liderliği veri setlerinin yaklaşık %60'lık bir varyans paylaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal adalet liderliği veri setinde yer alan destek, katılım ve eleştirel bilinç değişkenleri ve okul aidiyeti duygusu veri setinde yer alan aidiyet duygusu ve reddedilme duygusu değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal adalet liderliği
Okul aidiyeti
Ortaöğretim kurumu
Okul müdürü
Öğrenci
Kanonik korelasyon analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.10.2021
Kabul Tarihi: 06.07.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11280

Giriş

Toplum, amaçları ve ihtiyaçları birbirinden farklı ve bağımsız olan bireylerden meydana gelmektedir. Hayatın her alanında, aileden arkadaş çevresine, iş yerinden oyun parkına kadar hemen her yerde bir araya gelen bireyler arasında ırk, dil, cinsiyet, sosyoekonomik durum, fiziksel ve zihinsel beceriler gibi çok çeşitli farklılıklar görülmesi son derece mümkün ve doğaldır. Ancak doğuştan gelen veya sonradan edinilen bu farklılıklar olumsuz durumlara ve eşitsizliğe yol açmakta, kimi zaman bireylere ve gruplara imtiyaz sağlamakta, kimi zaman ise onları dezavantajlı hale getirebilmektedir. Bu noktada, toplumda var olan farklılıkların nasıl yönetileceği önemli bir sorun haline gelmekte (Nayır, 2020) ve farklılıklardan doğan eşitsizlikler birçok çalışmada odak noktası olmaktadır.

* Bu araştırma, "EJERCongress 2021" etkinliğinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, d.baransel@gmail.com

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, fnayir09@gmail.com

Sosyal bir örgüt ve toplumun ayrılmaz bir parçası olan okullarda birçok yönden farklı özelliklere sahip bireyler bir arada bulunmaktadır (Banks, 1997). Öğrenciler; etnik köken, sosyoekonomik durum, cinsiyet, fiziksel ve zihinsel engeller gibi farklılıklarla okulda bir araya gelmektedir (Resnik, 2009). Ancak öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik durum, etnik köken ve sosyal sınıf farklılıklar sebebi ile eşitsizliğe maruz kaldıkları ve nitelikli eğitime erişimde sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Bowles ve Gintis, 2002; Lewis, 2007; McWhirter, 1997). Sosyal eşitsizliğin ve statükonun okullarda yeniden üretildiğini ortaya koyan çalışmalar (Bourdieu ve Passeron, 1990; Demaine, 2003) ve tüm dünyada eğitim sistemlerinde görülen piyasalaşma ve sıralama kültürü gibi neoliberalist uygulamalara dikkat çeken çalışmalar ile birlikte (Banks, 2008; Li ve Dervin, 2019), sosyal ve toplumsal eşitsizliğe ilişkin farkındalık artmıştır. Eşitsizliğin olmadığı ve herkes için adil olan bir eğitim sistemi yaratılması fikri, 21.yüzyılın başlarından itibaren sosyal adalet liderliği konusunu eğitimde eşitlik ve adaletin sağlayıcısı olarak bir odak haline getirmiştir (Bogotch, Beachum, Blount, Brooks ve English, 2008; Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009; Li ve Dervin, 2019; Marshall ve Oliva, 2006; Shoho, Merchang ve Lugg, 2005; Wang, 2018).

Sosyal adalet; her bakımdan eşit ve adil bir toplum vurgusunu ön plana çıkaran fakat “sabit veya öngörülebilir bir anlamı olmayan” (Bogotch, 2002) bir kavramdır. Eğitim liderliği alanında yapılan bazı çalışmalarda sosyal adalet; ırk, etnik çeşitlilik, cinsiyet, kimlik ve sosyal sınıf gibi farklılıklardan doğan sorunlar üzerinde duran bir konsept, geniş ölçekte birçok toplumsal sorunu kapsayan çatı kavram olarak ele alınmıştır (Dantley ve Tillman, 2006; Frederking, 2013; Larson ve Murtadha, 2002).

Sosyal adaletin teorik temellerini; John Rawls’un Adalet Teorisi (Rawls, 1985), Adams’ın Eşitlik Teorisi (Adams ve Freedman, 1976), Sosyal Sözleşme Teorisi (ör. Hobbes, Locke, Rousseau), Marxist sosyalizm (ör. Marx, Gramsci ve Lukacs), Feminizm (ör. De Beauvoir, Friedan ve MacKinnon) ve Frankfurt Okulu düşünürlerinden Adorno, Benjamin, Habermas gibi isimlerin çeşitli eleştirel teorileri oluşturmaktadır (Sabbagh ve Schmitt, 2016). Klasik ve Orta Çağ filozofları tarafından fikri tohumları atılan (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001) ve 19. yüzyıldan itibaren literatürde yer bulan kavram, bugüne dek uluslararası insan haklarında, emperyalizm karşıtı mücadelelerde, sosyal hareketlerde, devlet politikalarında ve sivil toplum hareketlerinde olduğu gibi eğitim alanında da kendine yer bulmuştur (Arnove, 2009; Grant ve Gibson, 2010; Sleeter, 2010; Zadjia, 2010).

Sosyal adalet liderliği “aktivist bir müdahale aracıdır” (Marshall ve Ward, 2004) ve bu liderler, eğitimde eşitliğin sağlanmasındaki en kritik köşetaşı olarak görülmektedir (Marshall, Young ve Moll, 2010). Sosyal adalet liderleri olarak okul müdürleri; öğrenciler arasındaki farklılıklardan dolayı orta çıkan eşitsizliğe ve adaletsizliğe karşı farkındalık geliştiren, bu olumsuz durumları engellemek üzere harekete geçen, dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin nitelikli ve adil eğitim şartlarına ulaşabilmeleri için adımlar atan yöneticilerdir (Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; Jean-Marie vd., 2009; Larson ve Murtadha, 2002; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Okulda eşitliği teşvik eden, kapsayıcı fırsatların önünü açan sosyal adalet lideri müdürler bu tutumlarıyla eğitimin çıktılarını geliştirir, dezavantajlı ve dışlanan grupları güçlendirir (Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Theoharis ve O’Toole, 2011; Wasonga, 2009).

Yapılan çalışmalar, öğrencilerin eğitim ortamında kabul gördüğünü ve okula dahil edildiğini hissettiğinde; sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilen etkinliklere katılmalarının, kişilerarası ilişkilere dahil olmalarının ve okul topluluklarına katılmalarının daha olası olduğunu göstermektedir (McMahon, Parnes, Keys ve Viola, 2008). Yine sosyal adalet yaklaşımı, tüm öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde iyileştirmekte ve okula bağlılığı artırmaktadır (Özdemir, 2017). Bu bilgiler ışığında, dezavantajlı öğrencilerin içinde buldukları konuma yönelik yapılacak iyileştirmeler, dezavantajların ortadan kaldırılması ve bunun için gereken sosyal ve akademik ihtiyaçların giderilmesi sayesinde öğrencilerin okula yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olacağını söylemek mümkün görünmektedir. Bu tutumlardan biri de okula aidiyettir duygusudur (OECD, 2017).

Sosyal adalet liderliği vasıflarını taşıyan okul yöneticileri, okullarında başarı, hoşgörü, şeffaflık, hesapverebilirlik ve sosyal sorumluluğu teşvik etmektedir (Brown, 2006). Bu özelliklerdeki bir yöneticinin, dezavantajlı öğrencilerin okulun imkanlarından adilce yararlanmalarını ve akademik açıdan destek görmelerini sağlayarak, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkileyeceği düşünülebilir (Robinson vd., 2008). Dolayısıyla sosyal adalet lideri olarak okul yöneticilerinin, öğrencilerin çeşitli dezavantajlarını en düşük düzeye indirilmesi, tüm öğrencilerin adil şartlar altında akademik olarak desteklenmesi ile akademik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması, öğrencilerin okula aidiyet düzeyini artıracakları düşünülmektedir. Bu çalışma ampirik bulgulara dayanarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile öğrencilerin okula aidiyet düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu bağlamda, önce araştırmanın kavramsal çerçevesi, ardından ise yöntem ve bulgular sunulacak ve son bölümde sonuçlar, tartışmalar ve öneriler yer alacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları ile, okul aidiyet duyguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıları ile okul aidiyet duyguları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Alt problemler

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre,

1. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ne düzeydedir ?
2. Öğrencilerin okul aidiyeti ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin okul aidiyeti düzeyleri ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kuramsal Çerçeve

Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet kavramı, gündelik yaşantıdan devlet politikalarına kadar neredeyse aklı gelebilecek hemen her alanda kendine yer bulabilmektedir. Sosyal adaletin ortak referans çatısı; ırk, cinsiyet, ekonomik gelişme, çevre, insan hakları gibi insani konular, eğitim ve sağlık sistemi gibi çok geniş bir alanı kapsar (Frederking, 2013). Kavram, John Rawls (1985)'un adalet teorisinde siyaset felsefesinden doğmuş olmasına rağmen, zaman içerisinde birçok çalışma alanında kapsamlıca yer bulmuştur.

Sosyal adaletin geçmişten bugüne kadar araştırmacılar tarafından kabul gören üç türü bulunduğu söylenebilir. Bunlar; dağıtıcı adalet, kültürel adalet, ilişki adalet olarak adlandırılmaktadır (Enslin, 2006; Koçak ve Bostancı, 2019; Polat, 2007; Wang, 2016). Bu türler tek bir potada ele alındığında sosyal araçların adil dağıtımı, toplumu oluşturan bireyler arasındaki ilişkiler ve sosyal temsil edilmeme vb. gibi sebeplerle ortaya çıkan adaletsizliklerin tamamını kapsamaktadır (Wang, 2016).

Dağıtıcı adalet; toplumun sahip olduğu varlıkların, toplumu oluşturan bireylere dağıtımı ile ilgili prensipleri ifade etmektedir (Furman, 2012; Özdemir, 2017; Özdemir ve Kütküt, 2015). Varlıkların dağıtımına ilişkin adaletsizlikler, dezavantajlı grupların yaşadığı mağduriyetler ve buna ilişkin yapısal ve sosyoekonomik eşitsizlik durumu ile ilgilidir (Fraser, Honneth ve Golb, 2003). Dolayısıyla dağıtıcı adalet, toplumun sahip olduğu tüm kaynakların, bireylere adil ve bir şekilde paylaşılmasıdır (Cochran-Smith ve Boston College Evidence Team, 2009; Özdemir, 2017). İlişkisel adalet; toplum içerisindeki dezavantajlı veya marjinalleştirilmiş grupların, toplumu ve dolayısıyla kendilerini etkileyecek olan kararlara katılımı olarak ele alınmaktadır (Furman, 2012; Gewirtz ve Cribb, 2002) ve bireylerarası iş birliğine odaklanmaktadır (Gewirtz, 1998). Kültürel adalet; kültürel bir hegemonyanın oluşmaması, alt kültürlerin tanınmama veya ötekileştirme ile karşı karşıya bırakılmaması, kısaca toplumdaki tüm kültürler arasında eşitliğin sağlanması ile ilgilidir (Gewirtz ve Cribb, 2002; Özdemir, 2017; Wang, 2016).

Eğitim özelinde bakıldığında; toplumda süregelen eşitsizliklerin, eğitim sistemlerinde de var olduğu görülmektedir ve bu sebeple sosyal adalet konusu, eğitim çalışmalarında da ön plana çıkmaktadır (Bogotch, 2014). Eğitim alanında kavrama yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Adams, Bell ve Griffin, 1997; Berkovich, 2014; Bogotch, 2002; Darling- Hammond, French ve Garcia-Lopez, 2002; DeMatthews, 2015; Marshall ve Oliva, 2006; Michelli ve Keiser, 2005). Bu çalışmalarda öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde sosyal sınıf, etnik köken ve cinsiyet gibi sebeplerle eşitsizlik yaşadıkları belirtilmiştir (Archer, Hutchings ve Ross, 2003).

Sosyal adalet liderliği, liderlik rolünün eğitim kurumlarında sosyal adaleti sağlayabileceğine yönelik düşüncelerin ortaya çıkması ile güçlenmiş ve eğitim sistemindeki eşitsizliklere yönelik çözümün bir parçası olarak tüm dünya literatüründe ve eğitim politikalarında yer almaya başlamıştır (King ve Travers, 2017; Oplatka, 2010; Oplatka ve Arar, 2015). Sosyal adalet lideri; ırk, sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, bedensel veya zihinsel engeller nedeniyle dezavantajlı bir konuma düşen veya marjinalleştirilen bireyleri ve grupları destekleyen, bu desteği liderlik ilkelerinden biri haline getiren kişiler olarak tanımlanmıştır (Theoharis, 2007). Bu liderler, eğitim sistemi içerisinde başarısızlık yaşayan marjinalleştirilmiş grupların, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı durumda olan bireylerin ve farklılıkları sebebiyle eşitsizlik yaşayan tüm bireylerin başarılı olmalarına odaklanan ve bu konuda adımlar atan kişilerdir (Marshall ve Oliva, 2006). Demokratik bir okul hayatı sunarak öğrencilerin ekonomik eşitsizliklere maruz kalmalarının önüne geçer (Furman ve Shields, 2005). Jansen (2006)'e göre okul müdürleri, okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi noktasında en temel güç sahibidir. Okuldaki eşitsizliklerin farkına varan okul müdürleri, okulun paydaşlarını bir araya getirerek bu konuda harekete geçer (Bozkurt, 2018; DeMatthews, 2014) ve bu eşitsizlik durumuna karşın daha eşitlikçi uygulamaları hayata geçirir (Furman, 2012).

Sosyal adalet liderliği; destek boyutu, eleştirel bilinç boyutu ve katılım boyutu olarak üç temel alt boyuta sahiptir (Özdemir ve Kütküt, 2015). Bu alt boyutlar McKenzie ve diğerleri (2008) tarafından da sosyal adalet liderliğinin temel ilkeleri olarak; dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi ve tüm öğrencilere bütünsel bir edinim sağlanması, eleştirel bilinç oluşturmak ve katılımcı yönetimin bir yaklaşımı olarak tüm öğrencilerin (karar sürecine) katılımını sağlamak şeklinde ele alınmıştır.

Destek boyutu; sosyal adalet liderinin çeşitli toplumsal, sosyoekonomik veya politik sebeplerle ötekileştirilen ve dezavantajlı duruma düşen birey ve gruplara destek olması, nitelikli eğitim imkanlarından faydalanabilmelerini sağlaması anlamına gelmektedir (Oplatka, 2010; Muradha ve Watts, 2005). Sosyal adalet liderleri, tüm öğrencilerin başarı düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır (Capper ve Young, 2014; McKenzie vd., 2008). Nitelikli eğitim imkanlarına sahip olduklarında dezavantajlı bireylerin, akademik başarılarının yükseleceği, gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir (Özdemir, 2017). Bu bakımdan, tüm birey ve gruplara eşit şekilde eğitim ve sosyal fırsatların tanındığı, eşitlikçi bir sosyal düzenin mimarı olarak kabul edilen sosyal adalet lideri (Jean-Marie vd., 2009), eşitliği sağlamak üzere adımlar atarak adaletli bir okul ortamı yaratacaktır. Bu adil ortam, topluluk duygusunun gelişmesine, dolayısıyla okulda bir destek ikliminin oluşmasına yol açacaktır (McKenzie vd., 2008).

Eleştirel bilinç ise, sosyal adalet liderinin ihtiyacı olan en temel anlayışlardan biridir (Radd ve Grosland, 2018; Macey, 2014; Theoharis, 2009). Freire (2004)'e göre farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikler ve baskıların bilincine varmak ve bu baskıları engelleyici bir tavır sergilemek, eleştirel bilinci tanımlayan koşullardır. Bu kapsamda sosyal adalet lideri, ötekileştirilen bireylerin ve grupların özgürlüklerine ve eşit imkanlardan faydalanmasına engel olan unsurları tanıyarak bu unsurlar karşısında gerekli adımları atma yeteneğine (Freire, 1970), eşitsizlikler, baskı ve dışlama gibi olumsuz sonuçları olan süreçlere karşı eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma becerisine sahiptir (Brooks ve Miles, 2006). Eleştirel bilince sahip bir sosyal adalet lideri ırk, sosyal sınıf, cinsiyet, fiziksel veya zihinsel engeller gibi eşitsizlik yaratan koşulları, savunma mekanizmasının, liderlik yöneliminin ve vizyonunun merkezine yerleştirir (Theoharis, 2007). Bu kapsamda okul müdürü; topluluk olmanın ve topluluğa karşı aidiyet duygusunun, farklılıkları anlamının ve bunu bir zenginlik olarak görmenin önemini liderlik uygulamalarına dahil eder (Theoharis, 2009), sahip olduğu bu düşünce yapısını, öğrencilere de kazandırmak için çaba sarf eder (McKenzie vd., 2008; Shields, 2004).

Katılım boyutu, dezavantajlı olan veya olmayan her bir bireyin eğitim sürecine aktif katılımı için çaba harcanması, katılımın önündeki engellerin kaldırılması ve bireylerin hem ailesinin, hem kendi kültürünün, hem de toplumun tam bir üyesi olarak sürece eşit olanaklarla katılmasına değer veren bir bakış açısı ile ilgilidir (Curcic, 2009; Theodorou ve Nind, 2010; Vakil, Welton, O'Connor ve Kline, 2009). Bu anlamda sosyal adalet lideri müdürler, tüm öğrencilerin aynı sınıfta kendi akranları ile birlikte eğitime katılma hakkına sahip olduğuna inanarak (McKenzie vd., 2008), ırk, cinsiyet, dil, sosyal sınıf, engel durumu veya beceri gibi farklılıkları olan tüm öğrencileri kapsayan heterojen sınıflar oluşturmayı amaçlarlar (Capper ve Young, 2014). Müdürün gerçekleştirdiği kapsayıcı ve demokratik uygulamalar ve politikalar sayesinde, farklı özelliklere sahip bireylerden oluşan, iş birliği ve dayanışma ruhuna sahip, her bireyin önemli olduğu inancı hâkim olan bir topluluk meydana gelir (DeMatthews, 2014; Furman, 2012; Theoharis, 2007).

Sosyal adalet liderliğinin bahsedilen ilkelerini benimseyen okul müdürleri; öğrencilerinin ve okulunun başarısını, hoşgörüyü, dayanışmayı, sosyal sorumlulukları, şeffaflık ve hesap verebilirliği benimser ve teşvik eder (Brown, 2006). Hayata geçirdiği uygulamalarla ve bakış açısıyla hem öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısına yönelik inanç ve beklentilerini, hem de öğrencilerin kendilerine olan inançlarını ve güvenlerini güçlendirir (Feng ve Chen, 2019). İş birliğini, diyalogu ve karara katılım gibi demokratik uygulamaları (Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins, 2007) teşvik ederek olumlu bir okul ortamı yaratmayı amaçlar. Ötekileştirilen aileler ile okul arasında bir bağ kurmaya çalışır, çocuklarının eğitimleri üzerindeki merkezi rollerini güçlendirmeye çalışırlar (DeMatthews ve Izquierdo, 2016), dezavantajlı öğrencilerin eğitime adil bir zeminde katılımı için çaba harcarlar (Theoharis, 2007). Nihayetinde sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin, farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklere ve baskılara direnerek, destekleyici ve kapsayıcı politika ve uygulamalar aracılığıyla olumlu bir okul kültürü ve güçlü bir sosyal yapı inşa edeceği, öğrencilerin başarılarını artırma noktasında katkı sağlayacağı ve okula yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Aidiyet Duygusu

Aidiyet duygusu, bir grubun veya topluluğun parçası olma hissi, insanın varlığından bu yana hissettiği en temel ihtiyaçlarından ve motivasyon kaynaklarından biridir (Baumeister ve Leary, 1995; Fiske, 2004; Maslow, 1954). Bireyin, etrafındaki insanlarla, topluluklarla veya okul gibi sosyal sistemlerle olan yakın ilişkisi (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ve Collier, 1992) ve onu bu sosyal sistemlerin bir parçası olmaya iten duygu, aidiyet olarak tanımlanmaktadır.

Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin okul sosyal ortamında bireysel olarak kabul edilmiş hissetmesiyle, saygı ve sevgi görmesiyle, ilişkilere ve etkinliklere dahil edilmesiyle ve desteklendiğini hissetmesiyle ilgilidir (Goodenow ve Grady, 1993). Özetle öğrencilerin okulda gerçekleşen etkinliklere katılımı ve okulu benimsemeleri, kendilerini okulla özdeşleştirmeleri olarak tanımlanabilir (Finn ve Voelkl, 1993). Aidiyet duygusu okul özelinde birçok değişkenle ilişkili olması, öğrencilerin bilişsel çıktıları ve okula yönelik tutumları üzerindeki olumlu etkisi sebebiyle eğitim alanında yapılan araştırmalarca geniş bir yere sahiptir.

Öz belirleme teorisine göre aidiyet duygusu, okullarda motivasyonu sağlamak ve başarılı olabilmek için kritik bir öneme sahiptir (Eccles vd., 1993; Ryan ve Deci, 2000). Bu anlamda okulun sosyal yapısı aidiyet duygusunu kazandıracak şekilde düzenlenirse, öğrenciler okulun ortamının değerlerini benimseyecek, ortam hakkında olumlu düşünceler geliştirecek ve bu değerlere uyumlu davranışlar sergileyecektir (Ryan ve Deci, 2000). Eccles ve diğerlerine (1993) göre ise öğrencinin aidiyet duygusunun yüksek olması, daha yüksek bağlılık, motivasyon ve akademik başarı sağlayacaktır.

Okula aidiyet duygusuna yönelik yapılan diğer araştırmalarda ise, aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere nazaran daha olumlu akademik, sosyal ve psikolojik çıktılara ve tutumlara sahip olduğu görülmektedir (Anderman ve Freeman, 2004; Juvonen, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin yüksek akademik başarı ve akademik motivasyon (Adelabu, 2007; Anderman, 2003; Arslan, 2016; Booker, 2004; Osterman, 2000), yüksek yaşam memnuniyeti ve iyi oluş düzeyi (Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013; Haslam, Jetten, Postmes ve Haslam, 2009; Moffa, Dowdy ve Furlong, 2016), yüksek özgüven ve özyeterlilik (Daley ve Buchanan, 1999), düşük yalnızlık hissi ve psiko-sosyal rahatsızlıklar (Chipuer, 2001) ve düşük depresyon düzeyi (Anderman, 2002; Woodgate, 2006) okula aidiyet duygusu ile ilişkili olumlu çıktılardır.

Sosyal Adalet Liderliği ve Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki

Sosyal adaletin odak noktası; ırk, etnik çeşitlilik, cinsiyet, kimlik ve sosyal sınıf gibi farklılıkların sebep olduğu eşitsizliklerin karşısında duran bir düşünce sistemi olarak bireylerin fırsat ve imkanlarını arttırmayı, eşit olanaklara erişebilmelerini sağlamayı hedeflemektedir (Chiu ve Walker, 2007; Frederking, 2013). Bu eşitsizlikler eğitim ortamlarında da meydana gelmektedir. Öğrencilerin farklılıklarından doğan eşitsizlikler karşısında okul müdürlerinin tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları sunması, adil şartları sağlaması, kapsayıcı ve demokratik politikalarla olumlu bir atmosfer yaratması, kısaca sosyal adalet liderliği rolünü üstlenmesi gerekmektedir (Dantley ve Tillman, 2006; Furman, 2012; Robinson vd., 2008). Bir sosyal adalet lideri olarak müdürlerin bu uygulamalarının, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve okula aidiyet duygularını arttıracığı düşünülmektedir. Nitekim aidiyet duygusu, bireylerin ırk, etnik köken, dil, cinsiyet veya sosyoekonomik sınıf gibi çeşitli nedenlerle ötekileştirilmediği, tüm özellikleriyle kabul edildiği bir topluluğa ait olduğunu hissetmesidir (Gardiner, Tenuto ve Yamamoto, 2015). Ek olarak, sosyal aidiyete dayalı bir okul ortamı yaratmak, okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için gereklidir (Theoharis, 2009). Dolayısıyla sosyal adalet liderliği ve okula aidiyet duygusu arasında bir ilişki olduğu düşünülmüştür ve bu ilişki ampirik kanıtlar sunarak bu çalışma ile ortaya çıkartılmak istenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik yönelimleri ile öğrencilerin okul aidiyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek ve mevcut durumu betimlemek üzere gerçekleştirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bulunan orta ölçekli iki şehir olan Denizli ve Manisa illerindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 264 öğrenciden oluşmaktadır. Stevens (2009)'a göre, kanonik korelasyon analizinin uygulanabilmesi için gerekli örneklem büyüklüğünün veri setlerindeki toplam değişken sayısının en az 10 veya 20 katı olması gerekmektedir (Salkind, 2010). Buna göre, bu araştırmanın veri setinde toplam beş değişken olduğu için en az 100 katılımcının örneklem için yeterli bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 124'ü (%47) kız, 140'ı (%53) erkektir. Öğrencilerin sınıfları incelendiğinde 74'ü (%28) dokuzuncu sınıf, 58'i (%22) onuncu sınıf, 48'i (%18.2) on birinci sınıf ve 84'ü (%31.8) on ikinci sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin 220'si (%83.3) Anadolu Lisesi, 44'ü (%16.7) Meslek Lisesi'nde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)

Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği, "destek", "eleştirel bilinç" ve "katılım" olmak üzere üç alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "destek" alt boyutunda 12 madde, "eleştirel bilinç" alt boyutunda 9 madde ve "katılım" boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada, Cronbach Alfa katsayıları destek alt boyutu için .88, eleştirel bilinç alt boyutu için .89, katılım alt boyutu için .72 ve tüm ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır. Sosyal adalet liderliği ölçeğinin yapısını doğrulamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum indeksleri CFI=.91, TLI=.91, SRMR=.04, RMSEA=.05 olarak bulunmuştur. Yanı sıra ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer (χ^2/sd) 1.87 olarak hesaplanmıştır.

Okul Aidiyet Duygusu Ölçeği

Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sarı (2013) tarafından yapılan Okul Aidiyet Duygusu Ölçeği, iki alt boyut ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "aidiyet duygusu" alt boyutunda 13 madde ve "reddedilmişlik duygusu" alt boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Ölçekte her bir faktörün açıkladığı varyans "okula aidiyet duygusu" için %28.90, "reddedilmişlik duygusu" için %9.59, açıklanan toplam varyans ise %38.49'dur. Ölçeğin her bir

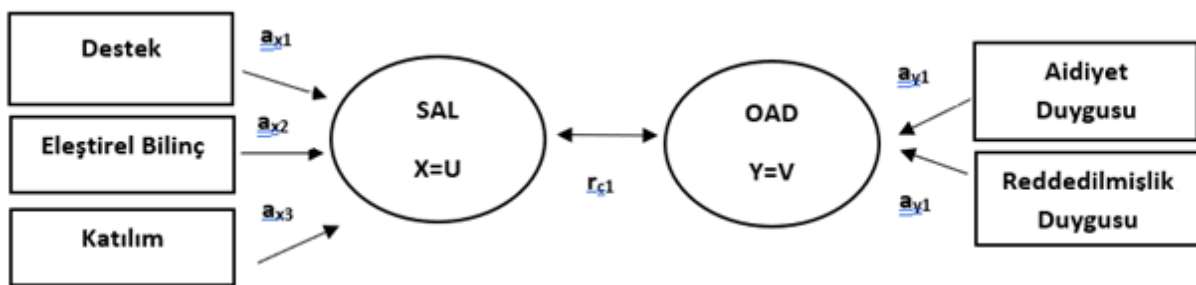
faktörünün Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, “aidiyet duygusu” için .84, “reddedilmişlik duygusu” için .78 ve tüm ölçek için .84 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayıları aidiyet duygusu alt boyutu için .86, reddedilmişlik duygusu alt boyutu için .59 ve tüm ölçek için .86 olarak hesaplanmıştır. Okul aidiyeti duygusu ölçeğinin yapısını doğrulamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum indeksleri CFI=.88, TLI=.86, SRMR=.05, RMSEA=.06, AIC=13261, BIC=13458 olarak bulunmuştur. Yanı sıra ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer (χ^2/sd) 2.06 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın yürütülebilmesi amacıyla Pamukkale Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan alınan 68282350/2018/G08 sayılı etik komisyon izni ile araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrimiçi anket bağlantıları katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına 2021 yılı Mayıs ayında başlanmış ve Ağustos ayına kadar devam edilmiştir.

Çalışmada, okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik yönelimleri ile öğrencilerin okul aidiyeti arasındaki ilişkiyi incelemek üzere kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz, her biri en az iki değişkenden oluşan iki değişken seti arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analizde ilk olarak iki değişken seti arasındaki ilişkinin azami seviyeye çıkmasını sağlayacak doğrusal bileşenler elde edilir (Everitt ve Hothorn, 2011). Analiz edilen değişkenlerin doğrusal bileşenlerinden meydana gelen yeni değişkenler ise “kanonik değişken” olarak adlandırılır (Afifi ve Clark, 1996). Kanonik korelasyon eşitliğinin iki tarafındaki kanonik değişkenler ise “kanonik değişken çifti” olarak adlandırılır (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). Kanonik değişken çiftleri arasındaki ilişkiyse “kanonik fonksiyon” veya “kanonik kök” olarak ifade edilir. Kanonik korelasyon analizi sonucu ortaya çıkan birinci kanonik değişken çifti, değişkenler arasındaki ilişkiyi azami seviyeye çıkaracak şekilde hesaplanmaktadır (Härdle ve Simar, 2012). İkinci kanonik değişken çifti ise birinci kanonik değişken çifti arasındaki korelasyonun hesaplanmasında hesaba katılmayan iki kanonik değişken arasındaki azami seviyedeki ilişkiyi belirtir (Stevens, 2009). İki kanonik değişken arasında elde edilen her yeni kökte kanonik korelasyonun değeri azalır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Bu çalışmada kanonik korelasyon analizi aracılığıyla destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutlarından oluşan değişkenlerin ağırlıklı kombinasyonlarının oluşturduğu sosyal adalet liderliği veri seti ile aidiyet duygusu ve reddedilmişlik duygusu değişkenlerinin ağırlıklı kombinasyonlarının oluşturduğu okul aidiyeti duygusu veri seti arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri setinden biri üç, diğeri iki değişkenden oluşmaktadır. Bu bağlamda maksimum kanonik değişken çifti sayısı ikidir. Veri setlerinin kanonik korelasyon analizine ait analitik şema, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyal adalet liderliği ve okul aidiyeti duygusu veri setlerine ait analitik şema.

Şekil 1’e göre, a_{x1} , a_{x2} ve a_{x3} , X bağımsız değişkenine ait kanonik yükleri, a_{y1} ve a_{y2} ise Y bağımlı değişkenine ait kanonik yükleri, r_{c1} ise X ve Y kanonik değişkenleri arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir.

Kanonik korelasyon analizinin uygulanabilmesi için veri setinin doğrusallık, çoklu normal dağılım ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımlarını karşılaması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri setindeki değişkenlerin birbirleri arasındaki korelasyon değerinin 0.9'dan az olması çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmaması varsayımını karşıladığını göstermektedir. Korelasyon değerinin yanısıra VIF değerinin 10'dan küçük olması (Webster, 1992, aktaran Albayrak, 2005), CI değerinin 30'dan küçük olması (Gujarati, 1995, aktaran Albayrak, 2005) ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması (Field, 2005, aktaran Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2012) çoklu doğrusal bağlantı probleminin diğer varsayımları arasındadır. Bu yönde yapılan analizler sonucunda tolerans değerinin .31 ile .59; VIF değerinin 1.68 ile 3.16 ve CI değerinin de 8.09 ile 22.20 arasında olduğu görülmüş ve veri setindeki değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Veri setinin normal dağılımını test etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve çarpıklık değerlerinin -.34 ile -1.10 arasında; basıklık değerlerinin ise .51 ile 2.36 arasında ve kabul edilebilir değerlerde olduğu (George ve Mallery, 2016) görülmüştür. Doğrusallık varsayımının test edilmesi için ölçeklere ait saçılım grafikleri incelenmiş ve tüm bu testlerin sonucunda veri setinin kanonik korelasyon analizi yapılabilmesi için gerekli varsayımları karşıladığı görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algı düzeylerini belirlemek üzere, öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Sosyal Adalet Liderliği	264	3.44	.69
Destek	264	3.48	.70
Eleştirel Bilinç	264	3.64	.78
Katılım	264	2.71	.95

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.44, "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde, sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.48, "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde, eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.64, "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde ve katılım alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 2.71, "Orta Düzeyde Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul aidiyeti duyguları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, okul aidiyetine ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak üzere, öğrencilerin Okul Aidiyet Duygusu Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Okul Aidiyetine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Okul Aidiyeti Duygusu	264	3.53	.58
Aidiyet Duygusu	264	3.58	.66
Reddedilme Duygusu	264	3.41	.68

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin, okul aidiyetine ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.53, “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde, okul aidiyetinin aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.58, “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde, reddedilme duygusu alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 3.41, “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre, öğrencilerin okul aidiyeti düzeyleri ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okul aidiyetine ilişkin algı düzeyleri ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson korelasyon testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okul Aidiyeti ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Pearson Korelasyon Testi Sonuçları)

	Sosyal Adalet Liderliği	Destek	Eleştirel Bilinç	Katılım
Okul Aidiyeti Duygusu	.70***	.67***	.70***	.46***
Aidiyet Duygusu	.74***	.70***	.74***	.51***
Reddedilme Duygusu	.33***	.34***	.31***	.16*

*p<.05, ** p <.01, *** p <.001

Tablo 3’te görüleceği üzere, öğrencilerin okul aidiyetine ilişkin algı düzeyleri ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.70$, $p<.001$), sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.67$, $p<.001$), sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.70$, $p<.001$), sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.46$, $p<.001$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’te görüleceği üzere, öğrencilerin okul aidiyetinin aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.74$, $p<.001$), sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.70$, $p<.001$), sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.74$, $p<.001$), sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.51$, $p<.001$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’te görüleceği üzere, öğrencilerin okul aidiyetinin reddedilme duygusu alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif

yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.33, p<.001$), sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.34, p<.001$), sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.31, p<.001$), sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.16, p<.001$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği yönelimlerine ilişkin algıları ile okul aidiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda, sosyal adalet liderliği ve okul aidiyeti duygusu değişken setleri arasında hesaplanan istatistiksel olarak anlamlı seviyelerdeki kanonik korelasyon katsayıları Tablo 4'te sunulmuştur. Ulaşılan bu değerler iki değişken seti arasında elde edilen optimal doğrusal ilişkileri belirtmektedir.

Tablo 4. Kanonik Korelasyon Analizi Sonucuna Ait Değerler

Kökler	Kanonik Korelasyon (r.)	Kanonik Korelasyonun Karesi (r ²)	Özdeğer (Eigenvalue)	Wilks' Lambda	F	Sd	P
1	.776	.60	1.417	.412	48.175	6	.000
2	.066	.004	.004	.996			

Tablo 4'e göre iki doğrusal fonksiyonun da istatistiksel olarak anlamlı olduğunun görülmesine rağmen ($p <.05$), kanonik korelasyonun test istatistik değerini belirten Wilks' Lambda değeri yalnızca ilk doğrusal fonksiyonun anlamlı olduğunu göstermektedir (Wilk's $\lambda = .412, F_{(6)} = 48.175, p<.01$). Buna göre, birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon değeri .78 ve sosyal adalet liderliği ile okul aidiyeti veri setleri arasındaki paylaşılan ortak varyans .60 olarak belirlenmiştir.

Değişkenlerden her birinin lineer kombinasyon oluşturmadaki ağırlığını gösteren kanonik değişkenler ile gerçek değişkenler arasındaki korelasyonların yer aldığı ve kanonik değişkenlerin kendi setinde açıkladığı kısmı belirten standartlaştırılmış kanonik katsayıları incelenmiştir. Bu katsayılar, bağımsız değişkende oluşan bir birimlik değişimin, kanonik değişkende ortaya çıkardığı standart sapmayı belirtir. Bu anlamda birinci ve ikinci setteki değişkenlerin standartlaştırılmış korelasyon katsayıları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Birinci ve İkinci Setteki Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri

Değişken	<i>r_c</i>	
	Korelasyon Katsayısı	Yük değeri
Birinci Set (Sosyal Adalet Liderliği)		
Destek	-.30	-.90
Katılım	-.05	-.65
Eleştirel Bilinç	-.69	-.97
İkinci Set (Okul Aidiyeti)		
Aidiyet Duygusu	-1.01	-.99
Reddedilme Duygusu	.03	-.41

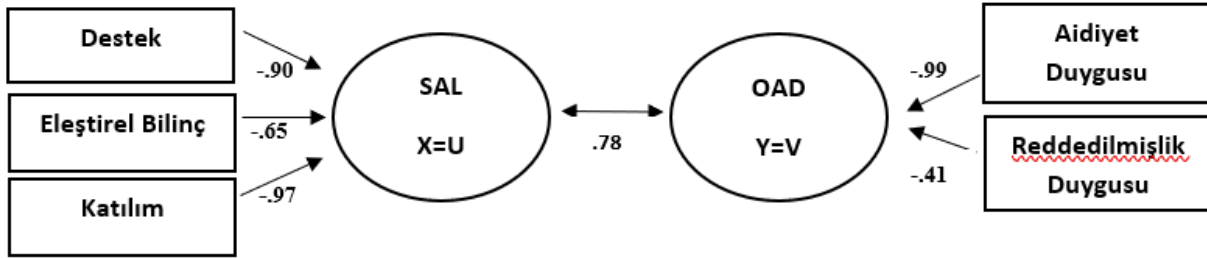
Tablo 5'e göre, standartlaştırılmış katsayılardan elde edilen U ve V kanonik değişkenlerine ait denklemler aşağıdaki gibi formüleleştirilebilir.

$$U = -.30 * \text{Destek} - .05 * \text{Katılım} - .69 * \text{Eleştirel Bilinç}$$

$$V = -1.01 * \text{Aidiyet Duygusu} + .03 * \text{Reddedilme Duygusu}$$

Bu formülizasyona göre, U kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek düzey katkının eleştirel bilinç (-.69) değişkeni ve en düşük düzey katkının katılım (-.05) değişkeni tarafından sağlandığı görülmektedir. İkinci sette yer alan katsayılar incelendiğinde ise V kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek düzeyde katkı sağlayan değişkenin aidiyet duygusu (-1.01) olduğu görülmektedir.

Kanonik korelasyon analizindeki her bir setin kanonik yükü, değişkenin açıkladığı varyansı belirtmektedir. Değer, setteki değişkene ait olan kanonik yüklerin karelerinin ortalamasını göstermektedir. Değişkenin, ilgili setin bir parçası olarak yorumlanabilmesi için değerler .30'dan büyük olması gerekmektedir (Tabachnick vd., 2007). Bu bağlamda, kanonik yük değerleri noktasında en büyükten en küçük değere olmak üzere eleştirel bilinç (-.97), destek (-.90), katılım (-.65), değişkenleri ilk setin bir parçası olarak yorumlanabilmektedir. İkinci setteki değişkenlere ait kanonik yük değerleri noktasında ise aidiyet duygusu (-.99) ve reddedilme duygusu (-.41) değişkenleri ikinci setin bir parçası olarak değerlendirilebilmektedir.



Şekil 2. SAL ve OAD arasındaki birinci kanonik çiftine ait yapısal katsayılar ve korelasyon değeri

Şekil 2 incelendiğinde, sosyal adalet liderliği ve okul aidiyeti duygusu veri setleri arasındaki kanonik korelasyon değerinin .78 olduğu görülmektedir. Kanonik korelasyon analizi sonucu elde edilen kanonik fonksiyonlarda, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için, ait oldukları veri setine anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin işaretleri incelendiğinde, değişkenlerin işaretlerinin negatif olduğu ve bu değişkenler arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir.

Sosyal adalet liderliği değişken setinin okul aidiyeti değişken seti üzerindeki çapraz yük değerleri ve okul aidiyeti değişken setinin sosyal adalet liderliği değişken seti üzerindeki çapraz yük değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Sosyal Adalet Liderliği Değişken Setinin Okul Aidiyeti Değişken Seti Üzerindeki Çapraz Yük Değerleri ve Okul Aidiyeti Değişken Setinin Sosyal Adalet Liderliği Değişken Seti Üzerindeki Çapraz Yük Değerleri

Değişken	Yük değeri
Birinci Set (Sosyal Adalet Liderliği)	
Destek	-.69
Katılım	-.50
Eleştirel Bilinç	-.75
Sosyal Adalet Liderliği Değişken Seti (U Kanonik Değişkeni)	
İkinci Set (Okul Aidiyeti Duygusu)	
Aidiyet Duygusu	-.76
Reddedilme Duygusu	-.31

Tablo 6'ya göre öğrencilerin okul aidiyeti düzeylerinin açıklanmasında okul müdürlerinin algılanan sosyal adalet liderliği boyutlarının rolü incelendiğinde; sırasıyla eleştirel bilinç (.75), destek (-.69) ve katılım (-.50) boyutlarının ön plana çıktığı; öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeylerinin açıklanmasında, öğrencilerin algılanan okul aidiyetinin rolü incelendiğinde; aidiyet duygusu (-.76) ve reddedilme duygusu (-.31) boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Denizli ve Manisa illerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada, öğrencilerin algıları doğrultusunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile okul aidiyeti duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler betimsel istatistikler ve kanonik korelasyon analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularında, öğrencilerin okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algısının “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda okul müdürlerinin, orta üstü seviyede/ortalamanın üstünde sosyal adalet liderliği davranışı sergilediğini söylemek mümkündür. Bu bulgu, Büyükgöze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay (2018), Canlı (2020) ve Özdemir (2017)’in araştırmalarının bulgularından farklılık gösterilen Turhan ve Çelik (2011)’in bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu farklılığın araştırmaya dahil edilen öğrencilerin bulunduğu okullardaki farklılığın/çeşitliliğin durumu ile alakalı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’deki sosyal destek çalışmalarının önündeki en büyük engellerden biri olarak belirlenen yasal düzenlemeler ve bürokratik uygulamalar, dezavantajlı öğrenciler konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, okulların yeterli olmayan fiziki şartları ve kısıtlı kaynakları (Tomul, 2009), velilerin ayrıcalıklı ve dar görüşlü beklentileri, personelin engelleyici tutum ve inançları gibi hususlara rağmen okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını neredeyse yeterli düzeyde gösterebildiğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu öğrenciler tarafından en yüksek katılım boyutu ise en düşük olarak değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin gösterdiği eleştirel bilinç davranışının öğrenciler tarafından yüksek olarak değerlendirilmesi, okul müdürlerinin, okullarında farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklerin ve eşitsizlikleri yaratan koşulların bilincinde olduğunu ve bunları engellemeye yönelik bir tavır sergilediğini (Freire, 2004; Theoharis, 2007), farklılıklarından kaynaklı ötekileştirilen, dışlanan ve baskı gören öğrencilerin, eğitim sisteminin tüm imkanlarından eşit olarak faydalanması hususundaki engelleri belirleyerek bunlar karşısında gerekli adımları atma (Freire, 1970) ve tüm bu süreçlere eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşma becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Brooks ve Miles, 2006). Okul müdürlerinin sergilediği katılım davranışının öğrenciler tarafından düşük olarak değerlendirilmesi ise, okul müdürlerinin dezavantajlı olan veya olmayan tüm öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine aktif katılımının sağlanması ve bunun önündeki engellerin kaldırılması; çeşitli farklılıklara sahip olan öğrencilerin, bu sürece aileleri ve temsil ettikleri kültürleri ile toplumun tam bir üyesi olarak, eşit olanaklarla katılımının desteklenmesi (Theodorou ve Nind, 2010; Curcic, 2009; Vakıl vd., 2009); okullarda farklı özelliklere sahip öğrencilerin oluşturduğu iş birliği ve dayanışmaya dayanan ve her bireyin önemli olduğu fikrinde temellenen bir topluluk inşa edilmesi (DeMatthews, 2014; Furman, 2012; Theoharis, 2007) hususlarında yetersiz olarak algılandığını göstermektedir.

Araştırma bulgularında, öğrencilerin okul aidiyetine ilişkin algısının “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okul aidiyet duygusunu orta/ortalamanın üstü seviyede değerlendirdiğini söylemek mümkündür. Araştırmanın bu sonucu, Arastaman (2009), Büyükgöze ve diğerleri (2018), Canlı (2020), Kalaycı ve Özdemir (2013)’in ve Özdemir (2017)’in araştırmalarının sonuçları ile farklılık gösterirken, lise öğrencilerinin okula aidiyetini yüksek belirleyen Aşlamacı ve Eker (2016), Altınsoy ve Karakaya-Özyer (2018)’in ve ortalamanın üzerinde olarak belirleyen Sarı (2013)’nın araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Okullardaki sosyal ilişkilerin, öğrencilerin okul aidiyeti duygusu üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde (Cemalcılar, 2010), alan yazındaki bu farklılığın, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okullarındaki sosyal ilişkilerin niteliği ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, sosyal adalet liderliği ve okul aidiyeti duygusu veri setlerinin yaklaşık %60’lık bir varyans paylaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sosyal adalet liderliği veri setinde yer alan destek, katılım ve eleştirel bilinç değişkenleri ve okul aidiyeti duygusu veri setinde yer alan aidiyet duygusu ve reddedilme duygusu değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Başka bir deyişle, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını sergileme eğilimi arttıkça öğrencilerin okul aidiyeti duygularının da artması beklenmektedir. Bu sonuç; sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin, okullarında ırk, etnik köken, dil, cinsiyet veya sosyoekonomik sınıf gibi çeşitli farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin bilincinde ve karşısında olmasının, destekleyici ve kapsayıcı politika ve uygulamalar geliştirmesinin, olumlu bir okul kültürü ve güçlü bir sosyal yapı inşa etmesinin, öğrencilerin okula yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayacağı ve okula aidiyet duygularını arttıracak şekilde yorumlanabilir. Nitekim aidiyet duygusu, bireylerin ırk, etnik köken, dil, cinsiyet veya sosyoekonomik sınıf gibi çeşitli nedenlerle ötekileştirilmediği, tüm özellikleriyle kabul edildiği bir topluluğa ait olduğunu hissetmesi olarak ifade edilmiştir (Gardiner vd., 2015). Alan yazında öğrencilere adil davranılan, öğrencileri sosyal ve akademik olarak destekleyici ve öğrencilerin kendilerini kabul görmüş ve içinde bulunduğu topluluğun bir üyesi olarak hissettikleri bir okul ikliminin sağlanmasının, okul aidiyeti duygusunu pekiştirdiği ifade edilmektedir (Cunningham, 2007; Ma, 2003; Rowe ve Stewart, 2011; Sarı, 2013; Whitlock, 2006). Sosyal adalet liderleri olarak okul müdürlerinin ırk, etnik köken, kültür, mahalle veya ana dil farklılıklarına rağmen öğrencileri bütünleştirerek onlara sıcak, güvenli ve mutlu bir ortam yarattığı düşünüldüğünde, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğrencilerin okula aidiyetlerini güçlendirmede önemli bir unsur olduğu iddia edilebilir (Scheurich ve Skrla, 2003; Theoharis, 2007). Ayrıca, sosyal adalet liderleri toplumsal kapsayıcılığı/sosyal içermeyi ve katılımı destekleyerek (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie vd., 2008) yabancılaştırmanın, ötekileştirilmenin ve dışlanmanın önüne geçmekte ve böylece aidiyet duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Özdemir, 2017).

Alan yazında, öğrencilerin okul aidiyeti duygularının, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile ilişkili olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Büyükgöze vd., 2018; Canlı, 2020; Koçak, 2021; Özdemir, 2017). Buna karşın, sosyal adaletin sağlanmadığı okullarda dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılığının ve eğitimlerine devam etme konusundaki isteklerinin daha düşük okuldaki (Komba, 2013; McLaren, 2011) bulunmuştur. Bu nedenle, okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği yaklaşımı, öğrencilerin okul aidiyetini güçlendirmede önemlilik arz etmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar, uygulama hususunda, öğrencilerinin okul aidiyet duygusunu güçlendirmek isteyen bir okul müdürünün, her öğrencinin mevcut eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanmasını sağlamak için öncelikle okuldaki sosyal farklılıkların neden olduğu her türlü zararlı etkiyi ele alması ve sosyal farklılıklardan bağımsız olarak okul yaşam kalitesini iyileştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürleri ayrıca, tüm öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine eşit ve demokratik şekilde dahil olabilmesi önündeki engellerin bilincinde olmalı ve bu engellerin ortadan kaldırılması hususunda çaba göstermeli; öğrencilerinin de baskıcı, ayrımcı, ötekileştiren ve dışlayan uygulamaları eleştirebilmeleri ve karşısında durabilmelerini sağlamak için eleştirel bilinç geliştirmesini sağlamalıdır. Okul müdürleri; ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel veya ideolojik yönelimleri fark etmeksizin tüm öğrencilere saygı duymalı ve okullarında farklılıklara saygı duyma bilincinin gelişmesini sağlamalıdır. Bu uygulamalar, öğrencilerin okul aidiyeti duygusunu güçlendirecek ve güçlenen okul aidiyeti duygusu da hem öğrencinin kendisi için bireysel hem de bulunduğu okul için örgütsel olumlu çıktılar sağlayacaktır.

Araştırmada, okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrencilerin okul aidiyeti duygusunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yüksek okul aidiyeti duygusunun yüksek akademik başarı ve akademik motivasyon (Adelabu, 2007; Anderman, 2003; Arslan, 2016; Booker, 2004; Osterman, 2000), yüksek yaşam memnuniyeti ve iyi oluş düzeyi (Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013; Haslam vd., 2009; Moffa vd., 2016), yüksek özgüven ve özyeterlilik (Daley ve Buchanan, 1999) gibi pozitif çıktılarla ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yüksek okul aidiyeti duygusunun, öğrencinin okul değerlerini benimsemesi, hakkında olumlu düşüncelere sahip olması ve bu değerlere uyumlu davranış sergilemesi hususlarında da etkili olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğrenci ve okul düzeyinde dolaylı ya da doğrudan etkili olduğu olumlu çıktılar düşünüldüğünde: okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı sergileme düzeyinin ve bu düzeyi etkileyen değişkenlerin belirlenmesi hususlarında araştırmalar yapılabilir.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerinin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları ile okul aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Araştırma, öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algılarını ortaya koymaya yönelik olduğu için, örneklem seçimi hususunda dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu bölge ya da okulların gözetilmemiş olması sınırlılık teşkil etmektedir. Benzer bir araştırma dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu düşünölen il ve ilçelerde yer alan okullarda da yürütölebilir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algının belirlendiği bu çalışmada yalnızca öğrenci görüşlerinden faydalanılmıştır. Öğrenci görüşlerinin yanı sıra diğer okul paydaşlarının da görüşlerine başvurulması, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik daha net bir perspektifin oluşmasını sağlayabilir. Bununla birlikte araştırma kapsamı ortaöğretim kurumlarıyla sınırlandırılmış, diğer kademeler kapsama alınmamıştır; diğer okul kademelerinin de birlikte değerlendirilmesi ilgili değerışkenlere ilişkin kademeler arası farklılaşmanın olup olmadığı hususunda bilgi verebilir. Öğrencilerin okula yönelik tutumu, bağlılığı, sosyo-ekonomik durumu gibi aracı değerışkenlerin de dahil edilmesi ile yürütölecek yeni bir nicel çalışma ya da birey yani öğrenci düzeyinde değerışkenler eklenerek yürütölecek hiyerarşik lineer modelleme çalışmasının; ayrıca görece daha düşük olarak algılanan sosyal adalet liderliğinin katılım boyutuna odaklanan nitel bir çalışmanın yapılmasının da farklı bir bakış açısı ortaya koyabileceği düşünölmektedir.

Kaynakça

- Adams, M., Bell, L. A. ve Griffin, P. (Ed.). (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. NewYork: Routledge.
- Adams, J. S. ve Freedman, S. (1976). Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography. *Advances in experimental social psychology* içinde (9. cilt, s. 43-90). Cambridge, Massachusetts, ABD: Academic Press.
- Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Afifi, A. A. ve Clark, V. (1996). *Computer-aided multivariate analysis*. London: Chapman & Hall.
- Albayrak, A. S. (2005). Çoklu doğrusal bağlantı halinde enküçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-126.
- Altınsoy, F. ve Karakaya-Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764. doi:10.17051/ilkonline.2018.466429
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Anderman, L. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of belonging. *The Journal of Experiential Education*, 73(1), 5-22.
- Anderman, L. ve Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. P. R. Pin-trich ve M. L. Maehr (Ed.), *Motivating students, improving schools: Advances in motivation and achievement* içinde (13. cilt, s. 27-63). Cambridge, MA: Elsevier.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Archer, L., Hutchings, M. ve Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Arnove, A. (2009). Response to part 1: Education and social justice movements. W. Ayers, T. Quinn ve D. Stovall (Ed.), *Handbook of social justice in education* içinde (s. 88-89). New York, NY: Routledge.
- Arslan, G. (2016). Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. *Education and Science*, 41(183), 293-304. doi:10.15390/EB.2016.5562
- Aşlamacı, İ. ve Eker, E. (2016). İmamhatip lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dinî tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Values Education*, 14(32), 7-38.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Lanham, Maryland, ABD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bogotch, I. (2014). Educational theory: The specific case of social justice as an educational leadership construct. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (s. 51-65). Dordrecht: Springer.
- Bogotch, I., Beachum, F. Blount, J., Brooks, J. S. ve English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Netherlands: Sense.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.

- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education society and culture* (2. bs.). London: Sage Publication.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. doi:10.2307/3090251
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Brooks, J. S. ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. A. H. Normore (Ed.), *Leadership for social justice: Promoting equity and excellence through inquiry and reflective practice* içinde (s. 99-114). USA: Information Age Publishing.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700-745.
- Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Examining how social justice leadership relates to student engagement in high schools. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961.
- Canlı, S. (2020). The relationship between social justice leadership and sense of school belonging. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 195-210.
- Capper, C. A. ve Young, M. D. (2014). Ironies and limitations of educational leadership for social justice: A call to social justice educators. *Theory Into Practice*, 53(2), 158-164. doi:10.1080/00405841.2014.885814
- 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), 243-272. doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429-446.
- Chiu, M. M. ve Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
- Cochran-Smith, M., ve Boston College Evidence Team. (2009). "Re-culturing" teacher education: Inquiry, evidence, and action. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 458-468.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. ve Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- Çokluk, Ö., Güçlü, Ş. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lirselle uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daley, A. J. ve Buchanan, J. (1999). Aerobic dance and physical self-perceptions in female adolescents: Some implications for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 196-200.

- Dantley, M. E. ve Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. C. Marshall ve M. Oliva (Ed.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* içinde (2. bs., s. 19-34). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Darling-Hammond, L., French, J. ve Garcia-Lopez, S. P. (Ed.). (2002). *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Demaine, J. (2003). Social reproduction and education policy. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 125-140. doi:10.1080/09620210300200107
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 107-122.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139-166.
- DeMatthews, D. ve Izquierdo, E. (2016). School leadership for dual language education: A social justice approach. *The Educational Forum*, 80(3), 278-293.
- DeMatthews, D. ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. doi:10.1177/0013161X13514440
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. ve Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67.
- Everitt, B. ve Hothorn, T. (2011). *An introduction to applied multivariate analysis with R*. Berlin, Almanya: Springer Science & Business Media.
- Feng, F. I. ve Chen, W. L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264.
- Finn, J. D. ve Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Fraser, N., Honneth, A. ve Golb, J. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. Londra: Verso.
- Frederking, L. C. (2013). *Reconstructing social justice*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452-477.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?. W. A. Firestone ve C. Riehl (Ed.), *A new agenda for research in educational leadership* içinde (s. 119-137). New York, NY: Teachers College Record.
- Gardiner, M. E., Tenuto, P. L. ve Yamamoto, J. K. (2015). Leading for student belongingness in P-12 schools: A teaching case for school administrators and teacher leaders. P. L. Tenuto (Ed.), *Renewed accountability for access and excellence: Applying a model for Democratic professional practice in education* içinde (s. 243-260). London: Lexington Books.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). Frequencies. *IBM SPSS statistics 23 step by step* içinde (s. 115-125). New York, NY: Routledge.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.

- Gewirtz, S. ve Cribb, A., (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Grant, C. A. ve Gibson, M. L. (2010). "These are Revolutionary Times": Human rights, social justice, and popular protest. T. K. Chapman ve N. Hobbel (Ed.), *Social justice pedagogy across the curriculum: The practice of freedom* (pp. 9-35). New York, NY: Routledge.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M. ve Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177. doi:10.1016/0883-9417(92)90028-H
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis a global perspective*. Londra: Pearson.
- Härdle, W. K. ve Simar, L. (2012). *Applied multivariate statistical analysis*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T. ve Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology: An International Review*, 58(1),1-23.
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37-51.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31. doi:10.1177/194277510900400102
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (2. bs., s. 655-674). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- King, F. ve Travers, J. (2017). Social justice leadership through the lens of ecological systems theory. *A global perspective of social justice leadership for school principals* içinde (s. 147-165). Charlotte, Kuzey Carolina, ABD: Information Age Publishing.
- Koçak, S. (2021). Does social justice leadership in education improve the school belonging and resilience of students?. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27(1), 1061-1084.
- Koçak, S. ve Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915-942.
- Komba, A. (2013). Are economically disadvantaged children in Tanzania committed to primary schooling?. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(1), 63-82.
- Larson, C. L. ve Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 134-161.
- Lewis, T. (2007). Social inequality in education: A constraint on an American high-skills future. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 329-349.
- Li, Y. ve Dervin, F. (2019). Constructions of social justice, marginalization, and belonging. G. W. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedias: Education*. Oxford. Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.132

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference?. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. doi:10.1080/00220670309596617
- Macey, E. M. (2014, Nisan). Developing critical consciousness through professional learning. *Equity by design* içinde. Midwest and Plains Equity Assistance Center (MAP). <https://greatlakesequity.org/resource/developing-critical-consciousness-through-professional-learning-0> adresinden erişildi.
- Marshall, C. ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Marshall, C. ve Ward, M. (2004). Strategic policy for social justice training for leadership. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530-563.
- Marshall, C., Young, M. D. ve Moll, L. (2010). The wider societal challenge: An afterword. C. Marshall ve M. Oliva (Ed.), *Leadership for social justice* içinde (2. bs., s. 315-327). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22, 326-347.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M. ... Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (E. Z. Topkaya, G. Erdem, Z. G. Kani, A. Yavuz, M. A. İçbay, M. Tekin ve B. Akyol, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B. ve Viola, J. J. (2008). School belonging among; Slow-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 124-140.
- Michelli, N. M. ve Keiser, D. L. (Ed.). (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge.
- Moffa, K., Dowdy, E. ve Furlong, M. J. (2016). Exploring the contributions of school belonging to complete mental health screening. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 16-32. doi:10.1017/edp.2016.8
- Murtadha, K. ve Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 591-608.
- Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. F. Nayır (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* içinde (s. 215-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- OECD. (2017). Students' sense of belonging at school and their relations with teachers. *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being* içinde. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-11-en
- Oplatka, I. (2010). The place of social justice in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch ve C. M. Shields (Ed.), *International handbook of educational leadership and social justice* içinde (s. 15-36). London: Springer.
- Oplatka, I. ve Arar, K. H. (2015). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 352-369.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi:10.15390/EB.2017.6281
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.

- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Radd, S. ve Grosland, T. J. (2018). Desegregation policy as social justice leadership?: The case for critical consciousness and racial literacy. *Educational Policy*, 32(3), 395-422.
- Rawls, J. (1985). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Resnik, J. (2009). Multicultural education - good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Rowe, F. ve Stewart, D. (2011). Promoting connectedness through whole-school approaches: Key elements and pathways of influence. *Health Education*, 111(1), 49-65.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sabbagh, C. ve Schmitt, M. (Ed.). (2016). *Handbook of social justice theory and research*. New York, NY: Springer.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of research design* (1. cilt). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 147-160.
- Scheurich, J. ve Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high achievement classrooms, schools, and districts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111-134.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. ve Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* içinde (s. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sleeter, C. E. (2010). Federal education policy and social justice education. T. K. Chapman ve N. Hobbel (Ed.), *Social justice pedagogy across the curriculum* içinde (s. 36-58). New York, NY: Routledge.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. cilt). Boston, MA: Pearson.
- Theodorou, F. ve Nind, M. (2010). Inclusion in play: A case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 99-106.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Theoharis, G. ve O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL: Social justice leadership for English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Turhan, M. ve Çelik, V. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.

- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B. ve Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321-326.
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership—theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. doi:10.1177/0013161X18761341
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200-224.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13-29.
- Woodgate, R. L. (2006). The importance of being there: Perspectives of social support by adolescents with cancer. *Journal of Paediatric Oncology Nursing*, 23(3), 122-134.
- Zadja, J. (2010). *Globalization, education, and social justice*. New York, NY: Springer.