



Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Murat Özdemir ¹

Öz

Bu araştırmada, okullarda sosyal adalet liderliğinin okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile ilişkisi, lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmaya Ankara iline bağlı 7 merkez ilçede yer alan 11 devlet lisesinde öğrenim görmekte olan 530 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ), Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ile Okul Bağlılığı Ölçeği (OBO) uygulanmıştır. Araştırma verileri aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Yol Analizi gibi yapısal eşitlik modellemesi (YEM) teknikleri ile analiz edilmiştir. Bulgular, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını orta düzeyde sergilediklerini göstermiştir. Katılımcıların okula yönelik tutum ile okul bağlılığı puan ortalamaları da orta düzeydedir. Sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. YEM analizleri sosyal adalet liderliğinin okula yönelik tutum ile okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Aracılık testi sonucunda ise sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı arasında okula yönelik tutumun kısmi aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula yönelik algılarının biçimlenmesinde önemli etmenlerden biri olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Sosyal adalet liderliği
Okul bağlılığı
Okula yönelik tutum
Öğrenci
Müdür

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.02.2016
Kabul Tarihi: 06.06.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 06.07.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6281

Giriş

Okul liderliğinin öğrenci tutum ve davranışları üzerindeki görece etkisi, son on yıllar içerisinde eğitim bilimcilerin odaklandığı temel konulardan biri haline gelmiştir (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Bu eğilimin ardındaki nedenlerden biri, güçlü liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin çeşitli araştırmalarda keşfedilmiş olmasıdır (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Edmonds, 1979). Öğrencilerde gözlenen davranış değişikliğinde okul liderliğinin anlamlı yordayıcılardan biri olduğu yönündeki bu görüş izleyen yıllarda birçok ampirik çalışmada da destek bulmuştur (Hallinger, 2003; MacBeath ve Cheng, 2008; Mulford ve Silins, 2003; Robinson vd., 2008; Valentine ve Prater, 2011). Söz konusu araştırmalarda okul liderliğinin büyük oranda öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları temelinde kavramsallaştırıldığı gözlenmektedir (Andrews ve Soder, 1987; Blumberg ve Greenfield, 1980; Hallinger ve Murphy, 1985; Hallinger ve Heck, 1998; Harrison, 2011; Leithwood, 1994).

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mrtozdem@gmail.com

Öğretimsel ve dönüşümcü liderlik başta olmak üzere ana akım liderlik yaklaşımlarının temel boyutları dikkate alındığında, okul toplumunun mikro-sosyolojik yapısının okul liderliği araştırmalarında ihmal edilen konulardan biri olduğu söylenebilir. Bu çıkarımın bir nedeni, öğrencilerin cinsiyet, etnisite, toplumsal sınıf, zihinsel ve bedensel engellilik gibi demografik farklılıkları içeren heterojen bir grup olmasıdır (Banks, 1997; Ensign, 2009; Resnik, 2009; Rhoads, 1995). Ana akım liderlik yaklaşımları, liderlik çözümlerinde öğrenciler arasındaki çeşitliliği dikkate almamakta; dolayısıyla müdür liderliğini, okulun sosyal bağlamından kopuk olarak kavramaktadır. Buna karşın son on yıllar içerisinde, dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin eğitime erişim koşullarının iyileştirilmesine yönelik çaba gösteren müdür davranışları incelenmeye başlamıştır (Murtadha ve Watts, 2005). Okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine odaklanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin gelişimini destekleyen müdürler, sosyal adalet lideri olarak kavramsallaştırılmaktadır (Oplatka, 2010).

Sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilginin artmasının bir nedeni, var olan toplumsal eşitsizliklerin okullarda yeniden üretildiğine yönelik eleştirel yaklaşımlardır (Bourdieu ve Passeron, 1990). Bu kapsamda nitelikli eğitime erişimin cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik yapı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Archer, Hutchings ve Ross, 2003; McWhirter, 1997). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün işlevi ise, toplumsal eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerini en aza indirmek ve dezavantajlı grupların eğitim imkanlarından üst düzeyde yararlanmalarına destek olmaktır. Okullarda sosyal adalet liderliğinin genel yönelimi, dezavantajlı grupların okula yönelik bağlılıklarının artırılarak akademik gelişmelerinin desteklenmesidir. Nitekim bir araştırmada dezavantajlı öğrencilerin okul başarılarının düşük olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir (Finn, 1993). Dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının önemli bir nedeni okul bağlılıklarının düşük olmasıdır (Finn ve Rock, 1997).

Dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim imkanlarından yararlanabilmeleri, onların gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle bu gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda desteklenmesi önem taşımaktadır. Öğrencilere sunulacak desteğin önemli aktörlerinden biri de okul müdürüdür. Okul müdürünün dezavantajlı öğrencileri desteklemesi, onların okul bağlılığını artırabilir. Dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılığı üzerine bir çalışma yürüten Murray (2009), bu argümanı destekler nitelikte bulgular elde etmiştir. Liderliğin okul bağlılığı üzerindeki görünümüne odaklanan sınırlı sayıda çalışma ise, liderlik ile okul bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Leithwood ve Jantzi, 1999, 2000).

Sosyal adalet liderliğine odaklanan önceki çalışmalar büyük oranda vaka çalışmaları, sosyal adalet lideri yetiştirme programlarının içeriği ve etkililiği, sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerin keşfedilmesi ve sosyal adalet liderliğinin kavramsal çerçevesinin belirlenmesi ile sınırlıdır (Furman, 2012; Furman ve Gruenewald, 2004; Gewirtz, 1998; Miller ve Martin, 2015). Yerli yazında ise sosyal adaletin okullardaki görünümünün nasıl olduğu, az sayıdaki çalışma ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalardan birini yürüten Tomul (2009), sosyal adalet uygulamalarının hedef kitle ile sosyal desteğin önündeki engellerin neler olduğuna odaklanmıştır. Polat'ın (2007) çalışmasında ise eğitim siyasalarının sosyal adalet bakımından ürettiği sonuçlar irdelenmiştir. Turhan ve Çelik (2011) araştırmalarında okullarda sosyal adaletin sağlanmasında yöneticilerin etik liderlik davranışlarının önemli bir yordayıcı olduğunu saptamışlardır.

Okullarda sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ilişkisini sorgulayan araştırmalara ülkemiz alan yazınında rastlanamamıştır. Bu kapsamda bu araştırmada, okullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul bağlılıkları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ilişkisinde, öğrencilerin okula yönelim tutumlarının aracılık rolü oynayıp oynamadığı da test edilmiştir. Alan yazında okul liderliğinin çeşitli okul çıktıları üzerindeki etkisinin 'doğrudan' değil, 'dolaylı' olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Heck, 1998; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). 'Dolaylı etki' yaklaşımına dayalı olarak, bu araştırmada da sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ilişkisinde öğrencilerin okula yönelik tutumlarının aracılık etkisi gösterdiği düşünülmektedir. Önceki araştırmalar, liderlik ile okula yönelik tutum arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Koh, Steers ve Terborg, 1995; Özdemir, 2012).

Ayrıca okula yönelik tutum ile okul bağlılığı arasında da bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Alan yazınla uyumlu olarak mevcut araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri çözümlenektir. Aşağıda, öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin kavramsal çerçeve sunulmuş, ardından araştırmanın alt-problemlerine yer verilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Sosyal Adalet Liderliği

Kamusal eğitime erişim sürecinde okullarda toplumsal cinsiyet, sınıf ve etnisite temelli eşitsizliklerin yaşandığı, uzunca bir süredir çeşitli çevrelerce dile getirilmektedir (Archer vd., 2003; McWhirter, 1997). Topluma içkin eşitsizliklerin tarihi, politik, toplumsal, ekonomik ve kültürel temelleri bulunmaktadır (Hurst, 2012). Toplumsal eşitsizliklerle mücadele süreci yirminci yüzyılda ivme kazanmıştır. Bu çerçevede, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde, devletin sosyal adaleti sağlamak amacıyla refah artırıcı politikaları uygulamaya koyduğu görülmüştür (Jordan, 1998). Sosyal adalet; fırsat eşitliği, haklar, eşitlik ve çeşitlilik gibi kimi toplumsal süreci içine alan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Politik bir söylem olarak sosyal adaletin, dağıtımçı, kültürel ve ilişkisel olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Dağıtımçı adalet, toplumsal varlıkların toplumu oluşturan tüm gruplara hakkaniyet temelinde paylaşılmasıdır. Kültürel adalet, toplumu oluşturan alt-kültürler arasında eşitlik sağlanmasıdır. İlişkisel adalet ise, marjinal toplumsal grupların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımını içeren bir adalet türüdür (Gewirtz ve Cribb, 2002). Özet olarak sosyal adalet düşüncesi, kendilerini 'öteki' hissedenden toplumsal grupların toplumla bütünleşmelerini savunan bir söylem olarak gelişme göstermektedir (Gewirtz, 1998).

Sosyal adaletin eğitim ortamlarındaki görünüşleri ise uzunca bir süredir eğitim sosyologlarınca tartışılmaktadır. Okullarda sosyal adaletin sağlanması sürecinde okul müdürünün görece rolü ise, 2000'li yıllarda akademik çevrelerin ilgisini çekmeye başlamıştır (Oplatka, 2010). Okullarda bu kapsamdaki çalışmalar sosyal adalet ve liderlik ilişkisini çok kültürlü liderlik, feminist liderlik, Afro-Amerikan ve Latin liderlik yaklaşımlarını içeren eleştirel yaklaşımlar temelinde çözümlenmektedir (Furman ve Gruenewald, 2004; McCabe ve McCarthy, 2005). Bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan birini yapan Marshall ve Oliva'ya (2006) göre sosyal adalet liderliği "okullarda başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik yönden dezavantajlıların, kadınların ve eşcinsellerin başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderlik" yaklaşımıdır. Theoharis'e (2007, s. 223) göre ise sosyal adalet liderleri "ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen ötekileştirilmekte olan grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan kişilerdir".

İlgili alan yazın temelinde sosyal adalet liderliğinin üç boyutundan söz edilebilir. Bu boyutlardan biri 'eleştirel bilinçtir. Sosyal adalet liderleri, baskı, dışlama ve ötekileştirme süreçleri konularında eleştirel bir bakış açısına sahiptir (Brooks ve Miles, 2006). Freire (2004) eleştirel bilinç kavramını "sosyal, politik ve iktisadi çelişkilerin ve baskıların farkına varma ve bu baskılara karşı eyleme geçme" olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla ilk evrede okul müdürü ırk, sınıf, dil ve cinsel tercih gibi konulara ilişkin sahip olduğu değerlerin, varsayımların ve ön yargıların farkına varır ve sahip olduğu düşünme biçiminin, günlük eylemlerini ne yönde etkilediğini sorgular. Bir sonraki evrede sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, kendi ön yargılarından arınır (Furman, 2012). Eleştirel bilince sahip sosyal adalet lideri, kendi düşünme sistemindeki değişimle yetinmeyerek sahip olduğu eleştirel bilinci öğrencilerine de kazandırmaya çabalar (McKenzie vd., 2008).

Sosyal adalet liderliğinin bir diğer boyutu ise 'destektir'. Bu kapsamda sosyal adalet lideri, görev yaptığı okuldaki dezavantajlı öğrencileri desteklemektedir. Bu amaçla sosyal adalet lideri ötekileştirilmiş öğrencilerin nitelikli eğitime erişimleri için aktif şekilde çaba gösterir. Bu çabanın temel yönelimi, bu öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. Dolayısıyla sosyal adalet lideri olarak okul müdürü dezavantajlı öğrencilerin zengin içerikli eğitim programlarından yararlanmaları için yoğun çaba göstermektedir (Oakes, Quartz, Ryan ve Lipton, 2000). Bu konu ile ilgili önceki araştırmalar, öğrencilerin zengin içerikten yoksun programlardan uzak kalmalarının akademik başarılarını azalttığına işaret etmektedir. Benzer şekilde alt-kültür gruplarının, düşük gelirli ailelerden gelenlerin,

ana dili farklı çocukların ve engelli öğrencilerin, zengin içerikli programlardan yararlanamamalarının bir sonucu olarak başarıyı yakalayamadıkları ifade edilmektedir (Brown, 2006; Eshleman, 1988). Dolayısıyla sosyal adalet liderinin öncelikleri arasında dezavantajlılar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin başarılarını artırmak bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda müdür, öğretmen niteliklerini geliştirme yönünde gayret göstererek, öğrencilerin başarılarını artırmaya odaklanır. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, topluluk duygusunu geliştirmek sureti ile de tüm okulda bir destek iklimi oluşturur (McKenzie vd., 2008).

Sosyal adalet liderliğinin üçüncü boyutu ise 'kaynaştırmadır' (inclusion). Bu boyut altında okul müdürü okuldaki avantajlı ve dezavantajlı tüm öğrencilerin nitelikli eğitim fırsatlarından yararlanmaları için gayret gösterir. Bu amaçla uyumlu olarak müdür, dezavantajlı konumları nedeniyle eğitimsel imkanlara erişim sorunu çeken öğrencileri avantajlı öğrencilerle bir araya getirerek, tüm öğrenciler arasında eğitimsel erişim sürecinde eşitlik sağlamaya çabalar (Katzman, 2007). Dolayısıyla okul müdürü, okullarda fırsat eşitliği bağlamında homojen sınıflar yerine, heterojen sınıflar oluşturur. Okul müdürünün bu politikası, tüm öğrencilerin eğitim imkanlarından eşit şekilde yararlanmalarına katkı sağlamaktadır (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie vd., 2008; Theoharis, 2007). Kaynaştırıcı eğitim düşüncesi, özel eğitime muhtaç çocukların farklı okul ve sınıflarda eğitilmesine bir tepki olarak gelişme göstermiştir. Bu kapsamda günümüzde artık ayrıştırıcı eğitsel uygulamalar yerine benzer yaş grubundaki tüm öğrencilerin bir arada eğitilmesi düşüncesi kabul görmektedir (Peetsma, Vergeer, Roeleveld ve Karsten, 2001). Kaynaştırıcı eğitim uygulamaları üzerine yapılmış bir meta-analiz çalışmasında normal okul ve sınıflarda eğitime devam eden özel eğitime muhtaç çocukların, özel sınıflara devam eden çocuklar için hazırlanmış okul ve sınıflara devam eden çocuklara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır (Baker, Wang ve Walberg, 1995).

Alan yazında sosyal adalet lideri özelliğine sahip okul müdürleri üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birini gerçekleştiren Theoharis (2008), sosyal adalet liderlerinin bildikleri yoldan gittiklerini, alçak gönüllü olduklarını, işlerini büyük bir tutku ile yaptıklarını, okulun rutin işlerinden daha çok sahip oldukları vizyonun peşinden koştuklarını, öğrenci ihtiyaçlarını tüm işlerinin önüne koyduklarını ve okulda hak ve adaleti sağlamaya çalıştıklarını keşfetmiştir. Furman (2012), ise sosyal adalet lideri özelliklerine sahip müdürlerin okul paydaşları ile güvene dayalı bir ilişki kurduklarını, katılımcı ve demokratik olduklarını, okulda topluluk duygusunu öncelediklerini, eğitim ortamlarını geliştirmeye çabaladıklarını ve öğretmen ve öğrencileri toplumsal eşitsizliklerin farkına varmaları için onları bilinçlendirmeye çalıştıklarını saptamıştır.

Okul Bağlılığı

Öğrencilerin okul başarıları birçok etmene bağlıdır. Bu etmenlerden biri de okul bağlılığıdır. Okul bağlılığı da son on yıllar içerisinde eğitim bilimcilerin üzerinde durdukları önemli konulardan biri haline gelmiştir (Finn ve Rock, 1997; Libbey, 2004). Okul bağlılığı "öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve okulun amaçlarını benimsemeleri" şeklinde tanımlanmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993). Bir başka tanıma göre okul bağlılığı "öğrencilerin okuldaki faaliyetlere katılımı ve kendilerini okulla özdeşleştirmeleridir" (Finn ve Voelkl, 1993). Bu tanımlarda öne çıkan ortak yön, bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin okulun amaçlarını içselleştirmeleri ve benimsemeleridir.

Okul bağlılığının 'duygusal', 'davranışsal' ve 'bilişsel' olmak üzere üç boyuttu bulunmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Duygusal bağlılık, öğrencilerin okuldaki akranlarına, öğretmenlerine ve okula yönelik sahip oldukları olumlu algıdır. Bu kapsamda duygusal bağlılığı yüksek öğrencilerin okul ortamında bir araya geldikleri kişi ya da gruplara yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bilişsel bağlılık ise öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sahip oldukları psikolojik inanç ve yatırımdır. Bu kapsamda bilişsel bağlılık düzeyleri yüksek öğrencilerin çalışmaya yönelik ilgi ve motivasyonlarının da yüksek olduğu ifade edilmektedir. Son olarak davranışsal bağlılık, öğrencilerin akademik faaliyetler dışında okuldaki diğer sportif ve kültürel etkinliklere aktif olarak katılımıdır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Davranışsal boyutta bağlılığı yüksek öğrencilerin okulda akademik faaliyetler dışında da etkinliklere katılmaktan haz duydukları ve böylece okulda daha fazla zaman geçirmek istedikleri söylenebilir.

Okul bağlılığının başta akademik başarı olmak üzere okulla ilgili birçok değişkenle ilişkisi bulunmaktadır. Örneğin akademik başarısı yüksek olan düşük gelirli aile çocuklarının okul bağlılıklarının da yüksek olduğu saptanmıştır (Conchas, 2001). Dolayısıyla okul bağlılığının akademik başarıyı yordadığı söylenebilir. Bir başka çalışmada ise okul bağlılığının okul terkleri ile ters yönlü ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Janosz, Archambault, Morizot ve Pagani, 2008). Okul bağlılığının artırılmasında güçlü bir veli-öğretmen ilişkisinin önemli olduğu belirlenmiştir (Murray, 2009). Öğrencilerin öğretmenleri tarafından desteklenmesinin okul bağlılığının davranışsal ve duygusal boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı da gözlenmiştir (Brewster ve Bowen, 2004). Sosyal adalet liderliğinin bir boyutunun 'destek' olduğu düşünülecek olursa, öğrencilerin okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından desteklenmesinin okul bağlılığı bakımından önemi anlaşılmaktadır.

Okula Yönelik Tutum

Tutum, bireylerin başka kişi, nesne ya da olaylara ilişkin sahip oldukları olumlu ya da olumsuz görüşleridir. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları bulunmaktadır (Robbins, 2003). Tutumun bilişsel boyutu, tutum nesnesine yönelik sahip olunan bilgiyi tanımlamaktadır. Bir öğrencinin öğrenim gördüğü okula ilişkin bildiği her şey, okula yönelik tutumunun bilişsel yönünü oluşturmaktadır. Örneğin, okulun müdürünün kim olduğu, okulunun büyüklüğü, okuldaki öğretmen ve öğrenciler hakkında bilinenler ve okulla ilgili diğer her türlü bilgi, okula yönelik tutumun bilişsel boyutu altında yer almaktadır. Tutumun duygusal yönü ise tutum nesnesine yönelik hissedilen olumlu ve olumsuz duyguları kapsamaktadır. Bir öğrencinin devam ettiği okulu düşündüğünde olumsuz duygular hissetmesi, bu öğrencinin duygusal boyutta okula yönelik negatif tutuma sahip olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bireyleri belli tarzda davranışa yönlendirdiği için tutumların aynı zamanda davranışsal boyutu da bulunmaktadır (Baron ve Byrne, 1987). Okul terkleri, okuldan kaçma, okulda şiddet ve benzeri birçok davranış örüntüsü, okula yönelik olumsuz tutumun davranışsal boyutu içerisinde değerlendirilebilir. Buna karşın okulda daha fazla zaman geçirmek ya da okul eşyalarını korumak, okula yönelik tutumun olumlu içerikli davranışsal boyutunun bir göstergesidir. Bu kapsamda okula yönelik tutum, okula ya da okulla ilişkili durumlara yönelik öğrencilerin olumlu ya da olumsuz duygu yoğunluğu şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım kapsamında okula yönelik tutum, okulun kendisi olduğu kadar öğrenmeye ve hatta öğretmenlere yönelik duyguları da kapsamaktadır (Stern, 2012)

Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının oluşmasında başta aile olmak üzere, toplum ve diğer sosyo-demografik etmenler önemli bir rol oynamaktadır. Bunlar arasında aile üyelerinin okula ve eğitime yönelik bakış açıları çocukların okula yönelik tutumlarının gelişiminde birincil işleve sahiptir (Bankston ve Zhou, 2004). Öğrencilerin okula yönelik tutumlarında öğrenci-öğretmen ilişkileri de önemli bir etmenddir (Yoon, 2002). Bu kapsamda müdürlerin okullarda sergiledikleri davranış biçimleri de öğrencilerin okula yönelik tutumları üzerinde rol oynayabilir. Okula yönelik olumlu tutumların öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli değişkenlerden birisi olduğu da ifade edilmektedir (Alıcı, 2013). Bu nedenle okula yönelik tutumu olumlu öğrencilerin okulun kendilerine sunduklarından daha fazla yararlanabilecekleri düşünülebilir. Bu iddianın zıttı olarak, okula yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin okula bağlılıklarının da azalma eğilimine gireceği varsayılabilir. Bir çalışmada okula yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin devamsızlıklarının fazla olduğu ve akademik başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir (Adıgüzel ve Karataş, 2013).

Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı İlişkisi

Araştırma kapsamında sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilere odaklanan alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yürütülen alanyazın taramalarında sosyal adalet liderliğinin daha çok aile bağlılığı üzerinde katkı sağladığına ilişkin bulgulara rastlanmıştır (DeMatthews, Edwards ve Rincones, 2016). Bir diğer çalışmada ise okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarının okulda destek iklimi oluşmasına katkı sağladığı saptanmıştır (McKenzie vd., 2008). Bununla birlikte alanyazında dolaylı da olsa okul bağlılığı ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkilerin sorgulandığı görülmektedir. Örneğin Özdemir ve Kalaycı (2013) yürütmüş oldukları çalışmada lise öğrencilerinin okulu algılama biçimlerinin onların okula yönelik bağlılık duygusu geliştirmelerinde önemli etmenlerden biri olduğunu rapor etmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine dayalı olarak okullarda sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ilişkisini incelemektir. Bu amaçla uyumlu olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilemektedir?
2. Katılımcıların okula yönelik tutumları ve bağlılıkları nasıldır?
3. Sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Sosyal adalet liderliği okula yönelik tutum ve okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ilişkisinde okula yönelik tutumun aracı etkisi var mıdır?

Yöntem

Öğrenci görüşlerine dayalı olarak okullarda sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ilişkisine odaklanan bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu amaçla toplanan veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara iline bağlı 7 merkez ilçedeki (Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören, Yenimahalle, Etimesgut ve Sincan) toplam 11 devlet lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı değişkenler arası ilişkilerin görünümünü sorgulamaktır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının belirli bir hedef evrene genellenmesi amaçlanmamıştır. Bu kapsamda araştırma, genellemeye yönelik bir “dış geçerlik” araştırması değil, değişkenler arası ilişkilere odaklanan bir “iç-geçerlik” araştırmasıdır (Balcı, 2005, s. 79). Veri toplama sürecinde 700 ölçeğin dağıtımı gerçekleştirilmiş; bu ölçeklerden 530’u veri analizine uygun olarak geri dönmüştür. Veri seti incelendiğinde katılımcılardan 306’sının kadın (%57.7); 224’ünün erkek (%42.3) olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların 170’i dokuzuncu (%32.1), 144’ü onuncu (%27.2), 141’i on birinci (%26.6) ve geri kalan 75’i ise on ikinci sınıf (%14.2) öğrencisidir. Öğrencilerin %66’sı Anadolu Lisesi, %44’ü Anadolu Meslek Lisesinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-SALÖ” Arastaman (2006) tarafından geliştirilmiş olan , “Okul Bağlılığı Ölçeği-OBÖ”, ve Alıcı (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Okula Yönelik Tutum Ölçeği-OYTÖ” ile toplanmıştır.

SALÖ, 24 madde ve 3 faktör yapısında olup, “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. SALÖ’nün açıkladığı toplam varyans %56.758’dir. SALÖ’nün birinci faktörü “destek” olarak isimlendirilmiş olup, 12 maddeden oluşmaktadır (Örnek madde = “Okul müdürümüz, düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder”). Bu faktörün alfa değeri .91’dir. Ölçeğin ikinci faktörü “eleştirel bilinç” olarak isimlendirilmiş olup, 9 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait alfa değeri ise .92’dir. SALÖ’nün üçüncü faktörü ise “katılım” olarak isimlendirilmiş olup, 3 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait alfa değeri ise .72’dir. SALÖ’nün geliştirilmesi sürecinde DFA yapılmış olup sonuçlar şu şekilde rapor edilmiştir ($\chi^2/sd= 2.11$, RMSEA=.05, GFI = .97; AGFI = .96; CFI = .96; NNFI = .95 ve NFI .92 (Özdemir ve Kütküt, 2015). SALÖ’nün geçerliği ve güvenilirliği bu çalışmada tekrarlanmıştır. SALÖ’nün geçerliği doğrulayıcı faktör analiz (DFA) ile incelenmiştir. Üç faktör yapısının test edildiği DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir ($N = 530$); $\chi^2= 893.58$, $sd = 249$, $\chi^2/sd= 3.58$, RMSEA= .07, GFI= .95, AGFI=.94, CFI= .85 ve IFI=.85. SALÖ’nün güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Hesaplanan alfa katsayıları şu şekildedir; SALÖ_Tüm Ölçek = .95, “Destek” = .90, “Eleştirel bilinç” = .93 ve “Katılım” = .72. Bu sonuçlara göre SALÖ, mevcut araştırma için geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracıdır.

OBÖ, 27 madde ve 5 faktör yapısında olup, “hiç katılmıyorum” ile “çok katılıyorum” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. OBÖ’nun açıkladığı toplam varyans % 52.565’dir. OBÖ’nün birinci faktörü ‘*öğrencinin içsel bağlılığı*’ olarak isimlendirilmiş olup, 9 maddeden oluşmaktadır (Örnek madde = “Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim”)Bu faktörün Cronbach alfa katsayısı .826 olarak

hesaplanmış olup, açıkladığı varyans %14.723'tür. Ölçeğin ikinci faktörü ise 'okul ortamı-bağlılık ilişkisi' şeklinde isimlendirilmiştir. 6 maddeden oluşan bu faktörün alfa değeri .785; açıkladığı varyans ise %11.706'dır. Üçüncü faktör olan 'okul-programı bağlılık ilişkisi' ise 4 madden oluşmaktadır. Bu faktörün alfa değeri .756 olup, açıkladığı varyans %9.521'dir. Ölçeğin dördüncü faktörü ise 'okul yönetimi-bağlılık ilişkisi' şeklinde isimlendirilmiş olup 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait alfa katsayısı .653, açıkladığı varyans %8.666'dır. OBÖ'nin son faktörü ise 'öğretmen-bağlılık ilişkisi' olarak isimlendirilmiştir. 3 maddeden oluşan bu faktöre ait alfa değeri .697 olup açıkladığı varyans %7.948'dir (Arastaman, 2006). Bu çalışmada OBÖ'nün beş faktör yapısı DFA ile tekrar sınanmıştır. DFA sonrası hesaplanan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; $\chi^2= 1012.51$, $sd = 314$, $\chi^2/sd= 3.22$, $RMSEA= .06$, $GFI= .96$, $AGFI=.95$, $CFI=.92$ ve $IFI=.92$. Bu bulgular OBÖ'nün geçerli olduğuna işaret etmektedir. OBÖ'nün güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Alfa katsayısı değerleri şu şekildedir; OBÖ_Tüm Ölçek = .93, "Okul ortamı-bağlılık" = .85, "içsel bağlılık" = .82, "Okul programı-bağlılık" = .85, "Okul yönetimi-bağlılık" = .76 ve "öğretmen-bağlılık" = .84. Bu bulgulara dayalı olarak OBÖ, bu araştırma için de güvenilirdir.

OYTÖ, 20 madde ve 3 faktör yapısında olup, "kesinlikle katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi ölçektir. OYTÖ'nün açıklanan varyans oranı % 54. 141'dir. OYTÖ'nün birinci faktörü "kişisel gelişimin engeli olarak okul" olarak isimlendirilmiş olup, 8 madde içermektedir (Örnek madde = "Okula gitmek benim için işkence gibi"). Bu faktörün alfa değeri .87'dir. OYTÖ'nün ikinci faktörü "kişisel gelişimin destekleyicisi olarak okul" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün alfa değeri .81'dir. OYTÖ'nün 4 madde içeren üçüncü faktörü ise "özlenen bir varlık olarak okul" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörün alfa değeri ise .79'dur. Hesaplanan DFA değerleri ise şu şekilde rapor edilmiştir; $RMSEA= 0,056$; $CFI= 0,98$; $GFI= 0,92$; $AGFI= 0,90$; $RMR= 0,088$ (Alıcı, 2013). OYTÖ'nün bu çalışmada geçerliği DFA, güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; $\chi^2= 479.36$, $sd = 167$, $\chi^2/sd= 2.87$, $RMSEA= .05$, $GFI= .97$, $AGFI=.96$, $CFI=.91$ ve $IFI=.91$. Cronbach alfa değerleri ise şu şekildedir; OYTÖ_Tüm Ölçek = .91, "Kişisel gelişimin engeli olarak okul" = .86, "Kişisel gelişimin destekleyicisi olarak okul" = .85 ve "Özlenen bir varlık olarak okul" = .72. Bu sonuçlara göre OYTÖ, bu araştırma için de geçerli ve güveniliridir.

İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından okullar ziyaret edilmek sureti ile toplanmıştır. Ölçekler ders saatlerinde araştırmacılar tarafından araştırmaya gönüllü öğrencilere bizzat uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulmasına ilişkin yönerge ve açıklamalar araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Toplanan veriler analize hazır hale getirilmek amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri setinin analize uygunluğunu incelemek amacıyla kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda veri setindeki eksik ve hatalı giriş yapıldığı saptanan veriler düzeltilmiştir. Verilerin çok-değişkenli analizlere uygunluğunun saptanması amacıyla kovaryans matrisleri hazırlanmış ve en yüksek olasılık tahmini (maximum likelihood estimation) gerçekleştirilerek tek yönlü ve çok yönlü normallik varsayımı incelenmiştir. Veri setinde tek yönlü ve çok yönlü normallik sayılısının sağlanmadığı (basıklık ve çarpıklık) görülmüş; dolayısıyla analizlerde asimptotik kovaryans matrisi kullanılmasına karar verilmiştir (Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin kabul aralığı olan -1.5 ve +1.5 puanın üzerinde değer ürettikleri gözlenmiştir)Veri setinin doğrusallığı saçılma grafiği ile incelenmiş ve bu inceleme sonucunda saçılma grafiklerinin elips şeklinde olduğu görülmüştür. Değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığı ise korelasyon katsayı değerleri analiz edilerek incelenmiş ve sonuçta böyle bir problem olmadığı görülmüştür (değişkenler arası korelasyon katsayıları .85'den düşük değer üretmiştir). Araştırmanın ilk iki sorusu, aritmetik ortalama dikkate alınarak incelenmiştir. Değişkenler arası ilişki düzeyi, yönü ve anlamlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ve aracılık testleri ise yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmada öncelikle öğrenci görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdikleri ve öğrencilerin okula yönelik tutumları ile okul bağlılıklarının nasıl olduğu incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmada ayrıca değişkenler arasındaki ilişki de sorgulanmıştır. Her bir ölçek ve alt boyutları için 5'li dereceleme üzerinden hesaplanmış aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile Pearson korelasyon katsayı değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	Ss.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.SALÖ-Tüm	2,67	0,90													
2. Destek	2,67	0,91	,951**												
3. Eleştirel Bilinç	2,84	1,06	,932**	,803**											
4. Katılım	2,16	1,11	,689**	,581**	,544**										
5. OYTÖ-Tüm	3,15	0,75	,478**	,458**	,432**	,356**									
6. Engelleyici	3,29	0,97	,440**	,420**	,397**	,332**	,916**								
7. Destekleyici	3,51	0,81	,403**	,391**	,369**	,272**	,853**	,627**							
8. Özlenen	2,12	0,85	,345**	,324**	,303**	,302**	,714**	,577**	,443**						
9. OBÖ-Tüm	3,23	0,74	,536**	,507**	,499**	,378**	,743**	,674**	,643**	,526**					
10. İçsel	3,45	0,75	,303**	,269**	,300**	,225**	,549**	,476**	,506**	,381**	,812**				
11. Okul Ortamı	2,99	0,98	,439**	,415**	,404**	,323**	,746**	,687**	,583**	,625**	,871**	,629**			
12. Okul Programı	3,22	1,94	,400**	,381**	,380**	,253**	,635**	,543**	,612**	,407**	,801**	,542**	,672**		
13. Okul Yönetimi	3,15	0,95	,620**	,586**	,567**	,469**	,527**	,508**	,447**	,322**	,762**	,428**	,572**	,540**	
14. Öğretmen	3,20	1,15	,434**	,466**	,383**	,252**	,474**	,455**	,396**	,307**	,714**	,439**	,520**	,490**	,584**

** $p < .001$; $N = 530$

Tablo '1 incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre okul müdürleri, sosyal adalet liderliği davranışlarını 'orta' düzeyde sergilemektedir ($Ort. = 2.59$). Öğrencilerin okula yönelik tutum ($Ort. = 3.15$) ve okul bağlılığı ($Ort. = 3.23$) puan ortalamaları da 'orta' düzeydedir. Pearson korelasyon katsayı değerleri, sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .48$; $p < .001$). Sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı arasında da orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .54$; $p < .001$). Okula yönelik tutum ile okul bağlılığı arasındaki ilişkinin ise yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = .74$; $p < .001$).

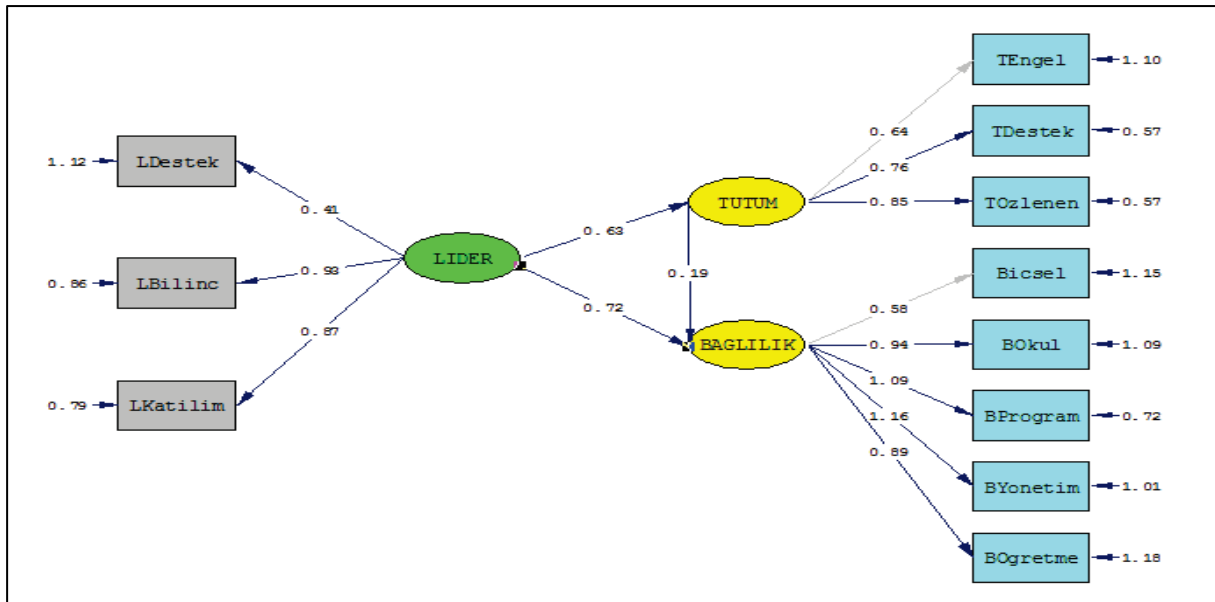
Liselerde sosyal adalet liderliği ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkide okula yönelik tutumun aracı rolü Holmbeck'in (1997) önermiş olduğu modele dayalı olarak çözümlenmiştir. Holmbeck (1997) değişkenler arasında 'aracı' ve 'dolaylı' olmak üzere iki tür etkiden söz etmiştir. Buna göre, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilk analizde, istatistiksel olarak anlamlı olan ilişki, aracı değişkenin analize dahil edilmesi sonucunda düşüyorsa, bu durumda bağımlı ve bağımsız değişken arasında aracı bir etkinin varlığı varsayılmıştır. Doğrudan yolun analize eklendiği modelde, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmaması durumu 'tam aracılık' etkisi olarak tanımlanmıştır. Diğer yandan, değişkenler arasındaki ilişki anlamlı; ancak bu yola ilişkin standardize edilmiş değerler miktarında bir azalma söz konusu ise 'kısmi aracılık' durumu söz konusudur. Mevcut araştırmada sosyal adalet liderliği (bağımsız değişken) ve okul bağlılığı (bağımlı değişken) arasındaki ilişkide okula yönelik tutumun aracı etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak modeldeki değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı yollar ayrı ayrı olmak üzere regresyon analizi ile incelenmiştir. Böylece modelin bir bütün olarak sınanmasından önce aracılık testine ilişkin temel varsayımlar sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler Arası Yapısal Yollar

Yapısal Yollar			β	T
Doğrudan Etkiler				
Sosyal Adalet Liderliği	→	Okula Yönelik Tutum	0.60	5.22*
Okula Yönelik Tutum	→	Okul Bağlılığı	0.67	12.65*
Sosyal Adalet Liderliği	→	Okul Bağlılığı	0.89	5.65*
Dolaylı Etkiler				
Sosyal Adalet Liderliği	→	Okul Bağlılığı	0.72	3.49*

* $p < .05$; N= 530

Tablo 2'den izlenebileceği gibi 'Sosyal Adalet Liderliği' 'Okula Yönelik Tutumun' ($\beta = .60$; $p < .05$) ve 'Okul Bağlılığının' anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .89$; $p < .05$). Benzer şekilde 'Okula Yönelik Tutum', 'Okul Bağlılığını' anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta = .67$; $p < .05$). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arası regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin bu bulgular, aynı zamanda aracılık testinin ön-koşullarının sağlandığını bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. 'Sosyal Adalet Liderliği' ile 'Okul Bağlılığı' ilişkisinde 'Okula Yönelik Tutumun' aracılık etkisi ise yol analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1.** Araştırma Modeline İlişkin Path Diagramı

Şekil 1'de görüldüğü gibi 'Okula Yönelik Tutum' aracı değişkeninin modele alınması sonucunda 'Sosyal Adalet Liderliği' (bağımsız değişken) ile 'Okul Bağlılığı' (bağımlı değişken) arasındaki ilişki yine anlamlı çıkmıştır ($\beta = .72$, $p < .05$). Ancak iki değişken arasında, doğrudan etki modelinde .89 olan kestirim değeri (bkz. Tablo 2), 'Okula Yönelik Tutum' değişkeninin modele alınması sonucunda .72'ye düşmüştür (bkz. Şekil 1). Bu sonuçlara göre 'Sosyal Adalet Liderliği' ile 'Okul Bağlılığı' arasındaki ilişkide 'Okula Yönelik Tutum' 'kısmi aracılık' etkisi göstermektedir (Holmbeck, 1997). Aracılık etkisinin test edildiği modele ilişkin uyum iyiliği değerleri de bu sonucu destekler niteliktedir [χ^2 (261,14 N = 530); Sd = 54; $\chi^2/Sd = 4.83$, $p < .001$; RMSEA = .08; AGFI = .90; GFI = .92; CFI = .94; IFI = .94; NFI = .93]. Uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında ilk olarak ki-kare değerinin, serbestlik derecesine oranına bakılmıştır. Bu değer 5'den küçük olması önerilen modelin data tarafından doğrulandığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca hesaplanan RMSEA değeri de .08 çıkmıştır. AGFI, GFI, CFI, IFI ve NFI değerleri ise .90'ın üzerinde değer üretmiştir. Bu sonuçlar veri setinin önerilen kuramsal modeli desteklediği şeklinde yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ayrıca aracılık testinin anlamlılığı için Sobel testi gerçekleştirilmiştir ($z = 8.38$, $p < .001$). Sobel testinin anlamlı sonuç üretmesi de kuramsal modelin uygun olduğu sonucunu desteklemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Ankara iline bağlı yedi merkez ilçede bulunan on bir devlet lisesinde öğrenim gören 530 öğrencinin görüşlerine dayalı olarak okullarda sosyal adalet liderliğinin görünüşleri incelenmiştir. Ayrıca, sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula yönelik tutumları ile okul bağlılıkları üzerindeki görece etkisinin incelenmesi de araştırmanın temel amaçları arasındadır. Bu amaçla katılımcılardan toplanan veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra yapısal eşitlik modellemesi ile çözümlenmiştir.

Bulgular, katılımcıların okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin liderlik davranışlarına odaklanan önceki çalışmalarla uyumludur. Önceki çalışmalarda da müdürlerin liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri saptanmıştır (Bozdoğan ve Sağnak, 2011; Gündüz ve Balyer, 2012; Taş ve Çetiner, 2011). Ancak sözü edilen çalışmalar ağırlıklı olarak liderliği müdür etkililiği yönünden incelemiştir. Okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sağlamaya dönük liderlik davranışlarının incelendiği bir çalışmada ise, sosyal adalet liderliği davranışlarının yüksek düzeyde sergilendiği rapor edilmiştir (Turhan ve Çelik, 2011). Bu bulgu, mevcut araştırma bulguları ile çelişmektedir. İki çalışma arasındaki farkın muhtemel bir nedeni örneklem farklılığı olabilir. Turhan ve Çelik'in (2011) çalışmasının örneklemi yönetici ve öğretmenler oluştururken, mevcut araştırmanın örneklemini öğrenciler oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının muhatabı ağırlıklı olarak öğrencilerdir. Bizim çalışmamızda katılımcılar, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini düşünmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, okul müdürlerinin okullarda dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını beklenen düzeyde karşılayamadıkları düşünülebilir. Önceki araştırmalar sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün ihtiyacı olan öğrencilerin yanında olduklarını ve onları desteklediklerini ortaya çıkartmıştır (Theoharis, 2008). Bir başka çalışmada ise sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin okul toplumu ile güvene dayalı ilişki kurdukları ve okul toplumunu toplumsal eşitsizliklerin farkına varmaları için bilinçlendirme gayreti taşıdıkları belirlenmiştir (Furman, 2012). Bu kapsamda, mevcut araştırmanın yürütüldüğü okullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği konusunda yeterince yetkin olamadıkları da söylenebilir. Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet lideri rolünü yeterince oynayamamasının muhtemel bir nedeni, yönetsel yetki ve özerkliklerinin sınırlı olması olabilir. Bu koşullar altında müdürler sosyal adalet liderliğinin 'destek', 'eleştirel bilinç' ve 'katılım' boyutlarındaki davranış örüntülerini yeterince sergileme konusunda çekiniyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula yönelik tutum puanları da 'orta düzeydedir'. Bu bulgunun benzer araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. Örneğin Adıgüzel ve Karadaş'ın (2013) araştırmasında öğrencilerin okula yönelik tutumlarının 'güven', 'sevgi', 'değer', 'uyum', boyutlarında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Özdemir ve Kalaycı'nın (2013) çalışmasında öğrencilerin okula yönelik olumlu algılarının orta düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının orta düzeyde olmasının birçok nedeni olabilir. Bunlar arasında ailelerin eğitime bakış açıları önemli bir etmendir. Bankston ve Zhou'nun (2004) çalışmasında okula yönelik olumlu ya da olumsuz tutumların biçimlenmesinde ailenin önemli bir etmen olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen-öğrenci ilişkileri de anlamlı bir yordayıcıdır (Yoon, 2002). Bu kapsamda, alan yazınla uyumlu olarak araştırmaya katılan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının orta düzeyde olması aile faktörü ve öğretmen-öğrenci iletişiminin niteliği ile açıklanabilir. Katılımcıların orta düzeyde olumlu okul tutumuna sahip olması kimi sonuçlar üretebilir. Önceki araştırmaların birinde okula yönelik tutumun devam ve akademik başarıyı yordadığı saptanmıştır (Adıgüzel ve Karadaş, 2013).

Bulgular katılımcıların okul bağlılıklarının orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu da önceki çalışmalarla paraleldir. Örneğin Arastaman'ın (2009) çalışmasında öğrencilerin okul bağlılıklarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Benzer bir araştırma yürüten Özdemir ve Kalaycı (2013) da öğrencilerin okul bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğrencilerin okula yönelik tutum ile okul bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğudur. Bu bulgu, okul liderliğinin öğrenci çıktılarını ile ilişkisine odaklanan alan yazın ile uyumludur (Harrison, 2011; MacBeath ve Cheng, 2008; Mulford ve Silins, 2003; Robinson vd., 2008; Valentine ve Prater, 2011). Sözü edilen çalışmalarda da okul

liderliğinin aralarında akademik başarı olmak üzere çeşitli öğrenci çıktıları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Koh ve diğerlerinin (1995) araştırmasında ise etkili okul liderliğinin öğrencilerin okul performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Leithwood ve Jantzi (1999, 2000) de araştırmalarında liderliğin okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise spesifik olarak sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okul bağlılığı ve okula yönelik tutumları üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Benzer bir çalışma yürüten Murray (2009) dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin onların okul bağlılıklarını yordadığına ilişkin bulgularla karşılaşmıştır. Dolayısıyla bizim araştırmamızda elde edilen bulgular, okul liderliğinin öğrenci çıktıları üzerinde görece etkisi olduğuna yönelik argümanları destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın bir diğer amacı ise sosyal adalet liderliği ile öğrencilerin okul bağlılıkları arasındaki ilişkide, okula yönelik tutumun aracılık etkisine sahip olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen yol analizi, sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okul bağlılıkları üzerindeki etkisinin *kısmen* okula yönelik tutum ile sağlandığını ortaya çıkartmıştır. Bu bulgu, liderlik ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkinin dolaylı olduğu yönündeki kuramsal yaklaşımı desteklemektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Heck, 1998; Witziers vd., 2003). Söz konusu araştırmalarda başta öğrencilerin akademik başarıları olmak üzere çeşitli öğrenci performansı ve davranışları üzerindeki liderlik etkisinin doğrudan değil, kimi aracı değişkenler üzerinden dolaylı olarak sağlandığı belirlenmiştir. Bizim araştırmamızda da, okul müdürünün sosyal adalet liderliğinin boyutları olan 'destek', 'eleştirel bilinç' ve 'katılım' davranışlarını sergilemesinin öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği; bunun sonucunda da öğrencilerin okul bağlılıklarının görece yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün sergileyeceği destek, eleştirel bilinç ve katılım davranışlarının okullarda dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılığını artırması; böylece bu öğrencilerin okul performansı üzerinde katkı sağlaması beklenebilir. Bu kapsamda araştırma bulgularına dayalı olarak dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okul bağlılığının sağlanmasında okula yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesinin öne çıktığı söylenebilir. Bu kapsamda yürütülen bir çalışmada okullarda farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelseler de tüm öğrencilerin okul tarafından desteklenmesinin öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar ürettiği saptanmıştır (Candeias, Rebelo ve Oliveira, 2013). Yine bir diğer araştırmada öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarının onların akademik başarılarını yordadığı saptanmıştır (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014). Alan yazında yer alan önceki araştırmalar ile bizim araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin olumlu okul algısı ve yüksek okul bağlılığı geliştirilmesinde okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları sergilemesinin önemli etmenler arasında yer aldığı söylenebilir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları sergilemesi okuldaki tüm öğrencilerin okula olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir etki göstermektedir. Okula yönelik olumlu tutumun beklenen bir sonucu ise öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasıdır. Bu çalışma ile sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ile okul bağlılığının birbiri ile ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır; (i) araştırmanın yürütüldüğü okullarda okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışını *orta düzeyde* sergilemektedir; (ii) katılımcıların okula yönelik tutumları ve okul bağlılıkları *orta düzeydedir*; (iii) sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasında *pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı* ilişkiler vardır; (iv), sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ile okul bağlılığının önemli bir yordayıcısıdır ve (v) sosyal adalet liderliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide okula yönelik tutum *kısmi aracılık etkisine* sahiptir.

Çalışmada ulaşılan genel sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir; (i) sosyal adalet liderliğinin okul bağlılığı ve okula yönelik tutumla ilişkisi daha büyük örneklemeler üzerinde incelenebilir, (ii) sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisi araştırılabilir, (iii) nitel çalışmalar, sosyal adalet liderliğinin okullardaki görünümünün ve olası sonuçlarının daha derinlemesine keşfedilmesine katkı sunabilir, (iv) okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilebilir. Yine araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir; (i) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özellikle dezavantajlı öğrencilerin okullarda desteklenmeleri amacıyla okul müdürlerine sosyal adalet liderliği konusunda eğitim verebilir, (ii) sosyal adalet liderliği davranışları sergileyen ve böylece dezavantajlı öğrencileri destekleyerek kamuoyunun dikkatini çeken okul müdürleri MEB tarafından ödüllendirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Andrews, R. ve Soder, R. (1987). Principal instructional leadership and school achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Baker, E. T., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma* (5. bs.). Ankara: Pegem.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Bankston, C. ve Zhou, M. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179.
- Baron, R. A. ve Byrne, D. (1987). *Social psychology: Understanding human interaction* (5. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Blumberg, A. ve Greenfield, W. (1980). *The effective principal: Perspectives on school leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. ve Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education society and culture* (2. bs.). London: Sage Publication.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Brewster, A. B. ve Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brooks, J. S. ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(21).
- Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 77-108.
- Candeias, A. A., Rebelo, N. ve Oliveira, M. (2013). Students' attitudes toward learning and school-study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes. <http://www.projectored.uevora.pt/documentos/LICE.pdf> adresinden erişildi.
- Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.

- DeMatthews, D. ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- DeMatthews, D., Edwards, D. B. ve Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754-792.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: For replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Eshleman, J. R. (1988). *The family: An introduction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. ERIC veritabanından erişildi (ED362322).
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D. ve Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- 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 Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 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.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. ve Murhpy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and students outcomes. *Emerging Leadership Journal*, 4(1), 82-136.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599-610.
- Hurst, C. (2012). *Social inequality: Forms, causes, and consequences* (8. bs.). Boston: Pearson.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. ve Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 63, 21-40.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare*. London: Sage.
- Katzman, L. (2007). High-Stakes testing. A. Bursztyrn (Ed.), *The praegerhandbook of special education* içinde (s. 127-129). Westport, CN: Praeger.

- Koh, W. L., Steers, R. M. ve Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I. ve Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(11), 73-100.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- MacBeath, J. ve Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marshall, C. ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- McCabe, N. C. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- 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.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Miller, C. M. ve Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training?. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129-151.
- Mulford, B. ve Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes - what do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-95.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. doi:10.1177/0272431608322940
- 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.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. ve Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- 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*, Vol 1 içinde (s. 15-36). London: Springer.
- Özdemir, M. (2012). The impact of principals' leadership behaviors on teachers' attitudes towards works: Some evidence from Turkey. *International Journal of Educational and Policy Studies*, 4(6), 147-153.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.

- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-2018.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. ve Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Rhoads, R. A. (1995). *Multiculturalism and the community college: A case study of an immigrant education program*. Symposium on Organizational Frameworks and Strategies for Multicultural Campuses. Annual Meeting of the American Educational Researchers Associations, San Francisco, CA.
- Robbins, S. P. (2003). *Essentials of organizational behavior* (7. bs.). New Jersey: Prentice Hall.
- Robinson, V., Lloyd, C. ve Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Stern, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. New York: Springer.
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- 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. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- 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.
- Valentine, J. W. ve Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Witziers, B., Bosker, R. J. ve Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.