



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ, OKUL YAŞAM KALİTESİ VE OKULA AİDİYET  
DUYGUSU İLİŞKİSİ

Safiye Çiğdem GÖREN

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ, OKUL YAŞAM KALİTESİ VE OKULA AİDİYET  
DUYGUSU İLİŞKİSİ

RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP, QUALITY OF  
SCHOOL LIFE AND SENSE OF SCHOOL BELONGING

Safiye Çiğdem GÖREN

Doktora Tezi

Ankara, 2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Safiye iğdem GÖREN'in hazırladığı "Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Berrin BURGAZ



J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR



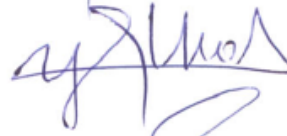
J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Nihan  
DEMİRKASIMOğLU



J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Ayhan URAL



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 07 / 05 / 2019 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmada, sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Ankara'nın dokuz ilçesinde bulunan toplam 52 resmi lisedeki 2553 öğrenci katılmıştır. Araştırmada "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği", "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin değişkenlere ilişkin görüşleri ortalama ve standart sapma hesaplamaları olarak sunulmuş ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olması durumu t-testi ve tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiştir. Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde hiyerarşik lineer modelleme (HLM) tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekilde özetlenebilir; öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları orta düzeyinde bulunmuştur. Alt boyutlar kapsamında, en yüksek ortalamanın fırsat ve başarı boyutunda, en düşük ortalamanın ise katılım boyutunda olduğu gözlenmiştir. Araştırma kapsamındaki değişkenlere ilişkin öğrenci görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyet, aile aylık gelir durumu, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okulun büyüklüğüne göre manidar şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bir başka bulguya göre öğrencilerin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü manidar ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkili olan okul ve öğrenci düzeyi değişkenler incelendiğinde okul düzeyinde katılım; öğrenci düzeyinde ise eğitim beklentisi, sosyal bütünleşme, genel doyum ve öğretmen değişkenlerinin manidar etkisi olduğu görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi, okula aidiyet duygusu

## Abstract

In this study, it is aimed to examine the relationship between social justice leadership, quality of school life and sense of school belonging based on students' responses. The research is a relational descriptive study. 2553 students from 52 high schools from nine districts of Ankara were participated in this study. "Social Justice Leadership", "Quality of School Life" and "Sense of School Belonging" scales were used. Students' perceptions about the variables in the study were presented as mean and standard deviation, differentiation according to different variables were analyzed by t-test and one-way ANOVA. Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used to analyze the correlation between the variables in the study. Moreover, Hierarchical Linear Modeling (HLM) was used in determining the relationships between dependent and independent variables. According to research findings, students' perceptions about social justice leadership, quality of school life and sense of school belonging are at medium level. It has also been observed that opportunity and achievement factor has the highest mean while, participation factor has the lowest mean. Another finding is that students' perceptions about the variables in the study differs according to their gender, family's income status, development level of the region of the school, type and size of school. In addition, there are significant, positive, high and medium level relationships between the variables of the study. It has also been determined that participation factor at school level; social integration, educational expectation, general satisfaction and teacher factors at student level have significant effect on students' sense of school belonging.

**Keywords:** social justice leadership, quality of school life, sense of school belonging

## Teşekkür

Bu araştırmanın başlangıcından bitimine kadar yanımda olup desteklerini sunan birçok değerli insana teşekkürü borç bilirim. İlk olarak, doktora eğitimim sürecinde her zaman desteğini hissettiğim, bana güvenen, akademik duruşu, nezaketi, insani ve ahlaki değerleri ile kendisini her zaman örnek aldığım ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum, değerli danışmanım Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e sabrı ve hoşgörüsü için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Eşsiz akademik danışmanlığının yanı sıra, hayatımın her alanında kıymetli dokunuşlarıyla kattığı renk ve oluşturduğu farkı tecrübe etme ayrıcalığını yaşadığım için kendimi çok şanslı görüyorum.

Çalışmamın gelişimine katkı sağlayan Tez İzleme Komitesi Üyesi hocalarım Prof. Dr. Berrin BURGAZ ve Doç. Dr. Ayhan URAL'a, Tez Savunma Jürimde yer alarak eksikliklerimi görmeme yardımcı olan Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR'e, doktora eğitimimde kendilerinden ders alma fırsatı bulduğum, Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN, Prof. Dr. Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU ve Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a saygılarımı sunarım.

Çalışmamın analiz sürecinde, bilgi, deneyim ve desteklerini ihtiyaç duyduğum her an benimle paylaşan değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR, Dr. Mehmet Tufan YALÇIN'a ve değerli görüşlerini benden esirgemeyen Dr. Hatice Çiğdem YAVUZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım, Feride GÖREGEN, Fatma GÜR ARSLAN, Dr. Şule ÖTKEN, Yahya ÜNALDI, Hilal ÇITAK ve ismini burada saymadığım değerli arkadaşlarıma, en umutsuz anlarımda beni tekrar tekrar motive ettikleri, mutluluk ve üzüntülerimi paylaştıkları ve beni her zaman ve her şartta tolere ettikleri için minnettarım. Birlikte görev yaptığım, bilimsel çalışmalara önem veren, kendi çalışanlarını da bu konuda her zaman teşvik edip destekleyen ve bu süreçte ilgilerini ve desteklerini eksik etmeyen Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge müdürlerim ve çalışanlarına teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmam kapsamında görüşlerini benimle paylaşan öğrencilere ve veri toplama araçlarının doldurulmasında bana yardımcı olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında sevgilerini, maddi ve manevi desteklerini her zaman ve her şartta koşulsuz sunan, sadece akademik alanda değil hayatımın her alanında bu günlere gelmemi sağlayan, arkamda olmalarının gücüme güç kattığı ve bu hayattaki EN BÜYÜK ŞANSIM olan annem Zeliha Gören, babam Adem Gören, ablam Didem GÖREN TUĞRUL, abim Teoman TUĞRUL ve kardeşim Mehmet Görkem GÖREN'e, bu yolda üzüntü, sevinç ve gururumu benimle paylaşan, koca yürekli teyzem Fatma ŞİMŞİR'e sonsuz teşekkür ederim. Çalışmalarımda en büyük moral ve motivasyon kaynağım olan yeğenim Derin TUĞRUL'u en derin sevgilerimle kucaklıyorum.

Eğitime ve bilime katkı sağlayan bir çalışma olması dileğiyle...



*Aileme...*

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	v
Şekiller Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırma Problemi.....	10
Sayıltılar.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Sosyal Adalet Liderliği.....	13
Okul Yaşam Kalitesi.....	42
Okula Aidiyet Duygusu.....	55
Bölüm 3 Yöntem.....	71
Araştırmanın Modeli.....	71
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	72
Veri Toplama Araçları.....	75
Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	78
Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	85
Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	86
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	101
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri.....	101

Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması .....	102
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğrencinin Ailesinin Aylık Gelirine göre Karşılaştırılması.....	104
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Karşılaştırılması .....	106
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okul Türüne göre Karşılaştırılması .....	108
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne göre Karşılaştırılması.....	110
Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Görüşleri .....	111
Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması .....	112
Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Öğrencinin Aile Aylık Gelir Durumuna göre Karşılaştırılması .....	114
Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Karşılaştırılması .....	117
Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Okul Türüne göre Karşılaştırılması .....	120
Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Okul Büyüklüğüne göre Karşılaştırılması.....	122
Öğrencilerin Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	124
Öğrencilerin Okula Aidiyet Duyguları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmanın Belirlenmesi.....	127
Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	129
Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları ile Öğrenci Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	133

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları ile Öğrenci Düzeyindeki ve Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	136
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	140
Sonuçlar ve Tartışma .....	140
Öneriler .....	144
Kaynaklar .....	146
EK-A: SALÖ, OYKÖ ve OADÖ İçin Kullanım İzin Belgeleri.....	166
EK-B: Veri Toplama Araçları .....	168
EK-C: Okul İçi Hataların Normallik Varsayımı Sonuçları .....	172
EK-Ç: Okul Düzeyine Ait Artıkların Normallik Varsayımı .....	173
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi İzni .....	174
EK-E: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma .....	175
EK-F: Etik Beyanı .....	176
EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	177
EK-H: Dissertation Originality Report .....	178
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	179

## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Yeniden Dağıtım, Tanıma ve Çözümler</i> .....	19
Tablo 2 <i>Sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğine tanımlarında tekrar eden ifadeler</i> .....	29
Tablo 3 <i>İdeal lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farklar</i> .....	31
Tablo 4 <i>Sosyal adalet liderinin özellikleri</i> .....	32
Tablo 5 <i>Öğrencilerin okul yaşam kalitesi deneyim alanları (Williams &amp; Batten, 1981, s. 10).</i> .....	48
Tablo 6 <i>Aidiyet ile İlgili Teoriler</i> .....	57
Tablo 7 <i>2017-2018 Öğretim Yılı Araştırma Evreninde Bulunan Okulların İlçe, Okul Türü ve Bölge Gelişmişlik Düzeyine Göre Sayıları</i> .....	72
Tablo 8 <i>2017-2018 Öğretim Yılı Araştırma Evreninde Bulunan Öğrencilerin İlçelere ve Okul Türüne göre Sayıları</i> .....	73
Tablo 9 <i>Örnekleme Dâhil Edilen Okulların, İlçe, Okul Türü ve Bölge Gelişmişlik Düzeyine göre Sayıları</i> .....	75
Tablo 10 <i>Örnekleme Dâhil Edilen Öğrencilerin İlçe, Okul Türü ve Bölge Gelişmişlik Düzeyine göre Sayıları</i> .....	75
Tablo 11 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayıları</i> ....	79
Tablo 12 <i>DFA Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri</i> .....	80
Tablo 13 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i> .....	81
Tablo 14 <i>Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Sayısal Bilgiler</i> .....	86
Tablo 15 <i>Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler</i> .....	87
Tablo 16 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere ve Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları</i> .....	89
Tablo 17 <i>Araştırmanın Alt Problemlerine göre Veri Çözümleme Teknikleri</i> .....	89
Tablo 18 <i>Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı</i> .....	91
Tablo 19 <i>Düzy 1 Hatalarına İlişkinin Betimsel İstatistikler</i> .....	100
Tablo 20 <i>Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=2553)</i> .....	101
Tablo 21 <i>Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Öğrencilerin Cinsiyetine göre t-testi Sonuçları</i> .....	102

Tablo 22 Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Durumuna göre ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 23 Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Brown-Forsythe ve Welch Sonuçları.....	107
Tablo 24 Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Okul Türüne göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları.....	108
Tablo 25 Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Okul Büyüklüğüne göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 26 Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=2553).....	112
Tablo 27 Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Öğrencilerin Cinsiyetine göre t-testi Sonuçları.....	113
Tablo 28 Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Aile Gelir Durumuna göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 29 Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 30 Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Okul Türüne göre ANOVA ve Brown-Forsythe ve Welch Testi Sonuçları.....	120
Tablo 31 Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Okul Büyüklüğüne göre ANOVA ve Brown-Forsythe ve Welch Testi Sonuçları.....	123
Tablo 32 Öğrenci Görüşlerine göre Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Matrisi .	125
Tablo 33 Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları.....	127
Tablo 34 Tek Yönlü ANOVA Modeli Tesadüfi Etki Sonuçları.....	128
Tablo 35 Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	130
Tablo 36 Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeline İlişkin Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	133
Tablo 37 Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu İçin Sabit ve Eğitim Katsayısının Çıktı Olduğu Modeli Sabit Etki Analiz Çıktıları.....	137

## Şekiller Dizini

Şekil 1. SALÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=413).....	83
Şekil 2. OYKÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=413).....	84
Şekil 3. OADÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=413).....	84
Şekil 4. Tesadüfi Etkili Tek yönlü ANOVA HLM Analizinin Kavramsal Çerçevesi.	94
Şekil EK.1. Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Empirik Bayes (EB) Tahminlerine Ait Histogram Grafiği .....	172
Şekil EK.2. Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Q-Q Grafiği.....	172
Şekil EK.3. Düzey 2 Hataları için MDIST'e karşı CHIPCT'e Ait Saçılım Grafiği..	173

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

- $\beta$** : Beta Katsayısı
- DFA**: Doğrulayıcı Faktör Analizi
- HLM**: Hiyerarşik Lineer Modelleme
- MEBBİS**: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
- OAD**: Okula Aidiyet Duygusu
- OADÖ**: Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği
- OECD**: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
- OYK**: Okul Yaşam Kalitesi
- OYKÖ**: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği
- r**: Korelasyon Katsayısı
- S**: Standart Sapma
- SAL**: Sosyal Adalet Liderliği
- SALÖ**: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği
- SED**: Sosyo-ekonomik Düzey
- TUİK**: Türkiye İstatistik Kurumu
- TDK**: Türk Dil Kurumu
- $\bar{X}$** : Ortalama



## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmektedir.

#### Problem Durumu

İnsani değerlerin değiştiği, yalnız yaşamın yaygınlaştığı, benmerkezci toplum kültürünün baskın olmaya başladığı günümüz şartlarında, farklılıklarla bir arada yaşamak gittikçe zorlaşan bir hal almaktadır. Küreselleşen dünya beraberinde birçok avantaj getirirse de genel anlamda toplumda olduğu gibi eğitimde de çeşitli problemlere sebep olabilmektedir. Küreselleşen toplumlardan kaynaklı oluşan eğitim politikalarının sonucunda okullar sadece ölçme ve değerlendirme anlamında değil gelişim, politikalar ve uygulamalar anlamında da standartlaşmaktadır. Dünya kültürlerinin tek tipleşmeye başladığı, devletlerin karar süreçlerinde uluslararası pazarlarını gün geçtikçe büyüten şirketlerin kontrol sahibi olduğu ve zenginle fakir arasındaki uçurumun arttığı bu dünyada, öğrencilerden ne beklendiği konusunu tekrar değerlendirmek önemli hale gelmektedir (White & Cooper, 2014). Bununla birlikte okulların rollerinin tekrar gözden geçirilmesini gerekmektedir. Nitekim, okulların iş gücü piyasasına insan yetiştirme, sınava öğrenci hazırlama, akademik başarıyı artırma rollerinin yanında bireylere ortak bazı değerler ve birlikte yaşama alışkanlığı kazandırması gerektiği de yaygın olarak kabul edilmeye başlamıştır (Gürgen, 2017). Bu sebeple, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşların sosyal geleceğimizin mimarları olarak eğitim sistemlerinde önemli role sahiptirler. Eğitim dünya çapında ticarileştiği için öğrenciler sistemin içinde yarışa zorlanır hale gelmiştir. Bu yarışta her öğrenci aynı şartlarda yol almamaktadır, bu sebeple bazı öğrenciler tükenmişlik, ait hissedememe ve umutsuzluk duyguları yaşamaktadır. Bu da sadece eğitimin değil toplumun eşitsiz bir yer haline gelmesine sebep olmaktadır (White & Cooper, 2014). Toplumda ve dolayısıyla eğitimde etkisini gün geçtikçe daha fazla hissettiren bu şartların okullarda yönetimi büyük oranda okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürlerinin bu konudaki sorumlulukları ve rolleri ise alan yazında sosyal adalet liderliği adı altında geçmektedir.

Toplumda eğitimin, bireylerin sosyal tabakalarda dikey hareketliğini sağlamanın ve sosyal tabakalar arasında geçişkenliği sağlamak suretiyle toplumda eşitliği yakalamanın bir aracı olduğu görüşü (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016) göz önünde bulundurulursa, eğitimde sosyal adaletin önemi daha belirgin hale gelmektedir. Eğitimde sosyal adalet, ötekileştirilmiş grupların deneyimlerine ve eğitimdeki fırsat eşitsizliklerine odaklanmaktadır (Furman, 2012). Bu konudaki genel politikalar üst belgelerle belirlenirken, okullarda sosyal adaletin sağlanması görevi büyük oranda okul müdürlerine düşmektedir. Okulların, toplumdaki eşitsizlikler sebebiyle eşitlik, adalet ve kapsayıcılık merkezleri olmaları beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılayabilmek için sosyal adalet liderleri olması beklenen okul müdürlerinin baskı, dışlanma ve ötekileştirmeye eleştirel bir farkındalıkla yaklaşmaları gerekmektedir (Arar, 2015). Bogotch (2002) sosyal adalet tanımının eğitim liderliği uygulamalarından ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadır. Eğitim yönetimi alanında sosyal adalet kavramı ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik gibi dezavantaj olabilecek durumların farkındalığı ile adalet, saygı, önem, eşitlik gibi ahlaki kavramları vurgulamaktadır (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Kavram ile ilgili ortak tek bir tanım olmamasına rağmen, tüm çalışmaların ortak noktasının her öğrenciye eğitim fırsatları yaratmak olduğu aşikârdır (Fraser, 2012).

Okul liderleri sosyal adaleti anlamak, desteklemek ve uygulamak için öncelikle baskı, ayrımcı tutum ve ötekileştirme gibi konularda geniş ve eleştirel farkındalık geliştirmelidirler. Ancak okuldaki eşitsizliklerin farkına varmak yeterli değildir. Okul liderleri bu eşitsizliklerle ilgili harekete geçmelidir. Okul liderlerinin sadece eşitliği sağlayıcı etkinliklere yer vermesi yeterli değildir, sürece bizzat katılmaları daha etkili olacaktır (Brooks & Miles, 2008). Özdemir (2017) sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün işlevinin, toplumsal eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerini en aza indirmek ve dezavantajlı grupların eğitim imkânlarından üst düzeyde yararlanmalarına destek olmak olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal adalet lideri özellikleri taşıyan bir okul müdürü okulda olumlu ilişkiler geliştirmeyi önemser (Fraser, 2012). Farklı dil, din, sınıf, kültür, cinsiyete sahip öğrencilerin bir arada, dışlanmışlık hissetmeden eğitimlerini sürdürebilmelerinde okul müdürünün adil yaklaşımının önemli bir rolü vardır. Farklılıklara saygı duyulan, hoşgörü duygusunun hâkim olduğu, her bireyin

kendisini iyi, değerli ve saygın hissettiği bir okul kültürü sağlamak sosyal adalet liderinin önceliklerindedir. Okulda özellikle personel tarafından adil tutumlar sergilenmesinin okula bağlılık ve aidiyeti de güçlendirdiği düşünülmektedir (Akyüz, Demirkasımoğlu & Erdoğan, 2013).

Okulların misyon ve vizyon cümlelerinde eşitlik ve sosyal adalet konularına sıklıkla yer verilmektedir ancak önemli olan bunun pratikte okul politikaları ve uygulamalarında ne kadar yer bulduğudur (Arar, 2014). Eğitim ve eğitim liderleri hala baskın işler ve günümüzde devletlerin beklentisi olan evrensel, kapitalist ve kurumsal beklentiler arasında yok olmaktadır. Ana akım eğitim politikaları ve uygulamaları, eleştirel ve kültürel pedagojileri, kültürel liderliği ve kültürel metodolojiyi göz ardı etmektedir. Eğitim liderlik alanında ise hala etkililik ve verimlilik yaklaşımları hâkimdir (Bogotch & Shields, 2014). Geleneksel okul yönetim yöntemleri günümüz okullarının yeniden yapılanması ve gelişmesi için yeterli değildir. Çünkü örgütler günümüzde ekonomik, sosyal, politik ve eğitimsel eşitsizliklerin yer aldığı karmaşık bir hal almıştır (Wasonga, 2010).

Eğitimde sosyal adalet liderliği Türkiye bağlamında değerlendirilecek olunursa konunun öneminin gün geçtikçe arttığı söylenebilir. 50 yıl kadar öncesinde, herkesin aynı köy, kasaba, ilçe ya da şehirden geldiği ve benzer sosyo-ekonomik düzeyde olduğu homojen okul ve sınıf ortamları, şimdilerde yerini Türkiye'nin dört bir yanından ve hatta farklı ülkelere gelen, gelir seviyeleri arasında büyük farklılıklar olan, pek çok farklı özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı heterojen okul ve sınıf ortamlarına bırakmıştır. Bu durum, okullarda etnik, kültürel, dilsel, sosyoekonomik farklılıkların artmasına yol açmıştır (Çevlik, 2015). Türkiye'de düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının gittiği okullar genellikle diğer okullara göre dezavantajlı duruma düşmektedir. Bu okullardaki çocuklar nitelikli eğitim hakkından mahrum kalmaktadır. Bu tür okullara çok az öğretmen gönüllü olarak gitmektedir. Bu durum okulun öğretmen ihtiyacını artırmakta, çözüm olarak da ders karşılığı öğretmen arayışı doğmaktadır. Ayrıca, sosyoekonomik durumu düşük olan okullarda eğitimin niteliğini daha da düşürmektedir. Türkiye'de eğitim cinsiyet, coğrafi bölge ve sosyoekonomik durumdan kaynaklı farklılaşmaktadır (Waite, Turan & Nino, 2014). Bu şartlar göz önünde bulundurulduğunda okul müdürlerinin okulda sosyal adaleti sağlama konusundaki rollerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Ancak, Türkiye'deki okul

yöneticileri merkezi yönetim sisteminde, üstlerin emirlerine uygun davranış sergileme zorunluluğu hissettikleri için sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileyebilme şansları kısıtlıdır (Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2016). Ayrıca, Türkiye'deki eğitim sisteminde de olduğu gibi, merkezi eğitim sistemleri her bir öğrenciye aynı eğitim imkânını eşit şekilde sunmayı amaçlar. Bu iddianın aksine dünyadaki en temel sorunlardan biri nitelikli eğitim hizmetlerine erişimdir. Sunulan eğitim hizmetinden toplumdaki bazı gruplar daha fazla yararlanırken, diğer gruplar ya erişim imkânı bulamamakta veya erişim imkânı bulsa da bu imkân nitelikli olmamaktadır. Dolayısıyla eşitlikçi eğitim hizmetlerinin, eğitime erişim konusunda önemli avantajlar sağlasa da becerilerin edinimini sağlayan eğitim hizmetlerinin sunulmasını garantileyemediğini ortaya koymuştur (Kondakçı vd., 2016). Bunun yanında, Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adaletle ilgili somut bir görev tanımlı yapan ilgili yasal bir mevzuat bulunmamakta, sosyal adalet rolüne ilişkin her hangi bir atıfta bulunulmamaktadır. Buna rağmen, mevzuatta yer almasa da, yapılan çalışmalar okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sosyal adalet rolleri olduğuna dair bilincin yaygın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Kondakçı, vd., 2016).

Eğitim araştırmalarında sosyal adalet kavramına verilen önemin artması, okullarda bu konunun gün geçtikçe önemsendiğini göstermektedir. Ancak kavramın ön plana çıkması daha çok teorik olarak gerçekleşmiş, pratikte adaletsizlik, ayrımcılık ve dışlanma konusunda düzeltme sağlayacak uygulamaların eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu konularda politikalar ve çeşitli uygulamalar üretilmeye devam etmektedir (Arar, 2015). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri ile ilgili çalışma yapılmamasının sebeplerinden biri merkezî eğitim sistemi olarak gösterilebilir. Bu sebeple diğer ülkelerde olduğu gibi dezavantajlı okulların güçlendirmesine yönelik önlemler alınmamakta, her okul eşit görülüp benzer politikaların her okulda aynı şekilde uygulanması beklenmektedir. Bu durum da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği rollerini örtük hale getirmektedir. Öte yandan, mevzuatta bu rollerden bahsedilmemesi uygulamada bunun olmadığı ya da olmaması gerektiği ve bu konuda araştırma yürütülemeyeceği anlamına gelmemektedir (Kondakçı, vd., 2016).

İnsan gücü yetiştirmeye odaklanan ve ana akım küresel politikalarla çoğu zaman öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirmeyi öncelik haline getiren günümüz eğitim uygulamaları okullarda eşitlik, adalet gibi değerlerin sağlanmasının yanında

öğrencilerin farklı duyuşsal özelliklerini de göz ardı edebilmektedir. Oysaki, okul insan merkezli olmasından dolayı diğer kurumlardan farklıdır (Sarı, 2006). Öğrencilerin uzun yıllar boyunca, zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği yerler olarak (Allen & Kern, 2017) okulların öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını da karşılaması beklenir. Yakın zamanlarda dünya çapında okul sistemleri, hükümetler ve politikalar okullarda öğrencilerin iyi oluşu üzerinde durmaktadır (Noble & McGrath, 2015). Birçok araştırmacı öğrencilerin iyi oluşunun öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Ainley & Bourke, 1992; Karatzias, Power & Swanson, 2001a; Mok & Flynn, 2002; Goodenow & Grady, 1993). Bu araştırmacılara göre okulun tek amacı bilgi transferi ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi değildir. Okulun amacı her öğrencinin toplumda bir birey olarak şekillenmesi ve çoğulcu ve demokratik toplumda bir vatandaş olarak temel varoluşunu sağlamaktır. Bu sebeple, okulları sadece öğrencilerin bilişsel becerilerine göre değerlendirmek eksik olur. Okul, öğrencilerin sadece akademik performans sergiledikleri bir yer değil sosyal ve kültürel açıdan da kendilerini geliştirdikleri bir ortamdır. Okullar genç bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını, akademik başarı ve yaşam boyu sağlık ve refah üzerinde olan olumlu etkisi ile karşılamaktadır. Öğrenciler okulda sosyal ilişkilerin yanı sıra, kendi kimliklerini oluşturur. Kendilerini en tatmin edici yaşam tarzını şekillendirmeye başladıkları okul döneminde büyük zamanlarını geçirdikleri okul ortamının tatmin edici olması önemlidir (Sarı, 2006). Ancak bu özelliği okullara birçok sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklar ihmal edilirse geri dönüşü olmayan zararlar ortaya çıkabilir (Allen & Kern, 2017).

Okulların öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal özelliklerinin de desteklemesi gerektiğini savunan çalışmalar okuldaki yaşam kalitesinin önemini vurgulamaktadır (Bilgiç, 2009; Demir, 2012; Durmaz, 2008; İlmen, 2010). Epstein ve Mcpartland (1976) yaşam kalitesi kavramını okul ortamına uyarlayarak okul yaşam kalitesi kavramını ortaya çıkarmışlardır. Okul yaşam kalitesi genel olarak öğrencilerin okuldaki iyi olma halidir. Epstein ve Mcpartland (1976), okul yaşam kalitesinin, okulun formal ve informal yönlerden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden, otorite figürleri ve akranlarla ilişkilerden etkilenen bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Sarı (2007) öğrenciler için okulu yaşam kalitesinin, kendilerine ve okula ne kadar değer verdiklerine, kendilerine ait bireysel bir kimlik

duygusuna ne düzeyde sahip olduklarına, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle kurdukları iletişime, okulun kendilerine gelecekleri ile ilgili önemli fırsatlar sağladığına ilişkin inançlarına ve okuldaki başarılarına ilişkin algılarına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Genç yaşlarda bireyin yaşam kalitesini aile, çevre ve okul gibi farklı unsurların etkisi belirler. Bu unsurlar arasında okul bir çocuğun yaşamının vazgeçilmez unsurudur, bu sebeple okul yaşam kalitesi çocuğun genel yaşam kalitesini belirleyebilmektedir (Ghotra, Mclsaac, Kirk & Kuhle, 2016). Bunun yanında, okul yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarıları dâhil birçok eğitim çıktısı üzerinde etkili olması araştırmacıları bu konuya yöneltmiştir (Sarı, 2006). Yapılan çeşitli araştırmalarda, okul yaşam kalitesinin, akademik başarı, kişilik gelişimi, uzun dönemdeki yaşam kalitesi, okuldaki olumlu davranışlar, okula aidiyet, okul adaptasyonu gibi değişkenlerle pozitif yönde, devamsızlık, okul terki, disiplin problemleri, davranış bozuklukları, okula yabancılaşma gibi değişkenler ile negatif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir.

Okul yaşam kalitesi tanımlarında sıklıkla öğrencinin okulla bütünleşmesi ifadesine rastlanmaktadır. Bireylerin içerisinde buldukları ortamlarla bütünleşmeleri, büyük ölçüde kendilerini bu ortama ne kadar ait hissettikleriyle ilgilidir (Alaca, 2011). Ait olma duygusu, 1962'deki Maslow'un insan gelişimi ile ilgili yürüttüğü çalışmalardan bu yana temel insan ihtiyacı olarak görülmektedir. Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinde üst basamaklardaki motivasyonlar gerçekleştirilmeden önce alt basamaklarda bulunan temel ihtiyaçlar giderilmelidir. Ait olma ihtiyacı da bu temel ihtiyaçlardan birisidir (Booker, 2007; Capps, 2013). Aidiyet duygusu, kişinin içinde bulunduğu toplum tarafından kabul görülmeye ve onaylanma duygularıyla ilişkilidir (Alaca, 2011). Kavram uzun zamandır eğitimde önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. (Capps, 2003). Okula aidiyet duygusu, öğrencinin, bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumunu ifade etmektedir (Goodenow & Grady, 1993).

Bir ülkenin en önemli hedeflerinden biri çocukların ve gençlerin hayatlarından zevk almaları ve yetişkinlik yolunda mutlu olabilmek için gerekli beceri ve anlayışı edinmelerini sağlamaktır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının vizyonu da "Hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi"

olarak belirlenmiştir. Bunun yanında ulusal ve uluslararası birçok eğitimle ilgili politika belgesinde benzer ifadelere rastlamak mümkündür. Eğitim genç bireylerin tatmin edici bir yaşam sürmeleri ve 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan esnek ve yenilikçi işgücü açısından üretken olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve anlayışın kazandırılmasında kilit rol oynamaktadır. Çocukların ve gençlerin iyi oluşlarını geliştirmeye odaklanan okullar, gençlerin, ülkenin ve dünyanın geleceği için etkili eğitimin merkezi unsurudur (Noble & McGrath, 2015). İlgili alan yazın incelendiğinde okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, başarı isteğinin de yüksek olduğu, okul aktivilerine daha fazla katıldıkları, aidiyet duyguları düşük olan öğrencilerin ise depresyon eğiliminde, yalnız, sosyal ilişkileri zayıf, dolayısıyla motivasyonu, okulu bırakma eğiliminde ve başarısının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kişiliğin büyük ölçüde olduğu ergenlik döneminde öğrencilerin zamanlarının büyük bölümünü okulda geçirdikleri düşünüldüğünde okula aidiyet duygusunun önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Ergenlik döneminin sonları olan lise yıllarında aidiyet duygusu ya da okula bağlılığın önemi daha kritik hale gelmektedir. Lise öğrencileri eğitimin çoğu yerde artık zorunlu olmadığı yaş dönemindedir ve okula aidiyet duygularının düzeyi eğitimlerine devam edip etmeyeceklerini dolayısıyla sonraki yaşamlarını sosyal ve ekonomik anlamda etkilemektedir (Finn, 1989). Ergenlik kişiliğin olduğu dönemdir. Bu dönemde bireyler zamanlarının büyük çoğunluğunu aile yerine arkadaşlarıyla geçirirler. Arkadaşlarıyla iyi ilişkileri olan bireyler yetişkinliğe daha kolay geçer ve sosyal anlamda daha iyi psikolojik uyum sağlarlar. Desteğe ve bağlanmaya en çok ihtiyaç duyulan bu dönemde bireylerin yalnızlaşma riski de daha fazladır. Bu dönemde bireylerin aidiyet duygusu kazanmasının uzun vadeli olumlu etkileri vardır (Drolet, Arcand, Ducharme & Leblanc, 2013). Ergenlik dönemindeki bireylere, zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamlarında, kendilerini güvende, mutlu ve huzurlu hissettikleri eğitim imkânları sunulması, okula ve genel olarak eğitimlerine bağlılıklarının artırılması açısından önemlidir (Sarı, 2013).

Aidiyet duygusunun öneminin eğitim, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlarda sürekli vurgulanıyor olmasına rağmen, öğrencilere bu özelliği kazandırmanın hala okul öncelikleri arasında olmadığı görülmektedir. Örneğin, Osterman (2000)

okullarda öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına dikkat çekilmediğini vurgulamaktadır. Osterman (2000) okul kültürü ile ilgili çalışmaların topluluk duygusu ve işbirliği yerine genellikle bireysellik ve yarış ortamlarını destekleyen uygulamalar içerdiğini savunmaktadır. Ona göre örgütsel politika ve uygulamalar öğrenciler arasında aidiyet duygusunu sistematik olarak engellemekte, bu sebeple yalnızlaşma, yabancılaşma ve kutuplaşmaya zemin oluşturmaktadır. Ural'ın da (2014) belirttiği gibi eğitim sisteminde yarışma psikolojisinin yaygınlaşması, akademik başarının öncelenmesi, sınavların çeşitlenerek devam etmesi, bireyin tek yönlü olarak değerlendirilmesi, toplumsal soyutlanma, özgeci davranıştan uzaklaşma, özgürlüklerin kısıtlanması ve yoksun bırakılma gibi sonuçlara sebep olabilmektedir. Türkiye'de de olduğu gibi bürokratik ve merkezi eğitim sistemleri okulların öğrencilerin kendilerini değerli hissettiği ve tanındığını ve ilgili gördüğünü hissettiği topluluklar olmalarına engel oluşturur (Strike'tan akt., Dehuff, 2013). Okullarda en gerekli reformlardan biri okulları genç bireyler için önemsendikleri ve desteklendikleri topluluklar haline getirmektir. Buradaki topluluk aidiyet duygusuyla ilgilidir.

Okulların öğrencilerin bilişsel ve entelektüel gelişmelerini sağlamanın yanında sosyal açıdan da gelişmelerini sağlamalarına ilişkin ilginin gün geçtikçe arttığı son yıllarda okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile okul düzeyindeki okul iklimi, okul kültürü, okula karşı tutum gibi değişkenlerin ilişkisini inceleyen çalışmaların sayısı artmıştır. Ana-akım eğitim liderliği çalışmalarında sosyal adalet liderliği arka planda kalmış görünmektedir (Özdemir & Pektaş, 2017a). Sosyal adalet liderliğinin eşitliği sağlama ile ilgili yanı teorik ve ampirik açıdan daha fazla gündeme gelmiştir. Proaktif yanı ise geri planda kalmıştır (Berkovich, 2014). Alan yazında sosyal adalet liderliğinin genellikle teorik ve okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik olarak çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının daha çok öğretmenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Bozkurt, 2018; Kose, 2018). Konu hakkında öğrenci görüşlerinin araştırıldığı, sosyal adalet liderliğinin okul düzeyinde farklı değişkenlerle olan ilişkilerinin incelendiği çalışma (Özdemir, 2017) sayısı ise oldukça azdır.

Ayrıca, eğitimde en sık karşılaşılan problemlerden biri okullar arasındaki imkân ve nitelik farkı ve bu farkın etkilediği öğrenci çıktısıdır. Toplumdaki sosyal ve ekonomik eşitsizlikler okullarda da kendini göstermekte ve okullar arası nitelik



farkını artırmaktadır. Bu durum bazı okulların daha dezavantajlı hale gelmesine sebep olmaktadır. Ancak merkeziyetçi sistemde tüm okullar eşit tutulmaktadır (Kondakçı, vd., 2016). Eğitimde sosyal adaletin kim için ve nasıl olacağı sorusu ülkeden ülkeye değişebildiği gibi okuldan okula da farklılık göstermektedir. Çünkü her okulun kendine göre bir yapısı, kültürü, şartları ve popülasyonu vardır (Tomul, 2009). Bu sebeple, ilgili çalışmalarda okullar arasındaki farklılığın araştırılması da önemlidir.

Tüm bu mevcut durum ve gelişmeler bağlamında, bu araştırma okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerine dayalı olarak saptamaya yönelmiştir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, okul müdürünün sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkileri öğrenci görüşüne dayalı olarak incelemektir. Küreselleşme sürecinde artan toplumsal farklılıklar, ulusal ve uluslararası alandaki hızlı nüfus değişimi, farklı kültürlere sahip bireylerin demokratik sürece katılımı, çoğulcu toplum yapıları, eğitim politikalarındaki değişimler, sosyo-ekonomik farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkisi gibi faktörler eğitimde sosyal adalet konusunun öneme dikkat çekmektedir (Bozkurt, 2018). Bu yeni gelişmeler, müdürlerin rollerinin değişimine, rol yelpazelerinin çeşitlenmesine neden olmuştur (Gündüz & Balyer, 2013). Bu roller arasında okullarda sosyal adaleti sağlamak günümüzde gittikçe daha önemli hale gelmektedir.

Eğitimde sosyal adalet, sistem tarafından ihmal edilmiş öğrencilerle ilgili olarak ortaya çıkmıştır ve öğrenci başarısından öte, daha geniş anlamda okul yaşam kalitesi ile ilgilidir (Slater, vd., 2014). Okul yaşam kalitesi ise akademik başarı gibi birçok istendik öğrenci çıktısıyla ilişkilidir (Ainley, Foreman & Sheret, 1991; Batten & Girling-Butcher, 1981; Bourke & Smith, 1989; Gil, 1996; Karatzias, vd., 2001a; Mok & Flynn, 1998; Williams & Batten, 1981). Okula aidiyet duygusu da bunlardan biridir. Dolayısıyla bu araştırmanın, okullardaki sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkileri, okul özellikleri ve

öğrenci özelliklerini çok düzeyli şekilde inceleyerek ortaya koymasının alana katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışma, öğrenci görüşlerine göre sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmada okullarda sosyal adalet liderliği ve okul yaşam kalitesinin öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisi incelenmiştir.

**Alt problemler.** Bu bağlamda, öğrenci görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Öğrenci görüşlerine göre okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilemektedir? Bu görüşler;

- a. okulun bulunduğu bölge,
- b. okulun türü
- c. okulun büyüklüğü,
- d. öğrencinin cinsiyeti,
- e. öğrencinin ailesinin aylık geliri,

göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu görüşler;

- a. okulun bulunduğu bölge,
- b. okulun türü
- c. okulun büyüklüğü,
- d. öğrencinin cinsiyeti,
- e. öğrencinin ailesinin aylık geliri,

göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin okul aidiyet duygusuna ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu görüşler;

- a. okulun bulunduğu bölge,

- b. okulun türü
  - c. okulun büyüklüğü,
  - d. öğrencinin cinsiyeti,
  - e. öğrencinin ailesinin aylık geliri,
- göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin okula aidiyet duygusu arasında manidar bir ilişki var mıdır?

5. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar bir farklılık göstermekte midir? Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?

6. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan okul düzeyindeki değişkenler (sosyal adalet liderliği ve bağlamsal faktörler) nelerdir?

7. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan öğrenci düzeyindeki değişkenler (okul yaşam kalitesi, cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim beklentisi, devamsızlık) nelerdir?

8. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile manidar ilişki gösteren öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler modele birlikte eklendiğinde, bu değişkenler okula aidiyet duygusundaki farklılaşmanın ne kadarını açıklamaktadır?

### **Sayıtlılar**

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygularına yönelik algılarının oluşmasına yetecek kadar aynı okulda buldukları ve okul personeli ve akranlarıyla etkileşim içerisinde oldukları varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına doğru, tarafsız ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Araştırma, öğrenci görüşleri ve uygulanan ölçekler çerçevesinde sınırlılık göstermektedir.
2. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında Ankara ili sınırlarındaki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi liseler ile sınırlıdır.
3. Araştırma lise 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırmada, sadece resmi kurumlar ele alınmış özel öğretim kurumları değerlendirme dışı bırakılmıştır.
5. Araştırma okul müdürünün en az bir yıl aynı okulda görev yapma şartı ile sınırlandırılmıştır.

## Tanımlar

**Öğrenci:** Bu araştırma kapsamında öğrenci, Ankara'da 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerini ifade etmektedir.

**Okul:** Bu araştırma kapsamında okul, Ankara'daki Anadolu lisesi, mesleki ve teknik lise ve imam hatip lisesi türündeki resmi örgün ortaöğretim kurumlarını ifade etmektedir.

**Okul Yaşam Kalitesi:** Çocukların okuldaki çevre ve yaşama entegrasyonu sonucu oluşan refah durumu ve çocukların okul yaşamına ilişkin algıladıkları doyum ya da doyumsuzluğun derecesidir.

**Okula Aidiyet Duygusu:** Okul ortamında özellikle öğretmenler ve diğer yetişkinler tarafından kişisel desteklenme, kapsanma, sayılma ve kabul görme derecesidir.

**Sosyal Adalet Lideri:** Irkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen de ötekileştirilen grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan kişilerdir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Sosyal Adalet Liderliği

Temel insan haklarından biri olan eğitim, ulusal ve uluslararası çeşitli politika belgeleri ve sözleşmelerle güvence altına alınmıştır. Bu sözleşmeler eğitim hakkının ayrımcılık yapılmadan herkese eşit olarak sunulması gerektiğini vurgulamaktadır (Ural, 2012). Küreselleşme ve beşeri hareketliliğin artmasıyla toplumlarda gittikçe belirginleşen farklılıklar ve çeşitlilikler eğitim alanında da kendisini hissettirmekte ve eğitimin, toplumun her kesimine eşit şartlarda sunulmasını zorlaştırmaktadır. Eğitimde eşitliği yakalamak bir eğitim hedefi gibi görünse de, gelişmekte olan pek çok ülke için sosyoekonomik eşitliğin sağlanması ve yoksulluğun azaltılması için büyük bir adımdır. Sosyoekonomik eşitsizliklerin giderilmesi için öncelikle eğitimdeki eşitsizliklere dikkat çekilmesi gerekmektedir (Van Steenwyk, 2014). Toplumun her kesiminde olduğu gibi eğitimde de etkileri görülen bu farklılıklar ve eşitsizlikler, eğitimde çok kültürlülük, farklılıkların yönetimi gibi konuları ön plana çıkarmıştır. Farklılıkların yönetimi konusunda ise öncelikli olarak sosyal adaletin sağlanması amaçlanmaktadır.

Birey, sahip olduğu bütün özelliklerinden bağımsız olarak, insan olmaktan kaynaklı bir değere sahiptir. Bu değer her bireye diğerleriyle eşit muamele görme hakkı verir. Ancak, bireyin bu değerinin dışındaki özelliklerine göre farklı muamelelerle karşılaştığı birçok örnek vardır (Ural, 2012). Okullar da farklı cinsiyet, ırk, sosyo-ekonomik durum, kültür ve ideolojilere sahip bireylerden oluşan açık sistemlerdir. Bu farklılıklara sahip bireylerin eğitim alanında eşit imkânlarla sahip olması her zaman mümkün olmamaktadır. Okul müdürlerinin bu tür farklılıkların farkında olan ve bu farklılıklar konusunda harekete geçen liderler olması beklenmektedir (Bozkurt, 2018). Küreselleşme, ekonomik, teknolojik ve toplumsal gelişmeler ile eğitim alanındaki gelişmeler karşısında müdürlerin geleneksel rollerinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Yeni gelişmeler, müdürlerin rollerinin değişimine, rol yelpazelerinin çeşitlenmesine ve iş yüklerinin artmasına neden olmuştur (Gündüz & Balyer, 2013). Adil bir toplum yaratmak için eğitimde dezavantajlılar, eğitim ve fırsatlar arasında etkili bir bağ kuracak daha eşitlikçi

sistemler oluşturulması önemlidir (Ainscow'dan akt. Gairín & Rodríguez-Gómez, 2014).

**Sosyal adalet.** İnsanın olduğu yerde her zaman adalet ve adaletsizlikten bahsetmek mümkündür (Wang, 2016). Bireyin toplumda refah içinde yaşayabilmesi için gerekli olan güvenlik ihtiyacını karşılayabilmesi, algıladığı adalet hissiyle de ilgilidir. Bu kapsamda adalet bireyin en temel ihtiyaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların toplumda yaşayan sosyal birer varlık olması, bu sebeple diğer insanlara ve varlıklara muhtaç olması adaletin sağlanmasını da zorunlu hale getirmiştir (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Adalet kavramı, insanların toplum içinde ihtiyaçlarını karşılarken elde etmiş oldukları kazançların eşitlik ve doğruluk anlayışıyla dağıtılması gerekliliği ile tartışılmaya başlanmıştır (Atalay, 2005:7). Hak edene hakkının teslim edilmesi olarak tanımlanan adalet, özellikle toplumsal alanlarda sıkça üzerinde durulan bir kavramdır (Bozkurt, 2018; Töremen & Tan, 2010). Bu tanımdaki “hak edene hakkının teslim edilmesi”, yaşadığı her yerde ve olayda, kendisi ve başkaları için, ortaya koyulan çaba ve ödenen bedele karşılık belli bir hak etme değeri biçen insanın, elde edilen kazancın bu değerle orantılı olmasını beklemesini ifade etmektedir. Bu değer altında ya da üstünde bir kazanç söz konusu olduğunda adaletsizlik algılanmaktadır (Töremen & Tan, 2010). Toplumda sosyal anlamda adaletin sağlanması kapsamında düşünüldüğünde adalet yerine sosyal adalet kavramının kullanılması daha doğru olacaktır.

Adalet kavramı Türk Dil Kurumunun sözlüğünde (2018) “Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması” şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal adalet ise; “Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK: 2018). Bu iki tanımdan adaletin tek başına, pasif, soyut ve tekil, sosyal adaletin ise çoğul, aktif ve toplumun genel denge durumuna hitap eden somut bir kavram olduğu sonucuna ulaşılabilir (Çakır, 2017; Kaya, 2000; Turhan, 2007). Kaya (2000) adaletin geçmişe, sosyal adaletin ise geleceğe dönük olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, genel adalet insanlara nasıl muamele edildiği, zenginliğin nasıl kazanıldığı, hangi eylemlerin hangi davranışları yarattığı gibi konular üzerinde durarak geçmişe yönelik nitelikteyken sosyal adalet farklı olarak

geleceğe dönüktür. Sosyal adalet ahlaki bakımdan daha iyi olan durumların üretilmesine olanak vererek toplumun yeniden düzenlenmesini gerektirir.

Sosyal adalet eski bir kavram olmasına rağmen önemini günümüzde hala korumaktadır. Adil bir toplum arayışı, dinler ve felsefeyle ilgili geleneklere kadar uzanmaktadır. Örneğin Musevilik, İslam ve Hristiyanlık mazlumların yanında olmak ve onları kollamayı destekler. Plato, Hobbes, More, Marks, Rawls ve Tzu gibi doğu ve Batı filozofları da adil bir toplum anlayışıyla, adalet kavramı üzerinde durmuşlardır. Benzer şekilde, Taparelli, Ghandi, Martin Luther King ve Mandela buldukları toplumlarda adaletsizlik durumunu sorgulamışlardır (Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2016). Sosyal adalet kavramı pek çok alanda kullanılan, farklı şekillerde yorumlanan ve tanımlanan bir kavramdır. İlk olarak teoloji, felsefe gibi alanlarında çalışılmaya başlanan sosyal adalet; hukuk, ekonomi, politik çalışmalar, sosyoloji, psikoloji, eğitim ve antropoloji alanlarında da karşımıza çıkmaktadır (Arar vd., 2016; Brooks, 2008). Bir çok disiplin, sosyal adaletin anlamını tartışmış ve sosyal adaletin sağlandığı bir topluma eğitim yoluyla nasıl ulaşılabileceğini araştırmıştır (Arar vd., 2016). Günümüzde sosyal adalet için yapılan genel bir tanım bulunmamaktadır (Berkovich, 2014).

Literatürde sıkça tekrarlanan ve kabul görmüş bazı sosyal adalet tanımlarına rastlanmaktadır. Bu kaynaklara göre sosyal adalet, saygı, ilgi, tanıma ve empati üzerine kurulu bir süreci destekler (Theoharis, 2007) ve hak, eşitlik, fırsat eşitliği, çeşitlilik ve benzeri kavramları içeren şemsiye bir kavramdır (Özdemir & Kütküt, 2015). Fraser (2012) sosyal adaleti “bütün insanların değerli ve eşit olduğunu ve fırsatlara eşit erişim hakkı olduğunu anlamakla başlayan inanç ve uyum” olarak tanımlamıştır (s.14). Rawls’a (1972) göre sosyal adalet malların, hakların ve sorumlulukların bireyler arasında eşit dağıtımını gerektirir. Bir başka tanıma göre sosyal adalet ekonomik ve toplumsal anlamda eşitliğin sağlanmasıdır (Polat, 2007). Bogotch (2002) sosyal adalet uygulamasını gücün ahlaki kullanımını gerektiren kasıtlı müdahale olarak tanımlamıştır. Mansfield sosyal adaleti “toplum ve kurumlarının tüm üyeleri için ekonomik refahı sağlamaya yönelik inanca ilişkin algı” şeklinde tanımlamıştır (Akt., Arar, 2015). Sosyal adalet uygulamaları, ırkçılık, cinsiyetçilik, yoksulluk ve engellilik gibi kültürel ve sosyal eşitsizlikleri azaltmayı amaçlar (Berkovich, 2014). Chiu & Walker (2007) sosyal adaletin, dezavantajlı ve dışlanmış bireyler için fırsatlar geliştirmekle ve bu konuda eşitlik sağlamakla ilgili

olduğunu vurgulamaktadır. Buradaki dezavantajın genellikle cinsiyet, ırk, etnik köken, kültür, sosyal sınıf, aile yapısı, cinsel yönelim, yaş ve engellilikle ilgili olduğu belirtilmektedir (Arar vd., 2016). Sosyal adalet hem bir süreç hem de amaçtır. Sosyal adaletin amacı tüm grupların tam ve eşit olarak topluma katılımıdır. Sosyal adalet kaynakların dağıtımının eşit olduğu ve tüm bireylerin fiziksel ve psikolojik olarak kendisini güvende hissettiği bir toplum vizyonu taşır (Bell & Adams, 2016). Görüldüğü gibi sosyal adalet teorileri, toplumda fayda ve yüklerin adil dağıtımıyla ilgili durumlar üzerine odaklanmaktadır (Fraser, 2009). Ancak bu dağıtım sadece ekonomik anlamda kaynakların dağıtımını değildir. Sosyal adalet sosyokültürel yaşam ve değerlerle de ayrılmaz bir şekilde ilgilidir (Harris, 2014).

Starratt (2014) çalışmasında sosyal adalet üzerine yapılan araştırmalarda kavrama ilişkin sıklıkla değinilen konuları; ırk, cinsiyet, kadınların sesi, yoksulluk ve dağıtımsal adalet, politik teori, insan yeterliklerinin gelişimi, güç, bireysel bağımsızlık ve özgürlük, barış, sınıf hegemonyasından özgürlük, engellilik, farklılık, değer ve umut pedagojisi şeklinde sıralamıştır.

Sosyal olarak adil toplum iki ideolojik felsefeden gelmektedir; liberal demokratik felsefe ve eleştirel hümanizm (Berkovich, 2014). Liberal demokratik felsefe, tüm vatandaşların eşit özerklik ve yaşam umudunu hak ettiğine değinir. Bunu tamamlayıcı bir yaklaşımla, eleştirel hümanizm felsefesi ötekileştirilmiş sosyal yapıları sosyal olarak oluşturulmuş ve değer yüklü olarak görür (Furman ve Gruenewald, 2004). Ayrıca eleştirel hümanizm felsefesi dezavantajlı grupların sosyal alanda baskın gruplar tarafından ötekileştirildiğine değinir ve azınlıkların kendilerine özgü eşsiz yaşam tarzlarını idame ettirmesini destekler (Berkovich, 2014). Cochran-Smith (2009) çalışmasında bu iki felsefenin de sosyal adalet ile ilgili olduğunu ve bunların iki sosyal amaca dönüştürülebileceğini ifade etmektedir; dağıtım ve tanıma. Benzer şekilde, Fraser (2005) sosyal adaletin üç ayrı ilişkili boyuttan oluştuğunu ifade eder. Bu boyutlar; yeniden dağıtım, kültürel tanıma ve politik temsildir. Fraser'a (1995, 2005) göre bu üç konu birbirini destekler ve iç içedir. İlgili literatürde sosyal adaletin dağıtımcı, kültürel ve ilişkisel olmak üzere üç türü olduğu konusunda fikir birliği sağlanmış ve bu açıdan Fraser'ın desteklediği söylenebilir. Fraser'ın bu yaklaşımı ayrı, tamamlanmamış ve alakasız adalet teorilerini probleminin önüne geçip, kültürel ve sosyal tanınırlığın olmaması, sosyal



araçların dağıtımı ve sosyal temsil edilmeme durumlarından kaynaklanan adaletsizliklerin hepsini kapsamaktadır (akt. Wang, 2016).

*Dağıtımçı Adalet*, toplumda sahip olunan maddi varlıkların dağıtımıyla ilgili prensipleri ifade eder (Furman, 2012; Özdemir & Kütküt, 2015; Özdemir, 2017). Dağıtımla ilgili adaletsizlik, fakir sınıfların istismarı ve mahrumiyetine sebep olan toplumun sosyo-ekonomik yapıları ile ilgilidir (Fraser & Honneth'ten akt., Brekovich, 2014). Dağıtımçı adaleti savunanlar, kaynakların ve fırsatların daha adil ve eşitlikçi bir toplum için tekrar dağıtılmasını arzularlar (Cochran-Smith, 2009). Son 150 yıldır sosyal adalet sembolik ya da gerçek kaynakların, eşyaların, zenginliğin ve hizmetlerin yeniden dağıtımı olarak tanımlanmıştır (Wang, 2016) ve kavramın daha çok dağıtımla ilgili yönü ön planda olmuştur. Bu sebeple dağıtımçı adalet, sosyal adaletin bir boyutu olarak tanımlansa da genellikle adaletin kendisi olarak bilinir (Gewirtz, 1998). Gewirtz'e (1998) göre dağıtımçı adaletin iki türü vardır. Bunlar fırsatların eşitliği ve çıktıların (outcome) eşitliğidir. Fırsatların eşitliğine göre, eğer herkes başarıya ulaşmada eşit imkânlarla sahipse, eşit olmayan sonuçlar makul görülebilir. Farklı olarak, çıktıların eşitliğinde, toplumdaki farklı grupların eşit oranda başarıya ulaşmasının önündeki dezavantajlara direk müdahaleyle eşitliğin sağlanması amaçlanır. Pozitif ayrımcılık ya da eşit ekonomik fırsatlara yönelik programlar bu müdahalelere örnek gösterilebilir. Jenlink (2014) dağıtımçı adaletin bakış açısını "açık model" olarak adlandırır. Bu model, toplumdaki herkesin aynı ihtiyaçlara sahip olduğuna dayalıdır. Bu düşünce daha sonraları eleştirilmiş ve dağıtımçı adalette farklı insanlara farklı kaynakların dağıtılması temel alınmıştır (Jenlink, 2014). Eğitimde kaynak dağıtımı çoğu zaman düşünüldüğü gibi kaynak kıtlığından kaynaklanan sebeplerden ziyade, kaynaklar üzerinde söz hakkı olan grupların bu kaynakları kullanma konusundaki tercih farklılığından ortaya çıkan kaynak dağıtımında yetki kullanma biçimiyle ilgili olarak gündeme gelmektedir (Polat, 2007).

Dağıtımçı adalet çerçevesinde, maddi ya da maddi olmayan kaynakların adil dağıtımı sağlanmadan adil bir toplumdaki söz edilemez. Ancak, adil olmak sadece varlıkların eşit dağıtımıyla sağlanamaz. Sosyal adaletten bahsedilebilmesi için kavrama daha geniş bir pencereden bakmak gerekir. Bu da kavrama ait diğer boyutları gündeme getirir (Gewirtz, 1998). Örneğin saygı ve itibar dağıtılabilecek unsurlar değildir. Bunlar daha çok toplumdaki ilişkilerle alakalıdır.

*İlişkisel Adalet*, toplumun yapısı olan ilişkilerin doğasıyla ilgilidir (Gewirtz, 1998). Ötekileştirilmiş bütün grupların, hayatlarını etkileyecek kararlara katılımı olarak da tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2018; Furman, 2012; Gewirtz & Cribb; 2002; Özdemir & Pektaş, 2017b). Bu boyut, ister yüz yüze küçük topluluklarda ister daha büyük topluluklarda ve ekonomik ilişkilerde bireylerin birbirine nasıl davrandığıyla ilgilidir. İlişkisel adalette vurgulanan güçtür. Sosyal adaletin ilişkisel boyutu, sosyal işbirliklerine odaklanır (Gewirtz, 1998). Jawahar'a (2002) göre ilişkisel adaletin merkezinde iki etken yer almaktadır. Bunlardan birincisi, kaynakların dağıtımı sürecinde alınan kararların, o karardan etkilenenlere açık ve net bir şekilde açıklanıp açıklanmamasıyla ilgilidir. Diğeri ise kararları uygulayan kişilerin, kararlardan etkilenen kişilere saygılı davranıp davranmadığıyla ilgilidir (Akyüz, vd., 2013). Eğitimde sosyal adalet bağlamında katılımın ilişkisel yönü vardır ve sosyal adaletin demokrasi yönüyle ilgilidir. Bu adalet türünde hem eğitime ilişkin kararlara katılım, hem de bireyin kendini belirleyebilme olanağının sağlanmasını ve kendini belirleyebilme koşulları üzerinde söz sahibi olmasını ifade etmektedir (Polat, 2007).

*Kültürel Adalet*, kültürel egemenliğin ve kültürel grupları tanımazlığın olmamasıdır (Gewirtz & Cribb; 2002). Kültürel adaletsizlik kültürel hegemonya, tanınmama/yanlış tanınma ve saygı görmeme kaynaklıdır (Wang, 2016). Toplumu oluşturan alt kültürlere eşit yaklaşılmasıdır (Özdemir, 2017). Sosyal adalet toplumdaki bireyler arasında çıkarların (gelir, refah vb.) dağıtımından fazla şeyi ifade eder. Sosyal adalet toplumda iyi bir yaşam sürebilmek için bireyin destek görmesiyle ilgilidir. Destek görülmesi beklenen konular; kişinin yeteneklerini kullanabilmesi ve bunları geliştirebilmesi ve kişinin davranışlarını belirleyecek kararlara katılımı önemlidir. Bu sebeple sosyal adaletin sosyal ilişkiler çerçevesinde de düşünülmesi gerekmektedir (Turhan, 2007; 2010). Bu adalet türü, toplumdaki farklı grupların tanınması, baskın grupların azınlık konumundaki gruplar üzerindeki etkisinin farkındalığı ve eşitsizlik ve dışlanmayı önleme üzerine odaklanmaktadır (Bozkurt, 2018). Sosyal adaletin dayanaklarından olan ve tanıma olarak da bilinen kültürel adalet, dağıtıcı adaletin aksine daha az bilinen bir boyuttur (Polat, 2007). Tanıma konusundaki adaletsizlik ise sosyal kurumlarda ve toplumda azınlıkların ve onların kültürlerinin baskın gruplarca kasıtlı olarak dışlanmasına dayanır. Bu sebeple tanıma adaleti, katılım için bireylere eşit

imkânlar sağlamalıdır (Brekovich, 2014). Jenlink'e (2014) göre tanıyıcı adalet için üç gerekli durum vardır; farklı gruplara kendini tanıma şeklinde saygı geliştirmek, grupların kendilerini oluşturmaları için fırsatlar sunmak, grupların kendi hayatlarını direk etkileyecek kararlara katılımlarını sağlamak.

Wang'a (2016) göre günümüzde adalet yeniden dağıtım ve tanınmayı birlikte gerektirir. Biri olmadan adaletin sağlandığı söylenemez. Bu iki adalet boyutu aynı zamanda birbiriyle ilintilidir. Fraser'a (1995) göre toplumda ekonomik ve kültürel olmak üzere iki tür eşitsizlik vardır. Bunlar analitik olarak ne kadar ayrı gibi görünse de pratikte birbiriyle ilişkilidir. Ekonomik anlamda dezavantajlı olma durumunu beraberinde kültürel dışlanmışlık getirebildiği gibi, kültürel olarak tanınma problemi ekonomik dezavantajlara sebep olabilmektedir. Bu sebeple, günümüzde adalet, birbiriyle ilişkili olan yeniden dağıtım ve tanıma boyutları ile açıklanabilir. Fraser'ın (1995) iki boyutun karıştırılmaması için sunduğu doğrulayıcı ve dönüştürücü çözümler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

*Yeniden Dağıtım, Tanıma ve Çözümler*

				Çözümler	
				Doğrulayıcı	Dönüştürücü
Sosyo-ekonomik Adaletsizlik	İstismar	Yeniden Dağıtım	Yeniden Dağıtım	<i>Liberal refah devleti</i> Var olan kaynakların gruplara yeniden dağıtım; farklılıklarını destekler; tanınmaya olabilir	<i>Sosyalizm</i> Üretim ilişkilerinin yeniden derinlemesine yapılandırılması; grup farklılıklarını belginsizleştirir; bazı yanlış tanınmalara çözüm olabilir
	Ötekileştirme				
	Mahrumiyet				
Diyalektik olarak bir birini destekler		<u>İlişkili</u>			
Kültürel/Sembolik Adaletsizlik	Hegemonya	Tanıma	Tanıma	<i>Ana-akım kültürlülük</i> Var olan grupların kimliklerine saygının yeniden dağıtım; farklılıklarını destekler	<i>Dekonstraksiyon</i> Tanınmayla ilgili ilişkileri derinlemesine yeniden yapılandırır; grup farklılıklarını devamını engeller
	Tanınamama				
	Saymama				

(Wang, 2016. s. 3)

Slater, Potter, Torres ve Briceno (2014) adaletin sadece varlıkların yeniden dağıtımıyla sağlanamayacağını, özgürlüklerin de yeniden dağıtılması gerektiğini

vurgulamaktadır. Adalet aynı zamanda tanınmayı da içerir. Tanınma toplum içinde saygı duyulmak ve ilişkilerin şekillendirilmesiyle ilgilidir. Adaletle ilişkin bir başka unsur ise temsil edilmedir. Bu, bireylerin nasıl ve ne kadar topluma katıldıkları ve kendilerini ilgilendiren kararlara ne kadar katıldıklarıyla ilgilidir.

Sosyal adalet üzerine çalışmaları olan North ise (2006) kavramla ilgili tanımlayıcı ve dağıtımcı adalet arasındaki çatışma üzerinde durmuştur. North'a (2006) göre toplumdaki kültürel gruplar tanınmak için saygınlık ve itibar kazanmak için mücadele ederken, düşük sosyo-ekonomik durumdaki gruplar kaynakların ve gücün dağıtımını konusunda dağıtımcı adalet ile ilgili mücadele etmektedir. Bu tür mücadeleler toplumda olduğu gibi okullarda da gözlenmektedir.

**Eğitimde sosyal adalet.** Küreselleşme sürecinde artan toplumsal farklılıklar, ulusal ve uluslararası alandaki hızlı nüfus değişimi, farklı kültürlere sahip bireylerin demokratik sürece katılımı, çoğulcu toplum yapıları, eğitim politikalarındaki değişimler, sosyo-ekonomik farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkisi gibi faktörler eğitimde sosyal adalet konusunu gündeme getirmiştir (Bozkurt, 2018). İnsanın bulunduğu her yapının vazgeçilmez unsuru haline gelen adalet, amacı insan yetiştirmek olan ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında da önemli hale gelmektedir (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Toplumda eğitimin bireylerin sosyal tabakalarda dikey hareketliliğini sağlamanın ve sosyal tabakalar arasında geçişkenliği sağlamak suretiyle toplumda eşitliği yakalamanın bir aracı olduğu görüşü sosyolojik olarak kabul görmüştür (Kondakçı, vd., 2016). İnsan okul öncesi eğitiminden yükseköğretimi tamamlamaya kadar hayatının büyük bir bölümünü eğitim kurumlarında geçirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde adaletin sağlanmasının insan üzerindeki etkisinin önemi daha net anlaşılmaktadır. Toplumdaki eşitsizlikler eğitim sistemlerinde de karşımıza çıktığı için bu konu eğitim çalışmalarında dikkat çekmektedir (Bogotch, 2014). Bu kapsamda, eğitim alanında son on yıldır sosyal adalet konusuna olan ilginin oldukça arttığı görülmektedir (Berkovich, 2014; Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Furman & Gruenewald, 2004; Marshall, 2004; Marshall & Oliva, 2006; Theoharis, 2007).

1950 ve 1960'larda eğitim kuramcıları sosyal adaleti sadece sosyal sınıflar çerçevesinde tartışırken, 1960 ve 1970'lere gelindiğinde ayrımcılık, dışlanma ve tanınmama sorunları cinsiyet ve ırk açısından da değerlendirilmeye başlanmıştır.

1980 ve 1990 süresince farklı eşitlik tartışmalarının (sınıf, ırk, cinsiyet, engellilik) birlikte değerlendirilemeyeceği farkındalığı oluşmuştur. Farklı alanlardaki eşitsizliklerin aynı çerçevede değerlendirilemeyeceği, ancak tamamen ayrı da düşünülmemeyeceği fikrine varılmıştır (Griffiths, 2003).

Eğitimde sosyal adaletin yanlış anlaşılmasına sebep olan bazı yerleşmiş varsayımlar vardır. Bu varsayımlar, okulların amacının ekonomik çıkarlara hizmet etmek olduğu, okulların başarısının, ölçülebilen öğrenci başarısı ile belirlenebileceği, bireyleri öğrenmeye motive eden tek şeyin ekonomik kaygılar olduğu ve öğretim teknik bir etkinlik olduğu için öğretmenlerin sadece öğrenci başarısından sorumlu tutulabileceği şeklinde sıralanabilir (Turhan, 2007; 2010).

Eğitimde sosyal adalet denildiğinde genellikle akla başarı farklılıkları ve eğitime erişim imkânları gelmektedir. Pek çok ülke eğitimde sosyal adaleti sınav geçme durumuna göre, ve test sonuçlarına göre değerlendirmektedir. Bu sebeple ve ne yazık ki eğitim kurumlarının öncelikli amacı akademik başarı haline gelmiştir. Oysaki eğitimde sosyal adalet sınav sonuçlarından ve akademik başarıdan öte bir şeydir (Shields, 2014). Bu varsayımlar eğitimin teknik ve rasyonel yönünü ön plana çıkarırken, etik yönünü arka planda bırakmaktadır. Oysaki eğitimin sosyal içerikli amaçları vardır (Turhan, 2007; 2010).

Eğitim kurumlarında farklılıklar öğrencilerin toplumdaki gerçeklikleri deneyimlemesine ve farklı gruplardan öğrencilerin aynı toplumda nasıl karar alacakları ve hareket edecekleri konusunda eğitilmelerine olanak tanır. Okulların farklılıklardan oluşan ortamında birçok farklı gruptan öğrenci çok kültürlü toplumlarda karşılaşılabilecekleri karmaşık problemleri nasıl çözeceklerini deneyimlemiş olurlar (Banks, 2006). Eğitimde sosyal adalet, güç ve imtiyaza dikkat çekmenin, hegemonya ve kültürel sermayenin, öğrencilerin buldukları toplumun sosyokültürel tarihi gerçeklerini anlamalarının ve eşitsizliklerin farkında olup bunlara evrensel anlamda nasıl dikkat çekilebileceğinin önemini vurgulamalıdır (Shields, 2014). Eğitimde sosyal adalet öğrencilere içinde yaşadıkları dünyayı öğretmeli, öğrencilerin o dünyada aktif birer katılımcı olarak yer almalarını sağlamalı ve adalet, eşitlik, onur ve insan hakları konusunda aktif bireyler olmalarına yardım etmelidir. Bunun sağlanması için öğrencilerin elbette ki gerekli akademik başarıyı da elde etmesi gerekmektedir (Shields, 2014).

Karmaşık ve bağlamsal durumları olan kavramlara tek bir tanım yapmak eğitimsel olarak bir anlam ifade etmez. Bu sebeple eğitim araştırmacılarının sosyal adaletin tanımına ilişkin yansımaları, analitik ve diyalektik olarak mücadele etmesi önemlidir (Bogotch, 2014).

Eğitimde sosyal adalet, sistem tarafından ihmal edilmiş öğrencilerle ilgili olarak ortaya çıkmıştır ve öğrenci başarısından öte, daha geniş anlamda okul yaşam kalitesi ile ilgilidir (Slater, vd., 2014). Eğitimde sosyal adalet ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer tarihsel olarak ve günümüzde ötekileştirilmiş grupları uygulamaların merkezine almaktır. Bu sebeple, eğitimde sosyal adalet okullarda öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilecekleri fırsatlara erişimlerini sağlamakla ilgilidir (Wakiaga, 2016). Theoharis (2007) eğitimde sosyal adaleti, okuldaki ötekileştirmenin farkında olup ve bunu ortadan kaldırmak olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak farklı çıktılar elde edilse de, aynı nitelikteki eğitime erişimdeki eşitliğin sağlanmasını gerektirir (Garrat & Forrester'denakt. Arar, 2014). Sapon-Shevin (2010) eğitimcilerin amacının toplumdaki eşitsizlikler ve adaletsizliklere okulda ayna tutmak değil, öğrencilere dünyayı değiştirebilecek beceri, tavır ve güven kazandırmak olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre sosyal adalet öğrenciler için eşitlikçi bir tavırla doğru olanı yapmaktır (Arar, 2014).

Okullar daha geniş bir kültürün, seçilen ve dışlanan değerlerin, sosyal ilişkiler, dil pratikleri ve bilginin sergilendiği yerlerdir (Brooks, Jean-Marie, Normore, & Hodgins (2007). Toplumda eğitim sosyal adaletin sağlanması konusunda öncü pozisyona sahiptir. Sosyal adalet ve eğitim arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Birincisi, bir ülkenin en önemli kaynaklarından olan eğitime erişim hakkı konusundaki problemler eğitim-sosyal adalet tartışmalarını oluşturur. İkincisi ise sosyal adaletin sağlanması konusunda önemli bir araç olarak sosyal adalet-eğitim tartışmalarıdır (Nadir & Aktan, 2015).

Adaleti sağlamak için toplumda bireylere benzer şekilde davranılması beklenebilirken, eğitimde sosyal adalet konusunda bu durum farklıdır. Eğitimde adaletten bahsedildiğinde öncelikle akla, toplumdaki her bireye ve bütün sınıflara eğitim hizmetlerinden eşit bir şekilde faydalanma şansının verilmesi gelmektedir (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Bunun yanında, eğitimde bireyler farklı yetenek ve becerilere sahiptir. Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için, farklı yetenek ve

becerilere sahip her bireyi kapsayacak programlar hazırlanarak, politikalar belirlenerek tüm öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirebilmesi sağlanmalıdır (Bozkurt, 2018). Eğitimde sosyal adalet uygulamaları, sonuçları eşit olmasa da eğitim sürecine eşitlikçi bir yaklaşım gerektirir. Ancak sosyal adalet farklı bağlamlarda farklı yorumlanabilir (Arar, 2015).

Okullarda sosyal adalet, kültürel farklılıkları öğrenme, onları tanıma ve onlara saygı duymakla ilgilidir (Theoharis, 2007). Okullar kültürü taşıyan kurumlardır, bu sebeple daha çok hegemonik kültürü yansıtırlar (Polat, 2007). Bu açıdan bakıldığında okulların baskın kültürleri yeniden üreten kurumlar olduğu söylenebilir. Çok kültürlü eğitimin gündemde olduğu günümüzde kültürel adalet ve eğitim arasındaki ilişki bu çerçevede şekillenmektedir (Polat, 2007).

Modern toplumlarda eşitlikçi yaklaşımın benimsenmiş olmasına rağmen, eğitimin birçok yönüyle eşitsizlikler üzerine kurulu olduğu ve bu tür bir sistemde eğitimde sosyal adaletin gerçekleştirilmesi zor olan bir çaba gibi kabul ettirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması, herkesin yeteneği ve ihtiyacına göre eğitim almasını gerektirir. Eğitimde sosyal adaletten bahsedildiğinde ilk akla gelen herkese eşit eğitim verilmesidir. Ancak bu gerçekçi ve anlamlı bir yaklaşım değildir. Bireylerin eğitime olan ihtiyacı yetenek ve becerilerine göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde sosyal adalet, bireyin farklılıkları çerçevesinde kendisini geliştirebilme fırsatını vermeyi anlatır (Polat, 2007).

**Sosyal adalet liderliği.** Sosyal adaletin öneminin gün geçtikçe artmasıyla birlikte kamusal alanlar, iş ortamları, eğitim örgütleri gibi pek çok alanda sosyal adaletin sağlanması öncelikli amaçlardan birisi haline gelmiştir. Bu konuda yönetici ve liderlere büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Topluluklarda adaletli olması beklenen asıl kişiler liderlerdir. Liderlerin adil davranışlarının topluluk üyelerinin davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Bozkurt, 2018). Adaletin yönetim olgusunun kalbi olduğunu savunan Aydoğan'a göre örgütlerde adalet sağlanamazsa yönetim devam edemez (akt. Küçükçene & Aydoğan, 2018).

Fraser (2012) sosyal adalet liderliğini “en umutsuz durumlarda bile herkesi iyiye ve başarıya götürmek için ortamları değiştirecek kişinin liderlik

uygulamalarındaki etkinliği destekleyen bir liderlik stili" şeklinde tanımlamıştır (s.14).

Sivil ve insan hakları, feminizm, postmodernizm ve eleştirel teori gibi entelektüel ve sosyal hareketlerden etkilenen araştırma ve uygulamalar, sosyal adalet liderlerinin uyum yerine eleştiri, yarış yerine şefkat, bürokrasi yerine demokrasi, bastırılmışlık yerine çok seslilik, dışlama yerine kapsama, hakimiyet yerine serbestlik, eşitsizlikler ile ilgili hareketsizlik yerine değişim için hareket için çabalamaları gerektiğini vurgulamaktadır (Brooks, vd., 2007).

**Eğitimde sosyal adalet liderliği.** Eğitim kurumlarının yönetiminde okul içi ve dışı pek çok faktör etkiliyken, bu sürece asıl yön veren en önemli unsur okul müdürüdür. Okul müdürlerinin eğitim kurumlarını yönetme konusunda çağın gerisinde kalmaması gerekmektedir. Geleneksel okul yönetim yöntemleri günümüz okullarının yeniden yapılanması ve gelişmesi için yeterli değildir. Çünkü örgütler günümüzde ekonomik, sosyal, politik ve eğitimsel eşitsizliklerin yer aldığı karmaşık bir hal almıştır (Wasonga, 2010). Eğitimsel liderlikte ne tür uygulamalar yürütülmesi konusu gündeme geldiğinde ilk akla gelen olanı devam ettirmek, düzeni korumak şeklinde bir statükocu yaklaşımdır. Değişimin gerçekleşebileceği alanlarda reformlar yapma konusu daha çok öğrenci nüfusunun homojen olduğu okullarda, dönüşümsel liderlik kapsamına girmektedir (Shields, 2014). İşletmeciliği, etkililiği, arz ve talebi ve hesap verebilirliği ön plana çıkaran neoliberal politikaların eğitimde baskın olduğu dönemin ardından adil toplum ve sosyal adalet için çalışan bilim insanları eğitimde etik ve sosyal konular tartışılmaya başlanmıştır. Okullarda eşitlikçi uygulamaların öneminin artmasının sebepleri okul yaş nüfusundaki farklılıkların artması, farklı etnik gruplardaki öğrenciler arasındaki başarı farkının fazlalaşması ve düşük dayanışma düzeyidir (Oplatka & Arar, 2015).

Okullar birçok farklılığa sahip bireylerin bir arada zaman geçirdiği sosyal yapılardır. Eğitim politikalarının resmi ve bürokratik bir şekilde işleyişi bu farklılıkların göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Bu azınlık ya da dezavantajlı gruplar için eşitsiz uygulamalarla sonuçlanabilmektedir. Ulusal politikalar, bu gibi durumların önüne geçebilmek için her zaman yeterli olmamaktadır. Bu sebeple, okul yöneticilerinin bu farklılıkları adil bir şekilde yönetme zorunluluğu oluşmaktadır. Böylelikle okullarda sosyal adalet liderliği konusu ön plana çıkmaktadır (Bozkurt, 2018). Okullarda sosyal adaletin teşvik



edilmesi önemlidir çünkü sosyal, siyasi ve ekonomik şartlar sıklıkla okullarda tekrarlanmaktadır. Bu sebeple okul yöneticileri sosyal adaletin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adaletsizliklerin önüne geçmesi beklenmektedir (Berkovich, 2014).

Eğitim politikaları ile ilgili yürütülen çalışmalarda sosyal adalet yeni kavramsallaşmaya başlayan bir konudur (Gewirtz, 1998). Yakın zamana kadar sosyal adalet eğitim politikaları çalışmalarında çoğu zaman ihmal edilmiş ya da reddedilmiş bir konu olmuştur (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009). Bunun yanında, eğitimin eşitsizlikleri sürdürdüğü, ürettiği ve yeniden ürettiği görüşünde olan araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar da mevcuttur (Hay & Reedy, 2016; Özdemir, 2017). Ancak bu çalışmalarda da sosyal adaletin ne olduğu, nasıl kavramlaştığı konularına pek yer verilmemiştir (Gewirtz, 1998). Son yıllarda eğitimde eşitlik ve sosyal adalet çok çalışılan konular haline gelmiştir. Sosyal adalet liderliği eğitim sistemlerindeki eşitsizlikleri azaltmak amacıyla dünya çapında literatür ve politikalarda da gün geçtikçe önem kazanmaktadır (King & Travers, 2017). Okulların misyon ve vizyon cümlelerinde eşitlik ve sosyal adalet konularına sıklıkla yer verilmeye başlanmıştır ancak önemli olan bunun pratikte okul politikaları ve uygulamalarında ne kadar yer bulduğudur (Arar, 2014). Eğitim liderleri okullarının mükemmel hale gelmesini istiyorlarsa sosyal anlamda adil olmaları gerekmektedir. Eğer bir okulda sadece akademik başarıdan söz ediliyor, seviye sınıfları oluşturuluyor, çeşitli uygulamalara ailelerin varlıklı olup olmadığı karar veriyorsa, o okulun mükemmelliğinden söz edilemez. Bu tür eşitsizlikler okulu hem sosyal olarak adil olmaktan hem de akademik olarak mükemmel olmaktan alıkoyar. Okullarda sosyal adaletin sağlanması için de eleştirel dönüşümsel sosyal adalet liderlerine ihtiyaç vardır (Shields, 2014). Eğitimde sosyal adalet, ötekileştirilmiş grupların deneyimlerine ve eğitimdeki fırsat eşitsizliklerine odaklanmaktadır (Furman, 2012). Bu konudaki genel politikalar üst belgelerle belirlenirken, okullarda sosyal adaletin sağlanması görevi büyük oranda okul müdürlerine düşmektedir. Bogotch (2002) sosyal adalet tanımının eğitim liderliği uygulamalarından ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadır.

Önceki başlıklarda da belirtildiği gibi ilk olarak teoloji, sosyal çalışmalar ve eğitim alanlarında çalışılmaya başlanan sosyal adalet; hukuk, felsefe, ekonomi, politik çalışmalar, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji alanlarında karşımıza

çıkılmaktadır (Brooks, 2008). Kavram eğitim yönetimi alanında henüz yenidir (Jean-Marie vd., 2009). 21. yüzyılın başları ile birlikte sosyal adalet ve eğitim liderliği konusuna odaklanan çalışmaların sayısı hızla artmıştır (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009; Shultz, 2015).

***Eğitim yönetimi alanında sosyal adaletin tarihçesi.*** Eğitim yönetimi alanının, sınırları net olarak belirlenmediğinden ve alandaki kümülatif bilgi sebebiyle, içeriği ve araştırma alanı çeşitli konuları zaman içerisinde kaybederken (sınıf yönetimi gibi) bazı yeni konular kazanmıştır. Bu alanda 1960'lı yıllardan itibaren dikkati çeken konulardan birisi de sosyal adalettir. Bu yıllarda sosyal adalet ile ilgili ilk bilimsel dergiler ortaya çıkmıştır (Oplatka, 2014). Sosyal adaletin eğitim yöneticiliği alanında anılması 2002 yılında iki yayın evinin bu konuda özel sayı çıkarmasıyla olmuştur. Bu dönem sadece eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının değil eğitim yöneticiliğinin uygulayıcılar ve bilim insanlarıncaya eleştirildiği bir dönem olmuştur. Bu eleştirel dönemde, eğitim liderliği alanında konu ile ilgili çalışmalar Catherine Marshall (1999) ve 140 akademisyenin bir araya gelerek hazırladığı "Leadership for Social Justice" ile hız kazanmıştır (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Sonraki yıllarda da sosyal adaleti tanımlayan ve alanın bu bilgileri uygulamaya nasıl aktarabileceği üzerine yapılan çalışmalar artmıştır.

Oplatka (2014) çalışmasında eğitim yönetimi alanında sosyal adalet kavramının yerini kronolojik olarak ele almıştır. Bu çalışmaya göre, 1960 ve 1970'lerde, eğitim yönetimi odaklı çıkan bilimsel dergiler, eğitim yönetiminin bilimselleştiğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir. Bu yıllardaki yayınlar daha çok lider ve izleyenleri arasındaki ilişkiler, liderlik davranışları ve okul liderlerinin rolleri konularına odaklanmıştır. Aynı yıllarda eşitlik, adalet, ayrımcılık ve ırkçılık gibi konular aratıldığında, bu konularda yapılan hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal adalet ise hiçbir izine rastlanmamıştır. Bu, 1960 ve 1970'lerde eğitim liderliği ile sosyal konuların birlikte görülmediğini göstermiştir. Unutmamak gerekir ki, ilk eğitim yönetimi profesörleri sosyal bilimlerden ve özellikle de sosyolojidenir. Yine de, bu araştırmacılar çalışma alanlarına sadık kalıp sosyolojik konular olan eğitimde ayrımcılık, sosyal eşitlik, entegrasyon gibi konular ile ilgilenmemişlerdir. Bu yıllarda eğitim alanında sosyal adalet, sosyoloji alanında

kısmen çalışılmıştır. Bu çalışmalar da daha çok demokratik liderlikle ilgilidir ve bu liderlik türünün eğitimdeki etkileri üzerinde durulmuştur.

Aynı çalışmada, 1980'lerde eğitim yönetimi alanında liderlik kavramının anılmaya başladığı, okul liderliğinin öğretmen ve öğrenci gözünden değerlendirilerek, kavramın daha çok uygulama ve bilişsel alanlarda irdelendiği belirtilmektedir. Okul liderliği bu dönemde öğretimsel açıdan ele alınmış, değerler arka planda kalmıştır. Bu dönemde eğitim alanında eşitlik, fırsat, eğitimsel dezavantajlar gibi sosyolojik konuların liderlikten bağımsız olarak çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca demokratik liderlik ve cinsiyet gibi konular dikkat çekmektedir. Demokratik liderliğin çeşitli öğretmen ve öğrenci özellikleri üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Ancak henüz sosyal adalet ve kavramla ilgili konulara yer verilmemiştir. Sahada cinsiyet ve feminizm gibi konular artmaktayken, eğitim yönetimi alanındaki yazarlar eğitimde cinsiyet farklılıkları, yönetimde kadının yeri ve kadınların eğitimdeki kariyeri konularına odaklanmıştır.

Oplatka (2014) 90'lı yıllarda pek çok batılı devletin, eğitimi öncelikli politikaları arasına aldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu dönemde eğitimde değerler, sosyal adalet, sosyal farklılıklar, eşitlik ve ırkçılık gibi konular çalışılmaya başlanmıştır. Eğitim liderliği alanında ise paylaşımcı liderlik, öğretmenlerin yönetime katılımı, karar sürecine katılım gibi konulara odaklanılmıştır. Bu dönemde, kültürel ve etnik farklılıklar üzerinde daha fazla çalışılan konular olmuştur. Sosyal adalet, kültürel farklılıklar ve liderliğin ahlaki yanı sıra ilgili çalışmalara olan ilgi 2000'li yıllarda önceki yıllara göre belirgin bir şekilde artmıştır. Bu dönemde paylaşımcı liderlik ve dağıtımcı liderlik en çok çalışılan liderlik türü olmuştur. Ancak daha sonraki yıllarda sosyal adalet ve adaletsizlik eğitim liderliğiyle ilişkilendirilerek çalışılmıştır. Bu çalışmalar, okul ortamında ve politikalarında sosyal adaleti sağlamaya çalışan müdürlerin özellikleri ve değerleri ile ilgili olmuştur. Akademisyenlerin kapsayıcı eğitim ve bunun sosyal adalet uygulamaları, okullarda sosyal adaletin desteklenmesi ve sosyal adalet uygulamaları ile ilgili çalışmaları asıl 2000'li yılların ikinci yarısında gerçekleşmiştir. Sosyal adaletin eğitim yönetimi alanında kavramsallaşması da yine bu yıllarda gerçekleşmiştir.

Ana akım eğitim liderliği çalışmalarında sosyal adalet liderliği arka planda kalmış görünmektedir. Yapısalcı-işlevselci yaklaşımların sonucu olan ana akım

eğitim liderliği yaklaşımları sosyal adalet konusunu ihmal ettiği, eleştirel yaklaşıma dayalı bakış aıllarının ise sosyal adalet liderliğine önem verdiği görülmemektedir (zdemir & Pektaş, 2017a). Oysaki okul yöneticisinin öncelikli çalışmaları arasında okul gelişimine sosyal adaleti dâhil etmek yer almalıdır. Okulun gelişimi farklılıklar ve adaletle odaklanmadan yoksunsa, bu okulda gelişimin tam anlamında sağlandığı söylenemez (Polat, 2007).

**Sosyal adalet liderliği tanımları.** Okul müdürleri okula sosyal adalet ve kapsayıcılık gibi değerlerin dâhil edilmesi sürecindeki en temel güce sahiptir (Jansen, 2006). Son yıllarda eğitim liderliği alanında tartışılmaya başlanan sosyal adalet konusunun, sosyal olarak adil olan öğrenme fırsatlarına erişimle ilgili olduğu ortak fikir olarak gösterilebilir (Arar, 2016). Ancak eğitim yönetimi alanında üzerinde uzlaşılan bir sosyal adalet liderliği tanımı bulunmamaktadır. Yapılacak olan tek bir tanımın kavramı kısıtlayacağı dşnlmektedir (Fraser, 2012; Zhang, Goddard & Jakubiec, 2018). Bu sebeple, sosyal adalet liderliği için pek çok tanım yapılmıştır ama hepsinin ortak noktası “bütün öğrenciler için eğitim fırsatı oluşturmak” tır (Fraser, 2012).

Sosyal adalet liderlerinin, geleneksel olarak ötekileştirilmiş gruplara hizmet eden, belli öğrencileri ayrıcalıklı tutan kemikleşmiş normları kıran ve değerimi teşvik eden liderler olduğu yaygın olarak ifade edilmektedir (Oplatka & Arar, 2015).

Theoharis'in (2007) sosyal adalet liderliği tanımı okullarda ötekileştirmeyi işaret etmektedir. Buna göre, sosyal adalet lideri okul müdürleri, ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer tarihsel ve son zamanlarda ötekileştirmeye sebep olan durumları liderlik uygulamaları ve vizyonlarının merkezine almışlardır. tekileştirilmiş ğrenciler lehine okulu değeristirmeye yönelik eşitlikçi ve adalet sağlamaya yönelik kasıtlı adımlar atılmadıka hak ettikleri eğitimi alamazlar. Yöneticiler okulu daha eşitlikçi ve adil yerlere dönüştürmede n sıralarda yer almalıdır.

Eğitim liderliği alanında sosyal adalet kavramı ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik gibi dezavantaj olabilecek durumların farkındalığı konusunda adalet, saygı, önem, eşitlik gibi ahlaki kavramları vurgulamaktadır (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Fraser (2012) sosyal adalet liderliğini şöyle tanımlamıştır; “dünyanın tasarlandığı şekliyle var olduğuna ve bütün öğrenciler için

eğitim fırsatları yaratmak için liderlik davranışlarında aktivist olmaları gerektiğine inanan liderlerdir” (s.17).

Okul müdürlerinin, farklılıkları ve adil olmayan uygulamaları tanımaları, çözümlenmeleri ve bunları daha eşitlikçi uygulamalarla değiştirmeleri literatürde sosyal adalet liderliği olarak tanımlanmaktadır (Furman, 2012). Sosyal adalet liderleri olan bir okul müdürü eşitsizlikleri görür, bu konuda paydaşları bir araya getirir ve harekete geçer (Bogotch, 2002; Bozkurt, 2018; DeMatthews, 2014).

Kavram ile ilgili ortak tek bir tanım olmamasına rağmen, tüm çalışmaların ortak noktasının her öğrenciye eğitim fırsatları yaratmak olduğu aşikârdır (Fraser, 2012). Berkovich (2014) sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği tanımlarında tekrar eden konuları Tablo 2'deki gibi özetlemiştir.

Tablo 2

*Sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğine tanımlarında tekrar eden ifadeler*

Sosyal Adaletin İdeolojik Temelleri	Sosyal Adaletin Öne Sürdüğü Meta	Sosyal Adaletin Amaçladığı Meta	Eğitimdeki Sosyal Adaletsizliğin Göstergesi	Eğitimde Sosyal Adalet Uygulamaları
Liberal Demokratik Felsefe	Eşit yaşam fırsatları	Ekonomik yeniden dağıtım	Öğrenci başarılarındaki fark	Başarıyı geliştirmeyi amaçlayan okulların destekleme
	Özerklik			
Eleştirel Hümanist Felsefe	Eşit katılım hakkı	Siyasi temsil	Ayrımcılık	Ötekileştirilmiş gruplar için kapsayıcı eğitimi teşvik etme
	Farklı kimliklere saygı	Kültürel tanıma	Taciz ve hoşgörüsüzlük	Eleştirel vatandaşlar yetiştirme Farklılıklara saygılı ve farklılıkları destekleyen bir okul kültürünü teşvik etme

Eğer eğitim, nüfusun hepsi için eğitim kaynaklarına eşit erişim sağlamayı amaçlıyorsa, o zaman kaynaklar eşit olarak dağıtılmalı, öğrenciler fiziksel ve

zihinsel açıdan kendisini güvende hissetmelidir. Bu da, okul liderlerinin okuldaki durumlara eleştirel analiz yoluyla bakmasıyla olabilir (Arar, 2015).

Eleştirel teori baskın sınıfların ilgilerine hizmet ederken aynı zamanda “diğerlerini” sessizleştirip insanlıktan uzaklaştıran eğitim düşünceleri, politikaları ve uygulamalarına dikkat çeker (Brown, 2004). Eleştirel sosyal teori eğitimcileri aktivist olmaya davet eder. Eğitim aktivistleri başkalarının çocuklarını eğitirken etik boyutları bilir, onlara kendi çocukları için isteyecekleri nitelikte eğitim sağlar ve toplumla işbirliği halinde çalışır. Eğitim aktivistleri gücü ötekileştirilmiş gruplarla paylaşır, iletişim ağları ararlar, başkalarına politik davranmayı ve bireysel ve topluluk olarak kendileri ve ötekileştirilmiş gruplar için savunuculuk rolü üstlenmeyi öğretirler. Aktivizm, eleştirel bilinç ve pasiflik yerine hareket gerektirir (Brown, 2004).

Okul müdürleri baskının gizli ve açık bütün şekilleri konusunda farkındalıklarını artırmalı, baskın olan paradigmayı değiştirmeye yönelik algı amaç edinmeli ve geleneksel olarak ötekileştirilmiş ve baskılanmış öğrencilerin yaşamları ve eğitimleri için gönüllü savunucular olmalıdır (Jean-Marie vd., 2009). Okul müdürleri, öğrencilerin gelişimi için demokratik toplum ve sosyal adaleti bütünleştirebilmek için tüm öğrenciler için adaleti, eşitliği, önem vermeyi ve eğitim çıktılarını etkileyen kültürel faktörlere odaklanmayı destekleyen süreçler geliştirmelidir (Wasonga, 2010).

Okullar dezavantajlı sosyal grupların dışlanması ve ayrılması gibi durumların yeniden üretildiği yerlerdir (Gairin & Rodriguez-Gomez, 2014; Hay & Reedy, 2016). Eğitimciler ve eğitim liderleri için yeni anlama ve bilgi edinme yolları kolay değildir. Genellikle, baskın olan okul uygulamalarını devam ettirme konusunda kendini baskı altında hissetme eğilimi vardır. Bu sebeple, eğitim reformları sosyal eşitsizliklerin ötesine geçmek yerine onları yeniden üretir. Bunun önüne geçebilmek için eğitim liderleri okulda öğrenciler arasındaki ekonomik, politik ve sosyal farklılıkları tanımalıdır (Boske, 2014). Bu açıdan sosyal adalet uygulamaları ötekileştirilmiş gruplar için kapsayıcılığı desteklemelidir. Kapsayıcı bir okul kültürü dezavantajlı birey ve grupları destekler ve onların topluma eşit katılımı için gerekli olan becerilerini geliştirir (Berkovich, 2014).

**Sosyal adalet liderinin özellikleri.** Eğitimdeki farklılıklar ve eşitsizliklerle mücadele eden liderlerin belirli özellikleri olduğuna ilişkin çeşitli araştırmalar mevcuttur (Bogotch and Shields 2014; Brooks & Miles 2008; Ryan 2010; Wang, 2016). Wang'a (2016) göre sosyal adalet için liderlik eleştirel bilinç, şefkat, demokratik prensipler, psikolojik kapsama, özgürlük ve değişim için hareket üzerine kuruludur. Bu liderler, ahlaki bir kuralı gerçekleştirme ve toplumu düzeltme misyonları olduğunu hissederler ve sosyal adaleti kaynakların yeniden dağıtımını ve eşitsizliklerin tanınması olarak görürler. Okuldaki kötü etkileşimleri engeller ve başarı ve hayallerin gerçekleşmesi için fırsatlar yaratırlar (Arar vd., 2016). Theoharis (2007) çalışmasında sosyal adalet liderinin sahip olduğu özelliklerden bahsederken bugüne kadar ideal lider olarak tanımlanan liderliğe de değinmiştir. Theoharis (2007) geleneksel çerçevede ideal lider olarak tanımlanan liderlikle, sosyal adalet liderliğinin aynı görüldüğünü ancak, ikisinin farklı olduğunu belirtmektedir. Çalışmada sosyal adalet liderliğinin, ideal liderliğin ötesinde olduğu savunulurken, iki liderlik arasındaki farklar Tablo 3'teki gibi özetlemiştir.

Tablo 3

*İdeal lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farklar*

İdeal Lider	Sosyal Adalet Lideri
Toplumla bağlantı kurmak için alt gruplarla çalışır.	Farklılıklara önem verir, bu farklılıkları derinlemesine öğrenir, onları anlar ve bu konuda kültürel saygıyı geliştirir.
Bütün çocuklar için başarıdan bahseder.	Ötekileştirilmiş çocukların akademik ve duygusal başarısına engel oluşturan ayrımcı programları sonlandırır.
Farklı öğrenciler için çeşitli programlar önerir.	Temel öğretim ve müfredatı güçlendirir ve farklılığı olan öğrencilerin bu temele ulaşmalarını sağlar.
Mesleki gelişimi en iyi uygulamalarla destekler.	Mesleki gelişimi, işbirlikçi yapılarla ve ırk, sınıf, cinsiyet ve engellilik algısı oluşturmaya çalışan bir bağlam içinde sağlar.
Ortak bir vizyon ile iyi bir okul oluşturur.	Bir okulun, büyük zorlukları olan öğrencilere, daha iyi durumda olan öğrencilere sunulan akademik ve sosyal imkânlar sağlanmadıkça iyi bir okul olamayacağını bilir.
Personeli güçlendirir ve işbirlikçi çalışır.	Her çocuğun başarılı olabileceğine inanır ve bu başarıya nasıl ulaşılacağı konusundaki problemlere işaret eder.
Ağ ve koalisyonlar kurar.	Kendisini destekleyebilecek diğer aktivist yöneticiler arar.
Okulun gerçekliklerini anlamak için bilgi kullanır.	Bütün bilgiyi eşitlik çerçevesinde görür.
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları olduğunu bilir.	Bütün öğrencilerin birlikte başarıya ulaşması için topluluk oluşturmanın bir araç olduğunu bilir.
İyi bir okul için uzun ve çok çalışır.	Yaşam, toplum ve okul ruhunu iç içe hale getirir.

Okullarda sosyal adalet tesadüfi olarak ortaya çıkan bir şey değildir. İyi bir eşitlik anlayışına ulaşabilmek için geleneksel ideal liderlikten ötesi gerekmektedir. Theoharis (2007) on yılların ideal liderliğinin adil olmayan ve eşitliksiz okullar yarattığına dikkat çekmektedir. Aslında sosyal adalet liderliği, ideal liderliğin olması gerektiği halidir.

Sosyal adalet liderliğini benimseyen okul yöneticilerinin çeşitli özellik ve becerilere sahip olması gerektiğini savunan araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Çeşitli çalışmalardan derlenen sosyal adalet liderliği özellikleri Tablo 4'teki gibi özetlenebilir.

Tablo 4

*Sosyal adalet liderinin özellikleri*

Sosyal Adalet Liderliği Özelliği	Yazarlar
• Eleştirel bilince sahip	Aleman, 2009; Berkovich, 2014; Brooks & Miles, 2008; Brooks, Jean-Marie, Normore, 2006; Brown, 2004; Jean-Marie, 2008; Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Capper, Theoharis & Sebastian, 2006; Çevlik, 2015; DeMatthews, 2014; Dematthews ve Mawhinney, 2014; Furman, 2012; Foster, 1986; Özdemir&Kütük, 2015; Özdemir, 2017; Wang, 2016
• Değişim için aktivist bir şekilde hareket eden (dönüşümsel)	Aleman, 2009; Brooks & Miles, 2008; Brooks, vd., 2007; Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Çevlik, 2015; Fraser, 2012; Furman, 2012; Brown, 2004; McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley, González, Cambron-McCabe & Scheurich, 2008; Normore, 2006; Theoharis, 2007; Wang, 2016
• Farklılıklar ve ötekileştirme konusunda farkındalığa sahip	Aleman, 2009; Arar, 2015; Berkovich, 2014; Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Brooks & Miles, 2008; Çevlik, 2015; Normore, 2006; Özdemir &Kütük, 2015; Özdemir, 2017; Theoharis, 2007
• Kapsayıcı, demokratik ve aidiyet hissi olan bir kültür oluşturan	Aleman, 2009; Berkovich, 2014; Çevlik, 2015; Fraser, 2012; Furman, 2012; Kondakçı, 2016; Özdemir & Kütük, 2015; Özdemir, 2017; Ryan, 2006; Slater, vd. 2014; Theoharis, 2009; Wang, 2016
• Eşitliğe odaklanan	Arar, 2015; DeMatthews, 2014; Fraser, 2012; McKenzie vd., 2008; Özdemir, 2017; Wasonga, 2010
• Her öğrencinin başarılı olacağına inanan	Arar, 2015; Berkovich, 2014; Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Kondakçı, vd., 2016; Normore, 2006; Theoharis, 2007
• Yaratıcı ve umut vizyonuna sahip	Aleman, 2009; Kose, 2009; Theoharis, 2009
• Şefkatli, ilgili ve düşünceli, ilişkilere önem veren	Brown, 2004; DeMatthews, 2014; Fraser, 2012; Furman, 2012; Wang, 2016
• Bağlılık duygusu güçlü, adanmış	Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Furman, 2012

*Farklılıkları tanıma.* Okul yöneticiliği kompleks ve zor bir alandır. İyi bir okul oluşturmak isteyen okul müdürleri kendilerini zihinsel, fiziksel ve enerji olarak bu



çalışmalara adanmış ve bağlılık duygusu olan yöneticilerdir (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014). Okul müdürlerinin kendilerinden resmi olarak beklenen görevler dışında, kısıtlı olan zamanı etkin kullanarak gerçekleştirdikleri farklı eylemler de vardır. Bu açıdan bakıldığında, sosyal adalet liderlerinin sahip olması gereken beceriler arasında yoksulluk, ırk, ayrımcılık ve bunların öğrenci başarısına etkisi ile ilgili problemleri anlama ve bunları aşabilme vardır.

DeMatthews (2014) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği çalışmalarının ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Bunlar daha önce sosyal adalet boyutları arasında da bahsi geçen yeniden dağıtım ve tanımadır (fark etme). Tanıma çalışmaları yürüten müdürler ötekileştirilmiş grupların kimliğini, ana akım kavramlaştırmalar ve ötekileştirilmiş gruplar ile ilgili basmakalıp inanışların tekrar gözden geçirilebilmesi için çalışırlar. Yeniden dağıtıma odaklanan müdürler ise ekonomik olarak istismar edilen gruplarla ilgilenirler.

Farkındalık sosyal adalet liderliği tanımınlarında sıkça ifade edilen boyutlardan birisidir. Okul müdürleri okuldaki eşitsizlikleri görmeli ve bunlar için çözüm üretmelidir. Bilgilerini, deneyimlerini ve kaynakları eşitsizlikler için nasıl kullanmaları gerektiğini bilmelidir (Zhang vd., 2018). Sosyal adalet liderliği baskılama, dışlama ve marjinalleşme konusundaki farkındalığı ön plana çıkaran bir eylem odaklı yaklaşımdır (Brooks, 2006; DeMatthews, 2014; Furman, 2012). Farklılıkları kabul etmek ve onlara saygı duyan bir öğrenme ortamı oluşturmak sosyal adalet liderlerinin en önemli görevlerinden biridir (Berkovich, 2014).

Okullarda sosyal adaletin sağlanması için farkındalık yeterli değildir. Okul müdürleri eşitsizlikleri gördüklerinde harekete geçmelidir (Normore, 2006). Eleştirel aktivist olan liderler farkındalığı kararlılığa ve harekete taşıyan eğitim liderleridir. Ancak, eleştirel aktivistliğin zor ve tehlikeli olduğunu akılda tutmak gerekir. Resmi ve resmi olmayan sosyal yapılara, kurallara ve süreçlere karşı konuşmak ve davranmak kişiler arası ve kurumsal zorluklara yol açabilir. Dahası, eleştirel aktivistler, uzun vadeli gelenekleri zorlarsa, kurumlarının içinde ve dışındaki paydaşların tehditlerine maruz kalabilirler (Brooks vd.,2007).

*Aktivizm.* McKenzie, ve arkadaşları (2008) eğitim yönetimi alanında yapılan sosyal adalet tanımlarında belirtilen okul müdürü özelliklerini eşitliğe odaklanan aktivist bireyler olarak özetlemiştir. Aktivizm, örgütsel politika ve uygulamaları

iyileştirme ve diğer çalışanları daha memnuniyet duyulan bir iklim oluşturma konusunda etkileyen birey davranışları olarak tanımlanabilir. Kavram, sosyal alanda davranış ve politikaları etkileme olarak da tanımlanabilir. Eğitimde sosyal adalet konusundaki aktivizm örgüt içi (okul alanı) aktivizm ve örgüt dışı (politikalar ve toplum alanı) aktivizm olarak ikiye ayrılabilir. Alanyazında eğitimde sosyal adalet liderlerinin okul içinde aktivist olmaları konusuna odaklanılmıştır. Ancak, sosyal adalet liderleri okul dışında farklı düzeylerdeki alt sistemler konusunda da aktivist olmalıdır (Berkovich, 2014). Okul müdürü insanların hayatında gerçek bir fark yaratmadıkça uygulamalarını sürekli olarak değerlendirmeli ve revize etmelidir (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014). Bu çerçevede, eğitim yöneticileri ve liderlerini değişim temsilcileri, toplum lideri ve eğitimsel gelişim aracılığı ile sosyal değişimin öncüleri olarak değerlendirmek mümkündür (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2014). Sosyal adalet lideri işbirliğini, demokratik iletişimi (Riester, Pursch & Skrla, 2002) ve paylaşılan karar verme süreçlerini (DeMatthews, 2014; Wasonga, 2010) desteklerken grupları bir araya getirir. Sosyal adalet liderleri başkalarını sosyal adaleti düşünme ve sorgulamaya zorlarlar, bu şekilde değişim için çalışan aktivistler haline gelirler. Sosyal adalet liderleri mesleklerini, sadece yöneticilik olarak değil, başarı için öğrencileri güçlendiren ve destekleyen aktivistlik olarak görürler (Fraser, 2012).

Eğitim ve eğitim liderleri hala baskın işler ve günümüzde devletlerin beklentisi olan evrensel, kapitalist ve kurumsal beklentiler arasında yok olmaktadır. Ana akım eğitim politikaları ve uygulamaları, eleştirel ve kültürel pedagojileri, kültürel liderliği ve kültürel metodolojiyi göz ardı etmektedir. Günümüzde eğitim yönetiminde hala etkililik ve verimlilik yaklaşımları hakimdir (Bogotch ve Shields, 2014). Sosyal adalet pedagojisi ve androgojisi zor ve cesaret gerektiren iletişimler başlatmak, bilinç uyandırmak, alternatif liderlik fikirleri ve teorilerinin önündeki engelleri tanımlamak (Theoharris, 2007), farklılıkları anlamak ve onlara değer vermek, çalışanların direnç ve davranışlarına dikkat çekmek gibi davranışlar gerektirir. Bu davranışlar sadece bilinç uyandırma değil, sosyal, politik ve ekonomik problemleri daha derinlemesine yansıtmak için kasıtlı olarak yer, gerilim, çelişki, ikilem vs. yaratma anlamına gelir. Gerilim, ikilem ve çatışmalarla çalışmak genellikle zayıf liderlik olarak görülmektedir. Oysaki bu tür gerilimler okulunun günlük yaşantısının bir parçasıdır. İyi uygulamalar ve reformlar bu tür gerilimleri

yok saymaktadır. Günümüzde okul müdürlerinden, okulunun kendi oluşturduğu, hesapta olmayan insani durumları gözetmeksizin, geleneksel okul yönetimi yönetmelerini uygulamaları beklenmektedir. Geleneksel okul müdürlerinden öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki engelleri kaldırmaları beklenir ancak, bu süreçte gerilim, ikilem ve çatışmalar ihmal edilmektedir (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014).

*Eşitlikçilik.* Araştırmalar, okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamanın eğitimde eşitlik, erişimi geliştirme ve başarıyı artırma becerileri, farklılıklara saygı, eşitlikçi bir okul kültürü oluşturma ve öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacak becerilere bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Arar, 2015). Yüksek performans gösteren eğitim sistemleri eşitliği kaliteyle birleştiren eğitim sistemleridir. Bu sistemler bütün öğrencilere iyi kalitede eğitim fırsatı sunmaktadır (OECD, 2012).

Adaleti merkezine alan liderlik uygulamaları, farklı grupların sürekli olarak fırsatlardan yoksun kaldığının anlaşılması ve herkes için fırsatlar yaratmaya odaklanmasıdır. Eşitlikçi liderler, bütün çocukların aynı başarıya ulaşabileceği düşüncesiyle hepsine eşit davranıldığından emin olur (Fraser, 2012). Bu liderler sonuç odaklıdır ve öğrencilerin öğrenmesi ve onlarla ilgilenilmesi konusunda herkesin şeffaf olduğu bir ortam sağlamaya çalışırlar.

*Eleştirel Bilinç.* Freire'e göre eleştirel bilinç sosyal, ekonomik ve politik çelişkileri algılamayı öğrenme ve gerçeğin baskıcı unsurlarına karşı harekete geçmeyi ifade eder (akt. Normore, 2006). Freire ise eleştirel bilinci "sosyal, politik ve ekonomik çelişkilerin farkına varmayı öğrenme ve gerçekliğin baskılanmış unsurlarına karşı harekete geçme" olarak tanımlamıştır (akt. Brooks, vd., 2007).

Sosyal adaletin anlaşılması, desteklenmesi ve sürdürülmesi için okul müdürleri bastırılmış, dışlanmış ve ötekileştirme konusunda eleştirel bilinç geliştirmelidir. Sosyal adalet uygulamaları sergileyen müdürler okulda diğer konular arasında ihmal edilmiş olan eşitsizlikleri görebilirler. Çünkü onlar okul politikaları, okul bütçesi ve okul kültürü gibi konulara eşitsizlikler çerçevesinde eleştirel bir gözle derinlemesine bakabilirler (DeMatthews, 2014).

Sosyal adalet liderliği kendine eleştirel bakabilmekle başlar. Sosyal adalet liderliği dış çevreye ve dünyaya analitik ve eleştirel gözle bakmayı

gerektirdiğinden, öncelikle kişinin kendi düşüncelerini ve uygulamalarını gözden geçirmesi önemlidir (Rivera-McCutchen, 2014). Sosyal adalet ve eşitlik liderleri öncelikle kendilerini tanımalı, geçmişlerini ve nereden geldiklerini bilmelidir. Çünkü bireyler kendi kimliklerini bilip kabul edip bu konuda pozitif bir tutum kazanmadıkça başka farklı bireylere duyarlı ve açık olamazlar (Brown, 2004). Eğitim yönetiminde sosyal adalet uygulamalarına yer verebilmenin ilk ve önemli adımı eleştirel yansımadır. Çünkü bireyin çevresindeki dünyayı nasıl algıladığı onun ötekileştirilmiş olanların ihtiyaçlarını anlayabilmesiyle ilgilidir (Boske, 2014).

Capper ve arkadaşları (2006) sosyal adalet liderliği için yönetici yetiştirme programları çerçevesinde üzerinde en çok durulan üç konunun; eleştirel bilinç, bilgi ve pratik beceriler olduğunu belirtmektedir. İlk olarak, okul müdürleri sosyal adaleti kendi inanç sistemleri ve değerleri arasına almalıdır. İçselleştirmelidir. Bu güç ilişkilerini ve sosyal yapıları (heteroseksüellik, fakirlik, kadın düşmanlığı gibi) iyi anlamayı gerektirir. Bazı bilim insanları, sosyal adalet liderlerinin genellikle bu davranışları kendi yaşantılarıyla, çocukluklarında dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalarak, deneyimleyerek öğrendiklerini belirtmektedir (Yoeli & Berkovich'den akt. Arar vd., 2016). Ayrıca okul müdürleri eşitlikçi bir okul oluşturacak uygulamaları bilmelidir. Bu bilgiler dil edinimi, engellilik, okuma, matematik ve öğretim gibi konularda olabilir. Son olarak, okul müdürlerinin adaleti sağlamak için bazı becerilere sahip olması gereklidir. Bu becerileri onların bu alandaki bilinç ve bilgilerini uygulamaya dökmelerini sağlar.

Foster (1986) eğitim liderliğinin eleştirel olması gerektiğini vurgularken "Liderlik sadece yaşanan olayları gözlemlemek değil, onları nasıl değiştirebileceğine karar vermektir" ifadelerini kullanmaktadır. Bu, baskın kültür tarafından yinelenen kurumsal yapılarla mücadeleyi gerektirmektedir. Hızla önemi artan sosyal adalet uygulamaları, okul liderlerinin daha eşitlikçi okullar yaratmak için okul politikaları ve uygulamalarını sorgulamaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Sosyal adalet bağlamında okul liderlerinin dönüşümcü aydınlar, halk entelektüelleri ya da eleştirel fikir insanları rollerini üstlenmesi beklenmektedir. Bu, okullardaki tarihsel eşitsizlik durumları ile eleştirel analiz yoluyla ilgilenen ve okul yapısını ve kültürünü değiştirmek için çalışan bireyler demektir (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005).

*Kapsayıcı kültür.* Theoharis (2009) okul müdürlerinin kapsayıcı ve sosyal adalete yönelik bir tavır kazanabilmesi için üç kritik özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi, evrensel teorik bir bakış açısına sahip olmaktır. Okulda kapsayıcı olabilmenin sosyal adalet ile ilgili olduğunu bilmeleri gereklidir. Sosyal adalet liderliği tanımlarında öncelikle kapsayıcılık dikkat çekmektedir. Bu kapsayıcılık okullarda sadece engelli bireyler için değil, etnik kökeni, dili, dini, cinsiyeti sebebiyle bastırılmış öğrenciler için de geçerlidir. Bu tür ötekileştirmeler tarihsel olarak gerçekleştiğinden değiştirilmesi zordur (Zhang vd., 2018). Baskı, ötekileştirme ve dışlanma konuları okul müdürlerinin anlayışlarının merkezinde olmalıdır. İkincisi yaratıcı bir vizyona sahip olmaları ve üçüncüsü kucaklayıcı bir kurum duygusuna sahip olmasıdır. Ana akıma alternatif oluşturmalı ve paylaşımcı bir okul topluluğunda sıfır duyarsızlık politikasıyla tüm öğrencileri kapsayan bir kapsayıcılık konusunda çaba harcamalıdır (Arar, 2014). Bu müdürlerin aileleri, öğretmenleri ve diğer personeli süreçlere dahil ederek demokratik bir okul iklimi oluşturması beklenir (Fraser, 2012). Kapsayıcı bir kültürü destekleyen sosyal adalet liderleri, bireylerin kurumsal uygulamalar ve süreçlere dâhil edildiğinde sosyal adaletin sağlanacağına inanırlar (Çevlik, 2015). Ryan'a (2006) göre kapsayıcı uygulamalar, kapsayıcılığı savunmak, eleştirel bilinç geliştirmek, öğrencilerin öğrenmesinin ve sınıf uygulamalarının altını çizmek, iletişimi geliştirmek, kapsayıcı kararları ve politika yapıcı stratejileri benimsemek gibi eylemlerden oluşur.

Farklılıklara saygı duyulan, hoşgörü duygusunun hâkim olduğu bir okul kültürü sağlamak sosyal adalet liderinin önceliklerindedir. Farklı dil, din, sınıf, kültür, cinsiyete sahip öğrencilerin bir arada, dışlanmışlık hissetmeden eğitimlerini sürdürebilmelerinde okul müdürünün adil yaklaşımının önemli bir rolü vardır. Ayrıca bu müdürler değişim sürecinde paydaşların önemini iyi bilir. Sosyal adalet liderliği uygulamalarında iletişim becerileri, duygusal farkındalık ve uzun ve anlamlı ilişkiler kurabilme becerisi çok önemlidir (DeMatthews, 2014; Fraser, 2012).

İlgili alan yazında sosyal adalet liderinin başka özelliklerinden de bahsedilmektedir. Sosyal adalet liderliği araştırmalarının ortak noktalarından biri ahlak üzerindedir. Sosyal adalet çerçevesinde çalışan müdürler ötekileştirilmiş öğrencilere ulaşma konusunda ahlaki sorumlulukları olduğuna

inanırlar (Rivera-McCutchen, 2014). Muzaliwa ve Gardiner'e (2014) göre sosyal adalet liderlerinin belirli karakteristik özellikleri vardır;

- Tüm öğrencilerin heterojen gruplarda eğitim alması gerektiğine inanırlar.
- Bilgi ve becerilerini uygulamaya geçmek için kullanırlar.
- Tüm öğrencilerin kendisini ait hissettiği bir okul hayal ederler.
- Öğrenci farklılıkları arasındaki benzerlikleri görebilirler.
- Okulda zorluk çeken öğrencileri destekler.
- Sınırlılıkları için savunmaya geçmez, süreç içerisinde nerede bulunduğu konusunda dürüsttür ve daha ileri gitmek için kararlıdır.
- Bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğü eşitlik ve farklılıklar konusunda sürekli kendisini geliştirir.

Eğitim liderleri öncelikle okullarında ve sonrasında okulların ötesinde dünyayı yaşamak için iyi hale getirme vizyonuna sahip olmalıdır (Griffiths, 2014). Kondakçı ve arkadaşları (2016) çalışmalarında okul müdürlerinin sosyal adalet rollerini özetlemiştir. Buna göre, okul müdürleri dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinde ve eğitim hizmetlerinden yararlanmalarında bütün paydaşlarla etkileşim halinde olarak rol almalıdır. Her öğrencinin başarıma kapasitesi olduğu konusunda öğrencileri, öğretmenleri ve toplumu ikna etmelidir. Okulda dezavantajlı öğrenciler için uygun eğitim ortamları oluşturmalı ve öğretmenlerin bu öğrencilere yaklaşımları ve bu öğrencilere yönelik öğretim yöntemleri konusunda yönlendirici ve destekleyici olmalıdır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitimi okulla sınırlı bir durum değildir. Bu sebeple okul müdürleri liderlik rollerini tekrar gözden geçirmeli, yeri geldiğinde sosyal adalet liderliği rollerini paylaşmalıdır. Bu konuda toplumla işbirliği halinde olmalıdır.

Brooks ve arkadaşlarına göre (2007) sosyal adalet perspektifi geliştirmiş liderler üç şekilde karakterize edilir. Bunlardan ilki okullardaki pedagojinin ahlaki sonuçlara odaklanması gerektiğine inanan dönüşümsel halk entelektüelleri olmalarıdır. Bir diğeri köprü insanlar olmalarıdır. Müdürlerin kendi deneyimlerinden nasıl anlamlar çıkardıkları, bu yeni anlayışlarla neler yaptıkları ve başkalarının bu uygulamalara ne tepki verdiği liderlerin dünyayı algılama şekillerinde önemli rol oynamaktadır. Bu şekilde eğitim liderleri köprü insanlar haline gelir (Boske, 2014).

Bu çerçevede, birlikte çalıştıkları insanların yaşamlarını iyileştirmek için kendileri ve diğer insanlar arasında köprü kurarlar. Bunu yaparken, insanlar, amaçlar ve uygulamaları bağlayan bir liderlik şekli izlerler. Üçüncü özellikleri ise eleştirel aktivistler olmalarıdır. Bu kapsamda okuldaki politik, sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri yeniden yapılandırır, toplum ve okul kaynaklarını, geleneksel olarak temsil edilmeyen ve dışlanmış insanlar için fırsat sağlama amacıyla organize ederler (Brooks vd.,2007).

Özdemir & Kütküt (2015), Özdemir (2017) ve Özdemir & Pektaş (2017a; 2017b) çalışmalarında, literatürde sosyal adalet liderliğine ilişkin yapılan tanımlarda ortak olan üç boyuta dikkat çekmektedir. Bunlar, eleştirel bilinç, destek ve kapsamadır. Sosyal adalet liderleri farklılıklardan kaynaklı ötekileştirme, baskı ve dışlama gibi durumlara eleştirel bakış açısıyla yaklaşır. Sosyal adaleti prensip olarak benimsemiş liderler okuldaki dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişimi konusunda çaba gösterir ve onları destekler. Ayrıca sosyal adalet liderleri okuldaki dezavantajlı öğrencilerle avantajlı öğrencileri bir araya getirerek homojen sınıflar yerine heterojen sınıflar oluşturarak her öğrencinin nitelikli eğitime eşit erişimini sağlar. Sosyal adalet liderleri tüm paydaşlarla ilişkilerinde samimi ve şeffaftır (Fraser, 2012). Bu liderler, okul ortamını tüm öğrencilerin farklılıklarını saklama gereği duymadan rahatlıkla kendilerini ifade edebildikleri güvenilir yerler haline getirirler.

Mckenzie ve arkadaşları (2008) eğitimde sosyal adalet liderinin üç amacı olduğunu ifade ederler;

- Okuldaki tüm öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek,
- Öğrencileri toplumda eleştirel vatandaşlar olarak yaşayacak şekilde hazırlamak,
- Bu iki amacı gerçekleştirmek için, tüm öğrencilere zengin öğretim ortamları sağlayan, kapsayıcı ve heterojen sınıf ortamları oluşturmaktır.

Shields (2004) ise sosyal adalet liderinin en önemli rolleri arasında adaleti sağlamak ve yaşam kalitesini artırmak olduğunu belirtmektedir.

**Türk eğitim sisteminde sosyal adalet liderliği.** Türkiye’de 40-50 yıl öncesine kadar aynı ya da yakın şehirlerden gelen, benzer gelir düzeyine sahip öğrencilerden oluşan okullar söz konusuysa günümüzde ülkenin dört bir

yanından hatta uluslararası düzeyden, gelir durumları arasında uçurumlar olan, fiziksel ya da zihinsel engelli öğrencilerin olduğu heterojen okullar ve sınıflar oluşmaya başlamıştır. Evrensel boyutta olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde farklılıklar gün geçtikçe ön plana çıkmaktadır. Evrensel düzeyde bu farklılıklar pek çok alanda sayılabilmekteyken, Türkiye’de eğitimde farklılıklar ve dezavantajlı gruplar denildiğinde cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum, din, dil ve engellilik gibi konular dikkati çekmektedir (Çevlik, 2015). Türkiye’de düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının gittiği okullar genellikle diğer okullara göre dezavantajlı duruma düşmektedir. Bu okullardaki çocuklar nitelikli eğitim hakkından mahrum kalmaktadır. Bu tür okullara çok az öğretmen gönüllü olarak gitmektedir. Bu da okulun öğretmen ihtiyacını artırmakta, çözüm olarak da ders karşılığı öğretmen arayışı doğmaktadır. Bu da sosyoekonomik durumu düşük olan okullarda eğitimin niteliğini daha da düşürmektedir. Türkiye’de eğitim cinsiyet, coğrafi bölge ve sosyoekonomik durumdan kaynaklı farklılaşmaktadır (Waite, vd., 2014).

Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adaletle ilgili rolünü tanımlayan ilgili yasal bir mevzuat bulunmamakta, sosyal adalet rolüne ilişkin her hangi bir atıfta bulunulmamaktadır. Yasal mevzuatta yer almasa da yapılan çalışmalar okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sosyal adalet rolleri olduğuna dair bilincin yaygın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Kondakçı vd., 2016).

Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamasının sebebi merkezîyetçi eğitim sistemidir (Özdemir & Pektaş, 2017b). Bu sebeple diğer ülkelerde olduğu gibi dezavantajlı okulların güçlendirmesine yönelik önlemler alınmamakta, her okul eşit görülüp benzer politikaların her okulda aynı şekilde uygulanması beklenmektedir. Bu durum da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği rollerini örtük hale getirmektedir. Yasal mevzuatta bu rollerden bahsedilmemesi uygulamada bunun olmadığı ya da olmaması gerektiği anlamına gelmemektedir (Kondakçı vd., 2016). Yine merkezîyetçi sistemden dolayı, Türkiye’deki okul yöneticilerinin, üstlerin emirlerine uygun davranış sergileme zorunluluğu hissettikleri için, sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileyebilme şansları kısıtlıdır (Arar vd., 2016). Daha üst düzeyde düşünüldüğünde, Türkiye’de bakanlık, valilik, sivil toplum kuruluşları gibi



düzeylece eğitimde dezavantajlı bireyler ile ilgili uygulamaların olduğu söylenebilir (Özdemir & Pektaş, 2017b).

**Sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller.** Okulu geliştirme çabasında olan çalışkan ve iyi niyetli müdürler, çoğu zaman çocukların ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada politika ve uygulamalar yaratma konusunda dış güçlerce engellenmektedir. Eğitim ve eğitim liderleri günümüzde küresel, kurumsal ve kapitalist olarak nitelenen yoğun işler ve devlet politikaları arasında yok olmaktadır (Bogotch & Shields, 2014).

Okulda sosyal adaletin sağlandığı bir iklim oluşturmakta okul yöneticilerinin önünde kurallar, kanunlar ve devlet kontrolü gibi faktörler engel oluşturabilmektedir (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Sosyal adalet liderliği hakkındaki alanyazın genellikle pratikte bu uygulamaların ne kadar adil okullar oluşturulacağına odaklanmaktadır. Oysa ki, bu tür uygulamalarda çeşitli zorluk ve gerilimler meydana gelebilmektedir. Okullarda eşitlik, sosyal adalet ve kapsayıcılığı sağlamak her zaman kolay olmamaktadır. Buna niyetlenen eğitimciler her zaman başarı elde edemeyebilmektedir. Bunun birçok sebebi vardır. Bunlardan biri, eğitim yöneticilerinin hiyerarşik sistem içinde resmi olarak belli yasal politika ve uygulamaları yerine getirme sorumluluğudur. Ayrıca eşitlikçi bakış açısına sahip eğitimciler okullarında dirençle karşılaşabilmektedir. Kimi zaman bu direnç planlı ve kasıtlı olmaktadır (Theoharis, 2007). Bu dirence örnek olarak engelleyici çalışan görüşleri, ebeveynlerin ayrıcalık beklentileri, bürokratik uygulamalar, kaynakların yetersizliği ve devlet yaptırımları gösterilebilir. Bu tür dirençler okul müdürlerinde yılgınlığa sebep olabilecek yük haline gelebilir (DeMatthews, 2014). Berkovich (2014) okul içinde sosyal adalet uygulamalarına engel olabilecek durumları, üst kanunlara etik bağlılık, engelleyici politikalar, geleneksel toplum, çeşitli sosyo-ekonomik zorluğun bir arada olması ve tutarsız sosyal adalet uygulamaları olarak özetlemiştir.

Okul bağlamı okul müdürlerini sosyal adalet uygulamaları konusunda ikileme sokabilir. Çünkü, bir okulda farklı etnik grup, sosyo-ekonomik statüde, farklı dili konuşan, farklı engellere sahip bir çok öğrenci grubu vardır ve bunların hepsine hitap edecek zaman ve kaynak bulmak okul müdürlerini zorlayabilir (DeMatthews, 2014). Okul yöneticiliği kompleks ve zor bir alandır. İyi bir okul oluşturmak isteyen okul yöneticileri kendilerini zihinsel, fiziksel ve enerji olarak bu çalışmalara adanmış

ve bağıllık duygusu olan yöneticilerdir. Bu tür yöneticiler için en önemli sıkıntılardan biri zamandır. Bu sebeple, okulda sosyal adalet uygulamalarına yer vermek yöneticiler için zor olacaktır. Ancak, eşitsizliklere dikkat çekme konusundaki gecikme, zaman geçtikçe daha fazla öğrenci neslinin uygun eğitim hizmeti alamamasına sebep olacaktır. Bu konuda sosyal adalet liderlerinin sahip olması gerek beceriler arasında yoksulluk, ırk ve ayrımcılık ve bunların öğrenci başarısına etkisi ile ilgili problemleri anlama ve bunları aşabilme vardır (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014).

Çağımızda okullar öğrencileri çok kültürlü, çok etnik kökenli, çok dinli ve çok uluslu bir topluma hazırlaması beklenmektedir (Jean-Marie vd., 2009). Bu süreçte okul müdürleri kendilerini maddi ve manevi yönlerden baskı altında hissetmektedir. Günümüzün sorusu müdürlerin bu baskı ile mücadele edip edemeyeceğidir. Bu sebeple, konuyla ilgili yapılan pek çok araştırma, okul yöneticisi yetiştirme programlarının okul müdürlerini sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik gibi konularda daha derinlemesine fikir sahibi olan bireyler haline getirmesi gerektiğini savunmaktadır (Jean-Marie vd., 2009; Marshall & Oliva, 2006).

### **Okul Yaşam Kalitesi**

Okullar eğitim ve öğretim ortamları olmalarının yanında öğrenciler için aynı zamanda yaşam alanıdır. Öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını geçirdikleri yerler olarak bu yaşam alanlarının kalitesi önem taşımaktadır (Erden & Erdem, 2013). Bir ülkenin en önemli hedeflerinden biri çocukların ve gençlerin hayatlarından zevk almaları ve yetişkinlik yolunda mutlu olabilmek için gerekli beceri ve anlayışı edinmelerini sağlamaktır. Eğitim genç bireylerin tatmin edici bir yaşam sürmeleri ve 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan esnek ve yenilikçi işgücü için üretken olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve anlayışın kazandırılmasında kilit rol oynamaktadır. Çocukların ve gençlerin iyi oluşlarını geliştirmeye odaklanan okullar, gençlerin, ülkenin ve dünyanın geleceği için etkili eğitimin merkezi unsurudur (Noble & McGrath, 2015). Okulların evrensel boyutta üstlendikleri bu rolü gerçekleştirebilmelerinin ne kadar önemli olduğu alandaki araştırmacıların da ilgi alanına girmiştir. Bu kapsamda, okul iklimi, okul kültürü, okul yaşam kalitesi gibi kavramlar uzun zamandır araştırmacıların gündemindedir. Eğitimin önemli bir unsuru olarak kabul gören okul yaşam kalitesi tanımlanması

kolay olmayan bir kavramdır. Bu kavramı anlamlandırmak için öncelikle yaşam kalitesini anlamak önemlidir (Pang, 1999). Okul yaşam kalitesi daha geniş bir kavram olan yaşam kalitesi ve kavramın boyutlarına dayanmaktadır (Linnakylä, 1996; Linnakylä & Brunell, 1996).

**Yaşam kalitesi.** Son zamanlarda pozitif psikoloji hareketinin de etkisiyle araştırmacılar öznel iyi oluş ya da mutluluğun bireylerin zihinsel ve psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri üzerinde durmuşlardır. Zihin sağlığının, sadece hastalık ya da bu hastalıkların belirtilerinin olamaması şeklinde yapılan geleneksel tanımları, bireyin yaşamının kalitesini kapsayıcı nitelikte değildir (Park, 2005). Cowen yaşam doyumu gibi pozitif belirleyicilerin genel psikolojik iyi oluşu ölçmede göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Park, 2005).

Yaşam kalitesi kavramı bağlamında kalite, insan yaşamının az ya da çok iyi ve tatmin edici yönünü ifade etmektedir. Yaşam ise insan yaşamıyla ilgilidir. Günlük yaşam, genel anlamda yaşam ya da şuan yaşanan yaşam olarak düşünülebilir. Yakın zamana kadar yaşam kalitesi daha çok yetişkinler için kullanılmıştır.

Linnakylä (1996) yaşam kalitesini, toplumun üyesi olan bireyler tarafından deneyimlenen sosyal yaşamın derecesi ve zenginliği olarak tanımlamıştır. Bireysel bir gözle yaşam kalitesi, genel ve bütüncül bir iyi oluş ve keyif olarak değerlendirilebilir (Erden & Erdem, 2013). Kavramla ilgili mutluluk, tatmin ve keyif gibi olumlu durumlar üzerinde durulurken olumsuz duygu ve deneyimler de değerlendirilmektedir (Linnakylä, 1996). Park'ın (2005) öznel iyi oluş olarak ifade ettiği yaşam kalitesi, yaşamdan tatmin, olumlu duygular ve olumsuz duygular gibi bilişsel ve duyuşsal unsurlar içermektedir.

Yaşam kalitesi ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde sık tekrarlanan, ortak ifadenin “sürekli ve genel bir iyi olma hali” olduğu söylenebilir. Kavrama ilişkin tanımlar genellikle tatmin, hoşlanma, mutluluk gibi olumlu yaşantılar ve tam tersi şekilde olumsuz yaşam deneyimleri ve duygular üzerinde durmaktadır (Sarı, 2007).

Yaşam kalitesi konusunda çalışan araştırmacılar kavramın dört boyutundan söz etmektedir; genel etki (yaşamdan genel doyum), olumlu ve olumsuz etki (daha yakın yaşanmış deneyimlere dayanan) ve çevre etkisi (aile, ev, komşu, eğitim, boş

zaman, hükümet, arkadaşlık ve iş gibi farklı unsurlar konusunda doyum) (Williams & Roey, 1997). Yaşam kalitesini farklı farklı isimlerde ancak benzer çerçevede tanımlayan araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacılara göre yaşam kalitesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde tartışılan üç temel unsuru ifade etmektedir; iyi oluşla ilgili genel duygular, bireyin potansiyelini gerçekleştirebileceği fırsatlar ve olumlu sosyal katılım duygusu (Epstein & McPartland, 1976; Pang, 1999).

Bireyin yaşam kalitesi değerlendirilirken aile, okul, arkadaş, iş gibi çevreler göz önünde bulundurulmaktadır. Buradan da yaşam kalitesi kavramı içerisinde eğitimin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Sarı, 2006; 2007). Bu düşünceyle Epstein ve McPartland (1976) ve Williams ve Batten (1981) genel yaşam kalitesinin boyutlarından yola çıkarak okul yaşam kalitesini incelemişlerdir.

**Okul yaşam kalitesi.** Son otuz yıldır yaşam kalitesinin araştırmacıların ilgi alanına girmesine rağmen konuyla ilgili çalışmalarda eğitim ortamları ile ilgili alanın çok sınırlı olduğu görülmektedir. Eğitimin kalitesi konusunda son yıllarda politika belirleyiciler ve araştırmacıların artarak devam eden çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, bu durum şaşırtıcı olarak değerlendirilebilir. Eğitimin öncelikli hedefinin öğrencileri yetişkin hayatına hazırlamak olduğu düşünülürse (Mok & Flynn, 2002), okulun gerçek bir yaşam alanı olmayabileceği düşünülebilir. Bu sebeple öğrencilerin okuldaki yaşam kalitesine ilişkin deneyimlerine çok az değinildiği ifade edilebilir (Tangen, 2009). Oysaki okullar kültür, etnik köken gibi çeşitli farklılıkların bir arada bulunduğu sosyal yapılardır. Bu sebeple böyle bir ortamda öğrencilerden sadece akademik anlamda başarılı olmalarını amaç edinmek eksik kalır. Öğrencilerin zamanlarının büyük bölümünü okulda geçirdiği düşünüldüğünde, okuldaki sosyal ilişkiler ve bunun kalitesi önem kazanmaktadır (Sarı, 2006). Okullar çocukların evden uzak ve uzun zaman geçirdikleri çevreleri olarak hayatlarında öncelikli ve stratejik role sahiptir (Herman, Reinke, Parkin, Traylor & Agarwal, 2009).

Okul çağındaki çocukların yaşam kalitesini aile, çevre ve okul gibi farklı unsurların etkisi belirler. Bu unsurlar arasında okul bir çocuğun yaşamının vazgeçilmez unsurudur. Bu sebeple okul yaşam kalitesi öğrencilerin genel yaşam kalitesini belirleyebilmektedir (Ghotra, vd., 2016). Yaşam kalitesi bireylerin çevreleri ile ilgili duygularını belirlemeye yönelik ortaya çıktığı düşünülürse, öğrencilerin okul çevresine ilişkin duygularını belirlemek amacıyla okul yaşam

kalitesinden söz edilebilir. Bu amaçla okul yaşam kalitesi ve okul iklimi ile ilgili yapılan geçmiş çalışmalarda okulun iç yaşamı, tutumları, değerleri ya da sosyal bir kurum olarak niteliği ihmal edilen konulardan olmuştur (Batten & Girling-Butcher, 1981; Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson, 2002).

Eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik yürütülen çalışmalarda, eğitimin ya da okul yaşamının kalitesi uzun zamandır okulun akademik başarısı değerlendirilerek saptanmaya çalışılmıştır. Ebeveynler çocuklarının nitelikli eğitim alması için çocuklarının akademik başarısı yüksek olan okullara devam etmesi gerektiğine inanmıştır (Pang, 1999). Bu çerçevede, okulların gerçekleştirdiği birçok amaç bulunurken araştırmalar daha çok okulların akademik başarısına yoğunlaşmakta, diğer amaçlarını göz ardı etmektedir. Oysaki, birçok araştırma okulun ergenlik dönemindeki gençlerin kişisel inançları, eğitimsel ve mesleki amaçlarının gelişmeye başladığı sosyal alanlar olduğunu vurgulamaktadır (Karatzias, vd., 2002). Dahası, bir kesim okulun kalitesini okulun sahip olduğu kütüphanedeki kitap sayısı, laboratuvar sayısı, öğrenci başına yapılan harcamalar gibi niceliklere göre belirlemiştir. Oysaki bunların okuldaki gündelik yaşamın kalitesiyle çok az ilgisi vardır ve okulun gelişimde görece daha az etkiye sahiptir. Öğrencinin yaşam kalitesi nicel kaynaklardan ziyade, okuldaki ve sınıftaki sosyal ilişkilerden daha fazla etkilenebilmektedir. Bir başka deyişle, öğrencinin yaşam kalitesi okulun kültürü ve çevresinden daha fazla etkilenmektedir (Pang, 1999). Ayrıca okulun kalitesinin belirlenmesinde okuldaki genel doyumun önemli olduğunu savunan araştırmacılar da vardır (Goodlad'den akt. Ainley & Bourke, 1992).

Etkili okul hareketiyle birlikte eğitimin kalitesinin öğrenci akademik başarısıyla ölçülmesi geleneği yaygınlaşırken bazı araştırmacılar öğrencinin öz-saygısı, genel benlik algısı, sağlıklı benlik algısı, akademik benlik algısı ve okul yaşam kalitesine ilişkin algılarını değerlendirmeyi de önermiştir (Ainley & Bourke, 1992; Epstein, 1981; Johnson & Johnson, 1993). Çünkü öğrencilerin okuldan keyif alıp almadığı onların okulda geçirdiği binlerce saatlik zamana bağlıdır. Bunca saat boyunca öğrenciler birçok bilgi ve beceri kazanmanın yanında toplumun ve sosyal grupların bir parçası olarak kendileri hakkında anlayış geliştirirler (Fraser'den akt. Linnakylä, 1996). Okul insanı merkez alması açısından diğer kurumlardan farklıdır. Öğrenciler okulda sosyal ilişkilerin yanı sıra, kendi kimliklerini oluşturur. Kendilerini

en tatmin edici yaşam tarzını şekillendirmeye başladıkları okul döneminde büyük zamanlarını geçirdikleri okul ortamının tatmin edici olması önemlidir (Sarı, 2006).

Okul yaşam kalitesi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi (Mok & Flynn, 1997b) olmasından dolayı eğitim alanında önemli bir unsur olarak görülmektedir. Okula karşı tutumun sadece akademik başarıya olan etkisi üzerinde durulur ancak son zamanlarda okula karşı tutumun çeşitli öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların sayısı artmıştır (Epstein & McPartland, 1976). 1990'ların başlarında eğitimin öncelikle çocukların bilişsel ve entelektüel gelişimi gibi pedagojik yönlerine vurgu yapılmıştır. Ancak eğitimin sosyal amaçlarına olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Okul yaşam kalitesini iyileştirmek, öğrenci iyi oluşunu destekleyen ve eğitim çıktılarını zenginleştiren modern okulların ek rolüdür. Okul yaşam kalitesinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri vardır (Karatzias, vd., 2001a). Ural'ın (2014) da ifade ettiği gibi eğitim bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini ve uyumunu destekleyen, onu kültürleyerek sosyalleştiren bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Eğitim araştırmalarında okul yaşam kalitesine yer verilmeye başlamasının çeşitli sebepleri vardır. Bunlardan biri, olumlu okul ikliminin ve okula verilen değerlerin öğrenmeyi de olumlu şekilde etkiliyor olmasıdır (Epstein, 1981). Öğrencilerin karar süreçlerine katıldığı ya da fikirlerinin alındığı bir okul yaşantısı eğitimsel çalışmalara katkı sunmaktadır (Epstein, 1981). Bir diğer sebep, öğrencilerin gün geçtikçe bilinçli tüketiciler haline gelmesidir. Bu şekilde eğitimlerine daha eleştirel bakış açısıyla bakabilmekte ve bu eğitimin ihtiyaçlarını karşılamaması veya karşılamayacak olması onları okuldan uzaklaştırabilmektedir. Ayrıca, okul yaşam kalitesinin iyi olması, okulun öğrenciler için olumlu deneyimler kazanma fırsatı oluşturarak öğrencilerin öğrenmesi, performansı ve sosyalleşmesi üzerinde etkilidir (Karatzias, vd., 2001a). Öğrenci iyi oluşunun en önemli unsurlarından biri sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu beceriler, öğrencilerin kendi duygularını anlamalarını ve yönetmelerini, olumlu amaçlar belirlemelerini ve onlara ulaşmalarını, başkaları için empati kurabilmelerini, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurup sürdürmelerini ve sorumluluk içeren kararlar alabilmelerini sağlar (Noble & McGrath, 2015).

Yakın zamanlarda dünya çapında okul sistemleri, hükümetler ve politikalar okullarda öğrencilerin iyi oluşu üzerinde durmaktadır (Noble & McGrath, 2015).

Öğrencilerin iyi oluşunun öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmekten araştırmalar mevcuttur (Ainley & Sheret, 1992). Bu araştırmacılara göre okulun tek amacı bilgi transferi ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi değildir. Okulun amacı her öğrencinin toplumda bir birey olarak şekillenmesi ve çoğulcu ve demokratik toplumda bir vatandaş olarak temel varoluşunu sağlamaktır. Bu çerçeveden bakıldığında, okul öğrencinin toplum normlarını, sosyal olarak kabul edilebilir dil ve davranışları, toplumsal tabular, kurallar ve uygulamaları öğrendiği yerlerdir. Dahası, başkalarıyla ilişkiler sürecinde öğrenciler kendi kimliklerini oluşturur. Okulun insanı merkezileştirmesi okulu diğer çalışma ortamlarından ayıran özelliklerden biridir. Bu sebeple okul yaşam kalitesi önemlidir (Mok & Flynn, 2002).

***Okul yaşam kalitesi tanımları.*** Tanımlanması zor olsa da okul yaşam kalitesi öğrencilerin okulla ilgili durumlarla ilgili genel anlamda iyi olma hali, okul yaşamına dâhil olmuş öğrencilerin eğitim deneyimleri ve onların okul iklimine bağlılıkları olarak ifade edilebilir (Karatzias, vd., 2001a).

Epstein ve McPartland (1976) okul yaşam kalitesi yapısını olumlu okul iklimine sahip okulları tanımlamak için kullanmışlardır. Okul yaşam kalitesi çocukların okuldaki çevre ve yaşama entegrasyonu sonucu oluşan refah durumu olarak tanımlanabilir (Karatzias, vd., 2001a) ve çocukların okul yaşamına ilişkin algıladıkları doyum ya da doyumsuzluğun derecesini ifade eder (Epstein & McPartland, 1976). Durmaz (2008) çalışmasında okul yaşam kalitesini genel iyi olma halinin bir göstergesi olarak kabul etmekte ve öğrencilerin okul yaşamıyla bütünleşmesinden kaynaklanan bir iyi olma hali olarak tanımlamaktadır.

Yetişkinlere yönelik yaşam kalitesi araştırmaları yürütülmesine rağmen eğitim alanında öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve okul çalışmalarına karşı tutumlarının nasıl olduğuna ilişkin çok az çalışma vardır. Okul yaşam kalitesi genellikle okuldan doyum ile ilgili olarak algılanır ama aslında okul yaşamı okulun resmi ve resmi olmayan yanları, sosyal ve çalışma deneyimleri, yönetimle ve akranlarla ilişkiler dahil pek çok unsurla ilgilidir (Epstein & McPartland, 1976). Öğrencilerin refahı olarak (Anderson, 1982) tanımlanan okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul çevresine bağlılığının sonucu genel olarak iyi oluş duygusu olarak tanımlanabilir (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power & Swanson, 2001b).

Pang (1999) okul yaşam kalitesinin öğrencilerin okuldan tatmin olmaları ve okulun belli unsurlarına verdikleri özel tepkiler olduğunu ifade etmektedir. Ona göre okul yaşam kalitesi resmi ve resmi olmayan okul unsurlarından etkilenir ve sınıf içi ve dışı deneyimlerle belirlenir.

Williams ve Batten'a göre bir okuldan toplumsal beklentiler, öğrenciler çıktılardan ve eğitim sürecinden hoşnut olduğu takdirde karşılanır ve bu şekilde okul yapıları başarıya ulaşabilir. Toplumun okuldan beklentisi ve bu alanlarda okul yapısını karşılayan dört temel motivasyonel öğrenci deneyim alanı vardır.

Tablo 5

*Öğrencilerin okul yaşam kalitesi deneyim alanları (Williams & Batten, 1981, s. 10).*

Toplumsal Beklenti	Okul Yapısı	Öğrenci Deneyimleri
Yeterlilik	Sertifikasyon	Fırsat ve başarı (güvenlik, yeterlik)
Kişisel gelişim	Öğretim	Macera (yeterlik, samimiyet)
Sosyal bütünleşme	Sosyalleşme	Kimlik (samimiyet, değer)
Sosyal Sorumluluk	Rehberlik	Statü (değer, güvenlik)

Williams ve Batten'a (1981) göre bireysel ve sosyal anlamda okul yaşamının faaliyet alanı şu şekilde özetlenmiştir;

- Toplumda değeri olan yeterlikler ve başarıyı desteklemek ve sertifikalandırmak,
- Bireyin kişisel gelişimini destekleyip zenginleştirmek,
- Bireylerin sosyal bütünleşme, sosyal ilişkiler ve sosyalleşmesini desteklemek,
- Bireyin kendi davranışları ve ait olduğu gruptaki davranışları ile ilgili sosyal sorumluluğuna rehberlik etmek.

Bu faaliyetler daha genel sosyal beklentiler olarak görülebilir. Okullarda bu faaliyetleri okul bağlamında gerçekleştirmek için çeşitli yapılar vardır;

- Program ve sertifika yapıları, hedeflenen standartlara ulaşan öğrencilerin sınıf geçme ve sertifikalandırılması sağlar,
- Öğretimsel yapılar, öğrenme yoluyla kişisel gelişimi destekler,
- Sosyalleşme yapıları, öğrencilerin daha geniş sosyal bütünleşmesini sağlamak için okuldaki sosyal sistemlere katılımını sağlar.



- Rehberlik yapıları, öğrencilerde sosyal kurallar ve değerleri öğrenme ve onlara uyma yoluyla sosyal sorumluluk geliştirir.

Öğrenci bakış açısından, yeterlilik kazanmak, eğer sertifikasyon süreci gelecek için güvenli bir temel oluşturuyorsa ve kişisel gelişim ve toplumda başarı için yeni fırsatlar sunuyorsa çekicidir. Bireysel gelişim perspektifinde, öğrenci öğrenme deneyimleri heyecan verici olmalıdır. Sosyal bütünleşme için gerekli olan ana motivasyon kişilik şekillendirme, okulda ve toplumsal ilişkilerde kendine dair farkındalık geliştirmedir (Linnakylä, 1996; Linnakylä & Brunell, 1996).

**Okul yaşam kalitesinin boyutları.** Yetişkin yaşam doyumu, iş doyumu, bağlılığı çalışmaları çevrenin kalitesini tek boyut olarak değerlendirmiştir. Ancak yetişkin yaşam doyumu çok boyutlu bir kavramdır (Epstein & McPartland, 1976). Yaşam kalitesi konusunda çalışan araştırmacılar kavramın genel etki (yaşamdan genel doyum), olumlu ve olumsuz etki (daha yakın yaşanmış deneyimlere dayanan) ve çevre etkisi (aile, ev, komşu, eğitim, boş zaman, hükümet, arkadaşlık ve iş gibi farklı unsurlar konusunda doyum) olmak üzere dört boyutundan söz etmektedir (Williams & Roey, 1997).

Okul yaşam kalitesinin ilk kavramsallaştırma çalışmaları Epstein ve McPartland (1976) tarafından yapılmıştır. Onların geliştirdiği modelde okul yaşam kalitesi üç öğrenci tepkisine göre şekillenmiştir;

- Genel olarak okuldan tatmin
- Öğretmenlere karşı tutum
- Okul çalışmalarına bağlılık

Genel olarak okuldan tatmin, öğrencilerin genel olarak okulla ilgili duygularını belirlemeye yöneliktir. Öğretmenlere karşı tutum, öğretmen-öğrenci ilişkileriyle ilgilidir. Okul çalışmalarına bağlılık ise öğrencilerin okul çalışmalarına ilgisinin düzeyi ile ilgilidir (Kong, 2008).

Bazı araştırmacılar Epstein ve McPartland'ın (1976) modelini çeşitli boyutlar ekleyerek geliştirmiştir (Ainley, Reed & Miller, 1986; Williams & Batten 1981). Williams ve Batten (1981) okul yaşam kalitesini genel iyi oluş, okula olumsuz tutum, statü, kimlik, öğretmenler, fırsat başlıklarında altı yapıyla açıklamıştır. *Genel iyi oluş*; okula ilişkin olumlu tutumlardır. *Statü*; öğrencinin okulda kendisini ne

kadar değerli hissettiğiyle ilgilidir (Mok & Flynn, 2002). Çocuklar kendilerini ne kadar değerli hissederlerse kendilerine olan güvenleri de o oranda artar. Kendine güven bireyin çevresiyle olan ilişkilerini olumlu yönde etkiler (Sarı, 2006). *Kimlik*; öğrencilerin kendileriyle ilgili farkındalıkları ve başkalarıyla iletişim kurabilme becerileriyle ilgilidir (Mok & Flynn, 2002). *Öğretmenler*; öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkilerle ilgilidir (Anderson, 1982). *Başarı ve fırsatlar*; fırsat öğrencilerin okulda öğrendiklerinin gelecekte kendilerine ne kadar katkı sunacağı konusundaki algılarıyla, başarı ise öğrencilerin okul başarılarına ilişkin algılarıyla ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). Öğrencinin eğitimden beklentileri akademik, kişisel, sosyal, mesleki ve dini olabilmektedir.

Okul yaşam kalitesine dair geliştirilen birçok ölçeğin temelinde Epstein & McPartland, (1976) ve Williams ve Batten'ın (1981) çalışmasında yer alan boyutlar yer almaktadır. Kong (2008) Williams & Batten'ın (1981) okul yaşam kalitesine ilişkin boyutlarını beş özel boyut ve iki evrensel boyut ile açıklamıştır.

Özel boyutlar;

- *Öğretmen-öğrenci ilişkileri*; öğretmen ve öğrencilerin arasındaki ilişkinin niteliği ile ilgilidir.
- *Sosyal bütünleşme*; öğrencilerin sınıf arkadaşları ve diğer bireylerle ilişkileri ile ilgilidir.
- *Fırsat*; öğrencilerin eğitimlerinin yaşamları ile olan ilişkisine ilişkin algıları ile ilgilidir.
- *Başarı*; okul çalışmalarında başarılı olma duygusu ile ilgilidir.
- *Macera*; öğrenmede öz motivasyon duygusu ve öğrenmenin öğrencinin kendisi için eğlenceli olduğu duygusu ile ilgilidir.

Evrensel boyutlar;

- *Genel doyum*; okulla ilgili olumlu duygulardır.
- *Olumsuz etki*; okula karşı kişisel olumsuz tepkilerdir.

Kavramı ölçmeye yönelik farklı eğitim kademeleri ve farklı ülkeler için ölçekler geliştirilmiştir (Ainley vd., 1986; Mok and McDonald 1994; Pang 1999). Pang (1999) Çin'de gerçekleştirdiği çalışmada kavrama ilişkin genel tatmin ve

olumsuz etkinin yanında dört boyuttan bahsetmiştir; öğretmen-öğrenci ilişkileri, sosyal bütünleşme, fırsat ve macera. Benzer şekilde, Ainley ve Bourke (1992) yürüttükleri çalışmada okul yaşam kalitesi boyutlarını: genel doyum, olumsuz etki, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sosyal bütünleşme, fırsat, başarı ve macera olarak belirlemiştir. Yine farklı bir çalışmada Mok ve Flynn (1997b) okul yaşam kalitesi boyutlarını; olumlu etki, olumsuz etki, öğretmenler, başarı, fırsat, kimlik ve statü olarak belirlemiştir.

Tangen (2009) okul yaşam kalitesi kavramının kavramsallaştırılması çalışmalarına katkı sunmak amacıyla yürüttüğü nitel araştırmada kavramı dört alt boyutta değerlendirmiştir.

*Zamanın döngüsel boyutu*; geçmiş deneyimlerin ve gelecek perspektiflerin bugünkü anlamını ifade eder. Zaman (geçmiş, şimdi, gelecek) her birimiz için yaşamın varoluşsal kategorisidir. Bu sebeple yaşam kalitesinden bahsederken geçmiş, şimdi ve geleceğe değinmek kaçınılmazdır. Öğrencilerin okulla ilgili zaman içerisindeki deneyimleri okul yaşam kalitelerini etkilemektedir. Örneğin geçmiş yaşantılarına ilişkin olumsuz deneyimler, gelecek ile ilgili kaygılar öğrencilerin okuldaki gündelik yaşantılarını etkileyebilmektedir.

*Kontrol unsuru*; okul yaşamının kontrolünü ifade eder. Öğrenciler çoğunlukla okul yaşamlarının ebeveynleri, öğretmenleri ya da bazı bilinmeyen yapılarca kontrol edildiğini hissederler. Öğrencilerin öz yeterliği, bir şeyleri kendisi yapabileceğine inanması, okul yaşam kalitesini olumlu şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi yaşamlarının temsilcisi ya da uzmanı olduklarını hissettirmeleri ve okul yaşamlarında ve öğrenmelerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olmaları öğrencinin okul yaşam kalitesinin zenginleştirilmesinde oldukça önemlidir. Okul ve öğretmenler öğrencilere düşüncelerini paylaşma fırsatı vermeli ve bu düşünceleri dikkate alıp öğrencilerin kendi eğitim yaşamında etkisi olmasını sağlamalıdır. Bu öğrencileri güçlendirir ve öz yeterliliğini geliştirmesine yardımcı olur.

*Eğitimdeki yabancılaşma*; öğretmenlerle, veliyle ve arkadaşlarla ilişkileri ifade eder. Öğretmenlerin öğrencilerle kişisel olarak ilgilendiği, onlara duyarlılık ve yakınlık gösterdiği okullarda yaşam kalitesi öğrenciler için daha iyidir, çünkü öğretmenler kendilerine saygı ve ilgiyle yaklaşmaktadır. Tam tersi, öğretmenlerin

ilgisiz ve yabancı olduğu okullarda öğrencilerin öğrenme motivasyonu düşmekte, okula yabancılaşmakta ve bu genel iyi oluşlarına ve okuldan tatmin olmalarına zarar vermektedir. Öğrenciler için arkadaş ve aile desteği de önemlidir.

*Yaşam tarzı olarak okul;* okul çalışmalarının öğrenci için anlamlılığını ifade eder. Öğrencilerin okul çalışmalarının onların ilerideki iş çalışmalarına karşılık geldiği ifade edilebilir. Hoejrup (Akt., Tangen, 2009) çalışmasında yetişkinlerin çalışma hayatlarını değerlendirmede ikiye ayrıldığını vurgulamaktadır. Bir kısım, çalışma hayatını, yaşamını sürdürebilmek ve kazanç kapısı olarak görmekte ve iş dışındaki boş zamanlarını, ev zamanını asıl yaşamı olarak kabul etmektedir. Diğer bir kısım ise çalışma hayatını kendi yaşamı olarak görmekte, iş dışındaki zamanı dinlenme zamanı olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin çoğu ise okul çalışmalarını geleceklere katkı sunacak önemli işler olarak görmektedir. Okul yaşamı iş yaşamının benzeri olarak düşünülürse okul yaşamının ne kadar değerli olduğu anlaşılabilir. Öğrenciler okul yaşantılarından boş zamanlarını (aile ve arkadaşlarla okul sonrası zaman) eğlenceli hale getirmesini ve okul çalışmalarının geleceklere katkı sunmasını beklerler.

Bu dört boyut ve önemi öğrenciden öğrenciye çeşitli bağlamlara göre değişebilmektedir. Ayrıca bir öğrencinin bu boyutlara ilişkin algısı zaman içerisinde de farklılaşabilmektedir.

***Okul yaşam kalitesinin ilgili olduğu okul ve öğrenci değişkenleri.*** Okul yaşam kalitesi öğrencinin akademik performansı (Ghotra, vd., 2016) ve motivasyonu ile ilgili olduğu için birçok araştırmacının gündeminde olmuştur (Karatzias, vd., 2001a; Mok & Flynn, 2002; Goodenow & Grady, 1993). Araştırmacılar okul yaşam kalitesini çeşitli okul ve öğrenci özelliklerine göre incelemişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğrenci cinsiyeti, yaşı, sosyoekonomik durumu ve genel okul başarısı okul yaşam kalitesini açıklayan öğrenci değişkenleri olarak incelenmiştir. Okul düzeyinde ise okulun konumu (şehir/kırsal), okul büyüklüğü ve sınıf büyüklüğü okul yaşam kalitesinin açıklayıcı değişkenler arasında gösterilmiştir (Ainley, vd., 1986; Ainley & Bourke, 1992).

Okul yaşam kalitesi ve cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar ise daha fazladır (Karatzias vd., 2002 ). Cinsiyetin okul yaşam kalitesi ile ilişkisini araştıran çalışmalar farklılık göstermektedir (Ghotra, vd., 2016). Bazı araştırmalar kız

öğrencilerin okul yaşam kalitesine yönelik daha olumlu duygulara sahip olduğu sonucuna varırken (Ainley, vd., 1986; Batten & Girling-Butcher, 1981; Gil, 1996; Karatzias vd., 2002; Kong, 2008; Linnakylä, 1996; Mok & Flynn, 1997a; Mok & Flynn, 2002; Malin & Linnakyla, 2001) bazıları okul yaşam kalitesine dair algıların cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir (Gillman & Huebner, 2006). Kızların okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha yüksek olmasının sebebi kız rollerinin okulun beklentileriyle daha iyi örtüşmesi olabilir (Ghotra, vd., 2016). Kız öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe bu algı daha da olumlu hale gelmektedir (Batten & Girling-Butcher, 1981).

Park'ın (2005) çalışmasında elde ettiği sonuca göre yaş ilerledikçe tüm alanlarda (aile, okul, arkadaşlar, çevre, okul) yaşam kalitesi algısı düşmektedir. Bu sonucu birçok araştırma da desteklemektedir (Epstein, 1981; Gil, 1996; Karatzias vd., 2002; Marks, 1998) Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okula karşı tutumları daha olumludur (Ainley, vd., 1986; Linnakylä, 1996; Malin & Linnakylä, 2001; Mok & Flynn, 1997a). Küçük ve orta büyüklükteki okullarda okuldan tatmin duygusu daha yüksektir. Daha kalabalık öğrenme grupları öğrenciler için öğrenmeyi daha eğlenceli hale getiriyor olabilir. Bu ortamlarda öğrenme daha mücadele ruhu oluşturuyor olabilir (Linnakylä, 1996; Malin & Linnakylä, 2001). Bir başka çalışmaya göre eğitim beklentisi yüksek olanların okul yaşam kalitesi algısı daha yüksektir (Malin & Linnakylä, 2001). Karatzias ve arkadaşları (2002) demografik değişkenler ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Aynı araştırmada ayrıca, okul saygınlığının, etkililiğinin ve okul stresinin okul yaşam kalitesinin anlamlı ve güçlü yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Okul yaşam kalitesini etkileyen özellikleri araştıran çalışmaların yanında birçok araştırma okul yaşam kalitesinin öğrenci çıktılarını üzerinde etkili olduğunu da göstermiştir (Ainley, vd. 1991; Batten & Girling-Butcher, 1981; Bourke & Smith, 1989; Gil, 1996; Karatzias, 2001a; Mok & Flynn, 1998; Williams & Batten,1981). Okul yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarıları dâhil birçok eğitim çıktısı üzerinde etkili olması araştırmacıları bu konuya yöneltmiştir (Sarı, 2006). Bourke ve Smith'in (1989) yürüttüğü çalışmaya göre okul yaşam kalitesi öğrencilerin akademik başarıları ile direkt ilişkilidir ve okula ilişkin olumlu duyguları olan öğrencilerin zorunlu eğitimlerinden sonra da eğitime devam etme eğilimi vardır. Okul yaşam kalitesi ve eğitime devam etme isteği pozitif ilişki göstermektedir. (Gil,

1996). Okul yaşam kalitesi öğrencilerin eğitim değerlerini kabullenmesi, motivasyonu ve bağlılığıyla pozitif yönde ilişkilidir (Goodenow & Grady, 1992). Öte yandan okuldan tatmin olmama durumu başarısızlık, okula yabancılaşma ve davranış problemleri ile ilişkili bulunmuştur (Baker, 1998). Öğrencilerle yapılan görüşmeler okul yaşam kalitesi iyi olan okulda öğrenciler kendilerine saygı duyulduğunu hissetmektedir. Bu okulda her öğrenci öğretmenleri ve diğer çalışanlar tarafından önemli görülmektedir (Batten & Girling-Butcher, 1981). Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları akademik başarıları üzerinde bireysel özelliklerinden daha etkilidir (Mok & Flynn, 1997b). Okul yaşam kalitesi öğrencilerin eğitimlerine devam edip etmeyeceklerine ilişkin kararlarını olumlu yönde belirleyen okula karşı tutum ve duygularının bir ölçüsü olarak görülebilir (Ainley, vd., 1991).

Okul yaşam kalitesi ile ilgili yürütülen, öğrenci ve okul düzeyi özelliklerin incelendiği çok düzeyli çalışmalara göre öğrenci düzeyinde farklılaşma okul düzeyindekinden fazladır (Kong, 2008; Marks, 1998; Mok & Mc Donald, 1994). Bu da, okul yaşam kalitesinin öncelikli olarak okul ikliminden çok öğrenci deneyimleri ile ilgili olduğunu göstermektedir. Kong'a (2008) göre olumlu öğrenme deneyimleri, öğretmen desteği ve aktif öğrenme deneyimleri okul yaşam kalitesinin önemli yordayıcılarıdır.

Öğrenciler için bazı okullar anlamsız, sıkıcı ve hatta tehlikeliyken bazıları güvenli, eğlenceli, keyifli ve rahatlatıcıdır (Malin & Linnakylä, 2001). Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları öğrenciden öğrenciye değişebildiği gibi, aynı öğrencinin algısı zaman içerisinde de değişebilmektedir (Tangen, 2009).

Gençler zamanlarının büyük çoğunluğunu zorunlu olarak okullarda geçirmektedir. Bu sebeple bu zamanın kaliteli şekilde değerlendirilebilmesi önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin, okulların ve okul sistemlerinin müfredat ve yönetim politika ve uygulamalarını belirlerken okuldaki yaşam kalitesini göz önünde bulundurmaları önem taşımaktadır (Bourke & Smith, 1989).

Yukarıda ifade edilen tüm gerekçeler çerçevesinde yaşam alanı olarak okulların değerlendirilme ölçütünün sadece akademik başarı göstergeleri olamayacağı görülmektedir. Öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan desteklendiği okullarda, daha sosyal, öğrenmeye açık ve olumlu davranış ve tutum

içerisinde olan, gelecek hayatına ve bir sonraki öğrenim kurumuna daha kolay uyum sağlayan öğrenciler yetişmektedir. Öte yandan, öğrenci tatminini arttıran iyi bir okul yaşam kalitesi davranış bozukluğu, okul terki, disiplin sorunları ve öğrenci devamsızlığı ve gibi istenmeyen durumların azalmasında rol oynamaktadır. Sonuç olarak tüm bu durumlar okulların yaşam kalitesini iyileştirmeleri gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır (Argon & İsmetoğlu, 2016).

### **Okula Aidiyet Duygusu**

Öğrencilerin sınıfa ve okula bağlılıkları, akademik çabaları ve okul başarı ya da başarısızlıkları sadece beceri ve yetenek gibi bireysel özelliklerden değil, çeşitli durumsal ve bağlamsal faktörlerden de etkilenmektedir. Bu faktörler arasında okuldaki sosyal ilişkilerin kalitesi önemli bir yer tutmaktadır. Dewey eğitimi bireysel olmaktan çok sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeleri, motivasyonları ve bağlılıklarının artırılması için topluluk duygusuna ve başkalarıyla bağ kurmaya ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Booker, 2006). Okullarda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciler sosyal gruplar olarak hareket etmelidir. Öğrenme ancak öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde olduğu bu tür ortamlarda gerçekleşir (Osterman, 2000). Bu sebeplerle, son yıllarda okuldaki sosyal ilişkilerin okul çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sayısı artmıştır. Üzerinde en çok çalışma yapılan ve önemi sürekli vurgulanan bu sosyal unsurlarından biri öğrencilerin okulun bir parçası olduklarına ilişkin algılarıyla ilgili olan, okula aidiyet duygusudur (Goodenow, 1993b). Kavram on yıllardır eğitim ve psikoloji çalışmalarında önemini korumaktadır.

Okula aidiyet duygusu farklı çalışmalarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Kavramı daha iyi anlayabilmek için öncelikle “aidiyet duygusu”nun incelenmesinde fayda vardır.

**Aidiyet.** Psikoloji araştırmacıları bireyleri karmaşık varlıklar olarak değerlendirmektedir. Her birey kendi amaç ve hedefleri olan eşsiz bir varlıktır. Aynı zamanda, doğuştan gelen bir gruba ait olma, çevresindeki insanlarla yakınlaşma, anlamlı ve tatmin edici sosyal ilişkiler kurma, sevme ve sevilme, başkalarıyla ilgilenme ve başkalarının kendisiyle ilgilenmesine ihtiyacı vardır. İnsanlar az sayıda da olsa olumlu, anlamlı ve sürekli kişilerarası ilişkiler şekillendirmek ve

bunu sürdürmek isterler. Burada bahsi geçen ait olma ihtiyacı evrenselidir (Baumeister & Leary, 1995).

Aidiyetin önemi, psikoloji çalışmalarında eski tarihlerden bu yana sürekli vurgulanmıştır. Erken dönem teorisyenlerinden bu yana psikoloji alan yazında aidiyet, temel bir ihtiyaç olarak ele alınmıştır (Alptekin, 2011). Aidiyet ihtiyacı sosyal etkileşim ihtiyacından fazlasıdır. Aidiyet ihtiyacı, yabancılar dışında insanlarla arzu edilen ilişkiler bağlamında olumlu ve hoş giden sosyal etkileşimde bulunma ihtiyacıdır. Aidiyet ihtiyacı, tutarlı, duyuşsal ve gelecekte devam edeceği öngörülebilir insanlar arası bağ ile karşılanabilir (Baumeister & Leary, 1995).

Aidiyet psikoloji alan yazında Maslow'un (1962) temel insan ihtiyaçları piramidine dayanan motivasyon ve kişilik hiyerarşisi teorisinden günümüze gelen eski bir geçmişe sahiptir. Maslow'a göre bu hiyerarşideki son basamak bireyin gerçeği, iyiyi, bireyselliği, düzeni ve anlamlılığı tecrübe ettiği kendini gerçekleştirme yer almaktadır. Maslow insanların bu hiyerarşinin en alt seviyesinden başlamaktadır. Bu seviyede ihtiyaçlar karşılandığında, bir sonraki seviyeye geçilmektedir. Tüm basamaklı teoriler gibi bunda da bir sonraki basamağa geçmenin yolu önceki basamağı başarıyla tamamlamak ya da çözmektir. Bu kapsamda, aidiyet ihtiyacı fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı karşılandıktan hemen sonra ortaya çıkmaktadır. Maslow'a göre aidiyet, bireyin başkaları tarafından kabul edilme, tanınma, değerli olma ve başkaları için önem taşıma ihtiyacıdır (Akt., Alptekin, 2011). Baumeister ve Leary de (1995) çalışmalarında aidiyet duygusunun temel ihtiyaçlar arasındaki yerini vurgulamış, başkalarına bağlanma algısının temel psikolojik bir ihtiyaç olduğunu ve insan motivasyonu gerekliliğini ifade etmiştir. Bu ihtiyaç karşılandığında olumlu çıktılar elde edilir; karşılanmadığında ise bireyler duygusal stres, sağlık ve psikopatolojik problemlerle karşılaşır. Genel aidiyet duygusu bireylerin doğuştan gelen bir gruba ait olma, anlamlı sosyal ilişkiler kurma ihtiyacını karşılar ve yemek ihtiyacının karşılanması kadar önemlidir (Baumeister & Leary, 1995).

Aidiyet kavramı ilgili alan yazında Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinin yanında başka çeşitli teorilerde de yer almaktadır. Allen ve Kern (2017) çalışmalarında bu teorilerden bazılarını ve temel unsurlarını Tablo 6'daki gibi özetlemektedir (s. 7-8).



Tablo 6

*Aidiyet ile İlgili Teoriler*

Teori	Temel İlkeler	Tür
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (1962)	Bir bireyin dört temel ihtiyacı vardır; psikolojik, güvenlik, aidiyet ve itibar. Aidiyet ihtiyacı yakın arkadaşlar ve aile gibi bireyin sosyal alanları ile ilgilidir.	Motivasyonel
Öz Denetim Teorisi (Deci & Ryan, 2001)	Davranışların içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmemeden kaynaklandığına inanılır. Psikolojik ilişki ya da aidiyet özdenetim için gerekli olan doğuştan gelen içgüdüsel bir ihtiyaçtır.	Motivasyonel
Glasser'in Tercih Teorisi (1986)	Motivasyonu beş ihtiyaç tetikler; aidiyet, güç, özgürlük, eğlence ve hayatta kalma. İl dört ihtiyaç psikolojik, sonuncusu ise biyolojik ihtiyaç olarak sınıflandırılır.	Motivasyonel
Aidiyet Hipotezi (Baumeister & Leary, 1995)	Ait olma ihtiyacı önemli bir insan güdüsüdür, bu sebeple bireyler doğuştan aidiyet arayışı ve onu sürdürme konusunda karardır.	Motivasyonel
Bowlby'in Bağlanma Teorisi (1969)	Çocuğun kendisine bakan kişiyle olan bağı gelişimini ve hayat mücadelesini etkiler. Dahası, farklı bağ türlerinin geliştirilmesi bireyin daha sonra yaşamındaki ilişkilerini de etkiler.	İlişkisel
Epstein'in Aile Katılım Çerçevesi (1992)	Aileler ve toplumlar okul çevresini etkileyen önemli unsurlardır. Okul-aile ortaklığı öğrencinin okuldaki başarısını zenginleştirir. Aile katılımı okul iklimini iyileştirir.	İlişkisel
Putnam'in Sosyal Sermaye Teorisi (2000)	Sosyal sermaye insanlar arasındaki ilişki ağlarını temsil eder. Aile sistemleri, okul ortamları, topluluklar ve toplumlar sosyal sermayenin olduğu yerlerdir.	İlişkisel
Fiske'nin Sosyal Güdü Teorisi (2004)	Motivasyonun beş temel unsuru vardır; aidiyet, anlama, kontrol, kendini geliştirme ve güven.	İlişkisel
Aidiyet ve Toplumdaki Sınır Yapıları (Cohen, 1982)	Topluluklar üyeleri arasında aidiyet oluşturmada önemli role sahiptir.	Sosyolojik
Bronfenbrenner'in Biyolojik Modeli (1994)	Bir çocuğun gelişimi mikrodan makroya çeşitlenen unsurların birleşiminden etkilenir. Çocuk, içsel ve dışsal etkilerin ilişkili olduğu karmaşık bir ağda ilişkisel bir varlıktır.	Sosyolojik/Ekolojik

Aidiyeti açıklayan teorilerden birçoğu öncelikli olarak bireysel ait olma ihtiyacına odaklanırken, Bronfenbrenner'in biyolojik çerçevesi, bireylerin karmaşık sistemler ve grup süreçleriyle iç içe geçmiş olduğuna dikkat çekmektedir (Akt., Allen & Kern, 2017). Bu teoriye göre çocuğun gelişimi büyük ölçüde çevresinden etkilenmektedir. Bu teori çocuğun gelişimini etkileyen çevreyi beş tabakada incelemektedir. Bireysel tabaka çocuğun karakteristik özellikleridir (cinsiyet, yaş, sağlık), daha geniş çevrede mikrosistem çocuğun yakın ilişkide olduğu aile ve okul gibi ortamları temsil eder, mesosistem çocuğun mikro sistemini daha geniş çevreye bağlar, eksosistem daha geniş sosyal sistemdir (komşu, ailenin iş

yaşantısı gibi) ve makrosistem kültür, kanun ve gelenekleri temsil eder. Her sistem birbiriyle ilişkilidir ve zaman içerisinde birbirini etkiler. Baumeister ve Leary'nin (1995) aidiyet hipotezine göre de bireyler başkalarıyla bağ kurma ihtiyacını karşılamak için aile, arkadaşlar ve okul gibi kaynaklarda ilişki arayışındadır.

Aidiyet duygusu 1950'lerden bu yana psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi alanlarda çalışılmaktadır. Bu zaman içerisinde aidiyet duygusu ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kelime anlamı 'ilişkinlik', 'mensubiyet', 'ait olma hali' olan aidiyet, asıl olarak ilişkilendirme ile anlaşılabilir bir kavramdır" (Alptekin, 2011, s. 20). Buradaki ilişkilendirme herhangi bir insana, topluluğa, nesneye, etnik gruba veya sosyal bir gruba yönelik olabilir. Ayrıca Alptekin (2011) kavramı "bir eklemlenme ya da bütünleşme süreci, ait olunan şeye ilişkin bir bütünleşme çabası" olarak tanımlamıştır (s. 20). Yukarıda da bahsedildiği gibi genel anlamda aidiyet duygusu başkalarına duyulan bağ ve ilişkiye dayanır (Booker, 2007) ve genellikle bireyin içinde bulunduğu çevreyle olan etkileşimi olarak tanımlanır (Capps, 2003). Çeşitli tanımların ortak noktası "diğer insanlarla bağ kurma ihtiyacı"dır (Baumeister & Leary, 1995). Aidiyet doğuştan gelen başkalarıyla ilişkili olma isteği olarak ifade edilen önemli bir insan güdüsüdür (Anderman, 2002; Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1962; Osterman, 2000). Aidiyet, ne kadar bireysel düzeyde, bireyin bağlılık ve sadakat ilişkileri geliştirebileceği bir gruba özdeşleşme tecrübesi olarak görülse de aslında bireyin tek başına yaşadığı bir tecrübe değildir. Bireyin aidiyet duygusu, mikro düzeyde grup ilişkilerinde ve makro düzeyde toplum geneli ilişkilerde gözlenebilir (Alptekin, 2011). Kavramın genel fikrini tanımlarken farklı çalışmalarda farklı ancak birbiri yerine kullanılabilen bazı terimlere yer verilmiştir. Bunlardan en sık karşılaşılanlar; yakınlık, bağlanma, topluluk, bağlılık, bağlanmışlık, iklim, üyelik ve bağdır (Allen & Kern, 2017).

**Okula aidiyet duygusu.** Yukarıda da bahsi geçtiği gibi aidiyet duygusu Maslow'un (1962) ihtiyaç hiyerarşisindeki beş temel insan ihtiyacından birisidir. Bu teoriye göre temel ihtiyaçlar karşılanmadan (aidiyet gibi) hiyerarşideki diğer üst ihtiyaçlar karşılanamaz. Bu üst ihtiyaçlardan biri de öğrenme isteğidir. Maslow'a (1962) göre bu ihtiyaç karşılanmadığı sürece doğru öğrenme gerçekleşemez. Bir okul öğrencilerinde aidiyet ve topluluk duygusunu güçlendirdiği sürece öğrencilerin öğrenme kapasitelerini geliştirebilir. Maslow'un yanında başka bazı eğitim araştırmacıları da aidiyeti özellikle eğitim ortamlarında incelemiştir. Dewey'in

(1938) destekleyici okul ortamları, Vygotsky'nin (1962) okullardaki sosyal çevrelerin rolü çalışması ve Erikson'un (1968) eğitim ortamlarında sosyal özdeşleşme çalışması bunlara örnek gösterilebilir. Benzer şekilde, Newman ve Newman ergenlik döneminde, bir gruba güçlü aidiyet duygusu duyma ya da bağlanmanın büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Akt., Booker, 2006). Ergenlik dönemindeki bireyler 18 yaşına kadar buldukları gruba aidiyet duygusu geliştirme göreviyle yüzleşirler. Bu dönemde birçok birey için bağlılık ve üyelik duygusunun gerçekleşmesi için öncelikli yer okul içi çevrelerdir (Booker, 2007). Okula aidiyet duygusu genç bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının temelini oluşturur (Allen & Kern, 2017).

Bahsi geçen sebeplerden, aidiyet duygusu uzun zamandır eğitim alanında da önemli görülen bir konu haline gelmiştir. Konuyla ilgili yürütülen çalışmalarda kavrama ilişkin farklı tanımlara yer verilmiştir. Ancak alanda en çok kullanılan tanım Goodenow ve Gray'in (1993) tanımıdır. Bu tanıma göre "okul ortamında özellikle öğretmenler ve diğer yetişkinler tarafından kişisel desteklenme, kapsanma, sayılma ve kabul görme derecesi"dir (Goodenow & Grady, 1993, s. 61). Goodenow farklı bir çalışmasında kavrama ilişkin "sadece basit bir sevgi ve sıcaklık duygusunun ötesinde öğrencinin kişisel olarak hissettiği saygı ve destektir" (Goodenow, 1993a, s. 25) ifadesine yer vermiştir. Okula aidiyet duygusu özelde çeşitlilik gösterse de, çoğu araştırmacı okula aidiyet duygusunun akademik sınıf ortamında öğrencilerin başkaları tarafından (öğretmenler ve arkadaşlar gibi) kabul edilme, değer görme, kapsanma ve desteklenme hissi ve bireyin kendisini sınıf yaşamının ve etkinliklerinin önemli bir unsuru olarak görmesi duygusu olarak tanımlanmaktadır (Goodenow, 1993, s. 25).

Kavrama ilişkin en sık kullanılan tanım Goodenow'a ait olsa da alan yazında farklı tanımlara da yer verilmiştir. Örneğin, Willms okul aidiyetini okula olan bağ ve okul topluluğunda başkaları tarafından değer görme ve kabul edilme ile ilgili psikolojik bir yapı olarak tanımlamaktadır (Akt., Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick & Waters, 2016). Farklı bir çalışmada okulda aidiyet öğrencilerin okulda hissettiği kişisel üyelik, saygı ve destek hissi olarak tanımlanmaktadır (Hagborg'dan akt., Napoli, Marsiglia & Kulis, 2003). Benner, Graham, ve Mistry, Goodenow'un tanımından faydalanmış ancak tanımlarında "adalet" ten de bahsetmişlerdir. Bu

tanımdaki adalet öğrencilerin okul kurallarının ne kadar eşitlikçi ve öğrencilere ne kadar eşit muamele edildiğine ilişkin algılarıyla ilgilidir (Akt., Moellem, 2013).

Finn (1989) okulda aidiyeti birinin okul için önemli olduğunu hissetmesi ve okul topluluğuna bir üye olarak hizmet etmesi duygusu olarak tanımlamıştır. Ayrıca Finn'e (1989) göre okul çocuğun yaşamında kişisel deneyimlerinde önemli bir yere sahiptir. Çocuk okulun bir parçasıdır ve okul da çocuğun bir parçasıdır. Aidiyet okulda kabul ve saygı görme duygusu, okulda kapsanma hissi, o okulun bir üyesi olmaktan gurur duyma hissi ve okulu kendini tanımlama olarak açıklanabilir.

Albert okula aidiyet duygusunu üç unsurla kavramsallaştırmıştır. Bunlardan ilki bağlıdır. Öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle işbirlikçi öğrenme yöntemiyle bağlanma ihtiyacı duyarlar. İkinci unsur yetenektir. Öğretmenler öğrencilerin başarılı öğrenme deneyimleri elde edebilmeleri için uygulama ve ödevlendirmelerle öğrencileri yetenekli oldukları konusunda desteklemelidir. Üçüncü unsur ise katkı sunmaktır. Öğrenciler görevlerini yerine getirerek okula katkı sunma ihtiyacı duyarlar (Akt., Ma, 2003).

Hamm ve Faircloth, (2005) aidiyet duygusunun diğer grup üyeleriyle çeşitli değerlerin paylaşılması sonucu oluştuğunu ifade etmektedir. Çoğu çalışmada aidiyet kavramının "uyum" ile ilişkisi üzerinde durulmuştur ancak, okul gibi topluluklarda aidiyet duygusu oraya kendini uygun hissetmekten fazlasıdır. Aidiyet, içinde bulunulan topluluğa değer vermek, o topluluk tarafından değer görmek ve bağlılık hissetmekle ilgilidir.

Faircloth ve Hamm'e (2005) göre genç bireylerin okullarına ilişkin aidiyet duygusu (1) öğrencilerin tanındığını hissettiği olumlu arkadaşlık ağı, (2) öğrencilerin zor zamanlarında yardım, destek ve onay gördükleri öğretmenleri ve diğer yetişkinler ile olan bağları ve (3) başkalarıyla ders dışı kültürel ve sportif faaliyetlere katılım ile tanımlanmaktadır.

Baumeister ve Leary (1995) çalışmalarında aidiyet duygusunun okullarda motivasyon için gerçekten önemli ve gerekli bir unsur olup olmadığını incelemiştir. Onlar bu ihtiyacı "olumlu, sürekli ve anlamlı insan ilişkilerini ez azından az miktarda da olsa şekillendirme ve sürdürme güdüsü" olarak tanımlamışlardır (s. 497).

Allen ve Kern (2017) okula aidiyet duygusunun, başkalarına duygusal olarak bağlanma, okulda bir yer edinme ve kapsanma duygusu gibi konuları içerdiğini ifade etmektedir. Onlara göre kavram, bu parçaların bütününden oluşmaktadır. Aidiyet kavramını oluşturan bu açıklamaların üç ortak yanı vardır. Bunlar; okul temelli ilişkiler ve deneyimler, öğrenci öğretmen ilişkileri ve öğrencilerin genel olarak okula ilişkin duygularıdır.

St-Amand, Girard ve Smith (2017) alan yazındaki tanımları incelediklerinde kavrama ilişkin bir tanımın yapılmasında dört tanımlayıcı özelliğin önem taşıdığını belirtmektedir. Bunlardan ilki olumlu duygulardır. Aidiyet duygusunun tanımlanmasında olumlu duygular önemli bir özelliktir. İkinci özellik, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler sürdürmelidir. Bir diğer özellik, bir gruba dahil olmak için istek ve çaba gösterilmesidir. Son özellik ise uyumdur. Olumlu duygular, aidiyetin bireyin psikolojik gelişimine önemli desteği olan temel unsurlardan birisidir. Ayrıca aidiyet duygusu insanları bir grupta sosyal ağlar kurma ve grubun üyeleriyle kaynaşmaya iten temel bir ihtiyaçtır.

Okula aidiyet duygusuna ilişkin alan yazın incelendiğinde, okula bağlılık, öğrenci bağlılığı (Finn, 1989), topluluk duygusu, sınıf ya da okul üyeliği hissi (Osterman, 2000; Wehlage'den akt., Moallem, 2013), okulla özdeşleşme (Voelkl'den akt., Capps, 2003), kapsanma (Allen & Kern, 2017), pozitif ilişkiler (Hamm & Faircloth, 2005) gibi birçok birbiriyle ilişkili ve birbiri yerine kullanılabilen terimle karşılaşılmaktadır. Voelkl okula aidiyet duygusunu tanımlarken özdeşleşmeden bahsetmektedir. Özdeşleşme birey ve kurum (okul) arasında oluşan bağıdır. Öğrenciler belli beklentileri, değerleri ve inançları taşıyan bir yerle özdeşleşirler. Okul çocuğun günlük yaşamının merkezinde yer alan bir kurumdur. Tüm bahsi geçen özellikler bu kurumda öğrenilebilir. Bunun sonucu öğrencide aidiyet duygusu gelişir (Akt., Capps, 2003). Ayrıca, bazı çalışmalarda aidiyet öğretmen sıcaklığına ilişkin öğrenci algısı, bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf ortamına katılımı ve bazı çalışmalarda ise öğrenci bağlılığı olarak tanımlanmaktadır (Booker, 2006).

Allen ve Kern (2017) çalışmasında okula aidiyet duygusu kavramına ilişkin tanımlarda sıklıkla kullanılan, birbiriyle ilintili ve çoğu zaman karıştırılan bazı terimlere yer vermiştir. Bunlardan birisi *okula bağlılık* (school connectedness). Okul aidiyeti ile sıkça karıştırılan bu kavram öğrencilerin okuldaki insanlara

duyduğu yakınlık, okulda mutlu olma, okulun bir parçası olduğunu hissetme, öğretmenlerin kendilerine adil davrandığını hissetme ve okul çevresinin güvenli olduğunu hissetmek olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ortamlarının bir parçası olma deneyimi şimdiye kadar okula aidiyet duygusu, bağlılık duygusu, özdeşleşme duygusu ve üyelik duygusu gibi kavramlarla anılmıştır (Napoli, Marsiglia & Kulis, 2013). Bazı araştırmacılar ise aidiyetin, okula bağlılığın bir bileşeni olduğunu da belirtmektedir (Mcneely & Falci'den akt., Slaten, vd., 2016). Alptekin'e (2011) göre ise bağlılık duygusu aidiyet duygusunun son basamağıdır. Bu duygu duygusal yakınlığın derecesinin bilişsel temsili olarak tanımlanmaktadır. Bağlılık bireyin kendisinin sosyal ilişkilerinin anlamlı bir parçası olarak görmesidir de denilebilir. Aidiyet duygusu ise bireyin iyilik halini devam ettirmesiyle ilgilidir. Bir diğer benzer terim *okula bağlanma* (school attachment), öğrencinin okula yönelik duygusal durumudur. Öğrencilerin okula bağlılıkları, okuldaki insanlara bağlılık düzeyi, okuldaki mutluluğu ve okulun parçası olması ile ilgilidir. Aidiyetle çoğu zaman karıştırılır. *Okulla bağ kurma* da (school bonding) sıkça önceki terimlerle karıştırılır. Öğrencinin öznel olarak arkadaşlarına, akademik çıktılara, sosyal etkinliklere bağlılığı ve kurallara inancı olarak tanımlanır. *Okul topluluğu* (school community) ve aidiyetin birbiri yerine kullanıldığı durumlar vardır. Örneğin Osterman (2003) topluluğun aidiyet duygusu olduğu zaman olduğunu belirtmektedir. Bu topluluk okulun tümü ya da okulda bir grup olabilir. Osterman'a göre aidiyet topluluğun oluşmasının önkoşuludur.

Okula aidiyet duygusu ile ilgili alan yazın incelendiğinde aidiyet duygusu olmayan öğrencilerin ise sosyal olarak izole, yalnız, bağlı olmayan, yabancı olarak tanımlandığı görülmektedir (Allen & Kern, 2017).

***Okula aidiyet duygusunun önemi.*** Allen ve Kern (2017) çalışmalarında ergenlik dönemindeki bireylerin aidiyet duygusu kazanmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Ergenlik çocukluk ve yetişkinlik arasındaki genellikle 12 ve 18 yaş arasında tanımlanan gelişim dönemidir. Ergenlik dönemindeki gelişimde aidiyet duygusu önemli rol oynamaktadır. Ergenlik kişiliğin olduğu dönemdir. Bu dönemdeki bireyler aile ve ebeveynlerinden farklı olarak kim olduklarını belirleme ve sosyal bağlamda arkadaşları, sınıf arkadaşları ve başkaları arasında nasıl uyum sağladıkları konusunda zorluklarla karşılaşılırlar. Bu dönemde bireyler zamanlarının büyük çoğunluğunu aile yerine arkadaşlarıyla geçirirler.

Arkadaşlarıyla iyi ilişkileri olan bireyler yetişkinliğe daha kolay geçer ve sosyal anlamda daha iyi psikolojik uyum sağlarlar. Ergenlik döneminde bireyler kaygı, depresyon ve diğer içsel ve dışsal problemlerle yüz yüze gelir. Desteğe ve bağlanmaya en çok ihtiyaç duyulan bu dönemde bireylerin yalnızlaşma riski de daha fazladır. Bu dönemde bireylerin aidiyet duygusu kazanmasının uzun vadeli olumlu etkileri vardır. Ergen bireylere göre belli bir gruba aidiyet duyabilmeleri için o grubun üyeleriyle somut ilişkileri olmalı, gruba dahil olmaktan kaynaklanan özsaygı duygusundan yararlanmalı ve grubun diğer üyeleri tarafından takdir edildiğine inanmalıdır (Newman, Lohman and Newman'den akt., Drolet, vd., 2013). Ergenlik dönemindeki bireylere, zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamlarında, kendilerini güvende, mutlu ve huzurlu hissettikleri eğitim imkanları sunulması, okula ve genel olarak eğitimlerine bağlılıklarının artırılması açısından önemlidir (Sarı, 2013).

Ergenlik döneminin sonları olan lise yıllarında aidiyet duygusu ya da okula bağlılık kritik bir öneme sahiptir. Lise öğrencileri eğitimin çoğu yerde artık zorunlu olmadığı yaş dönemindedir ve okula aidiyet duygularının düzeyi eğitimlerine devam edip etmeyeceklerini dolayısıyla sonraki yaşamlarını sosyal ve ekonomik anlamda etkilemektedir (Finn, 1989). Aidiyet duygusu olan öğrenciler okula, öğretmenlere, sınıf çalışmalarına ve arkadaşlarına karşı daha olumlu duygular geliştirir. Bu öğrenciler okuldan daha fazla keyif alırlar ve okula daha bağlıdırlar. Ayrıca, okul etkinliklerine daha fazla katılırlar ve öğrenme süreçlerine daha fazla yatırım yaparlar (Capps, 2003). Yüksek düzeyde okul aidiyetinin okula duyulan ilgiyi, başarıya umudunu ve heyecanını artırmaktadır. Genel olarak, aidiyet ve ilişkili olma bireyin kendisine ve başkalarına daha olumlu tutum sergilemesiyle ilişkilidir. Okul ortamında öğrenciler kabul gördüklerini hissettikleri zaman daha yardım sever, başkalarını düşünen ve başkalarını kabul eden davranışlar sergilemektedir (Osterman, 2000). Baumeister ve Leary (1995) aidiyet duygusu ile ilgili bir araştırma yürütmüş ve kabul görme ve kapsanmanın mutluluk, gurur ve huzur gibi olumlu duygularla sonuçlandığını tespit etmişlerdir. Buna karşılık, dışlanma, önemsenmeme ve reddedilme ise kaygı, depresyon ve yalnızlık gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır.

Öğrencilerin aidiyet duygusunun geliştirilmesi hem okullar hem de toplum için kritiktir (Capps, 2003). Osterman'a (2000) göre bir topluluk ancak üyeleri

aidiyet duygusu ve kişisel bağ hissettiği sürece var olur. Topluluk üyeleri grubu kendileri için önemli görürler ve kendilerini de grup için önemli hissederler. Grup üyeleri topluluğun kendi ihtiyaçlarını karşılayacağına ve desteklenip önemsenmelerine inanırlar. Aynı zamanda, topluluk paylaşılan ve duygusal aidiyet duygusuna sahiptir.

Araştırmalar aidiyet duygusunun fiziksel ve psikolojik olumlu etkileri üzerinde dursa da okullarda öğrenciler aidiyet duygularının olmadığını belirtmektedir. Okullarda yaygın olarak aidiyet duygusundan çok akademik başarı üzerinde durulmaktadır. Oysaki, aidiyet duygusu başarı üzerinde oldukça etkilidir (Allen & Kern, 2017). Osterman (2000) öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına dikkat çekilmediğini vurgulamaktadır. Okul kültürü çalışmaları genellikle topluluk ve işbirliği yerine bireysellik ve yarışa destekleyen uygulamalar içermektedir. Örgütsel politika ve uygulamalar öğrenciler arasında aidiyet duygusunu sistematik olarak engellemekte, bu sebeple yalnızlaşma, yabancılaşma ve kutuplaşmaya zemin oluşturmaktadır.

Şimdiye kadar okula aidiyet duygusu konusunda yürütülen çalışmalarda araştırmacılar kavramın cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durum gibi bireysel özelliklerden ve okul uygulamaları, disiplin kuralları, arkadaş ilişkileri ve öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi durumsal ve bağlamsal özelliklerden etkilendiğini ortaya koymuştur (Tillery, Varjas, Roach, Kuperminc, & Meyers, 2013).

Aidiyet ihtiyacı bilişsel süreçler, duygusal kalıplar, davranışlar, sağlık ve iyi oluş farklılıklarıyla ilişkilidir. Ait olma duygusu bireylerin başkalarına ilişkin algılarını, arkadaşlarını ve grupları daha olumlu şekilde değerlendirmelerini ve onlar hakkında daha fazla ve karmaşık düşüncelerini etkilemektedir. Kabul görme ve kapsanma mutluluk, gurur, memnuniyet ve dinginlik gibi olumlu duygular uyandırırken; reddedilme, dışlanma ya da önemsenmeme kaygı, depresyon, kıskançlık ve yalnızlık gibi olumsuz hislere yol açmaktadır (Osterman, 2000). İlgili alan yazında okul çevresi, öğrenci güvenliği, öğretmen desteği, aile desteği ve ders dışı etkinliklerde arkadaş ilişkileri okula aidiyet duygusuna önemli etkileri olan değişkenler olarak geçmektedir. Okul çevresiyle ilgili konular arasında okul büyüklüğü, sosyalleşme olanakları, sınıf iklimi, okulun bulunduğu bölge gösterilebilir (Slaten, vd., 2016). Osterman (2000) okula aidiyet duygusunu beş



akademik temelli çıktı ile ilişkilendirmiş. Bunlar; öğrenci başarısında önemli rolü olan temel psikolojik süreçlerin gelişimi, akademik tutum ve motivasyon, sosyal ve bireysel tutumlar, bağlılık ve katılım, akademik başarıdır.

**Okula aidiyet duygusunun ilişkili olduğu değişkenler.** İlgili alan yazın incelendiğinde Okula aidiyet duygusunun farklı değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Okula aidiyet duygusu ile ilişkili olan bu değişkenler aşağıda özetlenmiştir.

*Akademik başarı ve motivasyon.* Aidiyet duygusunun insanın temel ihtiyaçları arasında olduğu ve pek çok durum için ön koşul olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik kurumlara kişisel bağlarının da akademik değerlerin içselleştirilmesi, akademik davranışları desteklenmesi ve bu sebeple de akademik başarının artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Akademik motivasyonun sadece bireysel ve iç ruhsal bir durum olmadığı; daha çok sosyal ve kişisel ilişkiler ağıyla ilgili olduğu konusunda uzlaşma sağlanmış görünmektedir (Goodenow & Grady, 1993). Araştırma sonuçları topluluğun bir parçası olmanın öğrencilerin katılım ve bağlılığını artırdığını ve bunun da daha yüksek akademik başarıyla sonuçlandığını göstermektedir (Booker, 2006). Öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile akademik başarıları ve motivasyonları arasında ilişki olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur (Booker, 2007; Faircloth & Hamm, 2005; Finn, 1989; Freeman, Anderman & Jensen, 2007; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Goodenow, 1993a; 1993b; Goodenow & Grady, 1993; Henchy, Cunningham, & Bradley, 2009; Neel & Fuligni, 2013; Moellem, 2013; Osterman, 2000; Sarı, 2013; Slaten, vd., 2016; Uwah, McMahon & Furlow, 2008).

Goodenow öğrencilerin okul ve sınıf üyeliği ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği üç ayrı araştırma yürütmüştür. Bu araştırmaların ilkinde (Goodenow, 1993b) okul üyeliğinin öğrencilerin beklenti ve değerleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. İkinci çalışmada (Goodenow, 1993a) sınıf aidiyetinin akademik motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğretmen faktörünün başarı beklentisi ve değer üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu görülmüştür. Arkadaş faktörü de başarı motivasyonu ile ilişkilidir ancak öğretmen faktörü kadar değildir. Üçüncü çalışmada Goodenow ve Grady (1993) okula aidiyet duygusunun okul çalışmalarının önemi, beklenti ve devam üzerindeki etkisini

araştırmışlardır. Okula aidiyet duygusu tüm çıktı değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Finn (1989) öğrencilerin okula ve sınıf etkinliklerine aktif katılımını ve beraberinde gelen okulla özdeşleşme duygusunu çalışmıştır. Bu çalışmada başarılı öğrencilerin okulla özdeşleşirken düşük başarılı öğrencilerin okulla özdeşleşme duygularının gelişmediğini göstermiştir.

Freeman ve arkadaşlarının (2007) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi aidiyet duyguları ile akademik yeterlikleri, içsel motivasyonları ve görev bilinci; yine öğrencilerin sınıf düzeyi aidiyet duyguları ile öğretmenin samimiyeti ve açıklığı ile ilgili algıları, katılıma teşvik; ve öğrencilerin okul düzeyi aidiyet duyguları ile sosyal kabul arasında ilişkiler saptanmıştır.

Tam tersi şekilde, okula yabancılaşan ya da okulla bağı zayıf olan öğrencilerin davranışsal, psikolojik ve akademik problemleri artmaktadır. Aidiyetin yetersiz olması, kaygı, depresyon, yalnızlık, yabancılaşma ile ilişkilidir (Baumeister & Leary, 1995). Bu olumsuz duygular öğrenci motivasyonunun, bağlılığının ve akademik performansının düşmesine sebep olabilir (Goodenow, 1993a).

Okula aidiyet duygusu ve akademik başarı arasında ilişki saptayan bu araştırmaların yanında iki değişken arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da olmuştur (Booker, 2004; Capps, 2003). Bu sonuçlar, başkalarından arkadaşlık (samimiyet) görmek ve birey olarak değer görmenin kıymetli olduğu ama başarı için yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir sınıftaki aidiyet aynı zamanda paylaşılan eğitim amaçlarına katılmayı da gerektirir (Goodenow'den akt. Capps, 2003).

*Öğretmen ve akran ilişkileri.* Okuldaki psiko-sosyal ve akademik işleyiş, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenlerinden algıladığı aidiyet duygusu, destek ve kabul duygusuyla yakından ilgilidir, çünkü aidiyet ihtiyacını gidermek diğer insanlarla kişisel iletişim ve etkileşime bağlıdır (Baumeister & Leary, 1995). Ergenlik dönemindeki gençlere lise deneyimlerini değerlendirmeli istenildiğinde genellikle okula bağlılıkları konusunda kişiler arası ilişkilerin önemini vurgulamaktadırlar (Coleman, 1961). Okul topluluğu tarafından önemsenen (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997) ve öğretmenlerinin her öğrenciye saygı duyduğuna inanan (Anderman, 2002) öğrenciler olumlu aidiyet duygusu

geliştirmektedir. Okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin genellikle akademik başarısı, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri iyileşmektedir (Osterman, 2000). Booker da (2007) öğrencilerin aidiyet duygusunun, arkadaşları ve öğretmenleriyle ders dışı etkinlikler, olumlu sosyal ve sınıf uygulamaları aracılığı ile geliştiğini belirtmektedir.

Okuldaki olumlu sosyal ilişkilerin öğrencilerin aidiyet duygusunu etkilediği gibi yüksek düzeyde okula aidiyet duygusu da öğrencinin okula aidiyet duygusunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve ailenin okula katılımı öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar (Uslu, 2012; Uslu & Gizir, 2017). Dehuff'ın (2013) yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okul personeliyle ve sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkileri, okuldaki iyi oluşlarında ve aidiyet duygularında merkezi öneme sahiptir. Öğrenciler okul personeli ve sınıf arkadaşlarınca tanınır ve değer görürse öğrencilerin okuldaki ilişkileri güçlenir. Okuldaki yakın ilişkiler desteklendiğinde okul öğrencileri için büyük bir aile haline gelir ve okul büyük bir haline geldiğinde öğrencilerin olumlu insan ilişkileri ve etkileşimleri gelişir (Dehuff, 2013).

Öğretmen desteği de okula aidiyet duygusunu etkilemektedir. Öğrencilerin kendisini okula aidiyet hissetmesinin ve okulu sevmesinin en etkili yollarından biri okuldaki yetişkinlerin öğrencilere gösterdiği olumlu tutum, ilgi ve ayırdığı zamandır (Drew'den akt. Burgaz & Ekinci, 2009). Hatta öğretmenler öğrencilerin önemsenmesi ve okul topluluğunun bir parçası olmasında kilit rol oynarlar. Öğrencilerin okula aidiyet duygusunun önemli belirleyicilerinden biri de arkadaş ilişkileridir. Arkadaşları tarafından kabul gören öğrencilerin akademik başarısı daha yüksektir (Henchy, vd., 2009). Arkadaşların ve arkadaş gruplarının öğrencilerin akademik başarısı ve okula yönelik tutum üzerinde etkisi olduğu genel anlamda kabul görmüştür. Ancak arkadaş etkisi olumlu olduğu kadar öğrenci başarısını olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Çünkü arkadaşlar arasında akademik olmayan farklı normlar da söz konusudur (etnik köken, sosyo-ekonomik durum gibi) (Goodenow & Grady, 1993).

*Sağlık ve psikoloji.* Birçok araştırma aidiyet duygusunun öz-yeterlik, öz-saygı (Battistich, vd., 1997), yaşam doyumu ve yetişkinliğe kolay ve iyi geçiş

(Dehuff, 2013) gibi psikolojik faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki aidiyet duygusu çocukların temel psikolojik ihtiyacını karşıladığından, aidiyet duygusu olan çocukların iç kaynakları, kimlik duyguları ve içsel motivasyonları daha güçlüdür (Battistich, vd., 1997; Dehuff, 2013). Slaten ve arkadaşları (2016) da okula aidiyet duygusunun zihinsel rahatsızlıklar, uyumsuz davranışlar gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Aidiyet içsel motivasyon, içselleştirme ve özerklik gibi bazı önemli psikolojik süreçlerin gelişimi için önemlidir (Ryan, 1991). İçsel olarak motive olmuş bir insan dış gereksinimler yerine kişisel kararlarla davranış sergiler. Bu davranışlar akademik başarı süreci için önemlidir (Capps, 2003). Osterman (2000) alanda yapılan çalışmaları taradığında, çocukların aidiyet ya da kabul görme duygusunu yaşadıklarında algılarının tahmin edilebileceği gibi farklılaştığı ve bu algıların psikolojik farklılıklarla ilişkili olduğu görülmüştür. Çocuklar başkaları tarafından kabul gördüklerinde içsel motivasyonlarını sergileyebilmekte, başkalarının otoritesini kabul ederken bir yandan da güçlü bir kişilik kazanabilmekte ve kendi özerkliklerini hissetmektedir.

Aidiyet hisseden bireyler daha az stres hisseder ve psikolojik problemler ve depresyon, kaygı gibi durumlarla yüzleşme ihtimalleri daha azdır (Baumeister & Leary, 1995). Battistich ve arkadaşları aidiyetin başarı ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında destekleyici bir ağın parçası olmanın stresi azalttığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt., Capps, 2003). Çeşitli çalışmalarda okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin kendileri ve başkalarıyla ilgili tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür (Baumeister & Leary, 1995). Bu çalışmalara göre öğrenciler kabul edildiklerini hissettiklerinde, başkalarını daha destekleyici, yardımsever ve başkalarını kabul eden davranışlar sergilemektedir (Osterman, 2000).

Ma'nın (2003) konuyla ilgili yürüttüğü çok düzeyli çalışmanın sonuçlarına göre okula aidiyet duygusu konusunda öğrenciler arasındaki farklılaşma okullar arası farklılaşmadan fazladır. Okula aidiyet duygusu öğrenci düzeyinde öğrencilerin bireysel ve ailevi özelliklerinden çok öğrencilerin zihinsel ve fiziksel durumlarından etkilenmektedir. Öğrencilerin öz saygısı okula aidiyetlerini etkileyen en önemli unsurdur. Bunu sağlık durumları izlemektedir. Okul düzeyindeki değişkenlerden okul iklimi öğrencilerin okula aidiyetini okul bağlamındaki özelliklerden daha fazla etkilemektedir.

Aidiyet duygusu ayrıca bireyin fiziksel sağlığını da güçlendirir. Aidiyet duygusu gelişmiş olan bireyler hastalıklardan daha hızlı iyileşme eğilimine sahiptir (Cohen & Janicki-Devrts'den akt., Allen & Kern, 2017). Napoli ve arkadaşları (2013) ergenlik çağındaki bireylerden okula aidiyet duygusu olanların daha az alkol ve sigara kullandığı ve daha sonrasında uyuşturucu kullanma niyetlerinin de daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Battistich ve arkadaşları (1997) okula aidiyet duygusunun suç işleme ve ilaç kullanma gibi olumsuz davranışları azalttığını vurgulamaktadır. Burgaz ve Ekinci (2009) çalışmalarında benzer şekilde okula bağlılığı düşük olan öğrencilerin suç işleme eğiliminin daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

**Okula aidiyet duygusundan yoksunluk.** Öğrencilerin okula aidiyet duygusunun yüksek olmasının okulun istedik çıktıları üzerinde etkisi olduğu yukarıda da özetlendiği gibi açıktır. Öğrencilerin en temel ihtiyaçlarından biri olarak görülen bu ihtiyacın giderilmemesi ise uzun vadeli patolojik problemlere sebep olabilmektedir (Osterman, 2000). Örneğin Allen ve Kern (2017) yürüttükleri çalışmada yalnızlık, sosyal izolasyon ve sosyal destek eksikliğinin sağlıksız davranışlar, zihinsel rahatsızlıklar, kendine zarar verme davranışları, intihar eğilimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okula aidiyet duygusu azaldıkça yalnızlık hissinin arttığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Bakır Ayđar & Kaya, 2017).

Finn'in (1989) "katılım ve özdeşleşme" modeli okul terkinin bir süre okula bağlılığın olmamasıyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Özdeşleşme kendinin dış bir nesneyle (aile, sosyal grup, kurum gibi) değerlerin paylaşımı ve aidiyet duygusu şeklinde uyumu algısıdır. Finn (1989) okulla özdeşleşen öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak gördüklerini ve okulun amaçlarına değer verdiklerini, içsel bir aidiyet duygusu geliştirdiklerini ifade etmektedir. Aksi takdirde, okul terki eğilimi artmaktadır.

Birçok okul öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirecek şekilde yapılanmamaktadır. Destekleyici okullarda bile bazı öğrenciler çeşitli farklılıklarından dolayı bireysel olarak ötekileştirilmekte ve dışlanmaktadır. Okulda azınlık durumunda olan ve çeşitli şekillerde ötekileştirilmiş öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha düşüktür (Mello, Mallett, Andretta & Worrell, 2012). Bu azınlık gruptaki öğrencilerin okula ilişkin olumsuz duyguları akademik

önyargılarından kaynaklı olabilir (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Goodenow & Grady, 1993). Okul ortamında destek görmeyen öğrencilerin hedeflenen okul çıktıklarına ulaşmaları da güç hale gelmektedir (Goodenow, 1993b). Okuldaki azınlık ya da çoğunluk gruplardaki öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aidiyet duygusu hissetmeleri önemlidir (Faircloth & Hamm, 2005).

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu buldukları okulun büyüklüğü, bulunduğu bölge, sosyo-ekonomik durumuna göre değişebilmektedir. Küçük okullar daha samimi ilişkiler geliştirdiği ve öğrenme ortamlarında daha fazla katılım olanağı olduğu için birleştirici topluluk duygusu sağlar (Roeser, Midgley, & Urdan'dan akt., Dehuff, 2013). Topluluk duygusunun gelişmiş olduğu okullarda da olumlu etkileşimler ve iletişim gelişir, yalnızlaşma azalarak aidiyet duygusu gelişir. Aidiyet duygusu en iyi ılımlı, sıcak ve kapsayıcı okul ikliminin olduğu küçük okullarda geliştirilir (Cawelti, 1995; Cotton, 1996; Raywid'den akt. Ma, 2003). Büyük okullar bürokratik ve merkezîyetçi bir hal aldığından yalnızlaşma, bağlanamama gibi problemlerle daha fazla karşılaşılır (Noguera'dan akt., Dehuff, 2013). Küçük okullarda ise öğrenci katılımı daha fazladır, iyi kişisel ilişkiler gelişmektedir ve bireysel ve işbirlikçi çalışmaların yönetilmesi daha kolaydır.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri toplama araçlarının uygulanması ve elde edilen verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi konularına yer verilmektedir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma ile okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarının okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile bu okullardaki okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve çeşitli bağlamsal değişkenler (cinsiyet, sosyoekonomik durum, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü, okuldaki kız öğrenci oranı, okulun başarı taban puanı) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada iki düzeyli hiyerarşik modelleme yaklaşımının varsayımları temel alınmıştır. Bu yaklaşıma göre, insan değerleri, düşünceleri ve davranışları ile içinde yaşadığı toplumu etkileyen ve ondan etkilenen sosyal bir varlık olarak görülmektedir. Bu nedenle insanlar toplumsal hayattan soyut olarak düşünülmemeyerek ve içinde buldukları toplumun sosyal yapıları içinde değerlendirilmektedir. Bir başka ifadeyle, insanların içinde buldukları sosyal grupları etkiledikleri ve onlardan etkilendikleri varsayılmaktadır. Hox (1998) eğitimde ölçme konusunun, öğrencilerin nitelikleri ile ilgili olduğu ve öğrencilere ait bu niteliklerin ise öğrencilerin içinde buldukları ortamlara (sınıf, okul gibi) göre farklılaştığını ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin de sınıf, okul gibi hiyerarşik sosyal yapılar içinde olduklarını ve verilerin hiyerarşik yapıda olması nedeniyle çoklu düzeyde analizlerin uygulanması gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin okula aidiyet duygularıdır. Bağımsız değişkenlerinin ise sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi boyutlarında olması planlanmıştır.

## Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan resmi Anadolu liseleri, mesleki ve teknik liseler ve imam hatip liselerinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu dokuz ilçedeki mevcut ortaöğretim kurumlarının bulunduğu güncel listeye, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2017) üzerinde yer alan kurum listesi sayfasından ulaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın evreninde 251 resmi ortaöğretim kurumu olduğu saptanmıştır. Ulaşılan liste doğrultusunda ilçelere göre okul sayıları ile bu okullardaki onuncu sınıf öğrenci sayıları Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünü Strateji Geliştirme-1 Şubesinde elde edilen MEBBİS kayıtlarına dayalı olarak hazırlanmıştır.

Çalışmanın evrenini oluşturan okulların ilçelere, okul türüne ve bölge gelişmişlik düzeyine göre dağılımı Tablo 7’de, evrendeki öğrencilerin ilçe ve okul türüne göre dağılımı ise Tablo 8’de sunulmaktadır. İlgili tablolara göre, araştırma evreninin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki 251 okuldaki 51.497 onuncu sınıf öğrencisinden oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın evreninde yer alan okulların ilçe, okul türü ve bölge gelişmişlik düzeyine göre sayıları Tablo 7’de, örneklem sayıları ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

*2017-2018 Öğretim Yılı Araştırma Evreninde Bulunan Okulların İlçe, Okul Türü ve Bölge Gelişmişlik Düzeyine Göre Sayıları*

İLÇE	Okul Sayısı	Okul Türü			Bölge Gelişmişlik Düzeyi		
		İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	Anadolu Lisesi	Gelişmiş	Orta Gelişmiş	Gelişmemiş
ALTINDAĞ	29	4	15	10	1	16	11
ÇANKAYA	56	1	19	36	25	25	7
ETİMESGUT	22	4	8	10	3	14	5
GÖLBAŞI	14	3	7	4	1	12	1
KEÇİÖREN	32	6	12	14	5	19	8
MAMAK	30	3	13	14	2	16	12
PURSAKLAR	10	2	5	3	1	8	1
SİNCAN	23	3	13	7	2	17	5
YENİMAHALLE	35	5	14	16	8	22	6
TOPLAM	251	31	106	114	48	149	56



Tablo 8

*2017-2018 Öğretim Yılı Araştırma Evreninde Bulunan Öğrencilerin İlçelere ve Okul Türüne göre Sayıları*

İLÇE	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	Anadolu Lisesi	Toplam
ALTINDAĞ	370	2787	1809	4966
ÇANKAYA	135	2743	7419	10297
ETİMESGUT	546	2046	2389	4981
GÖLBAŞI	111	596	813	1520
KEÇİÖREN	1174	3364	3411	7949
MAMAK	532	2899	2733	6164
PURSAKLAR	316	720	460	1496
SİNCAN	631	3407	1614	5652
YENİMAHALLE	646	3911	3915	8472
TOPLAM	4461	22473	24563	51497

Çoker (2009) basit örnekleme yöntemlerinin çok-düzeyle analizlerde kullanılamayacağını bunun yerine verilerin gruplanmış yapısının dikkate alındığı, örnekleme alınacak birimlerin seçilme olasılığının bilindiği, ancak örnekleme alınan tüm birimler için olasılığın aynı olmasını gerektirmeyen örnekleme yöntemlerinin kullanılabilceğini belirtmiştir. Bu nedenle mevcut çalışmada bu tür araştırmalar için yaygın olarak kullanılan çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yöntemine göre ilk aşamada, en yüksek düzey olan okul düzeyinde, ikinci aşamada ise, düşük düzeyde bu okullarda öğrenim gören öğrenciler için örneklem alma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, örneklem seçimi önce belirli özelliklerine göre okullar gruplanmış, daha sonra okullardan seçkisiz olarak onuncu sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Araştırmanın verileri, okullar ve okullar içerisindeki öğrenciler olmak üzere iki-düzeyle hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu kapsamda, araştırmada iki-düzeyle hiyerarşik lineer modelleme yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989). Araştırma varsayımına dayalı olarak, çalışmada yer alacak okulların müdürleri için en az bir yıl aynı okulda görev yapmış olma koşulu ölçüt alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma izninin alındığı 28 Aralık 2017 tarihi itibarıyla en az bir yıldır aynı okulda görevine devam eden okul müdürlerinin bulunduğu okullar Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Şubesi 1-Yönetici/Şef Özlük biriminden elde edilen listeye dayalı olarak

belirlenmiş, diğer okullar araştırma dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda, 142 okulun bu kriteri sağladığı görülmüştür.

Bundan sonraki aşamada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.105). Bu doğrultuda öncelikle, Ankara'nın dokuz büyük ilçesinin her biri birer tabaka olarak kabul edilmiş tabakaların örneklemedeki büyüklükleri oranında okul sayısı hesaplanmıştır.

Ardından, okulların bulunduğu bölge gelişmişlik durumuna göre 3 tabaka olarak ele alınmıştır. Bu aşamada, gelişmişlik durumu ölçütü belirlenirken Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TUİK) gerekli bilgi ve veriler resmi yazışmalar yoluyla temin edilmiştir. Buna göre, *gelişmiş bölge* bulunduğu belediye içinde ulaşım ve alt yapı hizmetlerinin daha iyi olduğu, bina ve konutların niteliği gereği kiraların yüksek olduğu meydan, bulvar, cadde, sokak veya küme evlerdir. *Orta gelişmiş bölge* yukarıdaki gelişmişlik anlatımında öngörülen nitelikler bakımından orta olabilecek seviyedeki meydan, bulvar, cadde, sokak veya küme evlerdir. *Gelişmemiş bölge* ise bulunduğu belediye içinde ulaşım ve alt yapı hizmetlerinin iyi olmadığı, bina ve konutların niteliği gereği kiraların düşük olduğu meydan, bulvar, cadde, sokak veya küme evlerdir. Bu ölçüt dikkate alınarak her bölge düzeyi bir tabaka olarak kabul edilerek tabakaların örneklemedeki büyüklükleri oranında okul sayıları belirlenmiştir.

Son olarak, her ilçe ve bölgedeki okul türleri tabaka olarak belirlenip, okul türüne göre okul sayıları hesaplanmıştır. Bu kapsamda, araştırma evreninde yer alan okullar yer aldıkları ilçe, buldukları bölgenin gelişmişlik düzeyi ve okul türüne göre tolerans düzeyi .03 ve güven aralığı .01 olacak şekilde örneklem hesaplanmıştır. Hesaplamalarda çok düzeyli analizler için gerekli olan örneklem büyüklüğü ( $n \geq 30$ ) dikkate alınmıştır (Hox & Maas, 2002; Maas & Hox, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çerçevede, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına örneklem büyüklüğü 50 okul olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan okulların ilçe, okul türü ve bölge gelişmişlik düzeyine göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Örnekleme Dâhil Edilen Okulların, İlçe, Okul Türü ve Bölge Gelişmişlik Düzeyine göre Sayıları*

İLÇE	Okul Sayısı	Okul Türü			Bölge Gelişmişlik Düzeyi		
		İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	Anadolu Lisesi	Gelişmiş	Orta Gelişmiş	Gelişmemiş
ALTINDAĞ	6	1	3	2	-	3	2
ÇANKAYA	11	-	4	7	5	5	-
ETİMESGUT	4	1	2	2	1	3	1
GÖLBAŞI	3	1	1	1	-	2	-
KEÇİÖREN	6	1	2	3	1	4	1
MAMAK	6	1	3	3	-	3	2
PURSAKLAR	2	-	1	1	-	2	-
SİNCAN	5	1	3	1	-	3	1
YENİMAHALLE	7	1	3	3	2	4	1
TOPLAM	50	6	21	23	10	30	10

Tablo 9'a göre araştırma örnekleminin 50 okuldan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca, yine çok düzeyli analizlere uygun olması açısından (Hox, 1998) araştırmaya her okuldan en az 30 onuncu sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılmaması hedeflenen öğrenci örnekleminin ilçe, okul türü ve bölge gelişmişlik düzeyine göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Örnekleme Dâhil Edilen Öğrencilerin İlçe, Okul Türü ve Bölge Gelişmişlik Düzeyine göre Sayıları*

İLÇE	Öğrenci Sayısı	Okul Türü			Bölge Gelişmişlik Düzeyi		
		İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	Anadolu Lisesi	Gelişmiş	Orta Gelişmiş	Gelişmemiş
ALTINDAĞ	206	28	106	71	9	116	80
ÇANKAYA	397	7	135	255	175	174	-
ETİMESGUT	156	28	57	71	21	101	34
GÖLBAŞI	99	21	50	28	8	83	8
KEÇİÖREN	227	43	85	99	36	137	53
MAMAK	213	21	92	99	15	113	85
PURSAKLAR	71	14	35	21	5	56	10
SİNCAN	163	21	92	50	14	117	32
YENİMAHALLE	248	35	99	113	55	153	39
TOPLAM	1779	220	751	808	338	1052	341

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, belge taraması, ölçek uygulaması ve alanyazın taraması yoluyla elde edilmiştir. Bununla beraber çalışmada okul büyüklüğü önceki

çalışmalara dayalı olarak belirlenmiştir. Buna göre, ğrenci sayısı 400 ve altında olan okullar kk, 401 ve 900 arasında olan okullar orta büyüklükte ve 901 ve üzerinde öğrenciye sahip okullar büyük okul olarak araştırmaya dahil edilmiştir (Akkalkan, 2009; zgler, 2014). Diğer veriler alanyazın taraması yoluyla elde edilmiştir.

Öğrencilerden araştırmada verilerini toplamak amacıyla dört bölümden oluşan bir lme aracı kullanılmıştır (EK-B). lme aracının birinci bölümde katılımcılara dair demografik bilgileri saptamaya yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde Sosyal Adalet Liderliği lği (SAL), nc bölümde Okul Yaşam Kalitesi lği (OYKÖ) ve dördüncü bölümde Okula Aidiyet Duygusu lği (OAD) yer almaktadır.

Bu alt bölümde sırasıyla demografik bilgiler bölümü, sosyal adalet liderliği lği, okul yaşam kalitesi lği ve okula aidiyet duygusu lği ele alınmaktadır.

**Demografik bilgiler bölümü.** Bu bölüm öğrencilerin cinsiyeti, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, anne ve babanın mesleği, bitirilmesi planlanan eğitim düzeyi ve devamsızlık bilgilerini belirleme yönelik hazırlanan 8 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümdeki 4., 5. ve 6. maddelerden öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla bir indeks oluşturulmuştur. Öğrencilerin sosyoekonomik durumunu belirlemek için bu indeks değeri kullanılmıştır. Bu hesaplama ilgili lek maddeleri üzerinden yapılmış, her ğrenci için ele alınan değişkene ait bir indeks puan elde edilmiştir. Yeni indeksin oluşturulmasında kullanılan formül şu şekildedir (OECD, 2014, s. 352);

$$\text{indeks puanı} = \frac{\beta_1 \cdot x_1 + \beta_2 \cdot x_2 + \dots + \beta_n \cdot x_n}{\varepsilon_i}$$

$\beta_n$ : Madde faktör yükü

$x_1 \dots x_n$ : bireyin ilgili değişkenin maddelerine ilişkin vermiş olduğu cevaplar

$\varepsilon_i$ : İlk temel bileşenin özdeğeri

Bu şekilde elde edilen indeks değerleri sürekli birer değişken olarak analize dahil edilmiştir.

**Sosyal adalet liderliği lği (SAL).** Araştırmada ğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek

amacıyla “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)” kullanılmıştır. SALÖ, Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilmiş 24 maddelik bir ölçektir. Ölçek, *destek* (12 madde), *eleştirel bilinç* (9 madde) ve *katılım* (3 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek verilecek olursa; *destek* boyutunda “Okul müdürü, hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar”, “Okul müdürü, teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur”, *eleştirel bilinç* boyutunda “Okul müdürü, farklı kültürlerle saygılı olmamızı teşvik eder”, “Okul müdürü, toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder” *katılım* boyutunda “Okul müdürü, okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır”, “Okul müdürü, okul kurallarını belirlerken görüşümüzü alır” gibi maddeler bulunmaktadır. Ölçekte 5’li Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Dereceleme “1-Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Az Katılıyorum”, “3-Orta Derecede Katılıyorum”, “4-Çok Katılıyorum”, “5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır.

Özdemir ve Kütküt (2015) SALÖ’nün bütününe ilişkin Cronbach alfa değerini .94 olarak rapor etmiştir. Ölçeğin altboyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri ise destek boyutu için .91, eleştirel bilinç boyutu için .92 ve katılım boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. SALÖ’ye ilişkin güvenirlik analizleri sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Okul yaşam kalitesi ölçeği (OYKÖ).** OYKÖ, Erden ve Erdem (2013) tarafından Ainley ve Bourke’nin (1992) ölçeğinin adapte edilmesi ile ilköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamı kalitesini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipi 40 maddeden oluşan orijinal ölçeğin alt boyutları *genel doyum*, *olumsuz etki*, *sosyal bütünleşme*, *başarı*, *fırsatlar* ve *öğretmenler* şeklindedir. Orijinal ölçekte *katılıyorum*, *çoğunlukla katılıyorum*, *çoğunlukla katılmıyorum* ve *katılmıyorum* düzeylerinde derecelendirme kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeği İngilizceden Türkçeye çevrildikten sonra yeni maddeler de eklenerek 45 madden oluşan taslak bir form elde edilmiştir. Ölçek taslak formu kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak ölçekte yer alan 45 madde, 35 maddeye düşürülmüştür. Araştırmacıların yürüttüğü analizler sonucunda ölçek, *fırsat ve başarı* (7 madde), *sosyal bütünleşme* (7 madde), *genel doyum* (5 madde) ve *öğretmen* (3 madde) alt boyutları ile dört faktör ve 22 maddeden oluşan bir ölçek olarak son şeklini

almıştır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak, “Okulum, öğrendiklerimin yararlı olduğu bir yerdir”, “Okulum, diğer öğrencilerin arkadaş canlısı olduğu bir yerdir”, “Her gün okula gitmekten hoşlanıyorum” ve “Öğretmenlerim, sorunlarımın çözümünde bana yardımcı oluyorlar” ifadeleri yer almaktadır. Ölçekte 5’li Likert tip derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte derecelendirme *hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum* ve *tamamen katılıyorum* puanlanacak şekilde belirlenmiştir.

Erden ve Erdem (2013) ölçeğin güvenirlik değerine ilişkin yürüttükleri analizlerde ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa değerini .90 olarak belirlemişlerdir.

**Okula aidiyet duygusu ölçeği (OADÖ).** OADÖ, Uslu (2012) tarafından orijinalini Bollen ve Hoy’un 1990’da geliştirdiği “*Algılanan Bütünlük Ölçeği*”nin “*Aidiyet*” alt ölçeğinden Türkçeye uyarlanmıştır. Bollen ve Hoy tarafından geliştirilen Algılanan Bütünlük Ölçeğinin orijinali, ‘*Ahlak*’ ve ‘*Aidiyet*’ olmak üzere iki alt ölçek ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Uslu (2012) araştırmasında *Algılanan Bütünlük Ölçeğinin ‘Aidiyet’* alt ölçeğini, öğrencilerin okullarına aidiyetlerini ölçmek amacı ile kullanmıştır. Ölçeğin orijinalinde 10’lu Likert derecelendirme kullanılmıştır, ancak Uslu (2012) alt ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde örneklemin yaş özelliğini dikkate alarak 4’lü likert tipi derecelendirme (1=*Kesinlikle katılmıyorum*, 4=*Kesinlikle katılıyorum*) kullanmıştır. Bu çalışmada kullanılan diğer ölçeklere uyum sağlayarak analiz sonuçlarının yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla ölçekte 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Ölçek tek boyut ve üç maddeden oluşmaktadır. Uslu (2012) çalışmasında ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik yaptığı analiz sonucunda Cronbach Alfa değerini .88 olarak bulmuştur.

### **Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları**

**Veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmaları.** Araştırma kapsamında kullanılan “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği”nin güvenirliğine ilişkin analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayıları*

Alt Boyutlar	Ölçek	Cronbach Alfa Değerleri
	Sosyal Adalet Liderliği	.93
Destek		.89
Eleştirel Bilinç		.91
Katılım		.62
	Okul Yaşam Kalitesi	.93
Fırsat ve Başarı		.90
Sosyal Bütünleşme		.82
Genel Doyum		.88
Öğretmen		.79
	Okula Aidiyet Duygusu	.92

Tablo 11’de de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”ne ait Cronbach Alfa değeri .93 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise Cronbach Alfa değerleri *destek* boyutunda .89, *eleştirel bilinç* boyutunda .91 ve *katılım* boyutunda .62 olarak tespit edilmiştir. Yine bu araştırma çalışmaları kapsamında, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”nin bütününe ilişkin Cronbach Alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlara ait Cronbach Alfa değerlerinin ise *fırsat ve başarı* boyutu için .90, *sosyal bütünleşme* boyutu için .82, *genel doyum* boyutu için .88 ve *öğretmen* boyutu için .79 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .92 olduğu görülmüştür. Bu kapsamda yürütülen güvenilirlik çalışmaları neticesinde elde edilen değerler, üç ölçekte de güvenilirliğinin iyi düzeyde (Büyüköztürk, 2011; Kılıç, 2016), katılım boyutunda ise makul (kabul edilebilir) düzeyde (Kılıç, 2016; Taber,2017) olduğunu göstermektedir. Katılım boyutuna ilişkin güvenilirlik değerinin makul düzeyde olması, boyutta yer alan maddelerin sayısının az olmasından kaynaklanıyor olabilir (Kılıç, 2016; Tavakol & Dennick, 2011).

**Veri toplama araçlarının geçerlik çalışmaları.** Araştırmada kullanılan SALÖ, OYKÖ ve OADÖ’nün geçerliği ve faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA analizi için araştırma kapsamında elde edilen veri seti içerisinden yansız atama yolu ile belirlenen 413 kişinin verdiği yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan analiz ile elde edilen değerlerden öncelikle maddelerin t değerlerinin manidarlık düzeyi incelenmiştir. Buna göre tüm ölçeklerde parametre tahminleri t değerleri 2.56’yı aştığından .01 düzeyinde

manidar bulunmuştur. Ayrıca SALÖ ve OYKÖ doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol şemasında  $p$  değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür.

Çokluk ve diğerlerine göre (2010)  $p$  değerinin manidar olmaması arzu edilir. Ancak çoğu doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle  $p$  değerinin manidar olması normal karşılanır. Bu sebeple uyuma ilişkin diğer indekslerin incelenmesinde yarar görülmüştür. Bu aşamada, modeli iyileştirmek amacıyla, bazı maddelerin hataları arasındaki ilişki düzeyleri dikkate alınarak modifikasyon işlemleri uygulanmıştır. Bu kapsamda, SALÖ'ye ait 3. Madde ile 2. Madde ve 17. Madde ile 16. Madde arasında, OYKÖ'ye ait 14. Madde ve 13. Madde arasında modifikasyon yapılmıştır.

Öte yandan, OADÖ'ye ait DFA analizi sonucunda elde edilen  $p$  değerinin .01 düzeyinde manidar olmadığı görülmüştür. Ayrıca, modelde, kıkare ( $\chi^2$ ) değeri ve serbestlik derecesinin ( $sd$ ) 0 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mükemmel uyumun  $\chi^2/sd$  hesaplamasından elde edilen değerin 0'a yakın olması haline gerçekleştiği (Çapık, 2014) düşünülürse, bu araştırmada elde edilen  $\chi^2/sd$  değerinin, modelin doymuş bir yapıya (saturated model) sahip olmasından dolayı uyum değerinin mükemmel olduğu söylenebilir ( $\chi^2/sd=0/0 (<3)$ ). ( $p=1$ ). Dolayısıyla OADÖ için alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesine gerek duyulmamıştır.

Tablo 12'de araştırma kapsamında kullanılan uyum indeksleri ile beraber iyi uyum değerleri ve kabul edilebilir sınır değerleri gösterilmiştir.

Tablo 12

*DFA Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri*

Uyum İndeksleri	Normal Değer	Kabul Edilen Uyum
$\chi^2$ "p" değeri	$p > .05$	-
$\chi^2 / sd$	$< 2$	$< 5$
RMSEA	$< .05$	$< .08$
GFI	$> .95$	$> .90$
AGFI	$> .95$	$> .90$
CFI	$> .95$	$> .90$
SRMR	$< .05$	$< .08$

Kaynak: (Şimşek, 2007)

Bu araştırma kapsamında SALÖ ve OYKÖ için yapılan DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri ise Tablo 13'te sunulmuştur.



Tablo 13

*Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Ölçek	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR
SALÖ	715.18	2.89	.068	.87	.85	.97	.95	.96	.059
OYKÖ	712.80	3.52	.078	.86	.83	.96	.95	.96	.069

Tablo 13'te de görüldüğü gibi analiz sonuçlarında değerlendirmeye alınan uyum indekslerinden biri kıkaredir ( $\chi^2$ ). Ancak, kıkare tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir ve serbestlik derecesi (*sd*) ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. SALÖ için bu oran 2.89, OYKÖ için ise 3.52 olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta derecede uyuma denk gelmektedir (Çokluk vd., 2010; Kline, 2005). Analiz sonucunda elde edilen  $\chi^2/sd$  değerlerinin SALÖ için mükemmel uyuma, OYKÖ için orta derecede uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

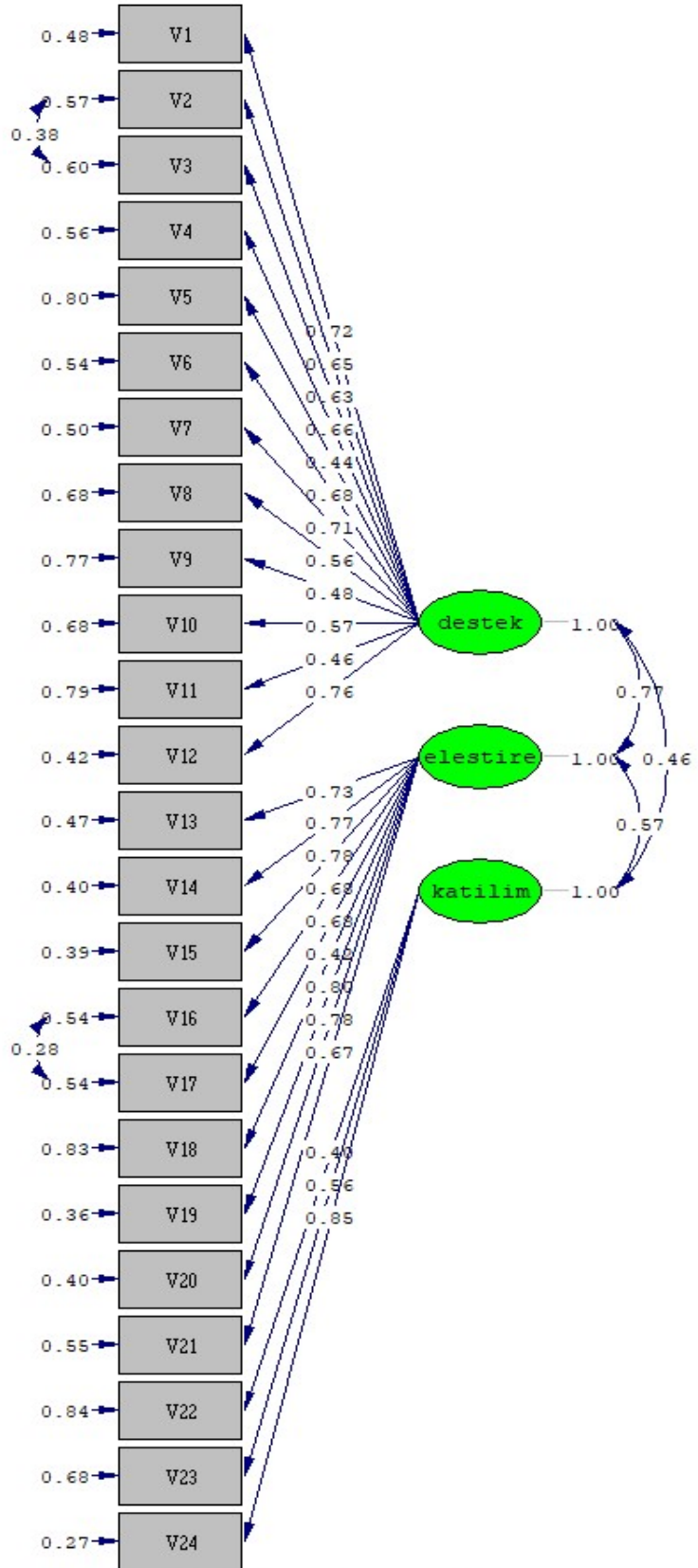
Modelin uygunluğuna ilişkin incelenen başka bir değer ise Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). RMSEA ana kütledeki yaklaşık uyumun bir ölçüsüdür (Çapık, 2014). Bu indeks sıfır ile bir arasında değer alır ve 0 olması mükemmel uyuma işaret eder (Çokluk vd., 2010). Analiz sonucunda elde edilen RMSEA değeri SALÖ için .068 ve OYKÖ için .078 bulunmuştur. Bu değerlerin .08'den küçük olması, iyi uyum olduğunu göstermektedir (Çapık, 2014).

İncelenen diğer uyum indeksleri arasında İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) değerleri bulunmaktadır. GFI, modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve örneklem varyansı olarak da kabul edilir. AGFI ise GFI testinin yüksek örnek hacmindeki eksikliğini gidermek amacıyla kullanılan bir indekstir (Çapık, 2010). GFI ve AGFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir. Bu indekslerin 0.90 'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak değerlendirilir. Araştırma kapsamında yapılan DFA sonucunda GFI değerleri SALÖ için .87, OYKÖ için .86 ve AGFI değerleri ise SALÖ için .85, OYKÖ için .83 olarak bulunmuştur. Buna göre GFI ve AGFI'nın iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir.

Uyum iyiliği indekslerinden diğeri olan Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve Normlandırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) değerleri de incelenmiştir. CFI değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayarak kurulan modelin yokluk modelinden (null) farkını verir. Değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören modeldir (Çapık, 2014). NFI varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu araştırır. Bu indekslerin 0.95'ten yüksek olması iyi uyumun göstergesidir. Analiz sonuçlarında SALÖ CFI değerinin .97, NFI değerinin .95 ve OYKÖ CFI değerinin .96, NFI değerinin .95 olduğu görülmüştür. İki ölçek için iki indeksin de .95 üzerinde gerçekleşmesi uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir.

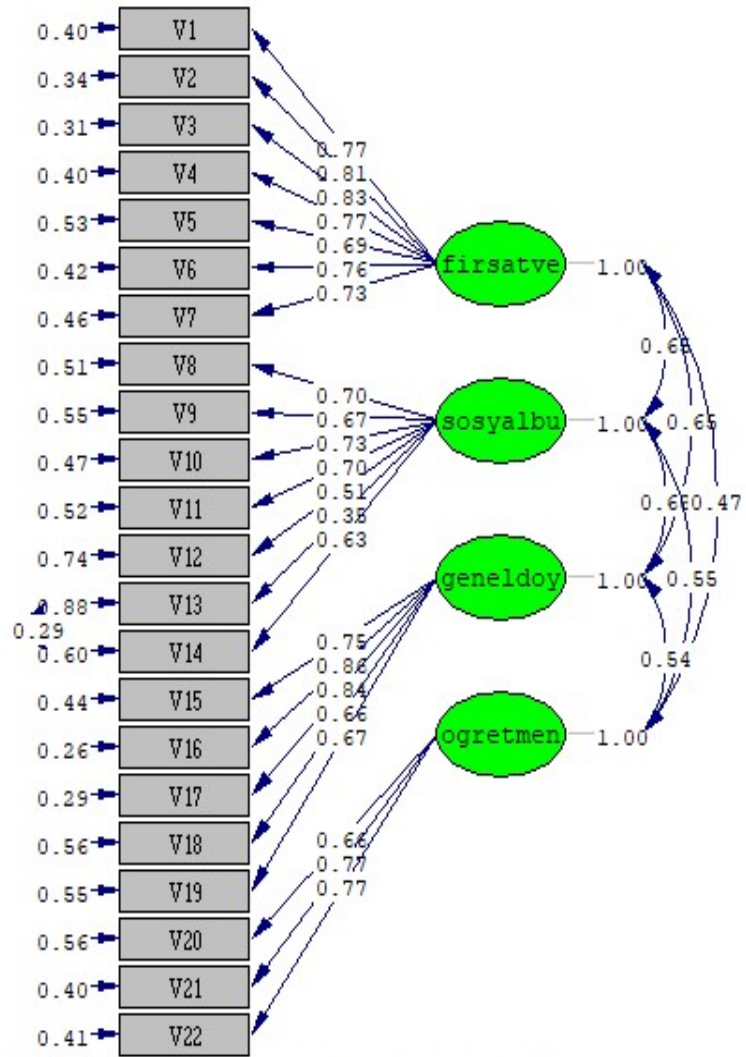
Uyum indekslerinden bir diğeri ise Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalaması Kare Kökü'dür (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR). Bu indeks sifira yaklaştıkça test edilen modelin daha iyi uyum iyiliği gösterdiği anlaşılır (Çapık, 2010). Yapılan analiz sonucuna göre SALÖ SRMR uyum indeksi .059, OYKÖ SRMR uyum indeksi ise .69 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin .05'in altında olmasının mükemmel uyuma, .08'in altında olması iyi uyuma, 10'un altında olmasının zayıf uyuma işaret ettiği (Çokluk vd., 2010) göz önünde bulundurulduğunda analiz sonucunda elde edilen SRMR değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Yukarıda sıralanan veriler ışığında ölçekler için modellerin doğrulandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında yürütülen DFA analizleri sonucunda elde edilen SALÖ'ye ait path diyagramı Şekil 1'de, OYKÖ'ye ait path diyagramı Şekil 2'de ve OADÖ'ye ait path diyagramı Şekil 3'te gösterilmiştir.



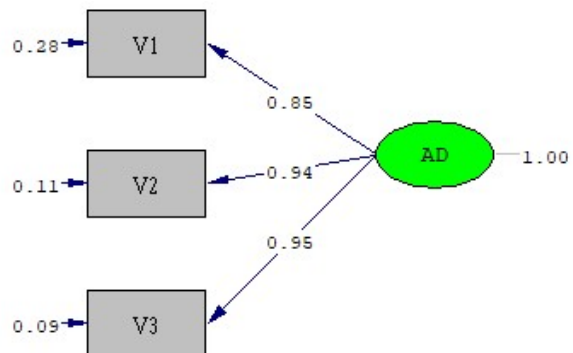
Chi-Square=715.18, df=247, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

Şekil 1. SALÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=413)



Chi-Square=712.80, df=202, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 2. OYKÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=413)



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Şekil 3. OADÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=413)

## Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veri toplama aracı olarak belirlenen SALÖ, OYKÖ ve OADÖ'nün bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır (EK-A). Verilerin toplanması aşamasından önce gerekli olan "Etik Komisyon Onay Bildirimi Belgesi" (EK-D) Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 18.12.2017 tarihli toplantısında alınmıştır. Ölçek formunun örneklem olarak belirlenen dokuz ilçeye bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulanmasına ilişkin araştırma izin talebi Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 22.12.2017 tarih ve 14588481 sayılı yazısı (EK-E) ile uygun bulunmuştur.

Araştırmada öğrenciler için hazırlanan veri toplama aracı, tek yüz ve tek bir sayfa olacak biçimde tasarlanmış ve 3.000 adet renkli baskı halinde çoğaltılmıştır (EK-B). Çok düzeyli eğitim araştırmalarında birinci düzeyde en az 30 örneklem olması gerektiği (Hox, 1998; Maas & Hox, 2005) göz önünde bulundurulduğunda, araştırma örnekleminde yer alan her okuldan 10. sınıfta öğrenim gören en az 30 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Bir sınıftaki öğrenci sayısının hedeflenen rakamı karşılamaması riski göz önünde bulundurularak her okulda iki sınıfta uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple, her okul için 65 adet form hazırlanmış ve bir dosya içerisinde araştırmacı tarafından okullara ulaştırılmıştır.

Veri toplama araçları araştırmacı tarafından 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Ocak-Mart ayları arasında, okullar ziyaret edilerek öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreçte eğitim öğretim sürecini aksatmamak amacıyla okul müdürü ile birlikte uygun bir zaman dilimi, uygun olan sınıflar ve dersler belirlenmiştir. Okulunda araştırma yürütülecek olan okul müdürü ve sınıfında uygulama yapılacak olan öğretmen ile Hacettepe Üniversitesinden alınan etik komisyon kararı ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izin yazısı paylaşılmıştır. Aynı zamanda, katılımcılara araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan gönüllü katılım formunu okunmuş ve katılımcının çalışmaya gönüllü olarak katılması sağlanmıştır. Katılımcılar tarafından doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanıp dosyalanmıştır. Okul dosyalarının ayırt edilebilmesi için her bir okul için belirlenen üç rakamlı kod ilgili okulun dosyasının üzerine ve bir deftere not edilmiştir.

Okula ilişkin taban başarı puanlarına MEB e-okul sistemi üzerinden, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi bilgileri TÜİK veri tabanından, okuldaki toplam öğrenci sayısı ve kız öğrenci sayıları ise Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden temin edilmiştir.

Veri toplama araçlarının ilçelere göre uygulanma sayıları ve örnekleme ulaşma oranları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Sayısal Bilgiler*

İlçe	Okul			Öğrenci		
	Örneklem	Uygulama	Oran	Örneklem	Uygulama	Oran
1. Altındağ	6	6	%100	206	333	%100
2. Çankaya	11	12	%100	397	563	%100
3. Etimesgut	4	5	%100	156	264	%100
4. Gölbaşı	3	3	%100	99	132	%100
5. Keçiören	6	6	%100	227	320	%100
6. Mamak	6	6	%100	213	316	%100
7. Pursaklar	2	2	%100	71	97	%100
8. Sincan	5	5	%100	163	225	%100
9. Yenimahalle	7	7	%100	248	374	%100
Toplam	50	52	%100	1779	2623	%100

Tablo 14 incelendiğinde, örnekleme alınan okul ve öğrenci sayısının aşıldığı görülmektedir. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için örneklem sayısı fazla tutulmaya çalışılmıştır. Okul müdürünün uygulama izni vermediği üç okulda ise veri toplama çalışması gerçekleştirilememiştir.

### **Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi**

Veri toplama sürecinde öğrenciler tarafından doldurulan formlar araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş, öğrencilerin uygun biçimde doldurmadığı 71 ölçme aracı analize dahil edilmemiştir. Uygun görülen ölçekler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan veri kontrol edilerek hatalı kodlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bilgisayara aktarılan ve kontrolleri yapılan veriler, araştırmanın alt problemlerine göre SPSS 20, HLM 7.03 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak çözümlenmiştir. Bu süreçte bazı analizlerin gerçekleştirilmesinde uzman<sup>(1)</sup> yardımı alınmıştır. Düzenlenen verilerin analizinden önce araştırmacının hatalı girişinden kaynaklı uç değerler kontrol edilmiş ve yanlış girildiği görülen veriler kontrol edilerek düzeltilmiştir. Ayrıca, kayıp verilere yönelik analiz sonucunda bu değerlerin %5'in altında olduğu görülmüştür. Bu kapsamda,

<sup>(1)</sup> Dr. Öğrt. Üyesi Nedim ÖZDEMİR, Dr. Mehmet Tufan YALÇIN, Arş. Gör. Hatice Çiğdem YAVUZ

boş bırakılan değerlerin yerine *ortalamalar yöntemi* ile veri atanmıştır. Bahsi geçen düzenlemelerin ardından 2.553 aracın araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir. Elde edilen verilerin düzenlenmesinin ardından öğrencilere ilişkin demografik veriler yüzde ve frekans dağılımı şeklinde analiz edilmiştir. Tablo 15'te araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 15

*Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler*

<i>Kişisel Bilgiler</i>		<i>Frekans</i>	<i>%</i>
1. Cinsiyet	Kadın	1322	51,8
	Erkek	1202	47,1
	Okuryazar değil	11	0,4
2. Baba Eğitim Durumu	Okuryazar ama bir okul bitirmemiş	25	1,0
	İlkokul	387	15,2
	Ortaokul	535	21,0
	Lise	911	35,7
	Yüksekokul/üniversite/lisansüstü	662	25,9
	Okuryazar değil	53	2,1
3. Anne Eğitim Durumu	Okuryazar ama bir okul bitirmemiş	44	1,7
	İlkokul	591	23,1
	Ortaokul	685	26,8
	Lise	749	29,3
	Yüksekokul/üniversite/lisansüstü	411	16,1
	1.500 TL'den az	172	6,7
4. Ailenin Aylık Geliri	1500 TL – 2499 TL	732	28,7
	2500 TL – 3499 TL	628	24,6
	3500 TL – 4999 TL	439	17,2
	5000 TL ve üzeri	462	18,1
	Çalışmıyor	1725	67,6
	Memur/memur emeklisi	327	12,8
5. Annenin Mesleği	İşçi/işçi emeklisi	179	7,0
	Serbest meslek	170	6,7
	Esnaf/tüccar	45	1,8
	Çiftçi	2	0,1
	Kendi hesabına (iş buldukça)	60	2,4
	Çalışmıyor	51	2,0
6. Babanın Mesleği	Memur/memur emeklisi	732	29,4
	İşçi/işçi emeklisi	658	26,4
	Serbest meslek	730	29,3
	Esnaf/tüccar	261	10,5
	Çiftçi	20	0,8
	Kendi hesabına (iş buldukça)	41	1,6
7. Öğrencinin Bitirmeyi Hedeflediği Son Eğitim Kademesi	Lise	123	4,8
	2 yıllık bir üniversite	177	6,9
	4-6 yıllık bir üniversite	1356	53,1
	Yüksek lisans/doktora	755	29,6
8. Devamsızlık	Fikrim yok	109	4,3
	Haftada bir kez	153	6,1
	İki haftada bir kez	300	12,0
	Ayda bir kez	892	35,7
Neredeyse hiç	1157	46,2	

Tablo 15'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı kadın (%51.8) diğer yarısı ise erkektir (%47.1).

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun babasının (%35.7) ve annesinin (% 29.3) lise mezunu olduğu görölmektedir. Öğrencilerin babalarının %25.9'unun üniversite, %21'inin ortaokul, %15.2'sinin ilkokul mezunu olduğu, %1'inin okuryazar olduğu ancak bir okul bitirmediği, %0.4'ünün okuryazar olmadığı, annelerinin ise %26.8'inin ortaokul, %23.1'inin ilkokul, %16.1'inin üniversite mezunu olduğu, %2.1'inin okuryazar olmadığı ve %1.7'sinin ise okur yazar olduğu ancak bir okul bitirmediği görölmüştür.

Ailesinin aylık geliri 1500 TL – 2499 TL arasında olanlarla (%28.7) 2500 TL – 3499 TL arasında olanların (%24.6) çoğunluktadır. Bunu sırasıyla 5000TL ve üzeri (%18.1), 3500 TL – 4999 TL (%17.2) ve 1.500 TL'den az (%6.7) izlemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun çalışmadığı (%67.6), %12.8'inin memur ya da memur emeklisi olduğu, %7'sinin işçi ya da işçi emeklisi olduğu, %6.7'sinin serbest mesleği olduğu, %1.8'inin esnaf ya da tüccar olduğu, %2.4'ünün kendi hesabına iş buldukça çalıştığı ve %0,1'lik kısmının ise çiftçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin babalarının çalışma durumu incelendiğinde memur ya da memur emeklisi olan (%29.4), işçi ya da işçi emeklisi olan (%26.4) ve serbest meslekte çalışanların (%29.3) oranları birbirine yakın çıkmıştır. Bunları sırasıyla esnaf ya da tüccar (%10.5), çalışmıyor olanlar (%2), kendi hesabına iş buldukça çalışanlar (%1.6) ve çiftçi olanlar (%0.8) takip etmektedir.

Öğrencilerin bitirmeyi hedeflediği son eğitim kademesine ilişkin dağılım ise sırasıyla 4-6 yıllık bir üniversite (%53.1), yüksek lisans/doktora (%29.6), 2 yıllık bir üniversite (%6.9), lise (%4.8) ve fikrim yok (%4.3) şeklinde gerçekleşmiştir.

Ayrıca öğrencilerin devamsızlık yapma durumları incelendiğinde, öğrencilerin %46.2'si neredeyse hiç, %35.7'si ayda bir kez, %12'si iki haftada bir kez, % 6.1'i haftada bir kez cevabını verdiği görölmüştür.

Araştırma verileri analiz edilmeden önce, hangi tekniğin uygun olduğunu saptamak amacıyla ilgili analize ait varsayımların karşılanma durumu incelenmiştir.



Bunun için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

*Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere ve Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları*

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık Değerleri	Basıklık Değerleri
SALÖ	.220	-.515
Destek	.161	-.662
Eleştirel Bilinç	.163	-.734
Katılım	.925	.131
OYKÖ	-.016	-.542
Fırsat ve Başarı	-.259	-.751
Sosyal Bütünleşme	-.217	-.532
Genel Doyum	.333	-.865
Öğretmen	.129	-.976
OADÖ	-.016	-1.265

Tablo 16’ya göre, araştırmada kullanılan tüm ölçekler ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ve -1 aralığında değer almaktadır. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları içinde 0’a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda araştırma dahilindeki verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma verilerinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını görebilmek için farklı analizler de yürütülmüştür. Bu kapsamda, histogram, kutu-çizgi ve Q-Q grafikleri de incelenmiştir (EK-C). İnceleme sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu kararına varılmıştır.

Ayrıca, gruplara ilişkin varyansların eşit olup olmadığı Levene F testi ile saptanmıştır. Verilerin homojenliğine ilişkin yürütülen bu analiz ile veriye uygun analiz yöntemi belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın alt problemlerine göre, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan ölçek ve tekniklerin dağılımı Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

*Araştırmanın Alt Problemlerine göre Veri Çözümleme Teknikleri*

<i>Alt Problem</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>Çözümleme Tekniği</i>
1. Öğrenci görüşlerine göre okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilemektedir? Bu görüşler; a. öğrencinin cinsiyeti, b. öğrencinin ailesinin aylık geliri, c. okulun bulunduğu bölge, d. okulun türü e. okulun büyüklüğüne göre manidar bir farklılık göstermekte midir?	SALÖ	Betimsel İstatistikler t-testi Tek Yönlü ANOVA Testi Scheffe Testi Brown-Forsythe ve Welch Testi* Tamhane's T2 Testi*
2. Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin görüşleri ne düzeydedir? Bu görüşler; a. öğrencinin cinsiyeti, b. öğrencinin ailesinin aylık geliri, c. okulun bulunduğu bölge, d. okulun türü e. okulun büyüklüğüne göre manidar bir farklılık göstermekte midir?	OYKÖ	Betimsel İstatistikler t-testi Tek Yönlü ANOVA Testi Scheffe Testi Brown-Forsythe ve Welch Testi* Tamhane's T2 Testi*
3. Öğrencilerin okula aidiyet duygusuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir? Bu görüşler; a. öğrencinin cinsiyeti, b. öğrencinin ailesinin aylık geliri, c. okulun bulunduğu bölge, d. okulun türü e. okulun büyüklüğüne göre manidar bir farklılık göstermekte midir?	OADÖ	Betimsel İstatistikler t-testi Tek Yönlü ANOVA Testi Scheffe Testi Brown-Forsythe ve Welch Testi* Tamhane's T2 Testi*
4. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin okula aidiyet duygusu arasında manidar bir ilişki var mıdır?	SALÖ OYKÖ OADÖ	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
5. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar bir farklılık göstermekte midir? Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?	Düzen 1: OADÖ	Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli
6. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan okul düzeyindeki değişkenler (sosyal adalet liderliği ve bağlamsal faktörler) nelerdir?	Düzen 1: OADÖ Düzen 2: SALÖ	Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli
7. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan öğrenci düzeyindeki değişkenler (okul yaşam kalitesi, cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim beklentisi, devamsızlık) nelerdir?	Düzen 1: OADÖ OYKÖ	Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli
8. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile manidar ilişki gösteren öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler modele birlikte eklendiğinde, bu değişkenler okula aidiyet duygusundaki farklılaşmanın ne kadarını açıklamaktadır?	Düzen 1: OADÖ OYKÖ Düzen 2: SALÖ	Sabit ve Eğim Parametrelerinin Çıktı Olduğu Model

\* Brown-Forsythe ve Welch Testi varyansların homojen olmadığı durumlarda ANOVA yerine kullanılmıştır. Tamhane's T2 testi de aynı durumda başvuru olan çoklu karşılaştırma testlerinden birisidir.

Tablo 17'ye göre, araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerine ilişkin verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden ortalama ve standart sapma işlemlerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmada aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ( $5-1=4$ ,  $4/5=0,80$ ) katsayısı esas alınmıştır. Buna göre, öğrencilerin ölçeklerdeki maddelere katılma derecesine göre alabilecekleri ortalama puanlar düzeylere göre; 1-1.80 arası “hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 arası “az katılıyorum”, 2.61-3.40 arası “orta düzeyde katılıyorum”, 3.41-4.20 arası “büyük ölçüde katılıyorum” ve 4.21-5.00 arası “tamamen katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır. Ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 18’de verildiği şekildedir.

Tablo 18

*Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı*

1-1.80 arası	Hiç katılmıyorum
1.81-2.60 arası	Az katılıyorum
2.61-3.40 arası	Orta düzeyde katılıyorum
3.41-4.20 arası	Büyük ölçüde katılıyorum
4.21-5.00 arası	Tamamen katılıyorum

Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların, cinsiyet, ailenin aylık geliri, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla grup sayısı iki olan durumlarda t-testi, grup sayısı ikiden fazla olan durumlarda tek yönlü ANOVA testi ve gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ANOVA testi yerine Brown-Forsythe ve Welch Testi kullanılmıştır. Bu durumda farkın kaynağını belirlemeye yönelik Tamhane’s T2 testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin analiz işlemleri için ölçek puanları arasındaki ilişkinin yönü, derecesi ve önemini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. İlişkinin yönü ve derecesinin yorumlanmasında korelasyon katsayısı .00-.29 arasında ise zayıf, .30-.70 arasında ise orta ve .71-1.00 arasında ise yüksek olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırma kapsamında, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci alt problemlerin çözümünde, verilerin katmanlı ve aşamalı bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurularak iki düzeyli Hiyerarşik Lineer Model (HLM) yapılmıştır.

“Hiyerarşik modeller, hiyerarşinin farklı düzeylerinde değişkenler içeren yuvalanmış verinin analiz edilmesi için geliştirilen modellerdir” (De Leeuw ve Kreft, 1986; Nezlek, 2011; Raudenbush ve Bryk, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2013; Woltman, Feldstain, MacKay ve Rocchi, 2012). Bireyler sosyal varlıklardır ve buldukları sosyal gruplardan bağımsız düşünülemezler. Çünkü bu iki unsur sürekli bir etkileşim halindedir. Bireyler ve sosyal grupların, farklı düzeylerde tanımlanan hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Çoker, 2009). Sosyal bilimlerde birçok veri bu şekilde yuvalanmış yapıdadır (Raudenbush & Bryk, 2002). Eğitim alanında bu yuvalanmış yapılar, öğrencilerin sınıflarda, sınıfların okullarda, okulların şehirlerde, şehirlerin bölgelerde, bölgelerin de ülkelerde kümelenmesi şeklinde açıklanabilir. Böyle bir hiyerarşik sistemde, öğrenciler, sınıflar ve okullar farklı düzeylerde tanımlanabilirler. Bu durumda, öğrenciler ve onları tanımlayan özellikler (cinsiyet, sosyoekonomik durum, başarıları, vb.) hiyerarşik sistemin birinci düzeyinde yer alırlar. Okullar ve onları tanımlayan özellikler (okul büyüklüğü, okul türü, okulun bulunduğu bölge, vb.) sistemin ikinci düzeyinde yer alırlar. Belli bir okuldaki öğrenciler aynı okul imkânları, eğitimsel uygulamalar ve benzer çevresel koşulları paylaştıkları için diğer okullardaki öğrencilere göre birbirlerine daha benzeme eğilimindedirler (Ardıç, 2015; Atar, 2010; Atar & Atar, 2012; Çoker, 2009; Osborne, 2002). Bu sebeple, aynı sosyal birimde yer alan bireylerden elde edilen verilerin birbirinden tamamen bağımsız olması beklenemez. Oysaki doğrusal regresyon analizi gibi tek düzeyli istatistiksel analiz yöntemlerinin en önemli varsayımlarından biri gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasıdır (Atar 2010; Çoker, 2009). Ayrıca, tek düzeyli analizler paylaşılan varyansı dikkate almamaktadır, HLM ise her bir düzeyde paylaşılan varyansları model içine alarak kestirim yaptığı için daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın & Dibek, 2017). Tüm bu şartlar göz önünde bulundurulduğunda, çok düzeyli verilere tek düzeyli modellerin uygulanmasının hem istatistiksel hem de kavramsal problemlere yol açabileceği görülmektedir (Hox, 2002). Dolayısıyla, öğrenci ve okul olmak üzere iki düzeyli hiyerarşik bir yapıya sahip olan bu araştırma verisi HLM yapılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanları ile “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”nden ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar iki-düzeyle hiyerarşik bir yapıda çözümlenmiştir. Bu yapı içerisinde düzey 1’e ait verileri öğrenciler, düzey 2’ye ait verileri ise okullar oluşturmuştur. Bu aşamada, her iki düzeyde normallik varsayımı

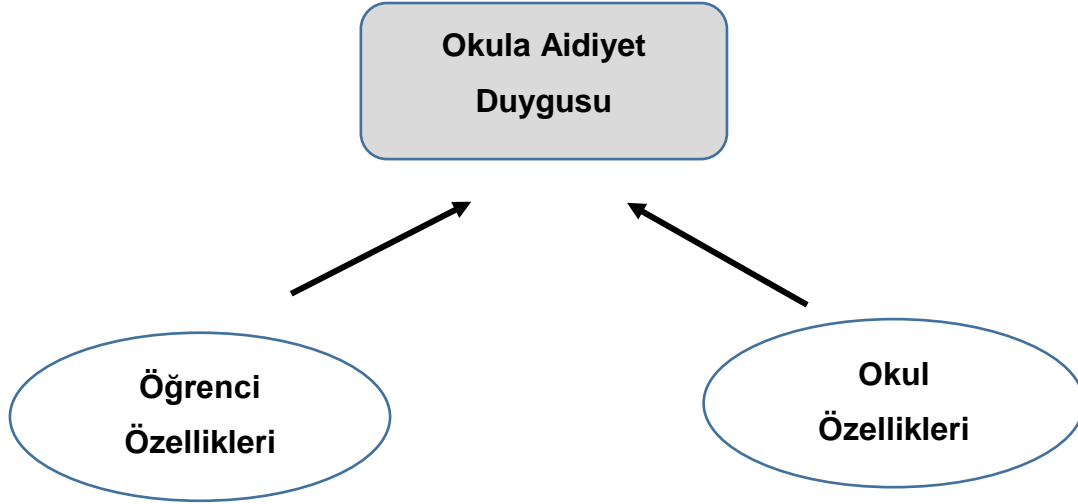
ve birinci düzeyde varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Buna göre, varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Raudenbush ve Bryk (2002) Hiyerarşik Lineer Modelleri; sabit parametresi tesadüfi olarak değişen modeller (Random intercept models) ve sabit ve eğim parametresi tesadüfi olarak değişen modeller (Random intercept and slopes models) olarak ikiye ayırmıştır. Sabit Parametresi Tesadüfi Olarak Değişen Modellerin dört alt modeli vardır: Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (Oneway Anova with Random Effects), Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANCOVA Modeli (Oneway ANCOVA with Random Effects), Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli (Means as Outcomes Regression) ve Eğim Parametresi Tesadüfi Olarak Değişmeyen Model (A Model With Nonrandomly Varying Slopes). Sabit ve Eğim Parametresi Tesadüfi Olarak Değişen Modelin (Random Intercept and Slopes Models) ise Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli (Random Coefficients) ve Sabit ve Eğim Parametrelerinin Çıktı Olduğu Model (Intercepts and Slopes as Outcomes Model) olmak üzere iki alt modeli vardır.

Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak belirtilen modellerden; Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli, Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli, Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli ve Sabit ve Eğim Parametrelerinin Çıktı Olduğu Model kullanılmıştır.

Yukarıda ifade edilen açıklamalar doğrultusunda, araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan “Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar bir farklılık göstermekte midir? Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?” sorusunun çözümlenmesi için Raudenbush ve Bryk (2002, s.23-24)’ye dayalı olarak Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli oluşturulmuştur. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA olarak da anılan model, hiyerarşik lineer modellerin en basit biçimidir (Çoker, 2009). Bu model, alanyazında kısaca seçkisiz etkiler modeli, sadece kesişim modeli (intercept only model) ya da boş model (empty/ null model) olarak da adlandırılır (Hox, 2002). Çok düzeyli modellerin analizindeki ilk adım bu modelin yapılmasıdır. Bu model aynı zamanda HLM’nin gerekli olup olmadığının test edildiği aşamadır (Aksu, Güzeller & Eser, 2017). Bu modelde 1. düzeye ya da 2. düzeye ilişkin hiçbir açıklayıcı değişken yer almamaktadır (Çoker, 2009; Raudenbush & Bryk, 2002). Tesadüfi Etkili Tek yönlü ANOVA modelinde gruplar

içi ve gruplar arası korelasyon katsayısı ( $\rho$ ) hesaplanarak sonuç üzerindeki varyansın ne kadarının birinci ve ikinci düzeyden kaynaklandığı belirlenir (De Leeuw & Kreft, 1986). HLM analizinin boş modelinin kavramsal çerçevesi Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Tesadüfi Etkili Tek yönlü ANOVA HLM Analizinin Kavramsal Çerçevesi

Bu aşamada modele öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanları dışında hiçbir değişken dahil edilmemiştir. Boş (Null) model olarak da ifade edilen Düzey 1'e ait eşitlik [3.1.]'de gösterilmektedir.

Düzey 1:

$$AD_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad [3.1.]$$

Denklemdaki  $AD_{ij}$ , j. okuldaki i. öğrencisinin sonuç değişkeni olarak tanımlanan okula aidiyet duygusu puanını göstermektedir.  $\beta_{0j}$  j. okuldaki öğrencilerinin okula aidiyet duygusu puanı ortalaması,  $r_{ij}$  ise 1. düzeye ait denklemin hatasıdır. Buna göre,  $AD_{ij}$ 'deki değişimi, her Düzey 1 birimi için yalnızca tek bir Düzey 2 parametresi olan  $\beta_{0j}$  ile açıklamaktadır. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli için Düzey 2 denklemi eşitlik [3.2.]'de sunulmaktadır.

Düzey 2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad [3.2.]$$

Modelde  $\beta_{0j}$ , j. okuldaki öğrencilerin okula aidiyet puanı ortalamasıdır.  $\gamma_{00}$ , okullarda yer alan tüm öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanı ortalaması,  $u_{0j}$  ise 2. düzeye ait denklemin hatasıdır. Araştırmada ikinci eşitlik birinci eşitliğin içine yerleştirilerek [2.3.]’de gösterilen birleştirilmiş model oluşturulmuştur.

Birleştirilmiş model:

$$AD_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij} \quad [3.3.]$$

Buna göre,  $AD_{ij}$  j. okuldaki i. öğrenciye ait okula aidiyet duygusu puanını,  $\gamma_{00}$ , okullarda yer alan tüm öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanı ortalamasını ve  $r_{ij}$  ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını ifade etmektedir. Öte yandan, modelde sonuç değişkeninin varyansı [3.4.]’te gösterilmiştir.

$$\text{Var}(Y_{ij}) = \text{Var}(u_{0j} + r_{ij}) = \tau_{00} + \sigma^2 \quad [3.4.]$$

Bu aşamada uygulanan modelde gruplar içi korelasyon hesaplanıp, sonuç üzerindeki varyansın ne kadarının ikinci ve birinci düzeyden kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir (Raudenbush & Bryk, 2002). Bu korelasyon katsayısı [3.5.]’te verilen eşitlik ile hesaplanmıştır:

$$p = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) \quad [3.5.]$$

Sonuç olarak araştırmanın beşinci alt problemi kapsamındaki okullar içi ve okullar arası fark oranının belirlenmesinde yukarıdaki eşitlikten yararlanılmıştır.

Araştırmada altıncı alt problemde ifade edilen bir diğer problem olan “Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan okul düzeyindeki değişkenler (sosyal adalet liderliği ve bağlamsal faktörler) nelerdir?” sorusunun çözümü için Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli oluşturulmuştur. Bu aşamada Düzey 2 değişkenleri modele dahil edilmiştir. Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli, grup ortalamalarının, Düzey 2 değişkenleri tarafından yordanmasıyla oluşur. Araştırma kapsamında bu modeldeki Düzey 1 denklemini, Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin ilk aşamasındakine benzer şekilde [3.6.] eşitliğindeki gibi oluşturulmuştur.

Düzey 1:

$$AD_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad [3.6.]$$

Düzyey 2'ye ait model ise modele öğrencilerin okula aidiyet duyguları üzerinde etkisi araştırılan okul düzeyindeki değişkenler eklenmiştir. Eşitlik [3.7.]'de yer almaktadır.

Düzyey 2:

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*(TOPLAMOG_j) + \gamma_{02}*(KIZORAN_j) + \gamma_{03}*(TEOG_j) \\ & + \gamma_{04}*(GELISMIS_j) + \gamma_{05}*(DESTEKSA_j) + \gamma_{06}*(ELESTIRE_j) \\ & + \gamma_{07}*(KATILIMS_j) + \gamma_{08}*(GENELOKU_j) + u_{0j} \end{aligned} \quad [3.7.]$$

Birleştirilmiş model ise eşitlik [3.8.]'de yer almaktadır.

Birleştirilmiş model:

$$\begin{aligned} AD_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*TOPLAMOG_j + \gamma_{02}*KIZORAN_j + \gamma_{03}*TEOG_j \\ & + \gamma_{04}*GELISMIS_j + \gamma_{05}*DESTEKSA_j + \gamma_{06}*ELESTIRE_j + \gamma_{07}*KATILIMS_j \\ & + \gamma_{08}*GENELOKU_j + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned} \quad [3.8.]$$

Modelde yer alan semboller;

$AD_{ij}$  j. okuldaki i. öğrenciye ait okula aidiyet duygusu puanını,

$\gamma_{00}$ , okullarda yer alan tüm öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanı ortalamasını,

$\gamma_{01}$ , okuldaki toplam öğrenci sayısını,

$\gamma_{02}$ , okuldaki kız oranını,

$\gamma_{03}$ , okulun başarı taban puanını,

$\gamma_{04}$ , okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyini,

$\gamma_{05}$ , okul müdürünün destek davranışlarını,

$\gamma_{06}$ , okul müdürünün eleştirel bilinç davranışlarını,

$\gamma_{07}$ , okul müdürünün katılım davranışlarını,

$\gamma_{08}$ , okul türünü

sabit etkisini göstermektedir. Ayrıca,  $r_{ij}$  ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını ifade etmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan



öğrenci düzeyindeki değişkenler (okul yaşam kalitesi, cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim beklentisi, devamsızlık) nelerdir?” sorusunun çözümü için Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli oluşturulmuştur. Bu aşamada Düzey 1 değişkenleri modele dahil edilmiştir. Öğrenci düzeyinde ölçülen değişkenlerin hangilerinin öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanlarını yordadığının belirlenmesi için Düzey 1’de ölçülen bağımsız değişkenler kullanılarak aşağıdaki model oluşturulmuştur:

Düzey 1:

$$\begin{aligned}
 AD_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j}*(CİNSİYET_{ij}) + \beta_{2j}*(SED_{ij}) + \beta_{3j}*(EBEKLENT_{ij}) + \beta_{4j}*(DEVAM_{ij}) \\
 & + \beta_{5j}*(FIRSATVE_{ij}) + \beta_{6j}*(SOSYALBU_{ij}) + \beta_{7j}*(GENELDOY_{ij}) \quad [3.9.] \\
 & + \beta_{8j}*(OGRETMEN_{ij}) + r_{ij}
 \end{aligned}$$

Düzey 2:

$$\begin{aligned}
 \beta_{0j} &= \gamma_{00} + u_{0j} \\
 \beta_{1j} &= \gamma_{10} \\
 \beta_{2j} &= \gamma_{20} \\
 \beta_{3j} &= \gamma_{30} \\
 \beta_{4j} &= \gamma_{40} \quad [3.10.] \\
 \beta_{5j} &= \gamma_{50} \\
 \beta_{6j} &= \gamma_{60} \\
 \beta_{7j} &= \gamma_{70} \\
 \beta_{8j} &= \gamma_{80}
 \end{aligned}$$

Birleştirilmiş model ise eşitlik [3.11.]’de yer almaktadır.

Birleştirilmiş model:

$$\begin{aligned}
 AD_{ij} &= \gamma_{00} \\
 &+ \gamma_{10}*CİNSİYET_{ij} \\
 &+ \gamma_{20}*SED_{ij} \quad [3.11.] \\
 &+ \gamma_{30}*EBEKLENT_{ij} \\
 &+ \gamma_{40}*DEVAM_{ij} \\
 &+ \gamma_{50}*FIRSATVE_{ij}
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} &+ \gamma_{60} * \text{SOSYALBU}_{ij} \\ &+ \gamma_{70} * \text{GENELDOY}_{ij} \\ &+ \gamma_{80} * \text{OGRETMEN}_{ij} \\ &+ u_{0j} + r_{ij} \end{aligned}$$

Burada,

$AD_{ij}$  j. okuldaki i. öğrenciye ait okula aidiyet duygusu puanını,

$\gamma_{00}$ , okullarda yer alan tüm öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanı ortalamasını,

$\gamma_{10}$ , öğrencinin cinsiyetini,

$\gamma_{20}$ , öğrencinin sosyoekonomik durumunu,

$\gamma_{30}$ , öğrencinin eğitim beklentisini,

$\gamma_{40}$ , öğrencinin devamsızlık durumunu,

$\gamma_{50}$ , öğrencinin okuldaki fırsat ve eşitliğe ilişkin algısını,

$\gamma_{60}$ , öğrencinin okuldaki sosyal kabule ilişkin algısını,

$\gamma_{70}$ , öğrencinin okuldaki genel doyuma ilişkin algısını,

$\gamma_{80}$ , öğrencinin okuldaki öğretmenlere ilişkin algısını

sabit etkisini göstermektedir.  $r_{ij}$  ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını ifade etmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturan “Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile manidar ilişki gösteren öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler modele birlikte eklendiğinde, bu değişkenler okula aidiyet duygusundaki farklılaşmanın ne kadarını açıklamaktadır?” sorusunu yanıtlamak için Sabit ve Eğitim Parametrelerinin Çıktı Olduğu Model oluşturulmuştur. Sabit ve Eğitim Katsayılarının Çıktı Olduğu Modele, 1. ve 2. düzey değişkenleri birlikte içerdiğinden tam model de (full model) denilmektedir (Raudenbush & Byrk, 2002). Bu model ile öğrenci düzeyindeki değişkenler eklenerek, okul düzeyindeki değişkenlerin etkilerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkili öğrenci ve okul düzeyindeki manidar değişkenler bu modele alınmıştır.

Araştırmada hiyerarşik lineer modelde kullanılan veri dosyası, “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği”,nden elde edilen veriler ve öğrenci ve okul özellikleri ile ilgili diğer verilerin SPSS veri dosyası ile oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ve okul yaşam kalitesine ilişkin algılarına dair puanları ve diğer öğrenci özellikleri ile ilgili puanları için Düzey 1 ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları puanları ile okula ilişkin diğer özelliklere ait puanlar için Düzey 2 veri dosyaları hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında yürütülen iki düzeyli HLM analizleri için öncelikle gerekli varsayımlar incelenmiştir. Rydenbusch ve Bryk (2002) hiyerarşik lineer modellerin kullanıldığı araştırmalarda Düzey 1 değişkenlerinin Düzey 2’de bağımlı değişken olmasından dolayı değişkenlerin merkezileştirilmesini, değişkenlerin anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi açısından önemli görmektedir. Merkezileştirme işlemi sonucunda araştırma kapsamında elde edilen sabitin ve diğer değişkenlerin etkilerinin yorumlanması kolaylaşır. Ayrıca bu şekilde tesadüfi sabit ve eğimler, Düzey 1 ve Düzey 2 değişkenleri ve çapraz düzey etkileşimleri arasındaki yüksek korelasyon azalmaktadır (Aksu vd., 2017). Bu sebeple, araştırma kapsamındaki modellerin oluşturulması sürecinde Düzey 2 değişkenleri modele eklenirken genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

HLM analizlerine başlamadan önce incelenen varsayımlarından bir diğeri de araştırma kapsamında incelenen Düzey 1 ve Düzey 2 değişkenlerinin kendi aralarındaki çoklu bağlantı problemi. Çoklu bağlantı probleminde değişkenler arasında korelasyon değerinin 0,90 ve üzeri olması bu problemin olduğunu işaret etmektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). Bu bağlamda mevcut araştırmada çoklu bağlantı problemi için 0,90 korelasyon değeri sınır olarak alınmıştır.

Çok düzeyli istatistik analizlerinin yapılması için gerekli olan Düzey 1 ve Düzey 2’ye ait normallik varsayımları, ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeline dayalı biçimde oluşturulan artık veri dosyalarından yararlanılarak test edilmiştir. Bu kapsamda, Düzey 1 ve Düzey 2’ye ait okul içi hataların normallik varsayımı, Q-Q grafiği, histogram ve betimsel istatistiklerden faydalanılarak saptanmıştır. Hataların dağılımı, Q-Q grafiğine göre, normal dağılımdan önemli sapmalar göstermediği için normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir (EK-C). Ayrıca, Empirik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği hataların dağılımının

normale yakın olduğunu göstermektedir (EK-C). Bununla birlikte, Düzey 1 hatalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

*Düzey 1 Hatalarına İlişkinin Betimsel İstatistikler*

<i>Ortalama</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
.000	-.028	-.022	-1.169

Tablo 19'a göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2.00 ve +2.00 aralığında yer alması verilerin normal dağılım özelliği sergilediği biçiminde değerlendirilebilir.

Okul düzeyine ait artıkların normallik varsayımına yönelik olarak Mahalanobis uzaklığına (MDIST) karşı CHIPCT'e ait saçılım grafiği (EK-Ç) incelendiğinde, MDIST ve CHIPCT değerlerinin 45 derecelik doğru üzerinde yayıldığı ve dağılımın çok değişkenli normalliği sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve ilgili alanyazına dayalı olarak yapılan tartışmalar yer almaktadır.

#### Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi iki aşamada çözümlenmiştir. İlk aşama, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin öğrenci algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlemeye yöneliktir. İkinci aşamada ise, bu algılar öğrencilerin cinsiyeti, öğrencinin ailesinin aylık geliri, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede, öncelikle öğrencilerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”nden aldıkları puanların betimlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ardından, söz konusu puanların yukarıda belirtilen değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanmasında, grup sayısının iki olduğu durumlarda t-testi, grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasında farklılık oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye yönelik ikili karşılaştırmalarda Scheffe Testi’nden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğrenci algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

*Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=2553)*

<i>Değişkenler</i>	<i>En Az</i>	<i>En Fazla</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Katılım Düzeyi</i>
Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği	1	5	2.71	.86	Orta düzeyde katılıyorum
1. Destek	1	5	2.78	.92	Orta düzeyde katılıyorum
2. Eleştirel Bilinç	1	5	2.84	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
3. Katılım	1	5	2.02	1.03	Az katılıyorum

Tablo 20'ye göre, öğrencilerin *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği*'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaların 2.71 (S=.86) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyinde buldukları şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan, ölçeğe ilişkin alt boyutlara yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamaların *eleştirel bilinç* boyutuna ( $\bar{x}$ =2.84; S=1.03), en düşük ortalamaların ise *katılım* ( $\bar{x}$ =2.02; S=1.03) boyutunda olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu sonuç ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, okullarındaki katılım sürecinde yeterince yer almadıkları görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle bu durum, öğrencilerin okuldaki süreçlere dâhil edilmediklerini düşündüklerini gösteriyor olabilir. Öte yandan, öğrencilerin *destek* ( $\bar{x}$ =2.78; S=.92) boyutuna ilişkin puan ortalamalarının orta düzeyde olması, öğrencilerin okul müdürlerinden gördükleri desteği az ya da çok olarak tanımlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, *eleştirel bilinç* ( $\bar{x}$ =2.84; S=1.03) puan ortalamalarının orta düzeyde olması da öğrencilerin okul müdürünün farklı görüş ve düşüncelere karşı ılımlı olması konusunda orta düzeyde bir algıya sahip olduklarını gösteriyor olabilir.

Bu sonuç Özdemir'in (2017) okul müdürünün sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma ile uyumludur. Bu çalışmada da öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri orta düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde Bozkurt (2018) da çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyini orta seviyede bulunmuştur.

### **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması**

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algıların öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21

*Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Öğrencilerin Cinsiyetine göre t-testi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Müdürünün Sosyal	Kız	1322	2.79	.83	5.003**	.000

	Adalet Liderliği	Erkek	1202	2.62	.89		
1.	Destek	Kız	1322	2.88	.88	5.461**	.000
		Erkek	1202	2.68	.95		
2.	Eleştirel Bilinç	Kız	1322	2.93	1.02	4.307**	.000
		Erkek	1202	2.75	1.03		
3.	Katılım	Kız	1322	2.04	.99	1.035	.301
		Erkek	1202	2.00	1.06		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 21'e göre, okul müdürünün *sosyal adalet liderliğine* ilişkin öğrenci algılarının cinsiyete göre manidar farklılık gösterdiği görölmektedir,  $t_{(2553)}=5.003$ ,  $p < .01$ . Bu sonuca göre, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğrenci algılarının kız ve erkek öğrencilerde farklı düzeyde olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin okul müdürlerinin *sosyal adalet liderliği* davranışlarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=2.79$ ,  $S=.83$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}=2.62$ ,  $S=.89$ ) göre daha olumlu olduğu görölmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin okul müdürlerinin *destek* davranışlarına ilişkin algılarında da cinsiyete göre farklılık olduğu gözlenmiştir  $t_{(2553)}=5.461$ ,  $p < .01$ . Sonuçlara göre, kız öğrencilerin okul müdürlerinin destek davranışlarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=2.88$ ,  $S=.88$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}=2.68$ ,  $S=.95$ ) göre daha yüksek düzeydedir. Öğrencilerin *eleştirel bilinç* ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyete göre manidar bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $t_{(2553)}=4.307$ ,  $p < .01$ . Buna göre, kız öğrencilerin *eleştirel bilinç* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.93$ ,  $S=1.02$ ), erkek öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=2.75$ ,  $S=1.03$ ) göre daha yüksektir. Okul müdürünün *katılım* ile ilgili liderlik davranışları açısından öğrenci görüşleri incelendiğinde cinsiyete göre manidar farklılaşma olmadığı saptanmıştır  $t_{(2553)}=1.035$ ,  $p > .05$ .

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kız öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bozkurt (2018) benzer bir çalışmayı öğretmen örnekleme ile yürütmüş ancak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre manidar şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar arasındaki fark örneklemelerin öğrenci ve öğretmen şeklinde farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

## Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğrencinin Ailesinin Aylık Gelirine göre Karşılaştırılması

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algıların öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi yapılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları (Levene=.933,  $p>.05$ ), destek (Levene=1.068,  $p>.05$ ), eleştirel bilinç (Levene=.781,  $p>.05$ ) ve katılım (Levene=1.790,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Tablo 22’de, öğrencilerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”nden aldıkları puanların, öğrencilerin aile gelir düzeyine göre değişimini gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

*Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Durumuna göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Ailenin Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği	A. 1.500 TL'den az	172	2.79	.82	12.332*	.000	A-E B-D B-E C-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	2.84	.86			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	2.73	.88			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	2.62	.85			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.51	.82			
	Toplam	2433	2.71	.86			
1. Destek	A. 1.500 TL'den az	172	2.76	.87	8.658*	.000	B-D B-E C-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	2.91	.92			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	2.79	.93			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	2.71	.91			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.60	.90			
	Toplam	2433	2.78	.92			
2. Eleştirel Bilinç	A. 1.500 TL'den az	172	3.04	.99	14.348*	.000	A-D A-E B-D B-E C-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	3.00	1.02			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	2.88	1.65			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	2.71	1.01			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.60	.99			
	Toplam	2433	2.84	1.03			
3. Katılım	A. 1.500 TL'den az	172	2.21	1.13	5.229*	.000	A-E B-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	2.08	1.00			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	2.04	1.04			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	1.96	.99			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	1.86	1.02			
	Toplam	2433	2.02	1.02			

\*  $p<.01$

Tablo 22’ye göre okul müdürünün *sosyal adalet liderliği* davranışlarına ilişkin algılarda öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir,  $F_{(4, 2428)}=12.332$ ,  $p<.01$ . Bu bulgu, öğrencilerin ailelerinin



gelir düzeyinin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları sergileme düzeyine ilişkin görüşlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre, ailesinin geliri aylık 5000TL ve üzerinde olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.51$ ,  $S=.82$ ) aylık geliri 1.500 TL'den az ( $\bar{X}=2.79$ ,  $S=.82$ ), 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=2.84$ ,  $S=.86$ ) ve 2500 TL ve 3499 TL arasında ( $\bar{X}=2.73$ ,  $S=.88$ ) olan öğrencilere göre algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Aynı analiz sonucuna göre ailesinin aylık geliri 3500 TL ve 4999 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.62$ ,  $S=.85$ ) okul müdürlerinin *sosyal adalet liderliği* davranışlarına ilişkin görüşleri, aylık geliri 1500 TL ve 2499 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.84$ ,  $S=.86$ ) görüşlerine göre farklılık göstermiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyi yükseldikçe, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının olumsuz yönde düştüğü görülmektedir. Bozkurt'un (2018) öğretmenlerle yürüttüğü benzer bir çalışmada ise öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin gelir durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki çalışma arasındaki bu sonuç farkı örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ölçeğin alt boyutları öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre incelendiğinde, *destek* boyutunda gruplar arasında farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{(4, 2428)}= 8.658$ ,  $p<.01$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre, aylık geliri 1500 TL ve 2499 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.91$ ,  $S=.92$ ) görüşleri aylık geliri 3500 TL ve 4999 TL arasında ( $\bar{X}=2.71$ ,  $S=.91$ ) ve 5000TL ve üzerinde olan öğrencilere ( $\bar{X}=2.60$ ,  $S=.90$ ) nazaran daha yüksektir. Bununla beraber, okul müdürünün destek davranışları ile ilgili, ailesinin aylık geliri 2500 TL ve 3499 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.79$ ,  $S=.93$ ) görüşlerinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde olan ( $\bar{X}=2.60$ ,  $S=.90$ ) öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin düşük gelirli öğrencileri daha fazla desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Bir diğer alt boyut olan *eleştirel bilinç*, öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre incelendiğinde, ailesinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde olan ( $\bar{X}=2.60$ ,  $S=.99$ ) öğrencilerin algıları ailesinin aylık geliri 1.500 TL'den az ( $\bar{X}=3.04$ ,  $S=.99$ ), 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=3.00$ ,  $S=1.02$ ) ve 2500 TL ve 3499 TL arasında ( $\bar{X}=2.88$ ,

S=) olan öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. Ailesinin aylık geliri 3500 TL ve 4999 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.71$ ,  $S=1.01$ ) algılarının da benzer şekilde, aylık geliri 1.500 TL'den az ( $\bar{X}=3.04$ ,  $S=.99$ ) ve 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=3.00$ ,  $S=1.02$ ) olan öğrencilerden düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul müdürlerinin eleştirel bilinç davranışlarına yönelik görüşlerinin daha olumsuz yönde olduğu söylenebilir.

SALÖ'nün *katılım* alt boyutunda da diğer boyutlarda olduğu gibi gruplar arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{(4, 2428)}=5.229$ ,  $p<.01$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, ailesinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde olan ( $\bar{X}=1.86$ ,  $S=1.02$ ) öğrencilerin okul müdürlerinin *katılım* davranışına yönelik algıları, ailesinin aylık geliri 1.500 TL'den az ( $\bar{X}=2.21$ ,  $S=1.13$ ) ve 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=2.08$ ,  $S=1.00$ ) olan öğrencilere göre daha olumsuz olduğu gözlenmiştir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları, öğrencilerin ailelerinin aylık geliri göz önünde bulundurularak incelendiğinde, ailesi düşük gelire sahip öğrencilerin ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik anlamda yüksek düzeyde yer alan öğrencilerin genel olarak toplumda olduğu gibi okulda da dışlanması söz konusu olmadığından, okul müdürlerinin adil yaklaşımı konusunda sosyo-ekonomik durumu daha düşük olan öğrenciler kadar duyarlılık göstermiyor olabilirler. Bu sonuç, toplumda geleneksel ve basmakalıp olarak zaten ötekileştirilen dezavantajlı grupların, okulda personelin kendilerine daha adil yaklaştığını hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

### **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Karşılaştırılması**

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algıların okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmak istenmiştir. Ancak, varyansların homojenliği testi sonuçları incelendiğinde, okul müdürünün sosyal adalet liderliği (Levene=34.586,  $p<.05$ ), destek (Levene=27.937,  $p<.05$ ), eleştirel bilinç

(Levene=25.407,  $p<.05$ ) ve katılım (Levene=3.855,  $p<.05$ ) boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmüştür. ANOVA için gerekli varsayımın karşılanmaması sebebiyle araştırmamızın bu alt probleminin çözümü için Brown-Forsythe ve Welch test istatistikleri uygulanmıştır. Okulların bulunduğu bölgenin hangi gelişmişlik düzeyine göre farklılık olduğunun tespiti için ise varyansların homojen olmadığı durumlarda başvurulan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi uygulanmıştır.

Tablo 23'te, okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıların okul okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Brown-Forsythe ve Welch analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23

*Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Brown-Forsythe ve Welch Sonuçları*

Değişkenler	Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tamhane)
Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği	A. Gelişmiş	1343	2.66	.83	4.093*	.016	A-B
	B. Orta Gelişmiş	937	2.76	.83			
	C. Gelişmemiş	273	2.77	1.09			
	Toplam	2553	2.71	.86			
1. Destek	A. Gelişmiş	1343	2.74	.90	2.309	.113	-
	B. Orta Gelişmiş	937	2.82	.88			
	C. Gelişmemiş	273	2.85	1.13			
	Toplam	2553	2.78	.92			
2. Eleştirel Bilinç	A. Gelişmiş	1343	2.78	1.00	5.620**	.003	A-B
	B. Orta Gelişmiş	937	2.92	1.00			
	C. Gelişmemiş	273	2.91	1,25			
	Toplam	2553	2.84	1.03			
3. Katılım	A. Gelişmiş	1343	1.99	1.00	1.695	.181	-
	B. Orta Gelişmiş	937	2.07	1.03			
	C. Gelişmemiş	273	2.00	1.14			
	Toplam	2553	2.02	1.03			

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$

Tablo 23'e göre okul müdürünün *sosyal adalet liderliğine* ilişkin öğrenci görüşleri, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre manidar farklılık göstermektedir ( $F_{(6,1914)}=4.093$ ,  $p<.05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tamhane's T2 testine göre, okulu orta düzeyde gelişmiş bölgedeki öğrencilerin algıları ( $\bar{X}=2.76$ ,  $S=.83$ ), okulu gelişmiş bölgede bulunan öğrenci algılarına ( $\bar{X}=2.66$ ,  $S=.83$ ) göre daha olumludur.

Benzer şekilde, ölçeğin *eleştirel bilinç* alt boyutuna ilişkin öğrenci algılarında da okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre manidar fark olduğu görülmektedir ( $F_{(6,1914)}=5.620$ ,  $p<.01$ ). Tamhane's T2 testi sonuçları, okulu orta düzeyde gelişmiş bölgede bulunan öğrencilerin algılarının ( $\bar{X}=2.92$ ,  $S=1.00$ ), okulu gelişmiş bölgede bulunan öğrenci algılarına ( $\bar{X}=2.78$ ,  $S=1.00$ ) göre daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 23 incelendiğinde, ölçeğin diğer iki alt boyutu olan *destek* ( $F_{(6,1914)}=2.309$ ,  $p>.05$ ) ve *katılıma* ( $F_{(6,1914)}=1.695$ ,  $p>.05$ ) ilişkin öğrenci algıları ise okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre manidar farklılık göstermediği görülmektedir. Johnson (2009) ise geleneksel okullarda öğrencilerin öğretmenlerden algıladığı destek algısının daha güçlü olduğunu belirtmektedir.

### **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okul Türüne göre Karşılaştırılması**

Okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıların okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmak istenmiştir. Varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelendiğinde, varyansların homojenliği testi sonuçlarına göre, okul müdürünün sosyal adalet liderliği (Levene=16,809,  $p<.05$ ), destek (Levene=21,946,  $p<.05$ ) ve eleştirel bilinç (Levene=15,187,  $p<.05$ ) boyutlarında varyansların homojen olmadığı, katılım (Levene=2,042,  $p>.05$ ) boyutunda ise homojen olduğu görülmüştür. Bu sebeple, araştırmanın bu alt probleminin çözümü için varyansların homojen olmadığı durumlar için Brown-Forsythe ve Welch testi, homojen olduğu durumlarda ise ANOVA testi istatistikleri uygulanmıştır. Okul türüne göre hangi gruplar arasında farklılık olduğunun tespiti için ise varyansların homojen olmadığı durumlarda başvurulan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir. Öğrencilerin "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği"nden aldıkları puanların, okul türüne göre değişimini gösteren analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

*Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Okul Türüne göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe-</i>
--------------------	------------------	----------	-----------	----------	----------	----------	-----------------------

					Tamhane)		
Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği	A. Anadolu Lisesi	1293	2.68	.83	8.569*	.000	A-C B-C
	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	2.68	.84			
	C. İmam Hatip Lisesi	311	2.90	1.02			
	Toplam	2553	2.71	.86			
1. Destek	A. Anadolu Lisesi	1293	2.75	.88	10.474*	.000	A-C B-C
	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	2.75	.91			
	C. İmam Hatip Lisesi	311	3.01	1.09			
	Toplam	2553	2.78	.92			
2. Eleştirel Bilinç	A. Anadolu Lisesi	1293	2.82	1.02	6.969*	.001	A-C B-C
	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	2.81	.98			
	C. İmam Hatip Lisesi	311	3.05	1.19			
	Toplam	2553	2.84	1.03			
3. Katılım	A. Anadolu Lisesi	1293	1.99	1.03	1.280	.278	-
	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	2.06	1.00			
	C. İmam Hatip Lisesi	311	2.03	1.10			
	Toplam	2553	2.02	1.03			

\*  $p < .01$

Tablo 24, okul müdürünün *sosyal adalet liderliğine* ilişkin öğrenci algılarının okul türüne göre manidar bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $F_{(2, 2550)} = 8.569$ ,  $p < .01$ ). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin algılarının ( $\bar{X} = 2.90$ ,  $S = 1.02$ ), Anadolu lisesinde ( $\bar{X} = 2.68$ ,  $S = .83$ ) ve mesleki ve teknik lisede ( $\bar{X} = 2.68$ ,  $S = .84$ ) öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha olumlu olduğu görülmüştür.

*Destek* ( $F_{(2, 2550)} = 10.474$ ,  $p < .01$ ) ve *eleştirel bilinç* ( $F_{(2, 2550)} = 6.969$ ,  $p < .01$ ) alt boyutuna ilişkin öğrenci algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde her iki boyutta da manidar farklılık olduğu saptanmıştır. Destek boyutuna ilişkin imam hatip lisesi öğrencilerinin görüşleri ( $\bar{X} = 3.01$ ,  $S = 1.09$ ), Anadolu lisesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.75$ ,  $S = .88$ ) ve meslek lisesi ( $\bar{X} = 2.75$ ,  $S = .91$ ) öğrencilerinin görüşlerinden daha olumludur. Benzer şekilde, *eleştirel bilinç* alt boyutuyla ilgili imam hatip lisesi öğrencilerinin ( $\bar{X} = 3.05$ ,  $S = 1.19$ ) algıları, Anadolu lisesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.82$ ,  $S = 1.02$ ) ve meslek lisesi ( $\bar{X} = 2.81$ ,  $S = .98$ ) öğrencilerinin algılarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin ölçeğin *katılım* alt boyutuna ilişkin algılarının ise okul türüne göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $F_{(2, 2550)} = 1.280$ ,  $p > .05$ ).

İlgili analiz sonuçları, imam hatip lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarıyla ilgili

algılarının Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir.

### Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne göre Karşılaştırılması

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğrenci algılarının okul büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılacak testi belirlemeye yönelik varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, okul müdürünün sosyal adalet liderliği (Levene=.2.207,  $p>.05$ ), eleştirel bilinç (Levene=.778,  $p>.05$ ) ve katılım (Levene=2.017,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu, destek (Levene=3.828,  $p<.05$ ) boyutunda ise homojen olmadığı saptanmıştır. Bu durumda, varyansların homojen olduğu değişkenler için ANOVA, homojen olmadığı değişken için ise Brown-Forsythe ve Welch testi uygulanmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için ANOVA için Scheffe testinden, Brown-Forsythe ve Welch için ise Tamhane's T2 testinden yararlanılmıştır. Tablo 25'te, öğrencilerin "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği"nden aldıkları puanların, okul büyüklüğüne göre değişimini gösteren analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

*Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıların Okul Büyüklüğüne göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Okul Büyüklüğü	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Scheffe-Tamhane)
Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği	A. 0-400	257	2.59	.90	4.619*	.010*	A-B
	B. 401-900	1288	2.75	.85			
	C. 901 ve üzeri	1008	2.68	.87			
	Toplam	2553	2.71	.86			
1. Destek	A. 0-400	257	2.57	.95	8.950	.000**	A-B A-C
	B. 401-900	1288	2.83	.90			
	C. 901 ve üzeri	1008	2.77	.94			
	Toplam	2553	2.78	.92			
2. Eleştirel Bilinç	A. 0-400	257	2.79	1.05	5.318**	.005**	B-C
	B. 401-900	1288	2.91	1.03			
	C. 901 ve üzeri	1008	2.77	1.02			
	Toplam	2553	2.84	1.03			
3. Katılım	A. 0-400	257	2.08	1.09	2.442	.087	-
	B. 401-900	1288	1.98	1.00			
	C. 901 ve üzeri	1008	2.06	1.04			
	Toplam	2553	2.02	1.03			

\*  $p<.05$ , \*\*  $p <.01$

Tablo 25'e göre öğrencilerin okul müdürlerinin *sosyal adalet liderliğine* ilişkin algıları öğrenim gördükleri okulun büyüklüğüne göre manidar olarak farklılaşmaktadır ( $F_{(2, 2550)}= 4.619, p<.01$ ). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre orta büyüklükteki okulda bulunan öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarına ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.75, S=.85$ ), küçük okullarda bulunan öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=2.59, S=.90$ ) göre da yüksektir.

Öğrenci görüşleri alt boyutlar çerçevesinde incelediğinde ise *destek* boyutunda manidar farklılaşmaya rastlanmıştır ( $F_{(2, 2550)}= 8.950, p<.01$ ). Farklılığın kaynağı incelendiğinde küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerinin destek davranışlarına ilişkin algılarının ( $\bar{X}=2.57, S=.95$ ), orta büyüklükte ( $\bar{X}=2.83, S=.90$ ) ve büyük ( $\bar{X}=2.77, S=.94$ ) okullardaki öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin *eleştirel bilince* yönelik davranışları ile ilgili öğrenci algıları okul büyüklüğüne göre manidar fark göstermektedir ( $F_{(2, 2550)}= 5.318, p<.01$ ). Bu boyutta farklılığın orta büyüklükteki okullarla büyük okullar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre, orta büyüklükteki okullardaki öğrencilerin algıları ( $\bar{X}=2.91, S=1.03$ ), büyük okullardaki öğrencilerin algılarına ( $\bar{X}=2.77, S=1.02$ ) göre daha olumludur. Öğrencilerin *katılım* boyutuna ilişkin algılarında ise okul büyüklüğüne göre manidar bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F_{(2, 2550)}=2.442, p>.05$ ). Oysaki, Ma (2003) küçük okullarda öğrenci katılımının daha fazla olduğunu, iyi kişisel ilişkiler geliştirildiğini ve bireysel ve işbirlikçi çalışmaların yönetilmesinin daha kolay olduğu sonucuna varmıştır.

## **Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminin çözümü için öncelikle okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlenmiştir. Daha sonra, bu algılar öğrencilerin cinsiyeti, öğrencinin ailesinin aylık geliri, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede, öncelikle öğrencilerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği”nden aldıkları puanların betimlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ardından, söz konusu puanların öğrencilerin cinsiyeti,

öğrencinin ailesinin aylık geliri, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaşma durumunun saptanmasında, grup sayısı iki olduğunda t-testi, grup sayısı ikiden fazla olduğunda tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak ikili karşılaştırmalarda Scheffe Testi'nden yararlanılmıştır. Tablo 26'da, öğrencilerin "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği"nden aldıkları puanları gösteren analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 26

*Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=2553)*

<i>Değişkenler</i>	<i>En Az</i>	<i>En Fazla</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Katılım Düzeyi</i>
Okul Yaşam Kalitesi	1	5	3.02	.87	Orta düzeyde katılıyorum
1. Fırsat ve Başarı	1	5	3.27	1.04	Orta düzeyde katılıyorum
2. Sosyal Bütünleşme	1	5	3.14	.93	Orta düzeyde katılıyorum
3. Genel Doyum	1	5	2.63	1.13	Orta düzeyde katılıyorum
4. Öğretmen	1	5	2.85	1.15	Orta düzeyde katılıyorum
Okula Aidiyet Duygusu	1	5	2.97	1.36	Orta düzeyde katılıyorum

Tablo 26'ye göre, öğrencilerin "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği"nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamanın 3.02, "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği"nden aldıkları puanların ortalamasının ise 2.97 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu algılarının orta düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu orta düzeyde bulan çalışmalar yer almaktadır (Booker, 2004; Sarı, 2014). Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine ilişkin alt boyutlara yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın *fırsat ve başarı* boyutuna ( $\bar{X}=3.27$ ,  $S=1.04$ ), en düşük ortalamanın ise *genel doyum* ( $\bar{X}=2.63$ ,  $S=1.13$ ) boyutunda olduğu gözlenmektedir.

### **Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması**

Okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıların öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 27'de sunulmaktadır.



Tablo 27

*Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Öğrencilerin Cinsiyetine göre t-testi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Yaşam Kalitesi	Kız	1322	3.07	.87	2.848*	.004
	Erkek	1202	2.97	.87		
1. Fırsat ve Başarı	Kız	1322	3.37	1.02	5.374*	.000
	Erkek	1202	3.15	1.05		
2. Sosyal Bütünleşme	Kız	1322	3.15	.93	.553	.580
	Erkek	1202	3.13	.93		
3. Genel Doyum	Kız	1322	2.65	1.12	1.398	.162
	Erkek	1202	2.59	1.14		
4. Öğretmen	Kız	1322	2.87	1.15	1.192	.233
	Erkek	1202	2.82	1.15		
Okula Aidiyet Duygusu	Kız	1322	2.99	1.35	1.124	.261
	Erkek	1202	2.93	1.38		

\*  $p < .01$

Tablo 27'ye göre, *okul yaşam kalitesi* ( $t_{(2553)}=2.848$ ,  $p < .01$ ) ve ölçeğin alt boyutu olan *fırsat ve başarıya* ( $t_{(2553)}=5.374$ ,  $p < .01$ ) ilişkin öğrenci algılarının cinsiyete göre manidar farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre, okul yaşam kalitesi ve fırsat ve eşitlik değişkenlerine ilişkin öğrenci algılarının kız ve erkek öğrencilerde farklı düzeyde olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde, iki değişken için de kız öğrencilerin (okul yaşam kalitesi  $\bar{X}=3.07$ ,  $S=.87$ ; fırsat ve başarı  $\bar{X}=3.37$ ,  $S=.02$ ) erkek öğrencilere (okul yaşam kalitesi  $\bar{X}=2.97$ ,  $S=.87$ ; fırsat ve başarı  $\bar{X}=3.15$ ,  $S=1.05$ ) göre daha olumlu görüşe sahip olduğu gözlenmektedir. Öte yandan, okul yaşam kalitesi ölçeğinin diğer alt boyutları olan *sosyal bütünleşme* ( $t_{(2553)}=.553$ ,  $p > .05$ ), *genel doyum* ( $t_{(2553)}=1.398$ ,  $p > .05$ ), *öğretmen* ( $t_{(2553)}=1.192$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında ve *okula aidiyet duygusuna* ( $t_{(2553)}=1.124$ ,  $p > .05$ ) ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bu sonuç, kız öğrencilerin okul yaşam kalitesine ve fırsat ve başarı değişkenine daha olumlu baktığını göstermektedir. Öte yandan, sosyal bütünleşme, genel doyum, öğretmen alt boyutlarına ve okula aidiyet duygusuna ilişkin kız ve erkek öğrenci görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında kız öğrencilerin okula aidiyet duygusunun daha olumlu olduğunu gösteren çalışmalar bu bulguyu farklılık göstermektedir (Alaca, 2011; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Goodenow & Grady, 1993; Goodenow, 1993a; 1993b; Neel & Fuligni, 2013; Sarı, 2013; Sarı & Özgök, 2014; Uwah, vd., 2008). Bu sonuç,

kızların erken yaştan itibaren okulun ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin kızlar için daha tipik davranışlar olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ergenlik dönemindeki kızların basmakalıp ve pasif kadın rollerin baskısı altında olmaları, onları okulda akademik motivasyon açısından daha fazla desteğe ihtiyaç duyar hale getiriyor olabilir (Goodenow, 1993a; Goodenow & Grady, 1993). Benzer şekilde, kız öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Ainley, vd., 1986; Alaca, 2011; Batten & Girling-Butcher, 1981; Gil, 1996; Karatzias vd., 2002; Kong, 2008; Linnakylä, 1996; Mok & Flynn, 1997a; Mok & Flynn, 2002; Malin & Linnakyla, 2001). Bunun yanında, Gillman ve Huebner'in (2006) çalışması ise okul yaşam kalitesine dair algıların cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

### **Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Öğrencinin Aile Aylık Gelir Durumuna göre Karşılaştırılması**

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algılarının, ailelerinin aylık gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır. Bunun için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığına ilişkin yürütülen analizler kapsamında varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesi (Levene=1.771,  $p>.05$ ), fırsat ve başarı (Levene=.711,  $p>.05$ ), sosyal bütünleşme (Levene=1.928,  $p>.05$ ), öğretmen (Levene=1.044,  $p>.05$ ) ve okula aidiyet duygusu (Levene=1.312,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu, genel doyum (Levene=3.384,  $p<.05$ ) değişkeninde ise homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve Brown-Forsythe ve Welch testine ve farklılaşmanın kaynağının tespiti için yürütülen Scheffe ve Tamhane's T2 testine ilişkin sonuçlar Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28

*Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Aile Gelir Durumuna göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Ailenin Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe-Tamhane)
Okul Yaşam Kalitesi	A. 1.500 TL'den az	172	3.15	.94	11.725**	.000	A-E B-D B-E C-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	3.11	.88			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	3.10	.86			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	2.94	.86			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.81	.83			
	Toplam	2433	3.02	.87			
1. Fırsat ve Başarı	A. 1.500 TL'den az	172	3.48	.99	18.470**	.000	A-D A-E B-D B-E C-D C-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	3.40	1.04			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	3.37	1.00			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	3.11	1.04			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.97	1.05			
	Toplam	2433	3.26	1.04			
2. Sosyal Bütünleşme	A. 1.500 TL'den az	172	3.13	1.05	1.507	.197	-
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	3.15	.92			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	3.19	.92			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	3.12	.92			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	3.06	.92			
	Toplam	2433	3.14	.93			
3. Genel Doyum	A. 1.500 TL'den az	172	2.89	1.22	15.616**	.000	A-D A-E B-D B-E C-E D-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	2.74	1.12			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	2.72	1.13			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	2.53	1.11			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.30	1.04			
	Toplam	2433	2.62	1.13			
4. Öğretmen	A. 1.500 TL'den az	172	2.82	1.19	3.232*	.012	B-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	2.93	1.18			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	2.88	1.14			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	2.79	1.18			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.70	1.11			
	Toplam	2433	2.84	1.16			
Okula Aidiyet Duygusu	A. 1.500 TL'den az	172	3.02	1.44	3.214*	.012	C-E
	B. 1500 TL – 2499 TL	732	3.02	1.33			
	C. 2500 TL – 3499 TL	628	3.05	1.34			
	D. 3500 TL – 4999 TL	439	2.97	1.38			
	E. 5000 TL ve üzeri	462	2.77	1.37			
	Toplam	2433	2.97	1.36			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 28'e göre okul yaşam kalitesine ilişkin algılarda öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir,  $F_{(4, 2428)}=11.725$ ,  $p < .01$ . Bu sonuç, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin okul yaşam kalitesine ilişkin görüşlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ailesinin geliri aylık 5000TL ve üzerinde olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.81$ ,  $S=.83$ )

aylık geliri 1.500 TL'den az ( $\bar{X}=3.15$ ,  $S=.94$ ), 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=3.11$ ,  $S=.88$ ) ve 2500 TL ve 3499 TL arasında ( $\bar{X}=3.10$ ,  $S=.86$ ) olan öğrencilere göre algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında, analiz sonuçları ailesinin aylık geliri 1500 TL ve 2499 TL arasında olan ( $\bar{X}=3.11$ ,  $S=.88$ ) öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin görüşlerinin, aylık geliri 3500 TL ve 4999 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.94$ ,  $S=.86$ ) görüşlerine göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyi yükseldikçe, okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Okul yaşam kalitesine ait alt boyutlar öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre incelendiğinde, *sosyal bütünleşme* boyutunun ( $F_{(4,2428)}=1.507$ ,  $p>.05$ ) dışındaki değişkenlerde (*fırsat ve başarı*  $F_{(4, 2428)}= 18.470$ ,  $p<.01$ , *genel doyum*  $F_{(4, 2428)}= 15.616$ ,  $p<.01$ , *öğretmen*  $F_{(4, 2428)}= 3.232$ ,  $p<.05$ ) manidar farklılık olduğu gözlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre, ailesinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde ( $\bar{X}=2.97$ ,  $S=1.05$ ) ve 3500 TL ve 4999 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.11$ ,  $S=1.04$ ) *fırsat ve başarı* değişkenine ilişkin görüşleri, aylık geliri 1.500 TL'den az ( $\bar{X}=3.48$ ,  $S=.99$ ), 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=3.40$ ,  $S=1.04$ ) ve 2500 TL ve 3499 TL arasında ( $\bar{X}=3.37$ ,  $S=1.00$ ) olan öğrencilere nazaran daha düşüktür. Bu sonuçlar, ailesinin gelir durumu daha yüksek olan öğrencilerin okuldaki fırsat ve başarı ile ilgili unsurlara daha olumsuz baktığını gösteriyor olabilir. Öğrencilerin *genel doyum* değişkenine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ailesinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde ( $\bar{X}=2.30$ ,  $S=1.04$ ) olan öğrencilerin algılarının, aylık geliri 1.500 TL'den az ( $\bar{X}=2.89$ ,  $S=1.22$ ), 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=2.74$ ,  $S=1.12$ ), 2500 TL ve 3499 TL arasında ( $\bar{X}=2.72$ ,  $S=1.13$ ) ve 3500 TL ve 4999 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.53$ ,  $S=1.11$ ) algılarına göre daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi düştükçe okul ile ilgili doyum düzeylerinin yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin *öğretmen* alt boyutunda ise manidar farklılaşma aylık geliri 1500 TL ve 2499 TL arasında ( $\bar{X}=2.93$ ,  $S=1.18$ ) olan öğrenciler ile ailesinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde ( $\bar{X}=2.70$ ,  $S=1.11$ ) olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, ailesinin aylık geliri 1500 TL ve 2499 TL arasında

olan öğrencilerin öğretmenlere ilişkin görüşleri, ailesinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde olan öğrencilere göre daha olumludur.

*Okula aidiyet duygusu* değişkeni aynı gruplar açısından değerlendirildiğinde, gruplar arasında manidar fark olduğu saptanmıştır ( $F_{(4, 2428)}=3.214, p<.05$ ). Farklılığın kaynağını saptamaya yönelik yapılan Scheffe testine göre, ailesinin aylık geliri 2500 TL ve 3499 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.05, S=1.34$ ) okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları, ailesinin aylık geliri 5000TL ve üzerinde ( $\bar{X}=2.77, S=1.37$ ) olan öğrencilere göre daha olumludur. Alaca (2011) öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile ilgili yürüttüğü çalışmada, anne ve babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin okula aidiyet duygusunu daha düşük olarak bulmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyinin ailenin sosyo-ekonomik durumunun belirleyicilerinden biri olduğu düşünüldüğünde bu sonucun araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin sonuçlara göre, öğrencilerin aile gelir düzeyi düştükçe, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları daha olumlu hale gelmektedir. Başka bir ifadeyle bu sonuç, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre okul yaşamından daha memnuniyetsiz olduğu ve okula kendilerini daha az ait hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

### **Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Karşılaştırılması**

Okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci algılarının, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yürütülen ANOVA testi için gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür. Varyansların homojenliği test edildiğinde fırsat ve başarı (Levene=.831,  $p>.05$ ), sosyal bütünleşme (Levene=.989,  $p>.05$ ), öğretmen (Levene=.140,  $p>.05$ ) ve okula aidiyet duygusu (Levene=1.702,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu, okul yaşam kalitesi (Levene=3.581,  $p<.05$ ) ve genel doyum (Levene=6.068,  $p<.05$ ) değişkenlerinde ise homojen olmadığı saptanmıştır. Okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve Brown-Forsythe ve

Welch testlerine ve farklılaşmanın kaynağının tespiti için yürütülen Scheffe ve Tamhane's T2 testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29

*Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine göre Brown-Forsythe ve Welch ve ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Okulun Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe-Tamhane)
Okul Yaşam Kalitesi	A. Gelişmiş	1343	2.96	.86	12.302**	.000	A-B
	B. Orta Gelişmiş	937	3.06	.86			A-C
	C. Gelişmemiş	273	3.23	.94			B-C
	Toplam	2553	3.02	.87			
1. Fırsat ve Başarı	A. Gelişmiş	1343	3.18	1.03	11.719**	.000	A-B
	B. Orta Gelişmiş	937	3.34	1.03			A-C
	C. Gelişmemiş	273	3.46	1.08			
	Toplam	2553	3.27	1.04			
2. Sosyal Bütünleşme	A. Gelişmiş	1343	3.10	.93	7.552**	.001	A-C
	B. Orta Gelişmiş	937	3.13	.92			B-C
	C. Gelişmemiş	273	3.34	.97			
	Toplam	2553	3.14	.93			
3. Genel Doyum	A. Gelişmiş	1343	2.56	1.11	9.873**	.000	A-C
	B. Orta Gelişmiş	937	2.64	1.11			B-C
	C. Gelişmemiş	273	2.89	1.23			
	Toplam	2553	2.63	1.13			
4. Öğretmen	A. Gelişmiş	1343	2.76	1.15	8.126**	.000	A-B
	B. Orta Gelişmiş	937	2.92	1.15			A-C
	C. Gelişmemiş	273	2.99	1.15			
	Toplam	2553	2.85	1.15			
Okula Aidiyet Duygusu	A. Gelişmiş	1343	2.94	1.35	3.409*	.033	A-C
	B. Orta Gelişmiş	937	2.95	1.35			
	C. Gelişmemiş	273	3.17	1.43			
	Toplam	2553	2.97	1.36			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 29'da da görülebileceği üzere, okul yaşam kalitesine ilişkin öğrenci görüşleri, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre manidar farklılık göstermektedir ( $F_{(2,2550)}=12.302$ ,  $p < .01$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tamhane's T2 testine göre, okulu gelişmiş bölgedeki öğrencilerin algıları ( $\bar{X}=2.96$ ,  $S=.86$ ), okulu orta gelişmiş bölgede ( $\bar{X}=3.06$ ,  $S=.86$ ) ve gelişmemiş bölgede ( $\bar{X}=3.23$ ,  $S=.94$ ) bulunan öğrenci algılarına göre daha olumsuzdur. Okul yaşam kalitesine ilişkin en olumlu algıya sahip olan grup, okulu gelişmemiş bölgede bulunan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarında okulun bulunduğu bölgeye göre farklılaşma olup olmadığına bakıldığında, tüm alt boyutlarda manidar farklılaşma olduğu saptanmıştır (*fırsat ve başarı*  $F_{(2,2550)}=11.719$ ,  $p<.01$ , *sosyal bütünleşme*  $F_{(2,2550)}=7.552$ ,  $p<.01$ , *genel doyum*  $F_{(2,2550)}=9.873$ ,  $p<.01$ , *öğretmen*  $F_{(2,2550)}=8.126$ ,  $p<.01$ ). Farklılığın kaynağı incelendiğinde okulu gelişmiş bölgede ( $\bar{X}=3.18$ ,  $S=1.03$ ) bulunan öğrencilerin *fırsat ve başarı* değişkenine ilişkin algılarının, okulu orta gelişmiş ( $\bar{X}=3.34$ ,  $S=1.03$ ) ve gelişmemiş ( $\bar{X}=3.46$ ,  $S=1.08$ ) bölgede bulunan öğrenci algılarına göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, okulu gelişmiş bölgede bulunan öğrencilerin *öğretmen* boyutuna ilişkin algılarına ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.76$ ,  $S=1.15$ ), okulu orta gelişmiş ( $\bar{X}=2.92$ ,  $S=1.15$ ) ve gelişmemiş ( $\bar{X}=2.99$ ,  $S=1.15$ ) bölgede bulunan öğrenci puan ortalamalarına göre daha düşüktür. Ölçeğin *sosyal bütünleşme* ve *genel doyum* alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ise okulu gelişmemiş bölgede olan öğrencilerin (*sosyal bütünleşme*  $\bar{X}=3.34$ ,  $S=.97$ ; *genel doyum*  $\bar{X}=2.89$   $S=1.23$ ) algıları, okulu gelişmiş bölgede (*sosyal bütünleşme*  $\bar{X}=3.10$ ,  $S=.93$ ; *genel doyum*  $\bar{X}=2.56$   $S=1.11$ ) ve orta gelişmiş bölgede (*sosyal bütünleşme*  $\bar{X}=3.13$ ,  $S=.92$ ; *genel doyum*  $\bar{X}=2.64$ ,  $S=1.11$ ) olan öğrencilere göre daha olumludur.

Tablo 29'a göre öğrencilerin *okula aidiyet duygusuna* ilişkin algıları, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik durumuna göre manidar olarak farklılaşmaktadır ( $F_{(2,2550)}=3.409$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, okulu gelişmemiş bölgede bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.17$ ,  $S=1.43$ ) *okula aidiyet duygusuna* ilişkin puan ortalamaları, okulu gelişmiş bölgede bulunan öğrencilere ( $\bar{X}=2.94$ ,  $S=1.35$ ) göre daha yüksektir. Konuyla ilgili yürütülen çeşitli çalışmalar sosyo-ekonomik açıdan üst ve orta düzeydeki okullarda *okula aidiyet duygusunun* daha olumlu olduğunu göstermektedir (Akyol, Vural & Gündoğdu, 2017; Anderman, 2002; Goodenow & Grady, 1993). Bu çalışmalara göre, şehir merkezinde ve daha kalabalık ve heterojen gruplarda öğrenim gören öğrencilerin *okula aidiyet duygusu* okulu şehir dışında ve mevcudu az olan okullara göre daha düşüktür. Akyol ve arkadaşlarına (2017) göre okulun sosyo-ekonomik durumu iyileştikçe öğrencilerin *okula aidiyet duygusu* gelişmektedir. Johnson (2009) geleneksel olan ve olmayan okullarda öğrencilerin *aidiyet duygusunu* belirlemeyi amaçlamış ve çalışma sonucunda geleneksel olmayan

okullarda öğrencilerin okula aidiyet duygusunun daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyinin, öğrencilerin okul yaşam kalitesini ve okula aidiyet duygularını etkilediği söylenebilir. Aynı sonuçlara göre, okulu gelişmemiş bölgede yer alan öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu değişkenlerine yönelik görüşleri daha olumludur.

### **Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Okul Türüne göre Karşılaştırılması**

Okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci algıların okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yürütülecek testi belirlemek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesi (Levene=8.574,  $p<.05$ ), fırsat ve başarı (Levene=3.790,  $p<.05$ ), sosyal bütünleşme (Levene=3.870,  $p<.05$ ), genel doyum (Levene=13.438,  $p<.05$ ) ve okula aidiyet duygusu (Levene=4.393,  $p<.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olmadığı, öğretmen boyutunda ise (Levene=3.855,  $p>.05$ ) homojen olduğu saptanmıştır. Bu durumda varyansların homojen olduğu değişken için ANOVA, homojen dağılmadığı değişkenler için ise Brown-Forsythe ve Welch testi yürütülmüştür. Hangi okul türüne göre farklılık olduğunun tespiti için ise ANOVA testi için Scheffe, Brown-Forsythe ve Welch testi için Tamhane's T2 uygulanmıştır. Tablo 30'da, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıların okul türüne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 30

*Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Okul Türüne göre ANOVA ve Brown-Forsythe ve Welch Testi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe-Tamhane)</i>
Okul Yaşam Kalitesi	A. Anadolu Lisesi	1293	2.95	.84	10.002**	.000	A-B A-C
	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	3.08	.88			
	C. İmam Hatip Lisesi	311	3.15	.97			
	Toplam	2553	3.02	.87			
1. Fırsat ve	A. Anadolu Lisesi	1293	3.13	1.01	23.246**	.000	A-B



Başarı	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	3.42	1.02			A-C
	C. İmam Hatip Lisesi	311	3.36	1.12			
	Toplam	2553	3.27	1.04			
	A. Anadolu Lisesi	1293	3.15	.90			
2. Sosyal Bütünleşme	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	3.09	.95	4.167*	.016	B-C
	C. İmam Hatip Lisesi	311	3.26	.98			
	Toplam	2553	3.14	.93			
	A. Anadolu Lisesi	1293	2.48	1.07			
3. Genel Doyum	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	2.75	1.13	21.524**	.000	A-B A-C
	C. İmam Hatip Lisesi	311	2.84	1.25			
	Toplam	2553	2.63	1.13			
	A. Anadolu Lisesi	1293	2.84	1.13			
4. Öğretmen	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	2.83	1.18	.318	.728	-
	C. İmam Hatip Lisesi	311	2.89	1.15			
	Toplam	2553	2.85	1.15			
	A. Anadolu Lisesi	1293	2.95	1.33			
Okula Aidiyet Duygusu	B. Mesleki ve Teknik Lise	949	2.99	1.37	.242	.785	-
	C. İmam Hatip Lisesi	311	2.96	1.44			
	Toplam	2553	2.97	1.36			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 30'a göre öğrencilerin *okul yaşam kalitesine* ilişkin algıları okul türüne göre manidar şekilde farklılaşmaktadır ( $F_{(2,2550)}=10.002$ ,  $p < .01$ ). Farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Scheffe testine göre Anadolu lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ( $\bar{X}=2.95$ ,  $S=.84$ ) mesleki ve teknik lise öğrencileri ( $\bar{X}=3.08$ ,  $S=.88$ ) ve imam hatip lisesi öğrencilerine ( $\bar{X}=3.15$ ,  $S=.97$ ) göre daha olumsuzdur.

Ölçeğin *fırsat ve başarı* alt boyutu incelendiğinde, öğrenci algılarının okul türüne göre farklılaştığı gözlenmektedir ( $F_{(2,2550)}=23.246$ ,  $p < .01$ ). Bu sonuca göre, Anadolu lisesi öğrencilerinin *fırsat ve başarı* alt boyutu algılarına ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}=3.13$ ,  $S=.1.01$ ) mesleki ve teknik lise öğrencileri ( $\bar{X}=3.42$ ,  $S=1.02$ ) ve imam hatip lisesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=3.36$ ,  $S=1.12$ ) ortalamalarına göre daha düşüktür.

Söz konusu *sosyal bütünleşme* alt boyutu olduğunda, öğrenci algılarının okul türüne göre manidar şekilde farklılaştığı saptanmıştır ( $F_{(2,2550)}=4.167$ ,  $p < .05$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın mesleki ve teknik lise ile imam hatip lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, imam hatip lisesi öğrencilerinin *sosyal bütünleşmeye* ilişkin algıları ( $\bar{X}=3.26$ ,  $S=.98$ ) mesleki ve teknik lise öğrencilerinin algılarına ( $\bar{X}=3.09$ ,  $S=.95$ ) göre daha olumludur.

Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan *genel doyum* incelendiğinde, öğrenci algılarının okul türüne göre farklılaştığı gözlenmektedir ( $F_{(2,2550)}= 21.524, p<.01$ ). Bu sonuca göre, Anadolu lisesi öğrencilerinin genel doyum alt boyutu algılarına ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.48, S=.1.07$ ) mesleki ve teknik lise öğrencileri ( $\bar{X}=2.75, S=1.13$ ) ve imam hatip lisesi öğrencilerin ( $\bar{X}=2.84, S=1.25$ ) ortalamalarına göre daha düşüktür.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesinin alt boyutu olan *öğretmen* değişkenine ( $F_{(2, 2550)}=.318, p>.05$ ) ve *okula aidiyet duygusuna* ( $F_{(2, 2550)}=.242, p>.05$ ) ilişkin algılarında ise okul türüne göre manidar bir farklılaşma görülmemiştir. Öte yandan, Ulusay & Erkuş (2017) meslek lisesi öğrencileri ile yürüttüğü nitel görüşmeler neticesinde, bu öğrencilerin okula aidiyet duygusunun düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Van Houte & Van Maele (2012) meslek liselerindeki öğrencilerin okula aidiyet duygusunun akademik lisedeki öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar, imam hatip lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki ve teknik lise öğrencileri ve Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Aşlamacı ve Eker (2016) de imam hatip lisesi öğrencileri örneklemiyle yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### **Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Okul Büyüklüğüne göre Karşılaştırılması**

Okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci algılarının okul büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analizlerden önce gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesi (Levene=5.334,  $p<.05$ ), fırsat ve başarı (Levene=3.310,  $p<.05$ ), sosyal bütünleşme (Levene=4.462,  $p<.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olmadığı, genel doyum (Levene=.840,  $p>.05$ ), öğretmen (Levene=2.577,  $p>.05$ ) ve okula aidiyet duygusu (Levene=1.702,  $p>.05$ ) değişkenlerinde ise homojen olduğu görülmüştür. Bu durumda varyansların homojen olduğu değişkenler için ANOVA, homojen olmadığı değişkenler için ise Brown-Forsythe ve Welch testi

yürütülmüştür. Farklılığın hangi okul türleri arasında yaşandığını saptamak amacıyla, ANOVA testi için Scheffe, Brown-Forsythe ve Welch testi için Tamhane's T2 uygulanmıştır. Okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci algılarının okul büyüklüğüne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31

*Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıların Okul Büyüklüğüne göre ANOVA ve Brown-Forsythe ve Welch Testi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Büyüklüğü</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe-Tamhane)</i>
Okul Yaşam Kalitesi	A. 0-400	257	3.07	.87	.531	.588	-
	B. 401-900	1288	3.01	.84			
	C. 901 ve üzeri	1008	3.02	.91			
	Toplam	2553	3.02	.87			
1. Fırsat ve Başarı	A. 0-400	257	3.40	1.03	2.397	.091	-
	B. 401-900	1288	3.24	1.01			
	C. 901 ve üzeri	1008	3.26	1.07			
	Toplam	2553	3.27	1.04			
2. Sosyal Bütünleşme	A. 0-400	257	3.14	.92	1.255	.285	-
	B. 401-900	1288	3.17	.90			
	C. 901 ve üzeri	1008	3.10	.97			
	Toplam	2553	3.14	.93			
3. Genel Doyum	A. 0-400	257	2.72	1.11	2.429	.088	-
	B. 401-900	1288	2.58	1.12			
	C. 901 ve üzeri	1008	2.66	1.14			
	Toplam	2553	2.63	1.13			
4. Öğretmen	A. 0-400	257	2.77	1.17	.618	.539	-
	B. 401-900	1288	2.85	1.13			
	C. 901 ve üzeri	1008	2.86	1.19			
	Toplam	2553	2.85	1.15			
Okula Aidiyet Duygusu	A. 0-400	257	2.87	1.34	.695	.499	-
	B. 401-900	1288	2.97	1.34			
	C. 901 ve üzeri	1008	2.98	1.39			
	Toplam	2553	2.97	1.36			

\*  $p < .05$

Tablo 31'de öğrencilerin *okul yaşam kalitesi* ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim gördükleri okulun büyüklüğüne göre manidar olarak farklılaşmadığı görülmektedir (*okul yaşam kalitesi*,  $F_{(2, 2550)} = .531$ ,  $p > .05$ ; *fırsat ve başarı*,  $F_{(2, 2550)} = 2.397$ ,  $p > .05$ ; *sosyal bütünleşme*,  $F_{(2, 2550)} = 1.255$ ,  $p > .05$ ; *genel doyum*,  $F_{(2, 2550)} = 2.429$ ,  $p > .05$ ; *öğretmen*,  $F_{(2, 2550)} = .618$ ,  $p > .05$ ). Benzer şekilde, öğrencilerin *okula aidiyet duygusuna* ilişkin algılarında da okul büyüklüğüne göre manidar bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ( $F_{(2, 2550)} = .695$ ,  $p > .05$ ). Öte yandan, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun okul büyüklüğüne göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Dehuff, 2013; Ma, 2003). Bu çalışmalara göre, küçük

okullar daha samimi ilişkiler geliştirdiği ve öğrenme ortamlarında daha fazla katılım olanağı olduğu için birleştirici topluluk duygusu sağlar (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; akt., Dehuff, 2013). Topluluk duygusunun gelişmiş olduğu okullarda da olumlu etkileşimler ve iletişim gelişir, yalnızlaşma azalarak aidiyet duygusu gelişir. Aidiyet duygusu en iyi ılımlı, sıcak ve kapsayıcı okul ikliminin olduğu küçük okullarda geliştirilir. Büyük okullar bürokratik ve merkeziyetçi bir hal aldığından yalnızlaşma, bağlanamama gibi problemlerle daha fazla karşılaşılır (Noguera'dan akt., Dehuff, 2013).

### **Öğrencilerin Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmanın dördüncü alt problemi, okul müdürünün sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin okula ait olma duygusu düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamaya yöneliktir. Bu kapsamda, öğrencilerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”nden, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”nden ve “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

*Öğrenci Görüşlerine göre Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Matrisi*

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1. Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği	2553	2.71	.86	-									
2. Destek	2553	2.78	.92	.939*	-								
3. Eleştirel Bilinç	2553	2.84	1.03	.920*	.760*	-							
4. Katılım	2553	2.02	1.03	.578*	.431*	.443*	-						
5. Okul Yaşam Kalitesi	2553	3.02	.87	.584*	.534*	.535*	.399*	-					
6. Fırsat ve Başarı	2553	3.27	1.04	.513*	.463*	.482*	.336*	.865*	-				
7. Sosyal Bütünleşme	2553	3.14	.93	.485*	.453*	.437*	.318*	.853*	.604*	-			
8. Genel Doyum	2553	2.63	1.13	.478*	.435*	.431*	.352*	.867*	.651*	.659*	-		
9. Öğretmen	2553	2.85	1.15	.469*	.429*	.424*	.332*	.706*	.496*	.503*	.567*	-	
10. Okula Aidiyet Duygusu	2553	2.97	1.36	.413*	.379*	.367*	.309*	.680*	.500*	.612*	.643*	.518*	-

\*  $p < .01$ 

Ölçek değeri 1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum

Tablo 32’de, ölçek toplam puanlarına ilişkin değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, üç ölçeğe dair ilişkinin de orta düzeyde, pozitif yönlü ve manidar olduğu görülmektedir. En yüksek ilişki *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* ve *Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği* ( $r=.58, p<.01$ ) arasındayken, en düşük ilişki *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* ile *Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği* ( $r=.41, p<.01$ ) arasındadır. *Okula aidiyet duygusu* değişkeninin Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği alt boyutları ile *destek* ( $r=.37, p<.01$ ), *eleştirel bilinç* ( $r=.36, p<.01$ ) ve *katılım* ( $r=.30, p<.01$ ) arasındaki ilişki orta düzeyde ve manidardır. Bu sonuç Özdemir’in (2017) ve Büyükgöze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay’ın (2018) çalışma sonuçları ile uyumludur. Buna göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışları ile öğrencilerin okul bağlılığı arasında da orta düzeyde ve minidar bir ilişki vardır. Benzer şekilde, Bozkurt (2018) çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılığı arasında pozitif yönlü ve manidar ilişkiler saptamıştır. Yine Bozkurt’un (2018) çalışmasına göre sosyal adalet liderliği alt boyutları ile okula bağlılık alt boyutları arasında da yüksek ve orta düzeyde manidar ilişkiler gözlenmiştir.

*Okula aidiyet duygusu* değişkeninin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin alt boyutlarıyla olan ilişkisi incelendiğinde, *fırsat ve başarı* ( $r=.36, p<.01$ ), *sosyal bütünleşme* ( $r=.36, p<.01$ ), *genel doyum* ( $r=.36, p<.01$ ) ve *öğretmen* ( $r=.36, p<.01$ ) boyutları ile orta düzeyde ve manidar ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Alaca (2011) çalışmasında, okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının da yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca Ma (2003) da okula aidiyet duygusu ile okul iklimini ilişkili bulmuştur. Bunun yanında, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ile Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilerde en yüksek değere sahip ilişkinin *fırsat ve başarı* boyutu ile *eleştirel bilinç* boyutu değişkenleri arasında yaşandığı görülmüştür ( $r=.48, p<.01$ ). Bu kapsamda en düşük değere sahip ilişki ise *sosyal bütünleşme* ve *katılım* değişkenleri arasındadır ( $r=.31, p<.01$ ).

Araştırmanın bu alt probleminden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygusu düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

## Öğrencilerin Okula Aidiyet Duyguları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmanın Belirlenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi öğrencilerin okula aidiyet puanları açısından okullar arası farklılaşmanın belirlenmesine yöneliktir. Bu sorunun cevabına ilişkin öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanlarının düzey 1’de yer aldığı tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin okula aidiyet duygusu açısından araştırma kapsamına giren okullar arasında farkın olup olmadığı, eğer varsa bu farkın oluşmasında okul düzeyi değişkenlerin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu analiz, araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerinin analiz edilebilmesi için tamamlanması gereken ilk aşamadır. Başka bir ifadeyle, bu alt problem için yapılan analizde öğrencilerin okula aidiyet duygusunda gözlenen farklılığın okullar arasında manidar çıkması; araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerinde çok düzeyli analizlerin yapılabileceğini göstermektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak oluşturulan tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli sabit etki sonuçları Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33

### *Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları*

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart hata</i>	<i>t - oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p değeri</i>
Tüm okulların ortalaması, $\gamma_{00}$	2.96	.05	56.443	51	<.001

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin *okula aidiyet duygusu* puan ortalaması bakımından okul ortalamalarının manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve bu sebeple analiz kapsamına alınan okulların ortalamalarının birbirinden manidar olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, kurulan hiyerarşik modellemenin veri grubu için uygun olduğunu görülmektedir ( $t=56.44$   $p<.001$ ). Aynı tablodan, okulların ortalama okula aidiyet duygusu puanlarının 2.96 ve standart hatasının .05 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, %95 güven aralığında ortalamanın gerçek değerinin;

$$2.96 \pm 1.96 (.05) = (2.86 - 3.06)$$

2.86 ile 3.06 arasında değiştiği söylenbilir. Bununla birlikte, ortalama puanlar bakımından okullar arasında yaşanan farklılığın tesadüfi olup olmadığı Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34

*Tek Yönlü ANOVA Modeli Tesadüfi Etki Sonuçları*

<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p değeri</i>
Okul Ortalaması, $u_{0j}$	0.32	0.107	51	200.68032	<.001
Düzey 1 etkisi, $r_{ij}$	1.32	1.765			

Tabloya göre, öğrencilerin okula aidiyet duygularına yönelik okul düzeyindeki varyansın tesadüfi etkisinin manidar olduğu görülmektedir ( $\chi^2=200.68032$ ,  $p<.001$ ). Bu kapsamda, ortalama ğrenci okula aidiyet duygusu puanları bakımından okullar arasındaki farklılaşmanın tesadüfi olduğu belirtilebilir. Ayrıca tabloda, ğrenci düzeyinde varyans bileşeninin en yüksek olabilirliğinin kestirimi 1.765 iken okul düzeyinde bu değer 0.107 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, ortalama okula aidiyet duygusu açısından ortaya çıkan farklılaşmanın oranına ilişkin hesaplamada kullanılan eşitlik [3.5.]'e göre;

$$\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$$

$$\rho = 0.107 / (0.107 + 1.765) \quad [3.5.]$$

$$\rho = 0,06$$

okullar arası korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient - ICC) 0,06 olarak bulunmuştur. Eşitlikte yer alan  $\rho$  değeri toplam varyansın okullar arası varyans tarafından açıklanma oranını ifade etmektedir. Bu kapsamda, okulların ortalama aidiyet duygusu puanları arasında yaşanan farklılaşmanın %6'sının okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklandığını, buna karşın ğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkisinin %94 olarak gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Heck (2001) alışmasında, okul çıktılarına ilişkin araştırmalarda ICC değerinin çoğunlukla .10 ile .25 arasında değişmekte olduğu vurgulanmaktadır. Aynı araştırmada, ICC değerinin .05'in üzerinde olmasının okullar arasında değişimin olduğuna ve çok düzeyli analizlerin yapılması gerektiğine işaret ettiği belirtilmektedir. Bu araştırmada elde edilen ICC değeri de (.06) ok düzeyli analizlerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, analiz sonucunda, güvenirlik katsayısı  $\beta_0=.741$  olarak bulunmuştur. Bu açıdan



bakıldığında, örneklem ortalamalarının okulların gerçek ortalamasını yansıtması anlamında güvenilir olduğu söylenebilir.

Çeşitli öğrenci çıktılarının bağımlı değişken olduğu farklı araştırmalarda da okullar arasında farklılaşmanın olduğu tesbit edilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları öğrenci akademik başarısına odaklanmaktayken (Atar & Atar, 2012; Goldstein, 1997; Güvendir, 2014; Özdemir, 2016; Yavuz, vd., 2017; Yılmaz & Aztekin 2012; Walker, Lee & Bryant, 2014), bazıları öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgilenmiştir (Anderman, 2002; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008; Vieno, Perkins, Smith & Santinello, 2005; Waasdorp, Pas, O'brennan & Bradshaw, 2011). Örneğin Vieno ve arkadaşları (2005) 10-18 yaş aralığında yer alan öğrencilerin okuldaki topluluk duygusuna ilişkin algılarını belirlemeye yönelik, öğrenci, sınıf ve okul düzeyindeki çok düzeyli analiz çalışmasında, okullar arasında farklılaşma olduğu ve tüm düzeylerdeki değişkenlerin topluluk duygusunu anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, okuldaki zorbalık ikliminin öğrenci, personel ve veliler üzerindeki etkisini araştıran Waasdorp ve arkadaşları da (2011) öğrencilerin okula aidiyet duygularında okullar arasında farklılık olduğunu gözlemlemiştir. Benzer şekilde Anderman (2002) öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkili olan okul düzeyi değişkenleri saptamaya çalıştığı çalışmasında, toplan varyansın %8'inin okullar arasındaki farktan kaynaklandığını tespit etmiştir. Okullar arasında farklılaşma olduğunu ortaya koyan bu çalışmalarda, öğrenci düzeyindeki farkın okul düzeyindekinden fazla olması ise dikkat çekmektedir.

### **Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan okul düzeyindeki değişkenler (sosyal adalet liderliği ve bağlamsal faktörler) nelerdir?” sorusunun çözümü için *Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli* oluşturulmuştur. Bu modelde analize sadece okul düzeyindeki değişkenler dahil edilmiştir. Bunlar; *okul büyüklüğü, kız öğrenci oranı, okulun taban puanı, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve sosyal adalet liderliği ölçeğinin üç alt boyutudur (destek, eleştirel bilinç, katılım)*. Destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutları genel ortalamaları etrafında merkezileştirilerek modele dahil edilmiştir.

Ayrıca, bağımlı değişkeni manidar şekilde etkileyen değişkenlerin açıkladığı varyansın önem düzeyini belirlemek amacıyla Pratt Index değeri hesaplanmıştır. Modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

*Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları*

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t - Oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p Değeri</i>	<i>Pratt</i>
Tüm Okulların Ortalaması, $\gamma_{00}$	2.99	.39	7.603	43	<.001	-
Okul Büyüklüğü, $\gamma_{01}$	0.00	.00	.754	43	.455	-
Kız Öğrenci Oranı, $\gamma_{02}$	-.00	.00	-.590	43	.558	-
Taban Puan, $\gamma_{03}$	-.00	.00	-.893	43	.377	-
Bölge Gelişmişlik Düzeyi, $\gamma_{04}$	.057	.09	.611	43	.544	-
Destek*, $\gamma_{05}$	.468	.25	1.858	43	.070	-
Eleştirel Bilinç*, $\gamma_{06}$	-.12	.22	-.571	43	.571	-
Katılım*, $\gamma_{07}$	.342	.09	3.731	43	<.001**	.371
Okul Türü*, $\gamma_{08}$	.138	.12	1.149	43	.257	-
<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p Değeri</i>	
Okul Ortalaması, $u_{0j}$	0.24	.060	43	114.65794	<.001	
Düzyen 1 etkisi, $r_{ij}$	1.33	1.765				

\*Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme işlemi yapılmıştır.

\*\*p< .01

Okul düzeyine ait değişkenlerin öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisinin sonuçlarını içeren Tablo 35 incelendiğinde, sosyal adalet liderliği ölçeğinin alt boyutu olan *katılım* değişkeninin ( $\gamma_{07}=.342$ ,  $sh=.12$ ,  $p<.05$ ) öğrencilerin okula aidiyet duygusu ortalaması üzerinde manidar etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin *katılım* değişkenine ilişkin puan ortalamalarındaki bir birimlik artış, okula aidiyet duygusunda .342 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Diğer taraftan, *okul büyüklüğünün* ( $\gamma_{01}=,00$ ,  $sh=,00$ ,  $p>,05$ ), *kız öğrenci oranınının* ( $\gamma_{02}=-,00$ ,  $sh=,00$ ,  $p>,05$ ), *okulun taban başarı puanınının* ( $\gamma_{03}=-,00$ ,  $sh=,00$ ,  $p>,05$ ), *okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyinin* ( $\gamma_{04}=.057$ ,  $sh=,09$ ,  $p>,05$ ), *destek* alt boyutunun ( $\gamma_{05}=.468$ ,  $sh=,25$ ,  $p>,05$ ), *eleştirel bilinç* alt boyutunun ( $\gamma_{06}=-,12$ ,  $sh=,22$ ,  $p>,05$ ) ve *okul türünün* ( $\gamma_{08}=.138$ ,  $sh=,12$ ,  $p>,05$ ) okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkisi bulunmamıştır.

Okul düzeyinde manidar etkiye sahip olan *katılım* boyutunun bu düzeyde açıkladığı varyansın ne kadar önemli olduğunu saptamak için yapılan analiz

sonucunda Pratt değeri .37 bulunmuştur. Aynı düzeydeki değişkenler arasında varyansın açıklanması açısından en önemli bulunan değişken *destek* (.79) boyutudur. Ancak bu değişkenin açıkladığı varyans manidar çıkmamıştır. İlgili sıralamada destek boyutunun ardından katılım boyutu gelmektedir. Bu sonuca göre *katılım* boyutunun okul düzeyinde açıkladığı varyansın önemli olduğu söylenebilir (Liu, Y., Zumbo, B. D. ve Wu A. D., 2014).

Tablo 35 incelendiğinde, okul ortalamasının tesadüfi etkisinin ( $u_{0j}$ ) manidar çıkması ( $p<.001$ ), okulların ortalama okula aidiyet duygusu puanlarının okullar arasında farklılık gösterdiği anlamına gelmektedir.

Analizin ilk aşamasında oluşturulan tesadüfi etkiler tek yönlü ANOVA modelinde okullar arası varyans bileşeni 0.107 olarak bulunmuştu. Analizin bu aşamasında ise modele okul düzeyinde değişkenlerin eklenmesiyle okullar arası varyans yaklaşık olarak .060 olarak kestirilmiştir. Modele değişken eklenmesiyle okullar arası değişkenlik miktarı azalmıştır ve

$$2. \text{ düzeyde açıklanan varyans oranı} = \frac{\tau_{00} (\text{ANOVA}) - \tau_{00} (\text{Ortalamaların Çıktı Olduğu Model})}{\tau_{00} (\text{ANOVA})}$$

formülü kullanılarak ikinci düzey açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,44 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yorumu analizin ilk başında hesaplanan öğrencilerin okula aidiyet duygularındaki farklılaşmanın okullar arasındaki yüzdesi olan %6 değerinin %44'ü okul düzeyi değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu durumda ilgili değişkenler öğrencilerin okula aidiyet duygularındaki farklılaşmanın toplamda %3'ünü açıkladığı söylenebilir.

Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modelinin uygulandığı bu aşamaya ilişkin güvenilirlik katsayısı ( $\beta_0$ ) 0.617 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, okul düzeyi değişkenler modele eklendiğinde, örneklemden elde edilen ortalamalar gerçek okul ortalamasının güvenilir bir göstergesidir.

Öğrencilerin okula aidiyet duyguları üzerinde okul düzeyi değişkenlerin etkisini araştıran çeşitli araştırmalarda benzer ve farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Anderman'ın (2002) çalışmasında el ettiği, okul büyüklüğünün öğrenci aidiyeti üzerinde etkisi olmadığı sonucu bu araştırmanın ilgili bulgusunu desteklemektedir. Yine, Vieno ve arkadaşları (2005) çalışmalarında okul büyüklüğünün okuldaki topluluk duygusu üzerinde etkisi olan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte

yandan, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun okul büyüklüğüne göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Dehuff, 2013; Lee & Smith, 1995; Ma, 2003). Çeşitli çalışmalarda, küçük okulların daha samimi ilişkiler geliştirdiği ve öğrenme ortamlarında daha fazla katılım olanağı sağladığı için topluluk duygusunu güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Roeser, Midgley, & Urdan'dan akt., Dehuff, 2013). Büyük ve kalabalık okullarda ise okul içinde çeşitli küçük topluluklar oluşmaktadır. Bu öğrencilerin aidiyetini kolaylaştırıcı bir unsur olarak görülebilir (Anderman, 2002). Bu analizdeki bir başka bulguya göre okulların bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi öğrencilerin okula aidiyet duygusunu etkilememektedir. Cemalcılar'ın (2010) çalışması bu sonucu desteklemektedir. Farklı bir çalışmada ise, Anderman (2002) kırsal kesimdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula aidiyet duygusunun şehirdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Vieno ve arkadaşları da (2005) okulun sosyo-ekonomik durumunun okuldaki topluluk duygusu üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Aynı çalışmada, okuldaki kız öğrenci oranının, okulun özel ya da resmi olmasının, okul etkinliklerinin ve okul büyüklüğünün topluluk duygusu üzerinde manidar etkisine rastlanmamıştır. Sarı'nın (2013) lise öğrencilerinin okula aidiyet duygusunu belirlemeye yönelik yürüttüğü çalışma da da okulun sosyo-ekonomik durumu iyileştikçe öğrencilerin aidiyet duygusunun geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Büyükgöze ve arkadaşları (2018) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrencilerin okula bağlılığı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, özellikle destek boyutunun etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal adalet liderliği ve diğer demografik değişkenler birlikte okula bağlılıktaki değişimin %34'ünü açıklamaktadır.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularda, öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkisi bulunan tek okul düzeyi değişken *katılımdır*. Bu sonuç Finn'in (1989) özdeşleşme teorisiyle uyumludur. Finn'in (1989) özdeşleşme teorisine göre öğrencilerin okuldaki katılım algıları akademik başarı, okula aidiyet, değer verme gibi çeşitli öğrenci çıktılarını etkilemektedir. Benzer şekilde, Booker (2007) öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının okula aidiyet duygularını etkilediğini belirtmektedir. Burgaz ve Ekinci'ye (2009) göre öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerinin sorulması ve karar süreçlerine dâhil edilmeleri onların dikkate alındığının göstergesidir. Öğrencilerin okulun karar süreçlerine katılımı ya da fikirlerinin alınması eğitimsel çalışmalara ve amaçlara katkı sunmaktadır (Epstein,

1981). Okula aidiyet duygusunda önemsenmek ve dikkate alınmanın önemi hatırlanacak olursa bu sonucun alandaki çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

### Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları ile Öğrenci Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, araştırma kapsamına giren okullara göre farklılık gösteriyorsa, bu farkı açıklayan öğrenci düzeyindeki değişkenler (okul yaşam kalitesi, cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim beklentisi, devamsızlık) nelerdir?” sorusunun çözümlenmesinde *Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli* uygulanmıştır. Bu model, öğrencilerin okula aidiyet duygusuna ilişkin farklılaşmanın öğrenci düzeyindeki hangi değişkenlerce açıklandığı bilgisini verir. Bu kapsamda araştırmanın bu aşamasında modele öğrenci düzeyindeki değişkenler eklenmiştir. Bunlar; *okul yaşam kalitesi (fırsat ve eşitlik, sosyal bütünleşme, genel doyum, öğretmen), cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim beklentisi, devamsızlıktır*. Cinsiyet dışındaki değişkenler genel ortalamaları etrafında merkezileştirilerek modele dahil edilmiştir. Ayrıca, öğrenci düzeyinde bağımlı değişkeni manidar şekilde etkileyen değişkenlerin açıkladığı varyansın etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

#### *Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeline İlişkin Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları*

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t - Oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p Değeri</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Tüm Okulların Ortalaması, $\gamma_{00}$	2.934	.06	45.831	51	<.001	-
Cinsiyet, $\gamma_{10}$	.040	.05	.860	2493	.390	-
Sosyoekonomik Durum*, $\gamma_{20}$	.025	.02	1.333	2493	.183	-
Eğitim Beklentisi*, $\gamma_{30}$	-.061	.02	-2.510	2493	.012**	.013
Devamsızlık*, $\gamma_{40}$	.038	.02	1.756	2493	.079	-
Fırsat ve Eşitlik*, $\gamma_{50}$	.029	.03	.944	2493	.345	-
Sosyal Bütünleşme*, $\gamma_{60}$	.393	.04	10.430	2493	<.001***	.411
Genel Doyum*, $\gamma_{70}$	.435	.03	13.104	2493	<.001***	.434
Öğretmen*, $\gamma_{80}$	.185	.03	6.848	2493	<.001***	.277
<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p Değeri</i>	
Okul Ortalaması, $u_{0j}$	0.36	.127	51	379.36718	<.001	
Düzey 1 etkisi, $r_{ij}$	0.96	.930				

\* Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

\*\*  $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$

Tablo 36'ya göre okulların ortalama *okula aidiyet duygusu* puanları 2.934'tür. Öğrenci düzeyine ait değişkenlerin okula aidiyet duygusu puanı üzerindeki etkisi incelendiğinde, *eğitim beklentisi* ( $\gamma_{40}=-.061$ ,  $sh=.02$ ,  $p<.05$ ) değişkeninin öğrencilerin okula aidiyet duygularını istatistiksel açıdan manidar şekilde etkilediği görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim beklentisi ve okula aidiyet duygusu arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Eğitim beklentisi puanındaki bir birimlik artış öğrencilerin okula aidiyet duygusunda .06 puanlık bir düşüşe sebep olmaktadır. Yine aynı tabloya göre *sosyal bütünleşme* ( $\gamma_{60}=.393$ ,  $sh=.04$ ,  $p<.01$ ) boyutu öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde manidar bir etkiye sahiptir. Buna göre, bu boyuta ilişkin puanda meydana gelen bir puanlık artış okula aidiyet duygusu puanında .39'luk bir artışa yol açmaktadır. Benzer şekilde, *genel doyum* ( $\gamma_{70}=.435$ ,  $sh=.03$ ,  $p<.01$ ) boyutu okula aidiyet duygusu ile manidar şekilde pozitif yönde ilişkilidir. Öğrencilerin *genel doyuma* ilişkin puanları yükseldikçe *okula aidiyet duygularına* ilişkin puanları da yükselmektedir. Öğrencilerin okula aidiyet duygularını manidar şekilde etkileyen bir diğer değişken ise *öğretmen* ( $\gamma_{80}=.185$ ,  $sh=.03$ ,  $p<.01$ ) boyutudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin *öğretmen* boyutuna ilişkin puanlarındaki bir birimlik artış, *okula aidiyet duygusu* puanlarında .185 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. Van Houtte ve Van Maele'nin (2012) okula aidiyet duygusunu okul türüne göre inceledikleri çalışma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmaya göre, öğretmenler öğretmenlerin okuldaki sosyal uyumu konusunda büyük etkiye sahiptir.

Öte yandan, *cinsiyet* ( $\gamma_{10}=.040$ ,  $sh=.05$ ,  $p>.05$ ), *sosyoekonomik durum* ( $\gamma_{20}=.025$ ,  $sh=.02$ ,  $p>.05$ ), *devamsızlık* ( $\gamma_{40}=.038$ ,  $sh=.02$ ,  $p>.05$ ) ve *fırsat ve eşitlik* ( $\gamma_{50}=.029$ ,  $sh=.03$ ,  $p>.05$ ) değişkenlerinin öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkisi bulunamamıştır.

Tablo 36'da ayrıca eğitim katsayılarına ilişkin etki büyüklükleri verilmiştir. Etki büyüklüğü değeri saptanan farkın pratikte ne derecede küçük ya da büyük olduğunun değerlendirilmesine olanak sağlar (Atar & Atar, 2012). Öğrenci düzeyinde manidar etkiye sahip değişkenler için hesaplanan etki büyüklüğü değerleri *eğitim beklentisi* için .013, *sosyal bütünleşme* için .411, *genel doyum* için .434 ve *öğretmen* boyutu için .277 bulunmuştur. Cohen (1988) etki büyüklüğü sonuçlarının .0196 küçük; .1300 orta ve .2600 ise büyük etki değeri olarak yorumlanabileceğini belirtmektedir. Buna göre, *sosyal bütünleşme* (%41), *genel doyum* (%43) ve *öğretmen* (%28) boyutları öğrenci düzeyindeki varyansın önemli bir kısmını açıklamakta, *eğitim beklentisi* (%1) ise aynı

düzeyde varyansın küçük bir kısmını açıklamaktadır. Öğrenci düzeyinde manidar etkiye sahip değişkenlerin toplam varyansı (%44) göz önünde bulundurulduğunda, sosyal bütünleşmenin bu varyansın %18'ini, genel doyumun %19'unu, öğretmen boyutunun %12'sini ve eğitim beklentisi değişkeninin %0.4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, eğitim beklentisi toplam varyansın küçük bir kısmını açıklamaktadır. Bu sebeple, *eğitim beklentisi* değişkeninin genelde açıkladığı varyans bakımından, istatistiksel olarak manidar çıksa da pratikte etkili olmadığı söylenebilir. Finn (1989) öğrencilerin okula aidiyet duygularının eğitimlerine devam edip etmeyeceklerini, dolayısıyla sonraki yaşamlarını sosyal ve ekonomik anlamda etkilediğini belirtmektedir.

Tablo 36'daki varyans değerleri incelendiğinde, okul düzeyi bakımından varyansın tesadüfi etkisin manidar olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=379.36718$ ,  $sd=51$ ,  $p<.001$ ). Ortalama okula aidiyet duygusu puanları bakımından okullar arasında ortaya çıkan farklılaşma öğrenci düzeyi değişkenler eklendiğinde tesadüfidir.

HLM analizinin ilk aşamasında oluşturulan tesadüfi etkiler tek yönlü ANOVA modelinde okul içi varyans 1.765 olarak bulunmuştu. İkinci aşamada ise öğrenci düzeyinde değişkenler analize eklenmiş ve sonucu manidar çıkan değişkenlerin etkisi sonucunda okul içi varyans yaklaşık olarak 0.930 olarak bulunmuştur. Bu durumda,

$$\begin{aligned} 1. \text{ düzeyde açıklanan varyans oranı} &= \frac{\sigma^2(\text{ANOVA}) - \sigma^2(\text{Tesadüfi Katsayılı Model})}{\sigma^2(\text{ANOVA})} \\ &= \frac{1.765 - 0.930}{1.765} = 0.473 \end{aligned}$$

formülü kullanılarak birinci düzeyde açıklanan varyans oranı 0,47 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci düzeyindeki (Düzye 1) açıklayıcı değişkenler olan öğrencinin *eğitim beklentisi*, *sosyal bütünleşme*, *genel doyum* ve *öğretmen* boyutuna ilişkin algısı öğrenci düzeyindeki varyansın % 47'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, modele dâhil edilen birinci düzey değişkenleri, yaklaşık %94 olarak belirlenen okul içi değişkenliğin %47'sini açıklamaktadır. Bu durumda modele öğrenci düzeyinde dâhil edilen değişkenlerin toplamda açıkladığı varyans oranı %44'tür.

Analizin bu aşamasına ait güvenilirlik katsayısı belirlenerek, modelin örnekleme temsil etme düzeyi incelendiğinde bu katsayının ( $\beta_0$ ) 0.864 olduğu görülmüştür. Buna

göre, öğrenci düzeyi değişkenleri modele eklendiğinde, örneklemden elde edilen ortalamaların gerçek okul ortalamasının güvenilir bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgulara göre okul yaşam kalitesinin *sosyal bütünleşme*, *genel doyum* ve *öğretmen* boyutu ile *eğitim beklentisi* öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkilidir. Bu sonuç öğrencilerin okuldaki yaşamlarından tatmin olma düzeylerinin okula aidiyetleri için önemli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Cemalcılar (2010) öğrencilerin okul ortamını kaliteli, güvenli, konforlu hissetmesinin okula aidiyetlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordadığını gösteren araştırmalar çalışmanın ilgili sonucunu desteklemektedir (Battistich, vd., 1997; Goodenow, 1993a; Uslu, 2012; Uslu & Gizir, 2017; Osterman, 2000).

Araştırma modelinin bu aşamasında öğrenci düzeyinde cinsiyet, devamsızlık ve sosyo-ekonomik durumun öğrencilerin okula aidiyet duygusunun anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde cinsiyetin okula aidiyet duygusunu etkilediğine ilişkin bulgular mevcuttur ve bu bulgular daha çok kız öğrencilerin lehine görünmektedir (Alaca, 2011; Büyükgöze, vd., 2018; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Neel & Fuligni, 2013; Sarı, 2013; Sarı & Özgök, 2014; Uwah, vd., 2008). Bu sonuç, kızların erken yaştan itibaren okulun ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin kızlar için daha tipik davranışlar olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kızların aidiyet duygusu erkeklerinkinden daha olumludur. Ergenlik dönemindeki kızların basmakalıp ve pasif kadın rollerin baskısı altında olmaları, onları okulda akademik motivasyon açısından daha fazla desteğe ihtiyaç duyar hale getiriyor olabilir (Goodenow, 1993a; Goodenow & Grady, 1993). Bir başka öğrenci düzeyi değişken olan sosyo-ekonomik durumun öğrenci aidiyetini etkilediğine ilişkin araştırmalar mevcuttur (Akyol, vd., 2017; Alaca, 2011; Büyükgöze, vd., 2018; Cemalcılar, 2010).

### **Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları ile Öğrenci Düzeyindeki ve Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmada cevaplanması amaçlanan sekizinci alt problem olan “Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile manidar ilişki gösteren öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler modele birlikte eklendiğinde, bu değişkenler okula aidiyet duygusundaki



farklılaşmanın ne kadarını açıklamaktadır?” sorusunu cevaplamak amacıyla HLM analizinde *Sabit ve Eğitim Katsayısının Çıktı Olduğu Model* kurulmuştur. Bu aşamada modele, araştırmının beşinci ve altıncı alt problemlerinde okula aidiyet duygusu değişkeni üzerinde manidar etkisi bulunan öğrenci (Düzey 1) ve okul (Düzey 2) düzeyi değişkenler birlikte eklenmiştir. Eğitim beklentisi değişkeni dışındaki boyutlar genel ortalamaları etrafında merkezileştirilerek modele dahil edilmiştir. Modelde bağımlı değişken üzerinde manidar etkisi saptanan değişkenlerin açıkladığı varsansın önem düzeyini belirlemeye yönelik Pratt Index hesaplanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37

*Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu İçin Sabit ve Eğitim Katsayısının Çıktı Olduğu Modeli Sabit Etki Analiz Çıktıları*

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t - oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p Değeri</i>	<i>Pratt</i>
Tüm Okulların Ortalaması, $\gamma_{00}$	3.113	0.08	37.000	50	<.001***	
Katılım*, $\gamma_{01}$	0.488	.11	4.286	50	<.001***	.025
Eğitim Beklentisi, $\gamma_{02}$	-0.49	.02	-2.059	2497	.040**	.001
Sosyal Bütünleşme*, $\gamma_{03}$	0.406	.04	11.203	2497	<.001***	.357
Genel Doyum*, $\gamma_{04}$	0.446	.03	14.436	2497	<.001***	.445
Öğretmen*, $\gamma_{05}$	0.190	.03	7.061	2497	<.001***	.170
<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p Değeri</i>	
Okul Ortalaması, $u_{0j}$	0.305	.09345	50	285.95641	<.001***	
Düzey 1 Etkisi, $r_{ij}$	0.964	.93044				

\*Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme işlemi yapılmıştır.

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

Tablo 37’de, okula aidiyet duygusunu okul ve öğrenci düzeyinde manidar bir şekilde açıklayan değişkenler modele birlikte dahil edildiğinde, tüm bu değişkenlerin okula aidiyet duygusuna olan manidar etkisinin devam ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre, *katılım* boyutu okula aidiyet duygusu üzerinde manidar bir etkiye sahiptir ( $\gamma_{01}=.488$ ,  $sh=.11$ ,  $p<.01$ ). Bir başka ifadeyle, *katılım* boyutundaki bir puanlık artış *okula aidiyet* duygusu puanında .49’luk bir artışa sebep olmaktadır. Tabloya göre, *eğitim beklentisi* değişkeninin okula aidiyet duygusu üzerinde manidar ve negatif yönde bir etkisi vardır ( $\gamma_{02}=-.49$ ,  $sh=.02$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, öğrencilerin *eğitim beklentisi* puanlarındaki bir puanlık artış okula aidiyet duygusu puanında .49’luk bir düşüşe sebep olmaktadır. Benzer şekilde, *sosyal bütünleşme* boyutu da okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkiye sahiptir ( $\gamma_{03}=.406$ ,  $sh=.04$ ,  $p<.01$ ). Öğrencilerin

*sosyal bütünleşme* puanlarındaki artış okula aidiyet duyguları puanlarını da artırmaktadır. *Genel doyum* boyutunun okula aidiyet üzerindeki etkisi incelendiğinde, bu etkinin manidar olduğu saptanmıştır ( $\gamma_{04}=.446$ ,  $sh=.03$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuca göre, *genel doyum* puanındaki bir birimlik artış, okula aidiyet duygusunda .44'lük bir artış meydana getirmektedir. Son olarak, *öğretmen* boyutunun da okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkisi olduğu saptanmıştır ( $\gamma_{05}=.190$ ,  $sh=.03$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuç, *öğretmen* boyutu puanındaki artışın okula aidiyet duygusu puanında da artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkisi saptanan okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenlerin önem düzeylerini incelenmek amacıyla hesaplanan Pratt Index değerlerine göre, en önemli etkinin *genel doyum* boyutunda ( $d=.445$ ) ve *sosyal bütünleşme* boyutunda ( $d=.357$ ) olduğu görülmektedir. *Öğretmen* ( $d=.170$ ) ve *katılım* ( $d=.025$ ) boyutunun da varyansın önemli bir kısmını açıkladığı söylenebilir. *Eğitim beklentisi* boyutunun ( $d=.001$ ) açıkladığı varyans ise oldukça zayıftır. Bu sonuç, eğitim beklentisi değişkeninin istatistiksel olarak manidar şekilde okula aidiyet duygusunu yordadığını ancak pratikte etkisi olmadığını göstermektedir.

Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modelinde .127 olarak bulunan okul ortalamalarının varyansı (Tablo 36), Sabit ve Eğitim Katsayısının Çıktı Olduğu Modelde okul düzeyinde manidar etkisi saptanan *katılım* boyutunun eklenmesiyle .093'e düşmüştür. Buna göre, okul düzeyindeki katılım değişkeni kontrol edildiğinde, öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanı varyansının düştüğü gözlenmektedir. Modelin ikinci düzeyinde okula aidiyet duygusuna ilişkin okul ortalamalarının açıklanan varyans oranı aşağıdaki eşitlik ile yaklaşık 0.26 olarak hesaplanmıştır.

1. düzeyde açıklanan varyans oranı =

$$\frac{\tau_{00} \text{ (Tesadüfi Katsayılı Model)} - \tau_{00} \text{ (Sabit ve Eğitim Katsayısının Çıktı Olduğu Model)}}{\tau_{00} \text{ (Tesadüfi Katsayılı Model)}} = \frac{0.127 - 0.093}{0.127} = 0.264$$

Düzye 2 değişkeni olan katılım boyutu, okula aidiyet duygusundaki okullar arası farklılığın yaklaşık %26'lık kısmını açıklamaktadır.

Sekizinci alt probleme ait güvenilirlik analizi sonucu elde edilen katsayının ( $\beta_0$ ) 0.824 olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenci ve okul düzeyinde bağımlı değişken

zerinde manidar etkisi saptanan değişkenler modele eklendiğinde, örneklemeden elde edilen ortalamanın geręek okul ortalamasının güvenilir bir göstergesi olduğu söylenebilir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve yorumlarına dayanarak çıkarılan sonuçların bir özetine ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmektedir.

#### Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, Ankara'nın dokuz ilçesindeki Anadolu lisesi, mesleki ve teknik lise ve imam hatip lisesindeki 10. sınıf öğrenci görüşlerine göre sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği orta düzeydedir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, en yüksek ortalama *eleştirel bilinç* boyutunda, en düşük ortalama ise *katılım* boyutundadır. Bu sonuç, öğrencilerin okuldaki süreçlere dâhil edilmediklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürünün sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetine göre algıları farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Konu öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre incelendiğinde, ailesi düşük gelire sahip öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri daha olumludur. Bu sonuç, toplumda geleneksel ve basmakalıp olarak zaten ötekileştirilen, sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı olan grupların, her öğrencinin eşit görüldüğü merkezi okul sistemlerinde, kendilerine daha adil yaklaşıldığını hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin öğrenci görüşleri, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre incelendiğinde ise, okulu orta düzeyde gelişmiş bölgedeki öğrencilerin algılarının, okulu gelişmiş bölgede bulunan öğrencilerin algılarına göre daha olumlu olduğu gözlenmektedir. Sosyal adalet liderliğinin alt boyutları aynı değişkene göre değerlendirildiğinde, *eleştirel bilinç* alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri, okulu orta düzeyde gelişmiş bölgede bulunan öğrencilerde, okulu gelişmiş bölgede bulunan öğrencilere göre daha olumludur. Öğrencilerin bulunduğu okulun türüne göre okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise, imam hatip lisesinde

öğrenim görmekte olan öğrencilerin, ölçek ve alt boyutlarıyla ilgili algıları, anadolu lisesi ve mesleki ve teknik liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksektir. Söz konusu değişkene ilişkin öğrenci görüşleri okulun büyüklüğüne göre değerlendirildiğinde, orta büyüklükteki okullarda bulunan öğrencilerin algıları, küçük okullarda bulunan öğrencilerin algılarına göre daha olumludur. Okul büyüklüğüne göre alt boyutlar incelendiğinde, küçük okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerinin *destek* davranışlarına ilişkin algıları, orta büyüklükte ve büyük okullardaki öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. Okul müdürlerinin eleştirel bilinciyle ilgili öğrenci algıları okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır. Buna göre, orta büyüklükteki okullardaki öğrencilerin algıları, büyük okullardaki öğrencilerin algılarına göre daha olumludur. Öğrencilerin katılım boyutuna ilişkin algıları ise okul büyüklüğüne göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci görüşleri her iki değişken için de orta düzeydedir. Okul yaşam kalitesinin alt boyutlarına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın *fırsat ve başarı* boyutunda, en düşük ortalamanın ise *genel doyum* boyutunda olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. İnceleme cinsiyete göre yapıldığında bulgular, kız öğrencilerin *okul yaşam kalitesine* ve *fırsat ve başarı* değişkenine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, okulun ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin kızlar için daha tipik davranışlar olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, *sosyal bütünleşme*, *genel doyum*, *öğretmen* alt boyutlarına ve *okula aidiyet duygusuna* ilişkin kız ve erkek öğrenci görüşleri benzerlik göstermektedir. Bahsi geçen değişkenler öğrencilerin aile gelir durumuna göre değerlendirilmiş ve öğrencilerin aile gelir düzeyi düştükçe, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algılarının daha olumlu hale geldiği görülmüştür. Başka bir sonuca göre, öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, öğrencilerin okul yaşam kalitesini ve okula aidiyet duygularını etkilemektedir. Bu sonuçlara göre, okulu gelişmemiş bölgede yer alan öğrencilerin *okul yaşam kalitesi* ve *okula aidiyet duygusu* değişkenlerine yönelik görüşleri daha olumludur. İlgili değişkenler öğrencilerin bulunduğu okulun türüne göre incelendiğinde bulgular, imam hatip lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin

görüşlerinin mesleki ve teknik lise öğrencileri ve anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Okul büyüklüğü özelliğine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları, öğrenim gördükleri okulun büyüklüğüne göre manidar olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin okula aidiyet duygusuna ilişkin algılarında da okul büyüklüğüne göre manidar bir farklılaşma yoktur.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi kapsamında yürütülen analizler sonuçlarına göre, araştırma kapsamındaki değişkenler arasında orta ve yüksek düzeyde manidar ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuca göre, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygusu düzeyleri de artmaktadır.

Araştırma kapsamındaki okullardaki öğrencilerin okula aidiyet duyguları okullara göre manidar olarak farklılaşmaktadır. Bu farka ilişkin okul ve öğrenci düzeyi değişkenler incelendiğinde bulgular, öğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkisinin okul düzeyi değişkenlere göre daha büyük olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan, öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile okul düzeyi değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde, sosyal adalet liderliği ölçeğinin alt boyutu olan *katılım* değişkeninin, öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, ilgili değişkene ilişkin etki büyüklüğüne göre, bu değişkenin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisi pratik olarak da önemlidir. Bu sonuç, öğrencilerin okuldaki süreçlere katılımının onları okulun bir parçası haline getirmesinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer taraftan, okul düzeyindeki değişkenlerden *okul büyüklüğü*, *kız öğrenci oranı*, *okulun taban başarı puanı*, *okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi*, *destek* alt boyutu, *eleştirel bilinç* alt boyutu ve *okul türü* okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkiye sahip değildir. Başka bir ifadeyle, bu değişkenlerin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisi okuldan okula farklılaşmamaktadır. Öte yandan, *destek* alt boyutunun okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak manidar olmasa da, pratik olarak önemli olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu aşamasında modele okul düzeyi değişkenlerin eklenmesi ile okullar arası değişiklik miktarı azalmıştır.

Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile öğrenci düzeyindeki değişkenlerin ilişkisine yönelik sonuçlar incelendiğinde, *eğitim beklentisi* değişkeninin öğrencilerin okula aidiyet duygularını istatistiksel açıdan manidar şekilde etkilediği görülmektedir. Bu sonuca göre, iki değişken arasında, öğrencilerin eğitim beklentisi düzeyindeki artışın, okula aidiyet duygularında düşüşe sebep olduğu negatif yönde bir ilişki vardır. Aynı analizdeki bir başka sonuca göre, *sosyal bütünleşme* boyutu öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde manidar ve pozitif yönlü bir etkiye sahiptir. Buna göre, bu boyutta meydana gelen artış okula aidiyet duygusu puanında da artışa yol açmaktadır. Benzer şekilde, *genel doyum* boyutu okula aidiyet duygusu ile manidar şekilde pozitif yönde ilişkilidir. Öğrencilerin genel doyuma ilişkin puanları yükseldikçe okula aidiyet duygularına ilişkin puanları da yükselmektedir. Öğrencilerin okula aidiyet duygularını manidar şekilde etkileyen bir diğer değişken ise *öğretmen* boyutudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin öğretmen boyutuna ilişkin puanlarındaki bir birimlik artış, okula aidiyet duygusunda artışa sebep olmaktadır. Öte yandan, *cinsiyet*, *sosyoekonomik durum*, *devamsızlık* ve *fırsat ve eşitlik* değişkenlerinin öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkiye sahip değildir. Analiz sonuçlarında belirlenen etkilerin pratikte ne derecede küçük ya da büyük olduğunun değerlendirilmesi için etki büyüklükleri incelenmiştir. Öğrenci düzeyinde manidar etkiye sahip değişkenler için hesaplanan etki büyüklüğü değerleri sonuçlarına göre, *sosyal bütünleşme*, *genel doyum* ve *öğretmen* boyutları öğrenci düzeyindeki varyansın önemli bir kısmını açıklamakta, *eğitim beklentisi* ise aynı düzeyde, varyansın küçük bir kısmını açıklamaktadır. Bu sebeple, eğitim beklentisi değişkeninin genelde açıkladığı varyans bakımından, istatistiksel olarak manidar çıksa da pratikte etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın son alt problemine ilişkin analizlerde modele okul ve öğrenci düzeyinde manidar etkisi saptanan *katılım*, *eğitim beklentisi*, *sosyal bütünleşme*, *genel doyum* ve *öğretmen* değişkenleri birlikte dâhil edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre, tüm bu değişkenlerin okula aidiyet duygusuna olan manidar etkisi devam etmektedir. Bu sonuca göre *katılım*, *sosyal bütünleşme*, *genel doyum* ve *öğretmen* değişkenleri okula aidiyet duygusu ile manidar bir şekilde ve pozitif yönde ilişkilidir. Bir başka deyişle, bu değişkenlerdeki artış öğrencilerin okula aidiyet duygusunu da artırmaktadır. Öte yandan, *eğitim beklentisi* bir önceki analizde de olduğu gibi okula aidiyet duygusu ile manidar şekilde ve negatif yönde ilişkilidir. Bu sonuç, öğrencilerin

eğitim beklentisi düzeyi yükseldikçe, okula aidiyet duygusu düzeylerinin düştüğü ġeklinde de ifade edilebilir. Okula aidiyet duygusu üzerinde manidar etkisi saptanan okul ve oğrenci düzeyindeki değişkenlerin önem düzeylerini incelendiğinde, en önemli etkinin *genel doyum ve sosyal bütünleşme* boyutunda olduğu görülmüştür. *ğretmen ve katılım* boyutunun da varyansın önemli bir kısmını açıkladığı söylenebilir. *Eğitim beklentisi* boyutunun açıkladığı varyans ise oldukça zayıftır. Bu sonuç bir önceki analizde de olduğu gibi, eğitim beklentisi değişkeninin istatistiksel olarak manidar ġekilde okula aidiyet duygusunu açıkladığını ancak pratikte etkisinin yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu son basamağında, okul düzeyindeki *katılım* değişkeni kontrol edildiğinde, oğrencilerin okula aidiyet duygusu puanının düştüğü gözlenmiştir. İlgili analiz sonucuna göre, ikinci düzey değişken olan *katılım* boyutu, okula aidiyet duygusundaki okullar arası farklılığın yaklaşık %26'lık kısmını açıklamaktadır.

## neriler

Bu alt bölümde, araştırma sonuçları ile uyumlu olarak sunulan öneriler araştırmaya ve uygulamaya dönük öneriler olmak üzere iki kısımda özetlenmektedir.

**Araştırmaya dönük neriler.** Bundan sonraki araştırmalar için sunulabilecek öneriler şu ġekilde sıralanmaktadır:

1. Bu araştırma kesitsel veriler kullanılarak yürütülmüştür. Okul müdürü davranışlarının oğrenci ıktıları üzerindeki etkisinin uzun vadede gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda benzer çalışmaların boylamsal veriler kullanılarak yürütülmesi önerilebilir.
2. Bu çalışmada okul müdürünün sosyal adalet liderliğinin oğrenci aidiyeti üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. Benzer bir çalışma, okul müdürü davranışları ile oğrenci aidiyeti arasındaki ilişkide oğretmen, okul iklimi, okul kültürü gibi aracı değişkenlerin etkisini belirlemeye yönelik modeller ile test edilebilir.
3. Bu araştırma sonucunda oğrencilerin okula aidiyet duyguları üzerinde etkili olan değişkenlerden çoğunun okul yaşam kalitesi boyutları olduğu ve bu boyutlardan birinin de oğretmen olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, oğrencilerin okula aidiyetleri ya da bağlılıkları ile oğretmenlerin sosyal adalet



liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmanın alana katkı sunacağı düşünölmektedir.

4. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak yürütölen bu araştırma öğretmen görüşü alınarak da uygulanabilir.
5. Bugüne kadar okula aidiyet duygusu alan yazında önem kazanmış ve bu konuda çokça araştırma yapılmış olmasına rağmen hala eksik kalan bazı alanlar mevcuttur. Bundan sonraki araştırmalar okullarda ötekileştirilmiş ya da azınlık grupta olan dezavantajlı öğrenciler ile ilgili yürütölebilir.

**Uygulamaya dönük öneriler.** Uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okul süreçlerine katılımı sağlandığında okula aidiyet duyguları da artmaktadır. Bu bağlamda, öğrenci çıktılarının daha istendik hale getirilebilmesi için okullarda daha demokratik yönetim süreçlerinin izlenmesi ve öğrencilerin okul yaşamıyla ilgili kararlara ve diğer süreçlere katılımının sağlanması etkili olabilir.
2. Okula aidiyet duygusu üzerinde önemli etkisi olduğu saptanan okul yaşam kalitesini okullarda iyileştirmek için, öğrencilerin sosyalleşebileceği, kendilerini ifade edebileceği, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlendirileceği politikalar üretilebilir.
3. Ülkemizde lisans düzeyinde eğitim yöneticisi yetiştirme programları bulunmamaktadır ancak, bu tür eğitimler hizmetiçi eğitimler ya da çeşitli kurslar aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu eğitimlerdeki geleneksel okul yönetimi yaklaşımlarına sosyal adalet boyutu eklenebilir.
4. Toplumda okulun merkezi rolünün öneminin farkında olarak, toplumdaki her sektör (okullar, kolejler, üniversiteler, sosyal hizmetler, iş dünyası, parklar, çocuk ve aile merkezleri, müzeler ve hayvanat bahçeleri) dışlanma ve eşitsizlikleri gündemine almalıdır. Sosyal adaleti sağlamak için tüm bu sektörlerin işbirliği içinde olması etkili olabilir.

## Kaynaklar

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-269.
- Ainley, J., Reed, R., & Miller, H. (1986). *School Organization and the Quality of Schooling*. Hawthorn, Victoria: ACER.
- Ainley, J., Foreman, J., & Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 69-80.
- Ainley, J., & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education*, 7(2), 107-128.
- Akkalkan, H., (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, G., Güzeller, C. O., & Eser, M. T. (2017). Öğrencilerin Matematik okuryazarlığı performanslarının aşamalı doğrusal model (HLM) ile incelenmesi: PISA 2012 Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 247-266.
- Akyol, B., Vural, R. A., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD,)* 18(1), 291-311.
- Akyüz, Ü., Demirkasımoğlu, N., & Erdoğan, Ç. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki yöneticilerin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aleman Jr, E. (2009). Leveraging conflict for social justice: How “leadable” moments can transform school culture. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12(4), 1-16.
- Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Singapore.

- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*(3), 368-420.
- Arar, K. (2014). Discourse of Equity and Social Justice in Muslim High School in Israel. In *Growing up between Two Cultures: Issues and Problems of Muslim Children*, edited by F. Salili and R. Hossain, 187–206. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Arar, K. H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education, 17*(1), 162-187.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *A Journal of Comparative and International Education, 47*(2), 192-206.
- Ardıç, E. Ö. (2015). Hiyerarşik doğrusal modelleme uygulama raporu. Ders Raporu.
- Aşlamacı, İ. & Eker, E. (2016). İmam-hatip lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dinî tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 14*(32), 7-38.
- Atar, B. (2010). Basit doğrusal regresyon analizi ile hiyerarşik doğrusal modeller analizinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1*(2), 78-84.
- Atar, H. Y. & Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMSS 2007 Fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2621-2636.
- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American students. *School Psychology Quarterly, 13*(1), 25-44.

- Bakır Ayğar, B., & Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1), 14-27.
- Banks, J. A. (2006). Democracy, diversity, and social justice: Educating citizens for the public interest in a global age. In *Education Research in The Public Interest: Social Justice, Action, and Policy*, 141-157. Teachers Collage Press, Newyork and London.
- Batten, M., & Girling-Butcher, S. (1981). *Perceptions of the quality of school life: a case study of schools and students*. The Australian Council for Educational Research Limited, Radford House, Frederick Street, Hawthorn, Victoria 3122, Australia.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educ. Psychol.* 32(3),137–151.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychol. Bull.* 117, 497–529.
- Bell, L. A., & Adams, M. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In *Teaching for Diversity and Social Justice*. Routledge, Newyork, London.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi,, Adana.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times?. *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.

- Bogotch, I. (2014). Educational theory: The specific case of social justice as an educational leadership construct. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (51-65). Springer, Dordrecht.
- Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership?. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (1-12). Springer, Dordrecht.
- Bogotch, I., & Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for social justice: social justice pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 33-58.
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go?. *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Booker, K. C. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39(3), 301-317.
- Boske, C. (2014). Critical reflective practices: Connecting to social justice. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (289-308). Springer, Dordrecht.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989). Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school. In *A paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide*.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & 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.
- Brooks, J. S. (2008). Introduction part one: What can social justice educators learn from the social sciences? In I. Bogotch, F. Beachum, J. Blount, J. S. Brooks, &

- F. W. English, *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice* (1-10). Netherlands: Sense.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2008). From scientific management to social justice... and back again?. Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership. *Leadership for Social Justice: Promoting Equity And Excellence Through Inquiry And Reflective Practice*, 99-114.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Burgaz, B. & Ekinci, C. E. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-111.
- Büyükgöze, H., Şayir, G., Gülcemal, E., & Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. Çukurova University. *Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (18.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cambren-McCabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Capper, C. A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
- Capps, M. A. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle school in Region IV and VI Education Service Centers*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice, In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., and, Hopkins D. (Eds.), *Second*

- Handbook of Educational Change*, 23, Springer Publishing, New York, NY, 445-467.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. (1961). *The Adolescent society*. New York: Free Press.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çevlik, E. (2015). *Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin inançları*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çoker, E. (2009). *Çok düzeyli regresyon modelleri çok düzeyli yapısal eşitlik modellerinin uygulamalı karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dehuff, P. (2013). *Students' wellbeing and sense of belonging: A qualitative study of relationships and interactions in a small school district*. Doctoral Dissertation. Washington State University.
- De Leeuw, J., & Kreft, I. (1986). Random coefficient models for multilevel analysis. *Journal of Educational Statistics*, 11, 57-85.
- 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., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., & Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Drolet, M., Arcand, I., Ducharme, D., & Leblanc, R. (2013). The sense of school belonging and implementation of a prevention program: Toward healthier

- interpersonal relationships among early adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(6), 535-551.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Epstein, J.L. (1981). Patterns of classroom participation, students, and achievements. In J.L. Epstein (Ed.), *The Quality of School Life* (81-115). Lexington, USA: Lexington Books.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, 68-149.
- Fraser, N. (2005). Mapping the feminist imagination: From redistribution to recognition to representation. *Constellations*, 12(3), 295-307.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press. New York.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. Doktora Tezi. University of San Francisco.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 49-78.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.



- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2014). Leadership, educational development, and social development. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (819-843). Springer, Dordrecht.
- Gallagher, R. V., Rostosky, S. S., & Hughes, H. K. (2004). School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. *Journal of youth and adolescence*, 33(3), 235-245.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory, *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gewirtz, S., & Cribb, A., (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Ghotra, S., McIsaac, J. L. D., Kirk, S. F., & Kuhle, S. (2016). Validation of the "Quality of Life in School" instrument in Canadian elementary school students. *PeerJ*, 4, 1-17.
- Gil, G. A. (1996). Analysis of the Williams and Batten questionnaire on the quality of school life in Spain. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (Eds) *Reading Literacy in an International Perspective*, 223-240. Washington, DC: US Department of Education.
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692.
- Gillman R., & Huebner E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence* 35, 311-319.
- Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 70-90.

- Goodenow, C., & 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.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Open University Press, Philadelphia.
- Griffiths, M. (2014). Social justice in education: Joy in education and education for joy. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (233-251). Springer, Dordrecht.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.
- Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172).
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61-78.
- Harris, E. L. (2014). A grid and group explanation of social justice: An example of why frameworks are helpful in social justice discourse. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (97-115). Springer, Dordrecht.
- Hay, J. B., & Reedy, K. (2016). Social Justice in ED. D. Programs: Perceptions from a South Florida University. In Ed. D. *Programs as Incubators for Social Justice Leadership*. Sense Publisher, Netherlands, 55-64.
- Heck, R. H. (2001). Multilevel modeling with SEM. In J. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Eds.). *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*, 89-127. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henchy, A., Cunningham, J., & Bradley, K. (2009). Measuring Latino students' perceptions of school belonging: A Rasch measurement application. <http://www.uky.edu/~kdbrad2/Alex.pdf>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Traylor, K. B., & Agarwal, G. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46(5), 433-446.

- Hox J. (1998) Multilevel modeling: When and why. In Balderjahn I., Mathar R., Schader M. (eds) *Classification, Data Analysis, and Data Highways. Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hox, J.J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hox, J. J., & Maas, C. J. (2002). Sample sizes for multilevel modeling. [https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/23618/hox\\_02\\_+sample+sizes+for+multilevel+modeling.pdf?sequence=1](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/23618/hox_02_+sample+sizes+for+multilevel+modeling.pdf?sequence=1)
- İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- 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. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354.
- Jean-Marie, G., Normore, A.H., & Brooks, J.S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21 st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Jenlink, P. M. (2014). The spatial nature of justice: A scholar–practitioner perspective. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (341-357). Springer, Dordrecht.
- Johnson, L. S. (2009). School Contexts and Student Belonging: A Mixed Methods Study of an Innovative High School. *School Community Journal*, 19(1), 99-118.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001a). Quality of school life: Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001b). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.

- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology, 22*(1), 33-50.
- Kaya, P. A. (2000). *Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme*. Prof. Dr. N. Ekin'e Armağan, 229–244. Ankara: TUHİS yayınları.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders, 6*(1), 47-48.
- King, F., & Travers, J. (2017). Social justice leadership through the lens of ecological systems theory. In *A Global Perspective of Social Justice Leadership for School Principals*. Information Age Publishing, USA, 147-165.
- Kline R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları içinde*, 353-361.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research, 11*(2), 111-129.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically-based transformative framework. *Urban Education, 44*(6), 628-663.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96.
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 641-664.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68*(4), 241-270.

- Linnakylä, P. (1996). Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69-85.
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (Eds) *Reading Literacy in an International Perspective*, 203-217. Washington, DC: US Department of Education.
- Liu, Y., Zumbo, B. D., & Wu, A. D. (2014). Relative importance of predictors in multilevel modeling. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 13(1), 2-22.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference?. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
- Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports*, 5(62), 1-17.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of belonging*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McCabe, N. C., & 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., González, M.L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.

- Mello, Z. R., Mallett, R. K., Andretta, J. R., & Worrell, F. C. (2012). Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. *Journal of At-Risk Issues, 17*(1), 9-14.
- Moallem, I. (2013). *A meta-analysis of school belonging and academic success and persistence*. Doctoral Dissertation. Loyola University Chicago.
- Mok, M. M., & McDonald, R. P. (1994). Quality of school life: a scale to measure student experience or school climate?. *Educational and Psychological Measurement, 54*(2), 483-495.
- Mok, M., & Flynn, M. (1997a). Does school size affect quality of school life. *Issues in Educational Research, 7*(1), 69-86.
- Mok, M., & Flynn, M. (1997b). Quality of school life and students' achievement in the HSC: A Multilevel Analysis. *Australian Journal of Education, 41*(2), 169-188.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning environments research, 5*(3), 275-300.
- Muzaliwa, A. I. I., & Gardiner, M. E. (2014). Narrative inquiry (NI) as an exemplary method for social justice leadership. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (183-198). Springer, Dordrecht.
- Nadir, U., & Aktan, M. C. (2015). Social justice, education and school social work in Turkey. *Bulgarian Comparative Education Society, 13*(1), 217-221.
- Napoli, M., Marsiglia, F. F., & Kulis, S. (2003). Sense of belonging in school as a protective factor against drug abuse among Native American urban adolescents. *Journal of Social Work Practice in the Addictions, 3*(2), 25-41.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678-692.
- Nezlek, J. B. (2011). *Multilevel modeling for social and personality psychology*. SAGE Publications Ltd.
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). *The PROSPER school pathways for student wellbeing: Policy and practices*. Springer, London.

- Normore, A. H. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(21).
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- OECD, (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD, (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD Publications.
- Oplatka, I. (2014). The Place of "social justice" in the field of educational administration: A journals-based historical overview of emergent area of study. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (15-35). Springer, Dordrecht.
- Oplatka, I., & 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.
- Osborne, J. W. (2002). The advantages of hierarchical linear modeling. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(1),1-4.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özdemir, M., & Kütük, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017a). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017b). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.

- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüler, N. (2014). *İlk ve ortaokullarda okul büyüklüğünün bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Pang, N. S. K. (1999). Students' quality of school life in band 5 schools. *Asian Journal of Counselling*, 6(1), 79-106.
- Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth: A developmental perspective. *School Psychology International*, 26(2), 209-223.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Riester, A.F., Pursch, V., & Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12, 281-304.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46(4), 747-763.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: Principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: Tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 139-151.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.



- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 297-320.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı M., & Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (323-339). Springer, Dordrecht.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N., & Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115.
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: defining attributes, determinants and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119.
- Starratt, R. J. (2014). Ethics and social justice: Strangers passing in the night?. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (67-80). Springer, Dordrecht.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6. Baskı Pearson, USA.

- Taber, K. S. (2017). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Tavakol, M., & Dennick R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education.*, 2, 53-55.
- TDK Erişim Tarihi: 10.02.2018
- 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.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Roach, A. T., Kuperminc, G. P., & Meyers, J. (2013). The importance of adult connections in adolescents' sense of school belonging: Implications for schools and practitioners. *Journal of School Violence*, 12(2), 134-155.
- Töremen, F., & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 14, 58-70.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.
- Ulusay, K., & Erkuş, B. (2017). Türk eğitim tarihinin mihenk taşlarından meslek liselerine karşı öğrencilerin ilkokuldan itibaren yönelimleri ve okula aidiyet duyguları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 676-685.

- Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda'daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 262-274.
- Ural, A. (2014). Seçkin eğitimini meşrulaştırmak: eğitimi koşullu geçişe dayalı kademelendirme. *Journal of Educational Policy Analysis*, 3(1), 45-56.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 63-82.
- Uwah, C., McMahon, H., & Furlow, C. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296-305.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.
- Van Steenwyk, N. (2014). Reducing socioeconomic inequity by improving the equity of education. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (971-992). Springer, Dordrecht.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 327-341.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132.
- Waite, D., Turan, S., & Niño, J. M. (2014). Schools for capitalism, corporativism, and corruption: Examples from Turkey and the USA. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (619-642). Springer, Dordrecht.

- Wakiaga, L. A. (2016). Shattering the “Broken Window” fallacy: Educational leadership preparation that transforms practice. In Ed. D. *Programs as Incubators for Social Justice Leadership*, Sense Publisher, Netherlands, 37-53.
- Walker, A. D., Lee, M., & Bryant, D. A. (2014). How much of a difference do principals make? An analysis of between-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(4), 602-628.
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.
- Wasonga, T. A. (2010). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals’ perspectives. *Journal of School Leadership*, 19, 200-224.
- Williams, T., & Batten, M. (1981). *The Quality of school life* (ACER Monograph No. 12). Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Williams, T., & Roey, S. (1997). Consistencies in the quality of school life. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (Eds) *Reading Literacy in an International Perspective*, 193–202. Washington, DC: US Department of Education.
- Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 52-69.
- Yavuz, H. Ç., Demirtaşlı, R. N., Yalçın, S., & Dibek, M. İ. (2017). Türk öğrencilerin TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. B., & Aztekin, S. (2012). Türkiye’deki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarını etkileyen bazı faktörlerin okul ve öğrenci düzeyine göre incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

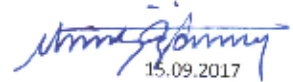
Zhang, Y., Goddard, J. T., & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(1), 53-86.

## EK-A: SALÖ, OYKÖ ve OADÖ İçin Kullanım İzin Belgeleri

Sayın Safiye iğdem GÖREN

Tarafımızca geliştirilmiş olan "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini" (SALÖ) yürütmekte olduğunuz doktora tez çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanmanızı uygun görüyoruz.

Başarılar dileriz.



Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

## Re: Aidiyet Ölçeği Kullanım İzni Hk.



Fatma Uslu <ftmceyda@gmail.com>  
Wed 9/27, 10:23 PM  
You

Reply

Merhabalar Çiğdem Hanım,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Güvenirlik geçerlilik sonuçlarına ulaştığınızda bu konuda bilgilendirirseniz sevinirim.

İyi Çalışmalar

26 Eylül 2017 22:37 tarihinde Çiğdem Gören <scgoren@hotmail.com> yazdı:

Sayın Fatma Uslu,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. Murat Özdemir danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmamda 2012 yılında yayımlanan "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmamda Türkçeye uyarladığınız "Aidiyet Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılar,

S. Cigdem Goren

## Re: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği



ali erden <alierden14@msn.com>  
Sat 10/14, 1:04 PM  
You

Reply | v

You replied on 10/14/2017 1:06 PM.

Sayın Çiğdem Gören, "Okul Yaşamı Kalitesi" ölçeğini kullanmanız için izin veriyorum. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla  
Yrd. Doç. Dr. Ali Erden

Çiğdem Gören <scgoren@hotmail.com> şunları yazdı (14 Eki 2017 11:46):

Sayın Ali Erden,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. Murat Özdemir danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmamda, 2013 yılında yayımlanan "İlköğretim Okullarında Okul Yaşam Kalitesi: Van İli Örneği" başlıklı çalışmamda Türkçeye uyarladığınız "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılar,

## EK-B: Veri Toplama Araçları

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmada, öğrenci görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının, okul yaşam kalitesi ve okul aidiyet duygusu ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Anket maddelerine verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Bu ölçek dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgi formu olarak tasarlanmıştır. İkinci bölüm sosyal adalet liderliğine ilişkin 24 madde, üçüncü bölüm okul yaşam kalitesine ilişkin 22 madde ve dördüncü bölüm okula aidiyet duygusuna ilişkin 3 maddeden oluşmaktadır. Lütfen her bir ifade için size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR (Danışman)

H. Ü. Eğitim Fak. Eğt. Bil. Böl.

[mrtozdem@gmail.com](mailto:mrtozdem@gmail.com)

S. Çiğdem GÖREN (Doktora Öğrencisi)

H. Ü. Eğitim Fak. Eğt. Bil. Böl.

[scgoren@hotmail.com](mailto:scgoren@hotmail.com)

### BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

**Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( )

**Babanızın öğrenim durumu hangisidir?**

- ( ) Okuryazar değil  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Yüksekokul/üniversite/lisansüstü

**Annenizin öğrenim durumu hangisidir?**

- ( ) Okuryazar değil  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Yüksekokul/üniversite/lisansüstü

**Ailenizin aylık geliri (toplam)**

- ( ) 1500TL'den az  
( ) 1500 TL – 2499 TL  
( ) 2500 TL – 3499 TL  
( ) 3500 TL – 4999 TL  
( ) 5000 TL ve üzeri

**Anneniz çalışıyorsa nasıl bir konumda çalışıyor?**

- ( ) Çalışmıyor  
( ) Memur/Memur emeklisi  
( ) İşçi/İşçi emeklisi  
( ) Serbest meslek  
( ) Esnaf/Tüccar  
( ) Çiftçi  
( ) Kendi hesabına (iş buldukça)

**Babanız çalışıyorsa nasıl bir konumda çalışıyor?**

- ( ) Çalışmıyor  
( ) Memur/Memur emeklisi  
( ) İşçi/İşçi emeklisi  
( ) Serbest meslek  
( ) Esnaf/Tüccar  
( ) Çiftçi  
( ) Kendi hesabına (iş buldukça)

**Bitirmeyi hedeflediğiniz son eğitim kademesi nedir?**

- ( ) Lise  
( ) İki yıllık bir üniversite  
( ) 4-6 yıllık bir üniversite  
( ) Yüksek lisans-doktora

( ) Fikrim yok

**Ne kadar sıklıkla devamsızlık yaparsınız?**

- ( ) Haftada bir kez  
( ) İki haftada bir kez  
( ) Ayda bir kez  
( ) Neredeyse hiç



**BÖLÜM 2:**

		<b>Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği</b>		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Okul müdürü;								
Destek	1	Başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır.						
	2	Düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder.						
	3	Düşük gelirli arkadaşlarımızı korur.						
	4	Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder.						
	5	Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur.						
	6	Hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.						
	7	İhtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder.						
	8	Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.						
	9	Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.						
	10	İhtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder.						
	11	Teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur.						
	12	Başarısı düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için çaba gösterir.						
Eleştirel Bilinç	13	Farklı görüşlere açıktır.						
	14	Eleştiriye açıktır.						
	15	Açık fikirli olmamızı teşvik eder.						
	16	Farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder.						
	17	Toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder.						
	18	İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz.						
	19	Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.						
Katılım	20	Düşüncelerimizi açıkça ifade etmemize imkan sağlar.						
	21	Farklılıklara eşit mesafede durur.						
	22	Okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır.						
	23	Seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır.						
	24	Okul kurallarını belirlerken görüşümüzü alır.						

**BÖLÜM 3:**

		<b>Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği</b>		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Fırsat ve Başarı	1	Okulumda, bana yardımcı olabilecek bilgileri öğreniyorum.						
	2	Benim için gerekli olan birçok şeyi okulda öğrenirim.						
	3	Okulum, öğrendiklerimin yararlı olduğu bir yerdir.						
	4	Okulum, mezun olduktan sonra faydalı olabilecek bilgileri öğrendiğim bir yerdir.						
	5	Okulda, geleceğim için iyi hazırlanıyorum.						
	6	Okulda, benim için önemli olan şeyleri öğrenirim.						
	7	Okulum, işlerimi başarabileceğim bir yerdir.						
Sosyal Bütünleşme	8	Okulum, insanların bana güvenebileceği bir yerdir.						
	9	Okulum, diğer öğrencilerin arkadaş canlısı olduğu bir yerdir.						
	10	Okulum, beni düşünenlerin olduğunu bildiğim bir yerdir.						
	11	Okulum, insanların bana güvendiği bir yerdir.						
	12	Sınıftaki diğer arkadaşlarımla iyi geçinirim.						
	13	Okulum, değiştiğimi hissettiğim bir yerdir.						
	14	Okulum, yaptığımız işler için heyecan duyduğum bir yerdir.						
Genel Doyum	15	Her gün okula gitmekten hoşlanıyorum.						
	16	Okulum, mutlu olduğum bir yerdir.						
	17	Okulum, olmak istediğim bir yerdir.						
	18	Okulumda, öğrenme çok eğlencelidir.						

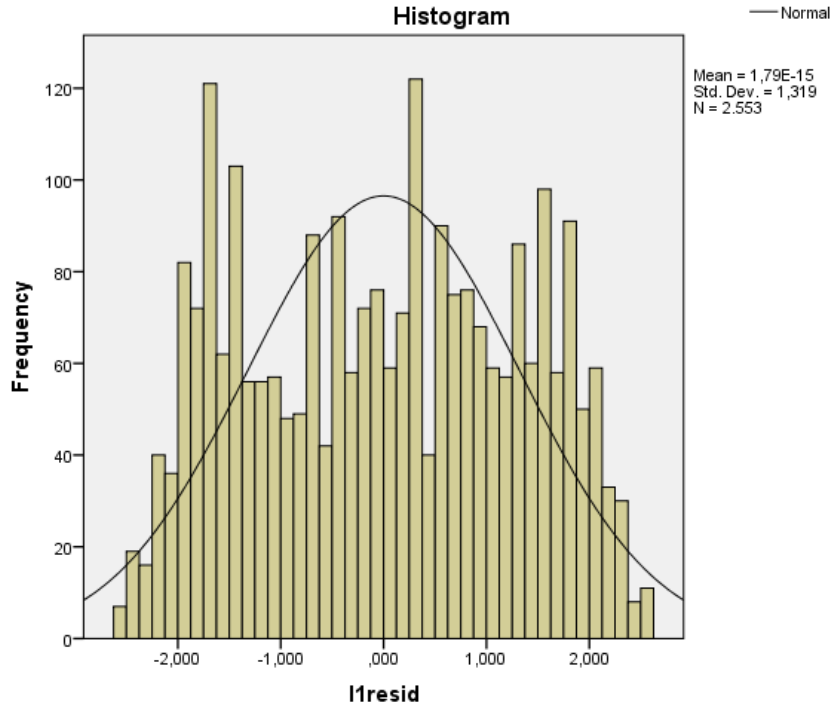
Öğretmen	19	Okulum, işlerde/derslerde başarılı olmayı öğrendiğim bir yerdir.					
	20	Öğretmenlerim okuldaki tüm öğrencilere adil davranırlar.					
	21	Öğretmenlerim, sorunlarımın çözümünde bana yardımcı oluyorlar.					
	22	Okulda, öğretmenim söylediklerimi her zaman dinler.					

**BÖLÜM 4:**

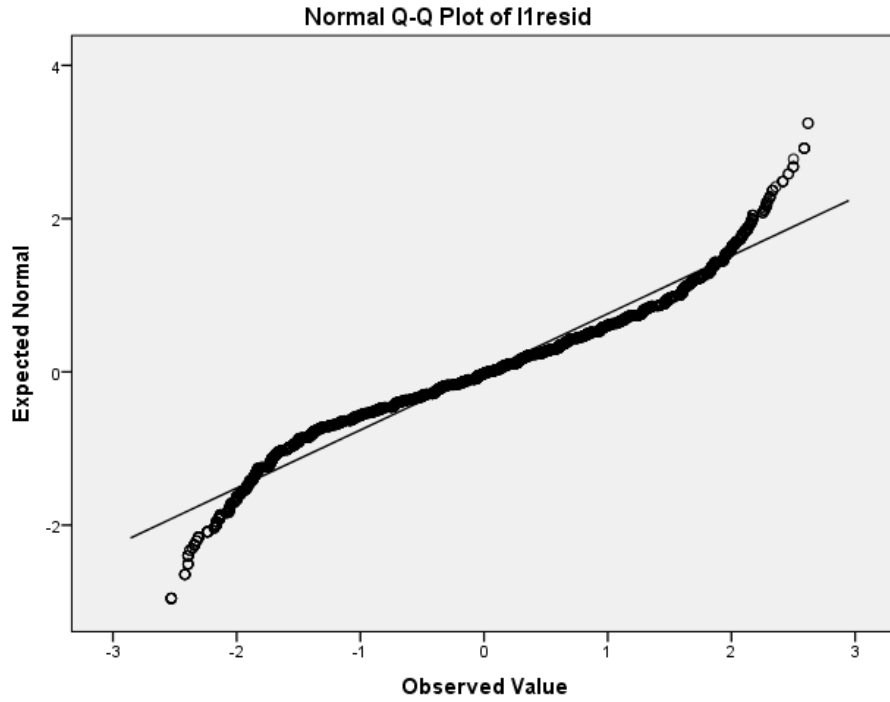
		Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kendimi bu okula ait hissedirim.				
2	Kendimi bu okulun bir üyesi hissedirim.				
3	Kendimi bu okulun bir parçası olarak görürüm.				

Yanlış Kodlamalar ☒ ☒ ☒ ☒ ☒	Cinsiyet K Kız E Erkek	Babanızın Eğitim Düzeyi 1 Okuryazar değil 2 Okuryazar ama bir okul bitirmemiş 3 İlkokul 4 Ortaokul 5 Lise 6 Yüksekokul/üniversite/lisansüstü	Annenizin Eğitim Düzeyi 1 Okuryazar değil 2 Okuryazar ama bir okul bitirmemiş 3 İlkokul 4 Ortaokul 5 Lise 6 Yüksekokul/üniversite/lisansüstü	Ailenizin Aylık Geliri (Toplam) 1 1500 TL'den az 2 1500 TL - 2499 TL 3 2500 TL - 3499 TL 4 3500 TL - 4999 TL 5 5000 TL ve üzeri	Anneniz çalışıyor- sa nasıl bir konum- da çalışıyor? 1 Çalışmıyor 2 Memur/Memur emeklisi 3 İşçi/İşçi emeklisi 4 Serbest meslek 5 Esnaf/Tüccar 6 Çiftçi 7 Kendi hesabına (iş bulduka)	Babanız çalışıyor- sa nasıl bir konum- da çalışıyor? 1 Çalışmıyor 2 Memur/Memur emeklisi 3 İşçi/İşçi emeklisi 4 Serbest meslek 5 Esnaf/Tüccar 6 Çiftçi 7 Kendi hesabına (iş bulduka)			
Doğru Kodlama ●	Ne kadar sıklıkla devamsızlık yaparsınız? 1 Haftada bir kez 2 İki haftada bir kez 3 Ayda bir kez 4 Neredeyse hiç	Değerli Öğrenciler, Bu çalışmada, öğrenci görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının, okul yaşam kalitesi ve okul aidiyet duygusu ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Anket maddelerine verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi ve okul adı belirtilmek-sizin değerlendirilmeyecektir. Lütfen her bir ifade için size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katılırlarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz. Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR (Danışman) Saliye Çiğdem GÖREN (Doktora Öğrencisi)							
1-Hiç katılmıyorum	2-Az katılıyorum	3-Orta düzeyde katılıyorum	4-Büyük ölçüde katılıyorum	5-Tamamen katılıyorum					
01. Okul müdürüm, başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır.					1	2	3	4	5
02. Okul müdürüm, düşük gelirlili arkadaşlarımıza yardım eder.					1	2	3	4	5
03. Okul müdürüm, düşük gelirlili arkadaşlarımızı korur.					1	2	3	4	5
04. Okul müdürüm, gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder.					1	2	3	4	5
05. Okul müdürüm, engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur.					1	2	3	4	5
06. Okul müdürüm, hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.					1	2	3	4	5
07. Okul müdürüm, ihtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder.					1	2	3	4	5
08. Okul müdürüm, okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.					1	2	3	4	5
09. Okul müdürüm, okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.					1	2	3	4	5
10. Okul müdürüm, ihtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder.					1	2	3	4	5
11. Okul müdürüm, teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur.					1	2	3	4	5
12. Okul müdürüm, başarısı düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için çaba gösterir.					1	2	3	4	5
13. Okul müdürüm, farklı görüşlere açıktır.					1	2	3	4	5
14. Okul müdürüm, eleştiriyeye açıktır.					1	2	3	4	5
15. Okul müdürüm, açık fikirliliğimizi teşvik eder.					1	2	3	4	5
16. Okul müdürüm, farklı kültürlerle saygılı olmamızı teşvik eder.					1	2	3	4	5
17. Okul müdürüm, toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder.					1	2	3	4	5
18. Okul müdürüm, inanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz.					1	2	3	4	5
19. Okul müdürüm, yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.					1	2	3	4	5
20. Okul müdürüm, düşüncelerimizi açıkça ifade etmemize imkan sağlar.					1	2	3	4	5
21. Okul müdürüm, farklılıklara eşit mesafede durur.					1	2	3	4	5
22. Okul müdürüm, okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır.					1	2	3	4	5
23. Okul müdürüm, seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır.					1	2	3	4	5
24. Okul müdürüm, okul kurallarını belirlerken görüşümüzü alır.					1	2	3	4	5
25. Okulumda, bana yardımcı olabilecek bilgileri öğreniyorum.					1	2	3	4	5
26. Benim için gerekli olan birçok şeyi okulda öğrenirim.					1	2	3	4	5
27. Okulum, öğrendiklerimin yararlı olduğu bir yerdir.					1	2	3	4	5
28. Okulum, mezun olduktan sonra faydalı olabilecek bilgileri öğrendiğim bir yerdir.					1	2	3	4	5
29. Okulda, geleceğim için iyi hazırlanıyorum.					1	2	3	4	5
30. Okulda, benim için önemli olan şeyleri öğrenirim.					1	2	3	4	5
31. Okulum, işlerimi başarabileceğim bir yerdir.					1	2	3	4	5
32. Okulum, insanların bana güvenebileceği bir yerdir.					1	2	3	4	5
33. Okulum, diğer öğrencilerin arkadaş canlısı olduğu bir yerdir.					1	2	3	4	5
34. Okulum, beni düşünenlerin olduğunu bildiğim bir yerdir.					1	2	3	4	5
35. Okulum, insanların bana güvendiği bir yerdir.					1	2	3	4	5
36. Sınıfımdaki diğer arkadaşlarımla iyi geçinirim.					1	2	3	4	5
37. Okulum, değiştiğimi hissettiğim bir yerdir.					1	2	3	4	5
38. Okulum, yaptığımız işler için heyecan duyduğum bir yerdir.					1	2	3	4	5
39. Her gün okula gitmekten hoşlanıyorum.					1	2	3	4	5
40. Okulum, mutlu olduğum bir yerdir.					1	2	3	4	5
41. Okulum, olmak istediğim bir yerdir.					1	2	3	4	5
42. Okulumda, öğrenme çok eğlencelidir.					1	2	3	4	5
43. Okulum, işlerde/derslerde başarılı olmaya öğrendiğim bir yerdir.					1	2	3	4	5
44. Öğretmenlerim okuldaki tüm öğrencilere adil davranırlar.					1	2	3	4	5
45. Öğretmenlerim, sorunlarımızın çözümünde bana yardımcı oluyorlar.					1	2	3	4	5
46. Okulda, öğretmenim söylediklerimi her zaman dinler.					1	2	3	4	5
47. Kendimi bu okula ait hissedirim.					1	2	3	4	5
48. Kendimi bu okulun bir üyesi hissedirim.					1	2	3	4	5
49. Kendimi bu okulun bir parçası olarak görürüm.					1	2	3	4	5

## EK-C: Okul İçi Hataların Normallik Varsayımı Sonuçları

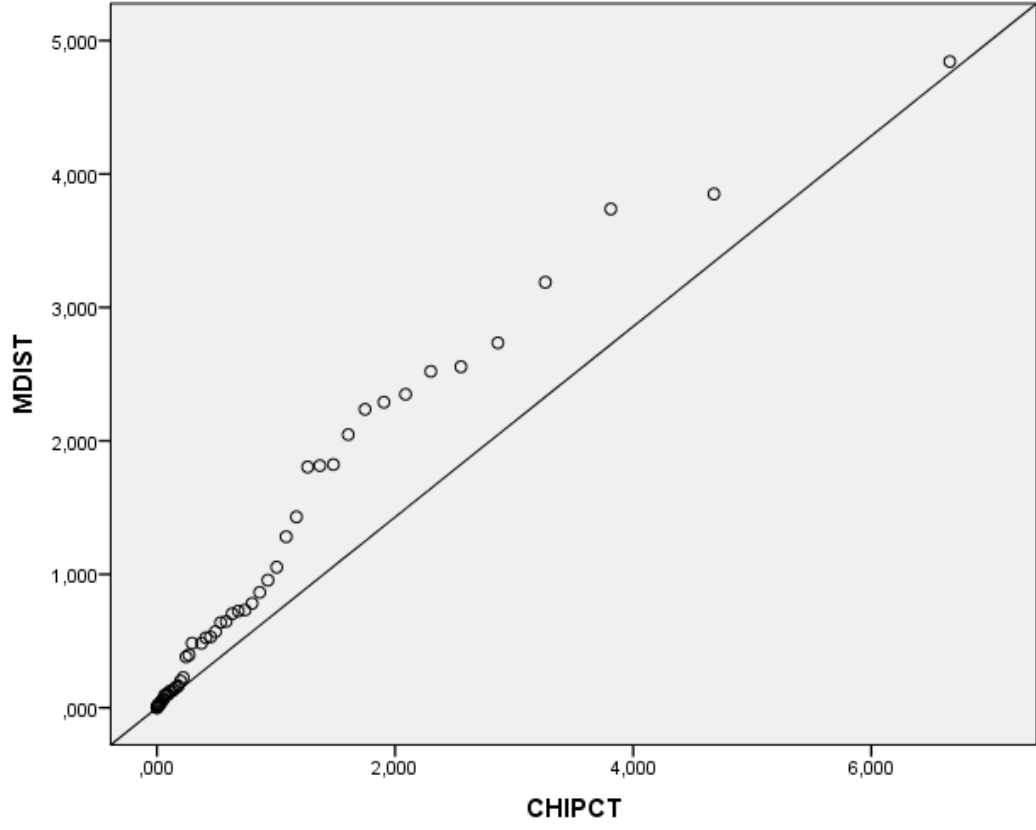


Şekil EK.1. Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Empirik Bayes (EB) Tahminlerine Ait Histogram Grafiği



Şekil EK.2. Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Q-Q Grafiği

### EK-Ç: Okul Düzeyine Ait Artıkların Normallik Varsayımı



Şekil EK.3. Düzey 2 Hataları için MDIST'e karşı CHIPCT'e Ait Saçılım Grafiği

## EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-4246

18 Haz. 2017

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Safiye Çiğdem GÖREN**'in **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** sorumluluğunda yürüttüğü "**Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Aralık 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## EK-E: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.22158355  
Konu : Araştırma İzni

22.12.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü )

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 20/12/2017 Tarihli ve 51944218/2551 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Safiye Çiğdem GÖREN'nin "**Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi**" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Açılış Tarihi: 22 Aralık 2017  
22 Aralık 2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: isticislik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evmlsogcu.meb.gov.tr> adresinden 3902-1d98-377e-8021-45dd kodu ile teyit edilebilir.

## EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

28.1.2019

  
Safiye Çiğdem GÖREN



## EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/05./2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

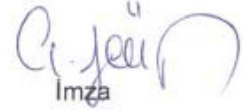
Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24/03/2019	138	222.024	07/05/2019	%16	1098817182

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Safiye Çiğdem GÖREN  
Öğrenci No.: N11148332  
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri  
Programı: Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

  
İmza

### DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR  
(Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR)

## EK-H: Dissertation Originality Report

21/05/2019

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: Relationship Between Social Justice Leadership, Quality of School Life and Sense of School Belonging

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/03/2019	138	222.024	07/05/2019	16%	1098817182

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

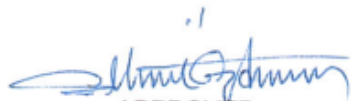
I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Safiye Çiğdem GÖREN  
Student No.: N11148332  
Department: Educational Sciences  
Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economics  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

  
Signature

### ADVISOR APPROVAL

  
APPROVED  
(Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

## EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izninle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

...28.05.2019  
  
Safiye Çiğdem GÖREN

\*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge\*

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

