



Examining the Relationship between Social Justice Leadership and Student Engagement among High School Students

Hilal BÜYÜKGÖZE ^{a*}, Gönül ŞAYIR ^b, Ebru GÜLCEMAL ^c, Sevda KUBİLAY ^d

^aHacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

^bZile Halk Eğitim Merkezi, Tokat/Türkiye

^cAhmet Sezer Ortaokulu, Eskişehir/Türkiye

^dÖmer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler M.Y.O, Niğde/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.373808

Article history:

Received 29.01.2018

Revised 20.10.2018

Accepted 22.10.2018

Keywords:

Social justice leadership,
Student engagement,
High school,
School principal,
High school student.

Abstract

The present study elaborates on the relationship between school principals' social justice leadership behaviors and student engagement in relation to high school students' opinions. The study was conducted on 968 high school students from two different school types: Anatolian and vocational high schools. The data was collected by *Social Justice Leadership Scale* and *Student Engagement Scale*. Data was analyzed by utilizing Pearson correlation, and hierarchical multiple regression. Main results indicated that student engagement and school principal's social justice leadership has a moderate level of positive relationship; the *support dimension* of social justice leadership predicted 28 % of the variance in student engagement itself; and all demographics, and dimensions of social justice were found to predict 34 % of the variance in student engagement. Limitations are presented, and future implications for research and practice in the field of educational administration are discussed in relation to the results of the study.

Sosyal Adalet Liderliği ile Öğrenci Bağlılığı İlişkisinin Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.373808

Makale Geçmişi:

Geliş 29.01.2018

Düzeltilme 20.10.2018

Kabul 22.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Sosyal adalet liderliği,
Öğrenci bağlılığı,
Lise,
Okul müdürü,
Lise öğrencisi.

Öz

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, Anadolu ve Meslek Lisesi olmak üzere iki farklı lise türünde öğrenim görmekte olan 968 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri, *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* ve *Öğrenci Bağlılığı Ölçeği* ile elde edilmiştir. Verinin analizinde, Pearson korelasyonu ve hiyerarşik çoklu regresyon kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğunu; sosyal adalet liderliğinin destek boyutunun, öğrenci bağlılığındaki değişimin %28'ini yordadığını; çalışmada incelenen tüm demografik değişkenler ile sosyal adalet liderliğinin tüm boyutlarının birlikte öğrenci bağlılığındaki değişimin %34'ünü yordadığını göstermiştir. Çalışmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve çalışma sonuçları, eğitim yönetimi alanında araştırma ve uygulamaya dönük yansımaları bağlamında tartışılmıştır.

* Author: buyukgoze@hacettepe.edu.tr

Introduction

In developed countries, democratization efforts in education, intensifying particularly in the 21st century, were not sufficient in eliminating problems related to equality and social justice. Even inequalities in societies have increased over time. Because of the impacts of globalization, schools continue to raise manpower that will serve the needs of the global economy and adapt to the knowledge-based economy rather than raising democratic citizens (Şişman, 2007a). This function of the schools signifies that schools raise the individuals, who are always ready to commit a potential crime in society and are inclined to violence, and those who want to skip school all the time (Bozalp, 2018). Against this situation that surrounds the organizations nowadays, there is a need for social justice leaders, who do not struggle with change, but instead use the changes as an opportunity, who strive for the elimination of the elements that threaten the equality of opportunity and means, who make the educational environment more socializing by enabling all students to exist together better, and who seek to strengthen especially disadvantaged groups (Leblebici, 2008; Tomul, 2009).

In addition to the cognitive development of individuals and achieving academic success, schools are also responsible for raising the responsible and productive individuals of the future, adopting the shared common values of the society and incorporating behaviors in accordance with the social rules, and most importantly, preparing the individuals for their roles in life. In order for schools to perform these functions effectively, they have the duty to ensure the loyalty of the students to the school. Also, the school shall provide the fundamental elements such as the physical conditions that are suitable for education and training, the freedom to make the professional choices, and the qualified human resources. School can be easily constructed, the required equipment can be organized, and high-quality teaching staff can be provided. But if students do not feel enthusiastic to come to the school and they do not belong to the school, all efforts are in vain. For this reason, it has become the priority of the principals to connect students to the school and to take measures to ensure the attendance of the student (Çalık, 2010; Ünal & Çukur, 2011; Toker & Bülbül, 2014).

It is admitted that school principals are the principal factor since they are directly and indirectly influential on creating a positive school climate, increasing the student satisfaction in the school, and improving the school life quality (Durmaz, 2008). If the school climate is healthy, alienation of the students to the school will occur less and fewer students drop the school. Students may have difficulty connecting to a negative and non-supportive school climate in an environment where they feel lonely (Ayril et al., 2014; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip, & Erkan, 2010). In schools, where individuals spend a remarkable part of their lives from preschool to higher education, the commitment to school can be increased by presenting education environments that provide feelings of peace, happiness, and security (Sarı, 2013). As well as determining and achieving the goals of the organization, administrators also help people to fulfil their needs. Hence, the most powerful way for students, teachers, and school administrators to be understood as individuals in the school social system is to examine their needs, goals, beliefs, motivation, and commitment (Hoy & Miskel, 2010). The school principal, before anything else, is expected to provide an environment, which improves school engagement so that everyone can work enthusiastically, students and teachers, can connect, individuals ardently join the learning and teaching processes. For instance, the following expressions are the guide of school principals, who possess the quality of social justice leaders and who can assume the role of vision and mission management in the best way: 'school is for all kids', 'to ensure excellence and equality in education', 'to strive for the best in education' "all students can learn" (Şişman, 2007b).

Individuals are in search of justice throughout their lives. This search is among the indispensable elements of socialization as well as a requirement that individuals feel to meet the need for order, equity and security. Therefore, in terms of content, the concept of social justice is not necessarily new. Particularly when the US-based councils, unions and associations discussed this issue in the context of education and training leadership, the role of education systems and education managers in the provision and maintenance of social justice has been questioned. Marshall (2004), for example, stated that classical educational leadership was limited in identifying the problems caused by failure to achieve

social justice and taking actions in this direction. Brown (2006) pointed out the necessity of designing new education leader training programs in the context of the social justice and re-organizing the education according to the principles of social justice leadership, which project that all students should be equitably supported in terms of resource, content, and skills. Similarly, it is observed that the role of education in the formation of the social structure and thus the role of the school is shaped for minimizing the negative effects of social inequalities on educational environments due to differences arising from socio-economic level, ethnic origin, gender, language, religion, race, region and culture. Brown (2006) stated that education administrators, who adopt social justice leadership principles; encourage success, tolerance, accountability, transparency and social responsibility in their schools. In this context, it can be predicted that when students from disadvantaged groups benefit from the school's activities and facilities fairly and they also are academically supported, their attitudes towards school will be affected positively. As a matter of fact, there are researches that examine the relationship between education leadership and student engagement and reveal that there is a significant relationship (Leithwood & Jantzi, 2000; Quinn, 2002; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). As the leader of social justice, it is thought that the school principal's minimization of the disadvantages of the students in the school environment, supporting the academic development of all students and meeting their social and academic needs will certainly increase the engagement of the students. Therefore, based on empirical evidence, the current research focuses on the relationship between the school principal's social justice leadership behaviors and student engagement. In this context, first the conceptual framework of the research will be presented, followed by the method and findings, and the final section will include discussions, conclusions and recommendations.

Conceptual Framework

In this section, the conceptual framework of school principals' social justice leadership behaviors and student engagement is presented in the context of the related literature.

Social justice leadership

Inequalities in many areas of life create unrest on the social order. Inequalities have played a key role in the formation of the perception of justice, in this context, equality and justice are the concepts they mutually predict themselves. Social justice, in its simplest form, can be expressed as a fair distribution of grace and difficulties in society. To be able to talk about social justice, there should be a general understanding in the society that there is a fair share. Among the members of society, race, color, gender, existence, belief and cultural differences should not disrupt the equality between individuals (Sunal, 2011). Considering the contemporary definitions of the concept of social justice, the emphasis on equality is noteworthy. Bell (1997) defines social justice as an equal distribution of resources, and states that in a fair society, all individuals feel physically, psychologically and socially safe. Miller (1999), in defining social justice, emphasizes the concept of equality as well as the balance of needs, legal rights and entitlement. Although an absolute equal distribution is the key to social justice, the complexity of real life makes it difficult to assess whether the distribution is fair. Gewirtz and Cribb (2002) deal with social justice in three dimensions: distributive, associational and cultural. They state that the distributive dimension of social justice emphasizes on having a fair share while the associational aspects highlights on having the right to speak on social decisions. Finally, the associational dimension of social justice emphasizes the equal attitude to different cultures in society. According to Rosner-Salazar (2003), social justice is a powerful mechanism used to provide equality in education, health and social services that individuals benefit from. The aim of social justice is to create a "common good" for each individual, and the common benefit is only through the fair distribution of opportunities and resources (Yıldırım, 201, p. 114). In a society where social justice exists, in their decisions and actions, individuals act not only in their own interests, but also in the interests of other people. Similarly, organizations pay attention to this principle in their relations with internal and external stakeholders (Text, 2010, p. 146). The provision of social justice in school organizations is a subject that is now discussed by school principals.

The reflection of the concept of social justice to the world of education began in the 1960s and 1970s with the interest in problems of the disadvantaged groups' access to education. With the studies carried out by the sociologists of education at the beginning, the social justice leadership has become popular after questioning the leadership role in ensuring the social justice by the 2000s (Oplatka, 2010). In today's society, the events that involve racism, discrimination, sexual harassment, and violence are drastically increasing. In fact, the increasing crime rate in educational institutions has led many educators to think that the injustice observed in educational institutions are inevitable and unchangeable (Larson & Murtadha, 2002, p. 134). Because the structural inequalities that exist in the society outside the school are reflected on the educational institutions and hinder the equal opportunity of the students. In order to achieve social justice in education, it is essential to impose moral responsibilities on individuals and society. In this context, one aspect of social justice leadership is the strengthening of socio-economic, political or socially disadvantaged groups supported by education. In fact, justice in education is only possible when equality is achieved. Educational leaders should seek to provide equal opportunities and probabilities to all students in response to inequalities in society and the risks posed by the inequalities (Bogotch, 2000). In this context, social justice leadership necessitates that the quality education opportunities are offered to all students, particularly the disadvantaged groups should benefit from these opportunities and the groups should be specifically supported (Özdemir& Kütküt, 2015, p. 206). School principals, who assume the mission of social justice leadership, should identify disadvantaged individuals that need this specific support. Hence, it is necessary to environmental resources in addition to the existing resources in educational institutions, and increase social awareness (Tomul, 2009, p. 136). Miller (2005) emphasizes that each individual's chance to achieve social opportunities in the provision of equal opportunities depends on their assessment of their skills, motivation, and abilities.

The other dimension of social justice leadership is critical consciousness, because social justice leadership requires a systematic analysis and critique of the outside world. The first condition of achieving this goal is that the leader carefully examines his/her own beliefs and practices (Furman & Shields, 2005, p. 126). School leaders should constantly examine the system they are operating in and should re-evaluate how their interactions with the world are affected by this system (Shields, 2004). Critical consciousness must be accompanied by lifelong development and self-reflection. Leaders must analyze the power structures existing in the outside world to interfere with policies and practices that lead to social inequalities and marginalization actions arising from race, gender, social class and other differences (Dantley & Tillman, 2009, p. 31).

The third dimension of social justice leadership can be expressed as inclusion. Accordingly, it is aimed to ensure that all students have access to quality education, and the emphasis on inclusion is that disabled, disadvantaged students can be educated together with their peers (Katzman, 2007). In inclusive education, all children learn and they are supported together. Students are encouraged to establish meaningful relationships with their peers and are encouraged to participate and achieve success. The needs of different students are met and the students are guaranteed equal access to opportunities and resources. They are trained in the same class including students with special needs; there is no separate training environment for students who need special education. Each student is subject to training according to his/her need and that supports him/her. (Lewis, 2016, p. 326). Social justice leadership also is closely associated with the concept of democratic education. According to Dantley and Tillman (2009), social justice comes to life in a democratic environment, because at the core of democracy there is the embrace of multiple identities, different voices and different perspectives. In the symbiotic sense or other words, this is a mutually complementary entity, in which without one, the other cannot exist. Furman and Shields (2005) stated that social justice cannot be achieved without democracy, and that democracy cannot be without social injustice. Democracy and social justice both represent individual rights as well as social wellness.

The social justice leadership approach envisages the determination of inequalities and the redistribution of valuable resources. Providing learning opportunities to disadvantaged groups, recognizing the rich cultural and linguistic characteristics and differences of students in this group and

making them advantageous for their long-term academic, social, emotional and economic development and achievements constitute the basic philosophy of the approach. In addition, social justice leadership emphasizes the importance of cohesion and trust in the relationship with families. It encourages parents to strengthen and them to have a central role in their children's lives and education (DeMatthews & Izquierdo, 2016, p. 290). It requires the establishment of a school environment in which children and their families are cared and taken into consideration. In the leadership of social justice, relations with parents and parents are very important. Leaders aim to create inclusive communities that involve everyone, and reject the traditional paradigms for the education of historically marginalized groups (Rivera-McCutchen, 2014, p. 749). Obstacles such as prejudice, discrimination and oppression must be eliminated in order to ensure social justice (Serpen, Duyan, & Aldogan, 2014, p. 22). At this point, it is expected that a school culture and climate will be created in the management of school principals who effectively realize the role of social justice leadership, and this will lead to a positive change in the attitudes and perceptions of students towards school.

Student engagement

With the rapid changes in the world we live in, renewal and development have become compulsory in our education system and in schools, which are the basic element of the system. The school is primarily a social system, a community of people. It is insufficient to evaluate school and the behavior of individuals in school from an objective point of view, to ignore the special aspects of school and people, to comprehend school and what happens in school, to fulfil the aims of the school (Şimşek, 1997; Şişman & Taşdemir, 2008), since the human beings in the school are the largest capital of the school.

Today's school aims to make students become active organizers of their educational environment by activating, providing them with the information they need and gaining skills by using this information (Çağlar, 2010). As the learning environments are extended, it is comprehended that the learning environments are not the places, where equal opportunities are offered, the diversity is respected, and there is no discrimination. Thus, a supportive structure should be established by ensuring the full participation of the students in the society so that they can develop their own capacities and by observing the concept of equality in the Constitution of the Republic of Turkey. In this context, it is significant to prevent inequality practices, to direct the resources to the students and regions that need them most and to develop and maintain programs that support systematically for disadvantaged students (Özdemir, 2013). Considering these main objectives of the school, it is necessary to investigate to develop the schools with a new approach so that the academic achievement improves, re-structure the schools and investigate the school engagement since the students constitute the most important stakeholders of the school. This way, it would be possible to solve the most essential problems and to achieve the objectives. Commitment to the school has a crucial impact on the effective and efficient acquisition of the desired behaviors, personality and character formation, and the ethical, moral and social values that make human beings superior.

The duration of compulsory education has been increased from eight to 12 years with the '4 + 4 + 4' education system which was put into practice in the 2012-2013 academic year in Turkey. With this legal regulation, it has been reported that absenteeism and drop out problems have increased particularly in some high school types and that students' motivation and readiness levels have been negatively affected. However, it was determined that students developed negative attitudes towards school and even caused problems in the way they affect the general order and discipline of the school (Çelik, Boz, Gümüş, & Taştan, 2013). Therefore, despite the legal regulations, attitudes and school loyalty subject for school students in Turkey continues to be a problem (featured in 2014). Although the high-level school engagement has a significant place in achieving the school's objectives, special ways to increase school engagement should be sought in order to meet the expectations of the students in order to ensure that they desire to stay at school (Kurşunoğlu, Bakay, & Tanrıöğen, 2010; Yılmaz, 2008).

School engagement not only contributes to increasing the success in terms of quality and quantity and reducing absenteeism; it also increases student interest in many voluntary activities needed for organizational life and maximum success (Kaya, 2007). Engagement with the school is defined as a

psychological need for the student to see himself/herself as a member of a group, to feel himself/herself belonging to the organization, and to adopt the aims of the school (Finn, 1993; Osterman, 2000). Engagement with the school was first proposed by Hirschi, and it was associated with the weakness of their engagement with school as the main reason for criminal behavior and violent behavior. Hirschi (1969) explained school engagement in a concept called social bond theory. He argued that the weakness or detachment of the individual's relationship with society would lead to deviant or criminal behavior. Hirschi (1969) listed the reasons for the individual's detachment with social institutions and groups as follows:

- 1) When he/she is not able to establish positive relationships with the people, who are valuable to him/her (especially the family),
- 2) When the idea that the rules adopted by the society will not contribute to himself/herself.
- 3) When he/she has not been sufficiently involved in the activities adopted by the community,
- 4) When he/she loses his/her belief in the norms and values accepted by society.

At the end of this detachment that was mentioned above, the individual may tend to show perverse behaviors. Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) consider school engagement as a multidisciplinary discipline with behavioral, affective and cognitive dimensions. Summary information regarding this dimensions is given below.

Behavioral dimension; asserts if the students actively participate in the extracurricular activities (art, social, sports, etc.), this positively affects the academic success of those students, who have a sense of behavioral commitment (Kalaycı & Özdemir, 2013). In addition, these students have lower crime rates, lower social rejection (exclusion) and depression, low levels of school dropout and drug use rates. Thanks to this sense of engagement with the school, students expressed higher tendency to experience higher cognitive and psychosocial process (Anderman, 2002; Finn, 1989).

Cognitive dimension; refers to the case where students perform a meaningful learning process by questioning the results and reasons about what they have learned in school, and by focusing on what they do, by developing an effective performance, they are highly motivated and pleased to come to school, relying on their knowledge, skills and competence levels, even when they experience complex situations (Arastaman, 2009; Öncü, 2004). It is an effective dimension for the students to start the change from themselves, save themselves from the traces of rote-learning based education system, determine their own teaching methods and take responsibility for their own learning process (Anderson & Smiley, 2011; Ergur, 2010).

Affective dimension; it can be explained as a situation, where the person who has a strong connection with his/her organization is identified with the organization, be able to be included in the organization and be proud of this situation and thus make an intense effort to contribute to the school (Balay, 2000). Sogayadevan and Jeyaraj (2012) state that many studies in the past related to school commitment have focused on behavioral and cognitive commitment, while less research is conducted on affective dimension of the commitment. Whereas, the affective commitment were effective on learning as much as the two other types of commitment and it undertakes the role of mediator in teacher-student interaction, the interaction of peers and even the interaction of the individual with him/herself. Moulton (2008) points out in his studies that the indifference of students to the school is not taken into consideration, and he points out that a new study should be conducted by leaving out the traditional school model, which only focused on increasing intellectual and academic achievement. Students who leave school say that the school is boring, and they see what is taught in the school as unused information in real life. He stated that in order to reverse this and to increase the affective engagement of the educators to the school, it is necessary to make changes by giving information about the students' lives, particularly project based trainings. Although all the explanations and research results in the literature indicate the significance of the effect of school engagement on improving and developing the outcomes of the education field, when considering the inadequacy of studies in the field, he stated that

examining the patterns of adherence to the school would be very effective in determining the students' problems about the school environment, making a diagnosis and taking precautions (Önen, 2014).

The relationship between social justice leadership and student engagement

Within the scope of the study, a literature review was conducted to examine the social justice leadership and student engagement. In this context, it has been observed that the difficulties encountered in social justice leadership practices and the difficulties of the school principal in integrating disadvantaged students have been reported (DeMatthews & Izquierdo, 2016; DeMatthews & Mawhinney, 2014; Shields, 2004). Some studies in the context of social justice leadership have been determined to focus on the effectiveness obtained from the preparation and implementation of social justice leader training programs (Brown, 2006; Furman, 2012). It has been reported that the practices in this direction both contribute to the positive change in attitudes of students towards school and increase the quality of the teacher relationship with parents (Barr & Saltmarsh, 2014; DeMatthews, 2015). In another study, it was determined that social justice leadership practices increased the quality of learning environments by activating in-school support mechanisms, and revealed a more proactive attitude towards the problems that may develop in the needs of students and thus a more supportive and positive school climate (McKenzie et al., 2008). In a study conducted by Özdemir (2017a) among teachers, it was stated that social justice leadership had an impact on school academic optimism, supporting the competence of collective teachers and establishing a climate of trust in the school and reflecting on the academic performance of the students. In another study, Özdemir (2017) examined the relationship between social justice leadership and student engagement as intended in the current study. This study showed that there was a significant relationship between the school principal's social justice leadership behaviors and school engagement, and the attitudes of the students towards the school had a partial mediation effect on this relationship.

Purpose of the study

The aim of this study is to examine the relationship between social justice leadership behaviors of the school principals and student engagement, according to the opinions of high school students. For this purpose, the answers to the following questions were sought:

- What is the relationship between the school principals' social justice leadership behaviors and the engagement of the high school students that participated in the study?
- Is the school principals' social justice leadership behavior a significant predictor of the engagement of the high school students that participated in the study?

Method

Participants

Within the scope of the study, data were collected by convenient sampling method (Cohen, Manion & Morrison, 2007). The target population of the study consists of high school students that study during the spring term of 2015-2016 academic year in Eskişehir ($N= 53.092$), Konya ($N= 167.084$) and Niğde ($N= 25.481$) Çingı (1994) states that, for a population that is bigger than 200,000, .05 deviation and .01 confidence level can be accepted as the lower limit for a sampling that consists of 665 participants. In this direction, the data of the present study were obtained from 968 high school students ($\bar{X} = 16,96$, $range = 6$, $Ss = 1,248$), of which 539 students were female (representing 55.7%) and 429 males (representing 44.3%). 50, 4% of participants ($n= 488$) are in Vocational High School while 49.6% ($n= 480$) study in Anatolian High School. Of the participants, 206 (21,3%) were in the 9th grade, 163 (16,8%) were in the 10th grade, 217 (22,4%) were in the 11th grade and 382 (39,5%) were in the 12th grade. When the students were analyzed according to the settlement, in which they spent the majority of their lives; it was observed that 81 (8.4%) students lived in the village, 96 lived (9.9%) in town and 791 (81.7%) lived in the city. When the students were analyzed according to their monthly total income status, it was observed that 196 (20.2%) families whose income was up to 1000 TL, 355 (36.7%) up to 2000 TL, 224 (23.1%) up to 3000 TL and 193 with monthly income of 3000 TL and over. Finally, when the students

were examined according to the maternal educational level, 70 mothers (7.2%) were illiterate, 403 (41.6%) of them were primary school graduate, 237 (24.5%) of them were middle school graduate and 258 (26.7%) were found to have graduated from high school or university.

Instrument

"Social Justice Leadership Scale-SJLS" developed by Özdemir and Kütküt (2015) was used to determine school principals' social justice leadership behaviors. The rating of the SJLS is as follows: "(1) I definitely agree", "(2) I slightly agree", "(3) I moderately agree", "(4) I strongly agree" and "(5) I definitely agree". 24 items in the scale consist of three dimensions: *support* (12 items), *critical consciousness* (9 items) and *participation* (3 items). Examples of the *support* dimension are as follows; "Our school principal helps our low-income friends" and "Our school principal encourages us to participate in courses that contribute to our development." *Critical consciousness dimension* consists items like "Our school principal is open to criticism" and "Our school principal encourages respect for different cultures". *Participation* can be exemplified as: "Our opinion matters in determining the elective courses". In SJLS there is no reversely coded item. The Cronbach alpha value for the overall scale has been reported as .94. In the scope of this research Cronbach alpha value has been calculated as .96. The reliability values for the dimensions have been reported as .91, .92 and .72 respectively. In the current study, Cronbach alpha values for dimensions have been calculated as .93, .92 and .84 respectively. Goodness of fit values obtained by confirmatory factor analysis (CFA), which was conducted to test the three-dimensional structure of the scale were follows: [$\chi^2 = 1141.53$, $sd = 245$, $\chi^2/sd = 4,65$, RMSEA = .062, sRMR = .038, NFI = .98, CFI = .99, AGFI = .89, GFI = .91]. Browne and Cudeck (1993) indicate that if sRMR value, which is the square root of the standardized mean square error mean, is less than .05, this indicates a perfect fit between the data and factor structure of the scale. Kline (2011) considers that the ratio of chi-square to the degree of freedom less than 5.0 is an acceptable fit. However, the value of AGFI is acceptable if it is between .85 and .90. At the same time, the values between .90 and 1.00 indicate a perfect fit (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). Goodness of fit values obtained with the DFA, indicates a good fit between the data and three-factor structure of the scale utilized. According to the validity and reliability analyses, it was observed that SJLS has adequate psychometric values to measure the perceptions of the participating students towards social justice leadership behaviors.

In order to determine the engagement levels of the students, Student Engagement Scale-SEC developed by Doğan (2015) was used. SEC consists of 31 items and three dimensions in 5-Likert type. *Emotional engagement* dimension comprised of 10 items, including "I feel myself as part of my school" and "I would recommend my school to other students". *Cognitive engagement* dimension, consists of 12 items including "I don't give up on studying even the lessons are difficult" and "I am 100% focused the course at school". *Behavioral engagement* dimensions, consists of 9 items reversely coded including following expressions: "I am late to school (reverse item)" and "I want to go to university". The reliability coefficient for the entire SEC has been reported as .91. The α value in the scope of this study has been calculated as .90. When the reliability coefficients related to dimensions of the scale are examined, following values have been reported .88, .88 and .83. Within the scope of the present study, α values for the dimensions were calculated as .91, .93, and .80. The goodness of fit values obtained by testing the construct validity of SEC with DFA are as follows: [$\chi^2 = 2144,87$, $sd = 425$, $\chi^2/sd = 5,04$, RMSEA = .068, sRMR = .079, NFI = .96, CFI = .97, AGFI = .84, GFI = .87]. Marsh, Hau, Artelt, Baumert and Peschar (2006) state that for GFI, CFI and NFI, acceptable goodness value is considered to be between .90 and .95, while best fit value is .95. Hu and Bentler (1999) mention that the value of RMSEA, which signifies the root mean square error of approximation is acceptable when this value is between .08 and .05, also if the value is lower than .05, this signifies the best fit. In the light of these sources, it can be asserted that the three-dimensional structure of the scale is confirmed as a result of the DFA conducted. Accordingly, it was observed that SLC was a valid and reliable measurement tool in measuring the engagement of participant students.

Data Collection Procedure

The researchers applied data collection forms, and participation was voluntary in the data collection process, 1157 forms were distributed while 998 of them were filled. Accordingly, the return rate of the forms was 86,28 %. Of the collected 998 forms, 968 were appropriately answered for analysis. First of all, the data set related to linearity, homoscedasticity, and extreme values were investigated for each scale that was used. It was determined that the kurtosis score of the SJLS was -.266 and the coefficient of skewness was -.379 ($ss = .845$). Although the kurtosis score of the SEC was found to be -.161 and the coefficient of skewness was -.636 ($Ss = .603$). It was determined that the kurtosis and skew values ranged between +1 to -1 and the research data set was found to be normally distributed. The unidirectional and multifaceted extreme values were not found in the data set.

Statistical analyses were performed with SPSS 23.0. As descriptive statistics mean, standard deviation, frequency, range, percentage calculations were used. The Pearson's Moment Correlation Coefficient examined the correlations between the variables of the research and relationship between the dimensions. Hierarchical multiple regression analysis was conducted to determine the degree of social justice leadership behaviors of the school principals and the variance in the engagement of students. In this context, data from multiple regression analysis assumptions and multicollinearity were examined. Pallant (2005) states that the high correlation between the independent variables ($r \geq .90$) indicates a problem of multicollinearity. No multicollinearity problems were found in the research data. Since the data set is normally distributed, the internal consistency of the scales is examined with the Cronbach alpha value (Büyüköztürk, 2011). The construct validity of the data collection tools was tested with DFA that was conducted in the 22.0 version of AMOS software (Arbuckle, 2012).

Result

The relationships between the student engagement and social justice leadership behaviors of the school s were analyzed by Pearson's Moments Multiplication Correlation coefficient. Table 1 exhibits the relationships between research variables and their dimensions, arithmetic means and standard deviations.

Table 1.
Correlation matrix

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Support	-							
2. Critical cons.	.602**	-						
3. Participation	.568**	.575**	-					
4. Affective E.	.594**	.569**	.455**	-				
5. Cognitive E.	.526**	.515**	.431**	.642**	-			
6. Behavioral E.	-.049	-.060	-.162**	.021	.007	-		
7. SJLS Overall	.949**	.930**	.709**	.623**	.561**	-.079*	-	
8. SEL Overall	.539**	.518**	.379**	.812**	.849**	.411**	.560**	-
\bar{X}	3,37	3,42	2,96	3,48	3,40	3,24	3,33	3,38
<i>Sd</i>	.873	.932	1.198	.826	.876	.826	.845	.603

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

When the arithmetic averages displayed in Table 1 are analyzed, it is comprehended that the mean score of the participants regarding student engagement is 3.38/5.00. Accordingly, it was observed that the participants felt moderate engagement with school. As can be understood from Table 1, the attitudes of the participating high school students towards the social justice leadership behaviors of high school students were also moderate ($\bar{X} = 3,33/5,00$).

As can be seen from Table 1, it was found that there was a significant and moderately positive relationship between the students' perceptions about the social justice leadership behaviors of the administrators and the student loyalty ($r_{SJLS\ Overall * SEC\ Overall} = .560, p < .01$). It has been determined that the social justice leadership of student engagement has a medium-level relationship with the support ($r_{support * SEC\ Overall} = .539, p < .01$) the critical consciousness dimensions ($r_{critical\ consciousness * SEC\ Overall} = .518, p < .01$). It was determined that student engagement showed a low but significant correlation with participation dimension ($r_{participation * SEC\ Overall} = .379, p < .01$).

A hierarchical multiple regression analysis was conducted to ascertain how the change in the commitment of participating high school students was explained by the dimensions of social justice leadership. The participants' gender, high school type, place of residence, income and education level of the mother were entered as covariate and dummy code were used. The results of the analyses are presented in Table 2.

Table 2.
Hierarchical multiple regression analysis

	B	SH _B	β	R	R ²	R ² Δ	F
<i>Model 1</i>							
Gender	-.218	.039	-.180*	.205	.042*	.037	8.400*
School type	-.043	.039	-.036				
Acc. Unit	-.049	.033	-.049				
Income	-.047	.021	-.079*				
Mother edu.	.027	.023	.042				
<i>Model 2</i>							
Gender	-.175	.033	-.144*	.566	.320*	.316	75.544*
School type	-.020	.033	-.017				
Acc. Unit	-.074	.028	-.074				
Income	-.030	.018	-.051*				
Mother edu.	.018	.019	.027				
Support	.366	.018	.530*				
<i>Model 3</i>							
Gender	-.168	.032	-.139*	.583	.340*	.335	70.590*
School type	.006	.033	.005				
Acc. Unit	-.079	.028	-.079*				
Income	-.024	.017	-.040				
Mother edu.	.016	.019	.025				
Support	.236	.031	.342*				
Critical cons.	.153	.029	.236*				
<i>Model 4</i>							
Gender	-.168	.032	-.138*	.585	.342*	.337	62.368*
School type	.000	.033	.000				
Acc. Unit	-.077	.028	-.077*				
Income	-.024	.017	-.041				
Mother edu.	.018	.019	.029				
Support	.224	.031	.325*				
Critical cons.	.138	.030	.214*				
Participation	.031	.017	.062*				

N = 968, *p < .05

As presented in Table 2, it was ascertained that the change explained in each stage applied in regression analysis increased and regression coefficient was statistically significant ($F_{(8-959)} = 62.368, p < .05, R^2 = .342$). Model 1 revealed that participants did not have a significant estimation power over their engagement of demographic characteristics such as gender, high school type, accommodation unit, income, and the education level of the mother. It was observed that all the demographic variables

explained 4% of the variance in student engagement. However, when the β coefficients are analyzed, it is concluded that only gender and income status are significant predictors of student engagement. Model 2 revealed that the support dimension of social justice leadership is related to student engagement ($R^2\Delta = .316, p < .05$). The support dimension alone explains 28% of the total variance in student engagement. In model 3, the critical consciousness dimension is included in the regression. The critical consciousness dimension was determined to be a significant predictor of student engagement ($R^2\Delta = .335, p < .05$). Model 4 constitutes the final stage of regression analysis. At this stage, the dimension of participation of the social justice leadership was added to the analysis and it was determined that it had a statistically significant effect on the engagement of the participant students ($R^2\Delta = .337, p < .05$). At the end of all stages, it was determined that all of the variables in the study explained 34% of the total change in the engagement of the high school students that participated in the study.

Discussion

In this study, the social justice leadership behavior levels of school principals were investigated in terms of predicting the engagement of high school students. The results of the study show that the social justice leadership behavior levels of school principals certainly affect the engagement of students. According to the findings of the study, while the highest level evaluated was the critical consciousness among the social justice leadership dimensions, the lowest evaluated level is expressed as participation. School engagement, who display critical consciousness behavior are aware of the values and prejudices they adopt and know certainly how they affect their leadership attitude. Thus, the school principal always endeavors to improve himself/herself and tries to overcome his/her shortcomings (Furman, 2012). In other words, the school principal demonstrates a critical consciousness and tries to convey this critical thinking tendency to the students as well (McKenzie et al., 2008). The school principals, who demonstrate the participation behaviors, tend to include the students when it is needed to take a decision on issues that concern the students and value the opinions of the students about the issue (Özdemir & Kütküt, 2015). In summary, it has been concluded that school principals are perceived to have a relatively critical dimension of social justice leadership. This result can be interpreted that school principals are open to being criticized and develop themselves and that they ask for the opinions from the relevant people when deciding on a topic.

In terms of student engagement dimension; while the highest perceived dimension was the affective engagement, the lowest perceived dimension was the behavioral engagement. Affective engagement relates to how much the persons wants to stay in the organization and the persons are pleased to be in that organization, and consequently, the persons make more efforts for the organization (Balay, 2000). In other words, the individual who has a high affective engagement can react positively to his/her friends, to his/her courses, teachers and school (Fredricks et al., 2004). Behavioral engagement is a dimension that includes the participation of students in the educational studies to be conducted outside of the course, and it is recommended if the students are actively involved in activities and have a sense of behavioral engagement, this affects positively their success in school (Kalaycı & Özdemir, 2013). Arastaman (2009), in the study conducted for investigating the school engagement of high school first-year students, discovered that the students demonstrated the behavioral engagement to the school, however, their engagement was lower at the cognitive level. Similar to the findings of these studies, Sarı (2013) and Booker (2004) stated that the students' level of belonging to school was above average. January (2004) declared that the students who cannot provide engagement with the school demonstrate a high rate of undesirable behavior. In addition, Yüksel (2012) asserted in the study that the school administration has to offer technological opportunities to the schools in order to increase the engagement of the students to the school and that more social activities can be effective as well. This result can be interpreted as the students have positive feelings towards their friends, their lessons, their teachers and their school, but they are not willing to participate in extracurricular activities, etc. When the total scores were examined, it was observed that the high school students feel a moderate level of engagement and the school administrators' attitudes towards social justice leadership behaviors were moderate. Kalaycı and Özdemir (2013) stated that the students perceived a moderate level of

engagement in their study that examined the effect of high school students' school engagement to the quality of school life. These findings reveal that school principals have critical beliefs, that they take part in decisions and support students; students have a sense of belonging to the school in the affective, cognitive and behavioral sense.

According to the perceptions of high school students, there was a positive and moderately significant relationship between the social justice leadership behavior levels of the school principals and their total scores related to student engagement. In addition, it was concluded that there is a positive and moderate relationship between the support and critical consciousness dimensions, among the sub-dimensions of social justice leadership while there is a positive and low-level relationship. In a study conducted by Uslu (2015), the researcher stated that school principals had an effect on students' engagement to the school and that both academic and social relations were more successful in schools, where engagement to the organization was achieved. This finding is supported by the literature. This result may be interpreted as the fact that school principals can criticize themselves, think about students rather than themselves, that they demonstrate fair and equitable behaviors to all students, hence the interest of the students to the school will be increased and their connection with the school will be strengthened.

The results of hierarchical multiple regression analysis revealed that gender and income level explain 4% of student engagement among the demographic variables. The support sub-dimension of the social justice leadership explains 28% of the student engagement. The support and critical sub-dimensions of social justice leadership together represent 30% of student engagement. It is recognized that the participation dimension of the social justice leadership also significantly affects student engagement. Finally, it was determined that all of the variables in the study (demographic and social justice leadership variables) had significant predictors of student engagement and explained 34% of student engagement in total.

This finding signifies that social justice leadership behavior of school principals has an effect on student engagement. In addition, it was determined that the most effective dimension on the engagement of students was the behaviors of school principals at the support level. When the literature is examined, it is found out that if the students have a high level of engagement with school, there is a low level of absenteeism (Zieman & Benson, 1981), they internalize the school rules more easily (Kuş & Karatekin, 2009; Stewart, 2003), the tendency to demonstrate violent behaviors decreases (Akman, 2013) and self-efficacy is high (Mengi, 2011). In the light of these results, it can be interpreted that school principals' showing their social justice leadership characteristics will have an impact on students' engagement and so that the success of the students will be increased. However, when students feel that school principals support them, we can assume that their engagement with school can be strengthened further.

Conclusion and Recommendations

The primary results of the study can be summarized as follows: 1) It is determined that the high school students feel a moderate level of engagement according to their perceptions and that the school principals' attitudes towards social justice leadership behaviors are moderate as well. 2) It was ascertained that there was a positive and moderately significant relationship between school principals' social justice leadership behavior levels and their total scores about the student engagement. 3) The gender and income levels among the demographic variables were found to be significant predictors of student engagement. 4) It has been determined that support, critical consciousness and participation sub-dimensions of social justice leadership are significant predictors of student engagement. 5) All variables in the study (demographic and social justice leadership variables) were found to have significant predictors of student engagement.

Based on the results of the study, suggestions for implementation and research can be developed. Based on the results of the research, it can be suggested that school principals should ensure that students participate in the decisions to be taken at the school in order to increase the level of student engagement. In addition, in order to strengthen the participation dimension, which is perceived as the lowest sub-dimension, it can be suggested that school principals should cooperate with families and ensure the participation of students in social activities so that the socially disadvantaged students participate in extracurricular social activities.

In this study, the study was conducted on the study group since the probable relationship between the two structures was examined. In order to increase the generalizability of the research's findings, future researchers can work on the stratified sample. Social justice based on the principles of equal opportunity and fair distribution can be examined by taking into account the schools in the provinces and districts, which are considered to have some differences in these subjects. A more detailed study can be planned with a detailed research design by taking into consideration the opinions of other stakeholders such as school principals, teachers, support staffs and parents in addition to the students. In addition, the scope of the study can be extended by adding some other variables such as the attitudes towards school, school engagement and socio-economic indicators that can be tested in Turkey according to the model proposals within the framework of national and international literature.

It may be crucial to drawing attention to some limitations in the generalizability of the results obtained with the present research. First of all, since this research is designed in the relational model, since it is focused on the relationship between the two structures rather than the concern to reach generalizable findings, the stratified sample was not preferred on the study group that would allow a greater generalization. In addition, in this study, participants were examined taking into consideration the two most comprehensive types of high school types, and other types were not included. On the other hand, the number of participants and the relatively similar number of groups can be stated among the strengths of the research.

Türkçe Sürümü

Giriş

Gelişmiş ülkelerde, özellikle 21. yüzyılda yoğunlaşan eğitimde demokratikleşme çabaları, eşitlik ve sosyal adalet ile ilgili sorunların ortadan kalkmasında yeterli olmamış, hatta zamanla toplumlardaki eşitsizliklerin arttığı gözlenmiştir. Küreselleşen dünyanın etkisiyle okullarda demokrat vatandaş yetiştirmekten ziyade küresel ekonominin ihtiyaç duyduğu ve bilgi ekonomisine uyum sağlayacak insan gücünün yetiştirilmesine devam edilmektedir (Şişman, 2007a). Bu devamlılık toplumda her zaman potansiyel suç işlemeye hazır, şiddet eğilimli, sürekli okuldan kaçmak isteyen bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeye devam etmeleri anlamına gelir (Bozalp, 2018). Günümüzde örgütlerin çevresini kuşatan bu durum karşısında okul yöneticileri değişimle boğuşmayan, aksine değişimleri fırsat olarak kullanabilen, fırsat ve imkan eşitliğini tehdit eden unsurları ortadan kaldırmak için çabalayan, eğitim ortamının sosyalleşerek bütün öğrencilerin daha iyi şekilde bir arada yaşamalarını sağlayan, özellikle dezavantajlı grupların güçlendirilmesi yönünde çaba sarf eden sosyal adalet liderlerine ihtiyaç vardır (Leblebici, 2008; Tomul, 2009).

Okullar, bireylerin bilişsel yönden gelişimleri ve akademik başarı sağlanmasının yanı sıra geleceğin sorumlu ve üretken bireylerini yetiştirme, toplumun paylaşılan ortak değerlerini benimsetme ve toplumsal kurallara uygun davranışlar kazandırma, en önemlisi de onları yaşama ve yaşamda üstlenecekleri rollere yani hayata hazırlama sorumluluğuna sahip kurumlardır. Okulların bu işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için, fiziki koşulların sağlanarak eğitim-öğretime uygun hale getirilmesi, mesleki seçimleri yapabilme özgürlüğü, nitelikli insan kaynaklarına sahip olması gibi temel faktörlerin yanında öğrencinin okula bağlılığını sağlamak gibi görevleri vardır. Okul kolaylıkla kurulabilir, gerekli teçhizat dōşenebilir, okula nitelik bakımından yüksek eğitici-öğretici personel sağlanabilir. Fakat öğrenciler okula hevesli bir şekilde gelmiyor, kendisini okula ait hissetmiyorsa, bütün gayretler boşa çıkar. Bu sebeple, öğrencinin okula bağlanması ve devamının sağlanması için önlemler alınması yöneticilerin önceliği haline gelmiştir (Çalık, 2010; Ünal & Çukur, 2011; Toker & Bülbül, 2014).

Tüm öğrencilerin ilgi ve destek sağlanmasıyla olumlu bir okul ikliminin oluşmasında, okulda öğrenci memnuniyetinin artırılmasında, okul yaşam kalitesi düzeyinin yükseltilmesinde, okul yöneticilerinin doğrudan ve dolaylı etkileri sebebiyle başlıca etken olduğu kabul edilmektedir (Durmaz, 2008). Okul iklimi ne kadar sağlıklıysa öğrencilerin okula yabancılaşmaları, okul terki daha az düzeyde gerçekleşmektedir. Öğrenciler, olumsuz, destekleyici olmayan bir okul ikliminde ya da kendilerini yalnız hissettikleri bir okula bağlanmakta zorluk yaşayabilirler (Ayrıl vd., 2014; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010). Bireylerin okulöncesinden yükseköğretime kadar hayatlarının önemli bir kısmını geçirdiği okullarda, huzur, mutluluk ve güven duygularının sağlandığı eğitim ortamlarının sunulmasıyla, okula olan bağlılık arttırılabilir (Sarı, 2013). Yöneticiler, örgüt hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşılmasının yanı sıra insan ihtiyaçlarına cevap vermek için de vardır. Öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul sosyal sisteminde birey olarak anlaşılmasının en güçlü yolu onların ihtiyaçlarını, hedeflerini, inançlarını, motivasyon ve bağlılıklarını incelemektir (Hoy & Miskel, 2010). Okul müdürünün her şeyden önce okulda herkesin şevkle ve istekle çalışabileceği, öğretmen ve öğrencilerin bütünleşebildiği, öğretme ve öğrenme süreçlerine coşkuyla katılmasını sağlayan okul bağlılığını artırıcı bir ortam hazırlaması beklenir. Örneğin, 'okul bütün çocuklar içindir', 'eğitimde mükemmellik ve eşitliği sağlamak', 'eğitimde en iyiye ulaşmak için çalışmak', 'bütün öğrenciler öğrenebilir' gibi ifadeler, sosyal adalet liderliği özelliğine sahip, vizyon ve misyon yönetimi rolünü en iyi şekilde üstlenebilmiş okul yöneticilerinin pusulasıdır (Şişman, 2007b).

Bireyler yaşamları boyunca adalet arayışı içinde olur. Bu arayış toplumsallaşmanın vazgeçilmez unsurları arasında yer almasının yanı sıra bireylerin gereksinim duydukları düzen, hakkaniyet ve güvenlik ihtiyacının karşılanması adına hissedilen bir gerekliliktir. Bu nedenle içerik açısından düşünüldüğünde

sosyal adalet kavramı esasen yeni değildir. Özellikle ABD kaynaklı konsey, birlik ve derneklerin bu konuyu eğitim ve eğitim liderliği bağlamında ele almasıyla kısa süre içerisinde dünya genelinde eğitim sistemleri ve eğitim yöneticilerinin sosyal adaletin sağlanması ve sürdürülmesindeki rolü sorgulanmaya başlamıştır. Örneğin Marshall (2004) klasik eğitimsel liderliğin sosyal adaletin sağlanmamasından kaynaklı sorunları tespit etme ve bu yönde aksiyon almada sınırlı kaldığını belirtmiştir. Brown (2006) ise geleneksel yaklaşımı benimseyen eğitim lideri yetiştirme programlarının sosyal adalet bağlamında yeniden tasarlanarak bütün öğrencilerin kaynak, içerik ve beceri açısından hakkaniyetli bir şekilde desteklenmesini öngören sosyal adalet liderliği ilkelerine göre düzenlenmesi gerekliliğine işaret etmiştir. Benzer şekilde toplumsal yapının oluşmasında eğitime ve böylelikle okula biçilen rolün, öğrenciler arasında sosyo-ekonomik düzey, etnik köken, cinsiyet, dil, din, ırk, bölge ve kültürden kaynaklı farklılıkların etkili bir şekilde yönetilmesi ve toplumsal eşitsizliklerin eğitim ortamlarındaki olumsuz etkilerinin minimize edilmesi şeklinde biçimlendiği görülmektedir. Brown (2006), sosyal adalet liderliğini benimseyen eğitim yöneticilerinin okullarında başarıyı, hoşgörüyü, hesapverebilirliği, şeffaflığı ve sosyal sorumluluğu teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamdan hareketle, dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin okul imkan ve faaliyetlerinden adil bir şekilde faydalanmaları ve akademik açıdan desteklenmelerinin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği öngörülebilmektedir. Nitekim eğitim liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisini inceleyen ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Leithwood & Jantzi, 2000; Quinn, 2002; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün, öğrencilerin dezavantajlarının okul ortamındaki görünümünü asgari düzeye çekmesi, bütün öğrencilerin akademik gelişiminin desteklenmesi, sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanması öğrenci bağlılığını arttıracakı düşünülmektedir. Bu nedenle, ampirik kanıtlara dayalı olarak mevcut araştırmada okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiye odaklanılmaktadır. Bu kapsamda öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesi sunulacak, ardından yöntem ve bulgulara yer verilecek ve son bölümde tartışma, sonuç ve öneriler yer alacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ve öğrenci bağlılığına ilişkin kavramsal çerçeve ilgili alanyazın bağlamında ele alınarak sunulmaktadır.

Sosyal adalet liderliği

Yaşamın pek çok alanında karşılaşılan eşitsizlikler toplumsal düzen üzerinde huzursuzluk yaratmaktadır. Eşitsizlikler adalet algısının oluşumunda anahtar rol oynamışlardır, bu bağlamda eşitlik ve adalet birbirini karşılıklı olarak yordayan kavramlardır. Sosyal adalet, en basit şekliyle lütuf ve zorlukların toplumda adil bir biçimde dağıtılması olarak ifade edilebilir. Sosyal adaletten bahsedebilmek için toplumda adil bir paylaşım olduğuna dair genel bir görüşün olması gerekir. Toplum üyeleri arasında, ırk, renk, cinsiyet, varlık, inanç ve kültürel farklılıklar bireyler arasındaki eşitliği bozmamalıdır (Sunal, 2011). Sosyal adalet kavramına ilişkin çağdaş tanımlamalara bakıldığında da eşitlik konusuna yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Bell (1997) sosyal adaleti kaynakların eşit dağıtılması olarak tanımlarken, adil bir toplumda tüm bireylerin kendilerini fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan güvende hissettiğini dile getirmiştir. Miller (1999), sosyal adaleti tanımlarken eşitlik kavramının yanı sıra ihtiyaçlar, yasal haklar ve hak etme dengesini vurgular. Mutlak eşit bir dağılım her ne kadar sosyal adalet için anahtar olsa da, gerçek yaşamın karmaşıklığı dağılımın adil olup olmadığı noktasında değerlendirme yapmayı zorlaştırmaktadır. Gewirtz ve Cribb (2002), sosyal adaleti dağıtımcı, ilişkisel ve kültürel olarak üç boyutta ele alır, buna göre dağıtımcı yönüyle adil paylaşımı; ilişkisel yönüyle toplumsal kararlarda söz hakkı sahibi olmayı; kültürel yönüyle de toplumda yer alan farklı kültürlere eşit yaklaşımı vurgular. Rosner-Salazar'a (2003) göre sosyal adalet, bireylerin faydalandığı eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerde eşitlik sağlamak için kullanılan güçlü bir mekanizmadır. Sosyal adaletin gayesi, her birey için 'ortak iyiyi' yaratmaktır, ortak yararlılığı sağlamak da ancak fırsat ve kaynakların adil dağıtımı ile olur (Yıldırım, 2011, s. 114). Sosyal adaletin varolduğu bir toplumda, bireyler kararlarında ve eylemlerinde sadece kendi menfaatlerini değil, diğer insanların da menfaatlerini düşünerek hareket ederler. Benzer şekilde örgütler de iç ve dış paydaşlarla olan ilişkilerinde bu ilkeye dikkat ederler (Metin, 2010, s. 146). Okul örgütlerinde sosyal adaletin sağlanması ise okul müdürleri üzerinden tartışılmaya başlanmıştır.

Sosyal adalet kavramının eğitim dünyasına yansması 1960 ve 70’li yıllarda dezavantajlı grupların eğitime erişim sorunsalına duyulan ilgi ile başlamıştır. Başlangıçta eğitim sosyologları tarafından yürütülen çalışmalar, 2000’li yıllara gelindiğinde eğitim yöneticilerinin sosyal adaleti sağlamadaki liderlik rolünün sorgulanmasıyla sosyal adalet liderliği kavramını gündeme getirmiştir (Oplatka, 2010). Günümüzde toplumlarda ırkçılık, ayrımcılık, cinsel taciz ve şiddet olayları giderek artmaktadır. Nitekim eğitim kurumlarında da artan suç oranı, pek çok eğitimciyi eğitim kurumlarında gözlenen adaletsizliklerin kaçınılmaz ve değiştirilmez olduğunu düşünmeye itmiştir (Larson & Muradha, 2002, s. 134). Çünkü okul dışında toplumda varolan yapısal eşitsizlikler eğitim kurumlarına yansmakta ve öğrencilerin fırsat eşitliğine ket vurmaktadır. Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için bireylere ve topluma ahlaki sorumluluklar yüklemek gerekir. Bu bağlamda, sosyal adalet liderliğinin bir boyutu sosyo-ekonomik, politik ya da toplumsal anlamda dışlanmış dezavantajlı grupların eğitimle “desteklenerek” güçlendirilmesidir. Nitekim eğitimde adalet ancak sonuçta eşitlik sağlandığında mümkün olur. Eğitim liderleri, toplumdaki eşitsizliklere ve bu durumun yarattığı risklere karşılık tüm öğrencilere fırsat ve olanak eşitliği sağlamaya çalışmalıdırlar (Bogotch, 2000). Bu bağlamda sosyal adalet liderliği, nitelikli eğitim imkanının tüm öğrencilere sunulmasını, özellikle de dezavantajlı grupların bundan faydalandırılmasını ve bu grupların desteklenmesini gerekli kılar (Özdemir & Kütküt, 2015, s. 206). Sosyal adalet liderliği misyonu üstlenen eğitim yöneticilerinin dezavantajlı ve desteğe ihtiyacı olan bireyleri tespit etmesi gerekir. Eğitim kurumlarında var olan kaynaklar ile çevresel kaynakları harekete geçirmeli, toplumsal duyarlılığı artırıcı faaliyetler gerçekleştirmelidir (Tomul, 2009, s. 136). Miller (2005), fırsat eşitliğinin sağlanmasında her bireyin toplumsal olanaklara ulaşma şansının onların beceri, motivasyon ve yetenekleri doğrultusundaki değerlendirmelere bağlı olmasını vurgular.

Sosyal adalet liderliğinin diğer boyutu eleştirel bilinçtir, çünkü sosyal adalet liderliği dış dünyanın sistematik bir analizini ve eleştirisini gerektirir. Bunu yapmanın ilk şartı da liderin kendi inançlarını ve uygulamalarını dikkatlice incelemesidir (Furman & Shields, 2005, s. 126). Okul liderleri içinde buldukları sistemi sürekli olarak eleştirel bir gözle incelemeli ve dünya ile olan etkileşimlerinin bu sistem tarafından nasıl etkilendiğini tekrar tekrar değerlendirmelidir (Shields, 2004). Eleştirel bilince, yaşam boyu gelişim ve özyansıtma da eşlik etmelidir. Liderler ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ve diğer farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan sosyal eşitsizliklere ve ötekileştirme eylemlerine yol veren politika ve uygulamalara müdahale etmek için dış dünyada var olan güç yapılarını çözümlmelidir (Dantley & Tillman, 2009, s. 31).

Sosyal adalet liderliğinin üçüncü bir boyutu da kapsama olarak ifade edilebilir. Buna göre, tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminin sağlanması amaçlanır, kapsayıcılık rolü ile vurgulanan ise engelli, dezavantajlı öğrencilerin akranları ile beraber eğitim görebilmesidir (Katzman, 2007). Kapsayıcı eğitimde tüm çocuklar birlikte öğrenirler ve desteklenirler. Öğrencilerin akranları ile anlamlı ilişkiler kurması teşvik edilir, katılım sağlamaları ve başarı elde etmeleri konusunda cesaretlendirilirler. Birbirinden farklı öğrencilerin ihtiyaçları karşılanır ve fırsatlar ile kaynaklara öğrencilerin eşit erişimi garanti altına alınır. Özel ihtiyaçları olan öğrenciler de dahil olmak üzere birlikte aynı sınıfta eğitim alırlar, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için ayrı eğitim ortamları mevcut değildir. Her öğrenci kendi seviyesi ve ihtiyacına uygun ve onu destekleyici bir öğretime tabi tutulur (Lewis, 2016, s. 326). Sosyal adalet liderliği ayrıca demokratik eğitim kavramı ile yakından ilişkilidir. Dantley ve Tillman’a (2009) göre, sosyal adalet demokratik bir ortamda hayat bulur çünkü demokrasinin özünde çoklu kimliklere, farklı seslere, değişik bakış açılarına kucak açmak vardır. Bu *simbiyotik* başka bir ifadeyle karşılıklı ve tamamlayıcı bir oluşumdur, biri olmadan diğeri de var olamaz. Furman ve Shields (2005) sosyal adaletin demokrasi olmadan sağlanamayacağını, aynı şekilde demokrasinin de sosyal adaletsiz olamayacağını dile getirmişlerdir. Demokrasi ve sosyal adaletin her ikisi de bireysel hakların yanı sıra toplumsal iyiliği temsil eder.

Sosyal adalet liderliği yaklaşımı, eşitsizliklerin tespit edilip, değerli kaynakların yeniden dağıtılmasını öngörür. Dezavantajlı gruplara öğrenme fırsatlarının sağlanması, bu gruptaki öğrencilerin zengin kültürel ve dilsel özellikleri ile farklılıklarının tanınıp uzun vadeli akademik, sosyal, duygusal ve ekonomik gelişimleri ve başarıları için avantaj haline getirilmesi, yaklaşımın temel felsefesini teşkil eder. Ayrıca sosyal adalet liderliği aileler ile olan ilişkide uyum ve güvenin önemini vurgular. Ebeveynlerin

güçlendirilmesini, çocuklarının yaşamları ve eğitimleri üzerinde merkezi bir role sahip olmalarını teşvik eder (DeMatthews & Izquierdo, 2016, s. 290). Çocukların ve ailelerinin önemsendiği ve dikkate alındığı bir okul ortamının oluşturulmasını öngörür. Sosyal adalet liderliğinde okul içindeki ve velilerle olan ilişkiler büyük önem taşır. Liderler herkesi dahil eden kapsayıcı topluluklar meydana getirmeyi amaçlar ve tarihsel olarak ötekileştirilmiş grupların eğitimine ilişkin geleneksel paradigmaları reddeder (Rivera-McCutchen, 2014, s. 749). Sosyal adaletin sağlanması için önyargı, ayrımcılık, baskı gibi engellerin ortadan kaldırılması gerekir (Serpen, Duyan & Aldoğan, 2014, s. 22). Bu noktada, sosyal adalet liderliği rolünü etkili bir şekilde gerçekleştiren okul müdürlerinin yönetiminde destekleyici ve kaynaştırıcı bir okul kültürü ve iklimi oluşması, bunun ise öğrencilerin okula yönelik tutum ve algılarında olumlu yönde bir değişim gerçekleştirmesi beklenir.

Öğrenci bağlılığı

İçinde yaşadığımız dünyada meydana gelen hızlı değişimlerle eğitim sistemimizde ve sistemin en temel ögesi olan okullarda yenilenme ve gelişme zorunlu hale gelmiştir. Okul, öncelikli olarak önce sosyal bir sistem, insan topluluğundan oluşan bir yaşama ortamıdır. Okul ve okuldaki bireylerin davranışlarını sadece nesnel bir bakış açısıyla değerlendirmek, okul ve insanın özel taraflarını görmezden gelmek, okul ve okul içerisinde meydana gelenleri anlamak, okulun amaçlarını yerine getirebilmesi için yetersizdir (Şimşek, 1997; Şişman & Taşdemir, 2008). Çünkü okullardaki en büyük insan sermayesi öğrencilerdir.

Bugünün okulu, öğrenciye kendi ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlama ve bu bilgileri kullanarak onlara çeşitli beceriler kazandırma yoluyla öğrencileri pasif durumdan aktif hale getirerek kendi eğitim ortamının etkin bir düzenleyicisi durumuna getirmeyi hedeflemektedir (Çağlar, 2010). Öğrenme çevrelerinin genişletilmesiyle, eşit fırsatların sunulduğu, çeşitliliklere saygı duyulan, ayrımcılığın olmadığı ortamların tam olarak sağlanamadığı görülmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin topluma tam katılımını ve kendi kapasitelerini geliştirmelerini sağlayıcı ve TC Anayasası'nda da yer verilen eşitlik kavramına riayet edilerek destekleyici bir yapının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, eşitsizlik yaratan uygulamaların önüne geçilmesi, kaynakların en çok ihtiyacı olan öğrencilere ve bölgelere yönlendirilmesi ve dezavantajlı öğrenciler için sistematik bir şekilde destek sağlayıcı programların geliştirilmesi ve sürdürülmesi önemli görülmektedir (Özdemir, 2013). Okulun bu temel hedefleri göz önünde bulundurulduğunda temel sorunların giderilmesinde önleyici, belirlenen hedeflere ulaşmasında, öğrenci başarısının artmasına yönelik yeni bir anlayışla okulların geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması bağlamında okulun en önemli paydaşlarından öğrencilerin okula bağlılıklarının araştırılması gerekmektedir. Okula bağlılık, öğrencilerin eğitimin en temel kurumu olan okulda kendisine kazandırılmaya çalışılan istendik davranışların, kişilik ve karakter oluşumu, insanı üstün kılan etik, ahlaki, toplumsal tüm değerlerin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçilen '4+4+4' eğitim sistemi ile zorunlu eğitimin süresi sekiz yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Bu yasal düzenleme ile özellikle bazı lise türlerinde devamsızlık ve okul terki sorununun artış gösterdiği, öğrencilerin motivasyonu ve hazır bulunuşluk düzeylerinin olumsuz etkilendiği rapor edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum geliştirdiği, hatta okulun genel düzen ve disiplinini etkileyecek şekilde sorunlara neden oldukları belirlenmiştir (Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan, 2013). Bu nedenle yasal düzenleme yapılmasına karşın, Türkiye'de öğrencilerin okula yönelik tutumu ve okul bağlılığı konusu bir sorun olmaya devam etmektedir (Önen, 2014). Okul bağlılığının yüksek olması okulun amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahip olmakla birlikte, onları okulda tutabilmek için istek duymasının sağlanması için öncelikle öğrencilerin beklentilerinin karşılanarak okula bağlılıklarının artırılmasının farklı yolları aranmalıdır (Kurşunoğlu, Bakay & Tanrıöğen, 2010; Yılmaz, 2008).

Okul bağlılığı, başarı oranının nitelik ve nicelik bakımından yükseltilmesi ve devamsızlık oranlarının azaltılmasına katkı sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğrenciyi, örgütsel yaşam ve maksimum düzeyde başarı için ihtiyaç duyulan birçok gönüllü faaliyete ilgisinin artmasını sağlar (Kaya, 2007). Okula bağlılık öğrencinin kendisini bir grubun üyesi olarak görmesi, kendisini örgüte ait hissetmesi, okulun amaçlarını benimseyebilmesi açısından psikolojik bir gereksinim şeklinde tanımlanmıştır (Finn, 1993; Osterman,

2000). Okula bağlılık, Can'a (2008) göre ilk kez Hirschi tarafından ortaya atılmış olup, suç işleme ve şiddet davranışlarının temel sebebinin kişilerin okula olan bağlılıklarının zayıf olmasıyla ilişkilendirmiştir. Hirschi (1969), okul bağlılığını sosyal bağ teorisi (social bond) adını verdiği bir kavramla açıklamıştır. Bireyin toplumla olan bağının zayıf ya da kopuk olmasının sapkın ya da suç içeren davranışa yol açacağını ileri sürmüştür. Hirschi (1969), bireyin toplumsal kurum ve gruplarla olan bağlarının kopmasının sebeplerini ise şu şekilde sıralamıştır:

- 5) Çevresinde kendileri için değerli olan kişilerle (özellikle aile) olumlu bağlar kuramadığında,
- 6) Toplum tarafından özümsemiş kurallara uymanın kendisine bir katkı sağlamayacağı düşüncesi oluşturduğunda,
- 7) Toplum tarafından benimsenmiş etkinliklere yeterince katılım sağlayamadığında,
- 8) Toplum tarafından kabul edilen norm ve değerlere olan inancını yitirdiğinde gerçekleşen bir durumdur.

Bahsedilen bu süreçlerin sonunda birey sapkın davranışlar gösterme eğilimine girebilir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) okul bağlılığını, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan çok yönlü bir disiplin olarak ele almaktadır. Bu boyutlandırmaya ilişkin özet bilgiye aşağıda yer verilmektedir.

Davranışsal boyut; öğrencilerin ders dışında yapılacak olan eğitim çalışmalarına (sanatsal, sosyal, sportif vb. etkinliklere) katılımlarını içeren bir boyut olup, etkinliklere aktif bir şekilde katılan, davranışsal bağlılık duygusuna sahip öğrencilerin okul başarılarında olumlu bir biçimde etkilediği öne sürülmektedir. (Kalaycı & Özdemir, 2013) Ayrıca bu öğrencilerin daha düşük suç oranına sahip, sosyal reddedilme (dışlanma), depresyon, düzeyleri düşük, okulu bırakma ve uyuşturucu kullanma oranları daha az olmakla birlikte okula bağlılık duygusu ile öğrencilerin daha yüksek bilişsel ve psiko-sosyal işleyiş gösterme eğiliminde olduklarını dile getirmişlerdir (Anderman, 2002; Finn, 1989).

Bilişsel boyut; öğrencilerin okulda öğrendikleri konusunda nedenlerini sonuçlarını sorgulayarak anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmeleri, yaptıklarına odaklanarak etkili bir performans geliştirerek yüksek motivasyonlu ve okula gelmekten haz duyan, bilgi, beceri ve yeterli düzeylerine güvenerek karmaşık durumlarla karşılaştıklarında bile okula olan inancını ve istekliliğini kaybetmeden gereken enerjiyi sarf edebilen öğrenci bağlılığına işaret etmektedir (Arastaman, 2009; Öncü, 2004). Öğrencilerin değişimi kendilerinden başlatarak, ezbercilikten kendisini kurtararak, kendi öğretim yöntemlerini belirlemesinde ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasında etkili bir boyuttur (Anderson & Smiley, 2011; Ergür, 2010).

Duyuşsal boyut; kurumuna güçlü bir bağla bağlanan kişinin, örgütü ile özdeşleşmesi, örgüte dâhil olabilmesi ve bu durumdan dolayı gurur duyabilmesi ve bu sayede okula katkıda bulunabilmek adına yoğun bir çaba göstermesi durumu olarak açıklanabilir (Balay, 2000). Sogayadevan ve Jeyaraj (2012), okula bağlılık ile ilgili geçmişte yapılan birçok araştırmanın davranışsal ve bilişsel bağlılığa odaklandığını öte yandan duygusal bağlılıkla ilgili daha az araştırmanın yapıldığını dile getirmektedir. Oysa, duygusal bağlılığın da en az diğer iki bağlılık türü kadar öğrenme üzerinde etkili olduğunu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve akranlarla ilişkilerin hatta bireyin kendisiyle olan etkileşiminin artmasında bir arabulucu rolü üstlendiğini ifade eder. Moulton (2008), ise çalışmalarında öğrencilerin okula olan ilgisizliklerinin önemsenmediğini dile getirerek, sadece entelektüel ve akademik başarıyı artırma odaklı geleneksel okul modelinden çıkılarak yeni bir şeyler yapılması gerektiğine dikkat çeker. Okulu terk eden öğrencilerin, okulun sıkıcı olduğunu ve okulda öğretilenleri gerçek yaşamda kullanılmayan bilgiler olarak gördüklerini söyler. Bunu tersine çevirmek ve eğitimcilerin okula duygusal bağlılıklarının artmasının sağlanması için, öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olan ihtiyaç duydukları bilgileri özellikle proje tabanlı eğitimlerle vererek değişikliğe gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Alan yazındaki bütün açıklamalar ve araştırma sonuçları, okul bağlılığının eğitim alanındaki çıktıların iyileştirilmesi ve geliştirilmesindeki etkisinin önemini ortaya koymakla birlikte, alandaki çalışmaların yetersiz oluşu göz önünde bulundurulduğunda okula bağlılık örüntülerinin incelenmesinin öğrencilerin okul ortamına yönelik sorunlarını belirlenmesinde, tanı koymada ve önlem almada oldukça etkili olacağını ifade etmiştir (Önen, 2014).

Sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisi

Araştırma kapsamında incelenen sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığının incelendiği çalışmalara yönelik alanyazın taraması da yürütülmüştür. Bu kapsamda, sosyal adalet liderliği uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve dezavantajlı öğrencilerin kaynaştırılmasında okul müdürünün yaşadığı zorlukların rapor edildiği çalışmalara rastlanılmıştır (DeMatthews & Izquierdo, 2016; DeMatthews & Mawhinney, 2014; Shields, 2004). Sosyal adalet liderliği bağlamındaki bazı çalışmaların ise sosyal adalet lideri yetiştirme programlarının hazırlanması ve uygulanmasından elde edilen etkililiğe yoğunlaştığı belirlenmiştir (Brown, 2006; Furman, 2012). Bu yöndeki uygulamaların hem öğrencilerin okula yönelik tutumlarında olumlu yönde değişime katkıda bulunduğu hem de veli ile öğretmen ilişkisinin niteliğini arttırdığı rapor edilmiştir (Barr & Saltmarsh, 2014; DeMatthews, 2015). Bir diğer çalışmada ise sosyal adalet liderliği uygulamalarının okul-İçi destek mekanizmalarını harekete geçirerek öğrenme ortamlarının niteliğini arttırdığı, öğrenci ihtiyaçları konusunda gelişebilecek sorunlara yönelik daha proaktif bir tutum sergilendiği ve böylelikle daha destekleyici ve olumlu bir okul ikliminin oluştuğu belirlenmiştir (McKenzie vd., 2008). Özdemir'in (2017a) öğretmenler ile yürüttüğü bir çalışmada ise sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinde etkisi olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin desteklenmesi ve okulda güven ikliminin tesis edilmesi ile öğrencilerin akademik performansına yansıdığı belirtilmiştir. Özdemir (2017b) bir diğer araştırmasında ise mevcut çalışmada amaçlandığı üzere sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisini irdelemiştir. Bu araştırma, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul bağlılığı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin okula yönelik tutumunun bu ilişkide kısmi aracılık etkisinin bulunduğunu göstermiştir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul yöneticisinin sosyal adalet liderliği davranışları ile katılımcı lise öğrencilerinin bağlılığı arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Okul yöneticisinin sosyal adalet liderliği davranışları, katılımcı lise öğrencilerinin bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
-

Yöntem

Resmi liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci bağlılığındaki açıklayıcı rolüne odaklanan bu araştırma kapsamında 'yordayıcı ilişkisel' desen benimsenmiş ve nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Yordayıcı ilişkisel desende, bağımsız değişkendeki varyansın bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığı incelenir (Özdemir, 2018). Bu tür çalışmalarda, değişkenlerden en az biri bağımlı değişken ve en az biri de bağımsız değişken olarak belirlenir ve istatistiksel analizler bu doğrultuda yürütülür.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında uygun (elverişli) örnekleme yöntemi tercih edilerek veri toplanmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir ($N= 53.092$), Konya ($N= 167.084$) ve Niğde'de ($N= 25.481$) öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çıngı (1994) 200.000 ve üzerinde yer alan evren büyüklükleri için .05 sapma miktarı ve .01 güven düzeyi ile 665 katılımcıdan oluşan bir örneklemin alt sınır olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın verisi 539 kız (% 55,7) ve 429 erkek (% 44,3) olmak üzere toplam 968 lise öğrencisinden elde edilmiştir ($\bar{X} = 16,96$, $ranj = 6$, $Ss = 1,248$). Katılımcıların % 50,4'ü ($n= 488$) Meslek Lisesi'nde ve % 49,6'sı ($n= 480$) Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 206'sının (% 21,3) 9. sınıf, 163'ünün (% 16,8) 10. sınıf, 217'sinin (% 22,4) 11. sınıf ve 382'sinin (% 39,5) 12. sınıf öğrencisi olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler, yaşamlarının çoğunluğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre incelediğinde, 81'inin (% 8,4) yaşamının büyük bir kısmını köyde, 96'sının (% 9,9) kasabada ve 791'inin (% 81,7) kentte geçirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler aylık toplam gelir durumlarına göre incelediğinde 196'sının (% 20,2) 1000TL'ye kadar, 355'inin (%36,7) 2000TL'ye kadar, 224'ünün (% 23,1) 3000TL'ye kadar ve 193'ünün ise 3000TL ve üzerinde aylık geliri bulunan

ailelerden geldiği gözlenmiştir. Son olarak katılımcı öğrenciler anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelediğinde, 70 öğrencinin (% 7,2) annesinin okuma-yazma bilmediği, 403'ünün (% 41,6) annesinin ilkokul, 237'sinin (% 24,5) ortaokul ve 258'inin (% 26,7) ise lise ya da üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okul yöneticisinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Özdemir ve Küçük (2015) tarafından geliştirilen 'Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-SALÖ' kullanılmıştır. SALÖ'nün derecelemesi '(1) Kesinlikle katılıyorum', '(2) Az katılıyorum', '(3) Orta derecede katılıyorum', '(4) Çok katılıyorum' ve '(5) Kesinlikle katılıyorum' şeklindedir. Ölçekte 24 madde ve *destek* (12 madde), *eleştirel bilinç* (9 madde) ve *katılım* (3 madde) başlıklarında üç boyuttan oluşmaktadır. *Destek* boyutunda yer alan maddelere örnek olarak 'Düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder' ve 'Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder' verilebilir. *Eleştirel bilinç* boyutunda ise 'Eleştiriye açıktır' ve 'Farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder' gibi maddeler yer almaktadır. *Katılım* boyutunda bulunan maddelere örnek olarak ise 'Seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır' verilebilir. SALÖ'de ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa değeri .94 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alfa değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri ise sırasıyla .91, .92 ve .72 olarak rapor edilmiştir. Mevcut araştırmada boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerleri sırasıyla .93, .92 ve .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin üç boyutlu yapısının test edilmesi için yürütülen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: [$\chi^2 = 1141.53$, $sd = 245$, $\chi^2/sd = 4,65$, RMSEA = .062, sRMR = .038, NFI = .98, CFI = .99, AGFI = .89, GFI = .91]. Browne ve Cudeck (1993) standardize edilmiş hata kareleri ortalamasının karekökü olan sRMR değerinin .05'ten küçük olmasını, veri ile aracın faktör yapısı arasında mükemmel uyuma işaret ettiğini ifade etmektedir. Kline (2011) ise ki-karenin serbestlik derecesine oranının 5.0'ten küçük olmasını kabul edilebilir uyum olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte, AGFI değerinin .85 ile .90 arasında yer almasının kabul edilebilir, .90 ile 1.00 arasındaki değerler ise mükemmel uyuma işaret ettiği ifade edilmektedir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). DFA ile elde edilen uyum iyiliği değerleri, veri ile kullanılan ölçeğin üç faktörlü yapısı arasında iyi düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, katılımcı öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin tutumlarını ölçmek üzere SALÖ'nün yeterli psikometrik değerlere sahip olduğu gözlenmiştir.

Katılımcı öğrencilerin bağlılık düzeylerinin belirlenmesi için Doğan (2015) tarafından geliştirilen 'Öğrenci Bağlılığı Ölçeği-ÖBÖ' kullanılmıştır. ÖBÖ, 5li Likert tipinde 31 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. *Duygusal bağlılık* boyutu, 'Kendimi okulumun bir parçası olarak hissedirim' ve 'Başka çocuklara da okulumu gelmelerini tavsiye ederim' ifadelerinin de yer aldığı 10 maddeden oluşmaktadır. *Bilişsel bağlılık* boyutu, 12 maddeden oluşmaktadır ve 'Dersler zor olsa bile çalışmayı bırakmam' ve 'Sınıfta bütün dikkatimi derse veririm' bu maddelere örnek olarak sunulabilir. *Davranışsal bağlılık* boyutu ise 'Okula geç kalırım (Ters madde)' ve 'Üniversiteye gitmek istiyorum' ifadelerinin de yer aldığı yedisi ters kodlanan dokuz maddeden oluşmaktadır. ÖBÖ'nün tümüne ait güvenilirlik katsayısı .91 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise α değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri sırasıyla .88, .88 ve .83 olarak rapor edilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında ise boyutlara ilişkin α değerleri .91, .93 ve .80 olarak hesaplanmıştır. ÖBÖ'nün yapı geçerliğinin DFA ile sınanması sonucunda elde edilen uyum değerleri şu şekilde gerçekleşmiştir: [$\chi^2 = 2144,87$ $sd = 425$, $\chi^2/sd = 5,04$, RMSEA = .068, sRMR = .079, NFI = .96, CFI = .97, AGFI = .84, GFI = .87]. Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar (2006), GFI, CFI ve NFI değerlerinin .90 ile .95 arasında yer almasının kabul edilebilir düzeyde bir uyuma, .95'ten büyük değerlerin ise mükemmel uyuma kanıt olarak gösterilebileceğini belirtmiştir. Hu ve Bentler (1999) ise hata kestirimlerinin ortalama karekökü olan RMSEA değerinin .08 ile .05 arasında yer almasının kabul edilebilir olduğunu, .05'ten küçük olmasının ise iyi uyuma işaret ettiğini ifade etmektedir. Bu kaynaklar ışığında, yürütülen DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir. Buna göre, ÖBÖ'nün katılımcı öğrencilerin bağlılıklarının ölçülmesinde yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

İşlem ve Veri Analizi

Veri toplama formları araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmış ve katılım gönüllü olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde toplam 1157 form dağıtılmış ve bunlardan 998'i yanıtlanmıştır. Buna göre, form dönüş oranı % 86,28 olarak gerçekleşmiştir. Toplanan 998 formdan 968'i analizler için uygun şekilde yanıtlanmıştır. Öncelikle, kullanılan her bir ölçeğe ilişkin veri setinde doğrusallık, eşvaryanslılık ve uç değerlere ilişkin incelemeler yapılmıştır. SALÖ'nün basıklık puanının -.266 ve çarpıklık puanının -.379 olduğu belirlenmiştir ($S_s = .845$). ÖBÖ'nün basıklık puanının .161 ve çarpıklık puanının ise -.636 olduğu tespit edilmiştir ($S_s = .603$). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında değiştiği belirlenmiş ve araştırma veri setinin normal dağıldığı saptanmıştır. Veri setinde tek yönlü ve çok yönlü uç değerlere rastlanılmamıştır.

İstatistik analizler SPSS 23.0 ile yapılmıştır. Betimsel istatistik olarak ortalama, standart sapma, frekans, ranj, yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır. Araştırma değişkenleri ve boyutları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği tutumlarının öğrencilerin bağlılıklarındaki varyansı aşamalı şekilde ne derece kestirdiğini saptamak amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi yürütülmüştür. Bu kapsamda, çoklu regresyon analizinin varsayımlarından çoklu bağlantı sorunu (multicollinearity) açısından veri incelenmiştir. Pallant (2005) bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyonun ($r \geq .90$) çoklu bağlantı sorununa işaret ettiğini ifade etmektedir. Araştırma verisinde çoklu bağlantı sorununa rastlanılmamıştır. Veri seti normal dağılım gösterdiği için ölçeklerin içtutarlılığı Cronbach alfa değeriyle incelenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Veri toplama araçlarının yapı geçerliği ise AMOS yazılımının 22.0 sürümünde (Arbuckle, 2012) yürütülen DFA ile sınanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen öğrenci bağlılığı ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Araştırma değişkenleri ve boyutları arasındaki ilişkiler, aritmetik ortalama ve standart sapmalara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.
Araştırma değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Destek	-							
2. Eleştirel Bilinç	.602**	-						
3. Katılım	.568**	.575**	-					
4. Duygusal Bağ.	.594**	.569**	.455**	-				
5. Bilişsel Bağ.	.526**	.515**	.431**	.642**	-			
6. Davranışsal Bağ.	-.049	-.060	-.162**	.021	.007	-		
7. SALÖ Genel	.949**	.930**	.709**	.623**	.561**	-.079*	-	
8. ÖBÖ Genel	.539**	.518**	.379**	.812**	.849**	.411**	.560**	-
\bar{X}	3,37	3,42	2,96	3,48	3,40	3,24	3,33	3,38
S_s	.873	.932	1.198	.826	.876	.826	.845	.603

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

Tablo 1'de sunulan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, katılımcıların öğrenci bağlılığına ilişkin ortalama puanının 3,38/5,00 olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcıların orta düzeyde bağlılık hissettikleri gözlenmiştir. Tablo 1'den izlenebileceği gibi, katılımcı lise öğrencilerinin okul yöneticisinin sosyal adalet liderliği davranışlarına göre tutumları da orta düzeyde gerçekleşmiştir ($\bar{X} = 3,33/5,00$).

Tablo 1'den görülebileceği gibi katılımcı öğrencilerin okul yöneticisinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile öğrenci bağlılığı arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu

belirlenmiştir ($r_{SALÖGenel*ÖBÖGenel} = .560, p < .01$). Öğrenci bağlılığının sosyal adalet liderliğinin destek ($r_{destek*ÖBÖGenel} = .539, p < .01$) ve eleştirel bilinç boyutlarıyla ($r_{eleştirelbilinç*ÖBÖGenel} = .518, p < .01$) orta düzeyde aynı yönlü bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci bağlılığının katılım boyutuyla ise düşük düzeyde ancak anlamlı bir korelasyon gösterdiği belirlenmiştir ($r_{katılım*ÖBÖGenel} = .379, p < .01$).

Katılımcı lise öğrencilerinin bağlılıklarındaki değişimin sosyal adalet liderliğinin boyutları tarafından aşamalı bir şekilde nasıl açıklandığını belirlemek üzere hiyerarşik çoklu regresyon analizi yürütülmüştür. Katılımcıların cinsiyet, lise türü, yerleşim yeri, gelir ve anne eğitim düzeyi covariate olarak girilmiş ve dummy kodlanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.
Hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

	B	SH _B	β	R	R ²	R ² Δ	F
<i>Model 1</i>							
Cinsiyet	-.218	.039	-.180*	.205	.042*	.037	8.400*
Lise türü	-.043	.039	-.036				
Yerleşim yeri	-.049	.033	-.049				
Gelir	-.047	.021	-.079*				
Anne eğitim	.027	.023	.042				
<i>Model 2</i>							
Cinsiyet	-.175	.033	-.144*	.566	.320*	.316	75.544*
Lise türü	-.020	.033	-.017				
Yerleşim yeri	-.074	.028	-.074				
Gelir	-.030	.018	-.051*				
Anne eğitim	.018	.019	.027				
Destek	.366	.018	.530*				
<i>Model 3</i>							
Cinsiyet	-.168	.032	-.139*	.583	.340*	.335	70.590*
Lise türü	.006	.033	.005				
Yerleşim yeri	-.079	.028	-.079*				
Gelir	-.024	.017	-.040				
Anne eğitim	.016	.019	.025				
Destek	.236	.031	.342*				
Eleştirel bilinç	.153	.029	.236*				
<i>Model 4</i>							
Cinsiyet	-.168	.032	-.138*	.585	.342*	.337	62.368*
Lise türü	.000	.033	.000				
Yerleşim yeri	-.077	.028	-.077*				
Gelir	-.024	.017	-.041				
Anne eğitim	.018	.019	.029				
Destek	.224	.031	.325*				
Eleştirel bilinç	.138	.030	.214*				
Katılım	.031	.017	.062*				

N = 968, *p < .05

Tablo 2’de sunulduğu gibi regresyon analizinde uygulanan her bir aşamada açıklanan değişimin arttığı ve regresyon katsayısının da istatistiksel olarak anlamlı çıktığı belirlenmiştir ($F_{(8-959)} = 62.368, p < .05, R^2 = .342$). Model 1, katılımcı öğrencilerin cinsiyet, lise türü, yerleşim yeri, gelir ve anne eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerinin bağlılıkları üzerinde önemli bir kestirim gücüne sahip olmadığını göstermiştir. Demografik değişkenlerin tümünün öğrenci bağlılığındaki varyansın % 4’ünü açıkladığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, β katsayıları incelendiğinde yalnızca cinsiyet ve gelir durumunun öğrenci bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Model 2, sosyal adalet liderliğinin destek boyutunun öğrenci bağlılığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir ($R^2\Delta = .316, p < .05$). Destek boyutu tek başına öğrenci bağlılığındaki toplam varyansın % 28’ini açıklamaktadır. Model 3’te ise regresyona eleştirel bilinç boyutu

dahil edilmiştir. Eleştirel bilinç boyutunun, öğrenci bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır ($R^2\Delta = .335$, $p < .05$). Model 4, regresyon analizinin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada analize sosyal adalet liderliğinin katılım boyutu eklenmiş ve katılımcı öğrencilerin bağlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($R^2\Delta = .337$, $p < .05$). Tüm aşamaların sonucunda, araştırmadaki değişkenlerin tümünün katılımcı lise öğrencilerinin bağlılığındaki toplam değişimin %34'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranış düzeylerinin lise öğrencilerinin bağlılığını yordama gücü incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranış düzeylerinin öğrencilerin bağlılığını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, sosyal adalet liderliği boyutlarından en yüksek seviyede değerlendirilen boyut eleştirel bilinç iken, en düşük seviyede değerlendirilen boyut ise katılım olarak ifade edilmiştir. Eleştirel bilinç davranışı sergileyen okul yöneticileri benimsediği değerlerin ve önyargıların farkında olup kendi liderlik tutumunu nasıl etkilediğini bilir. Böylelikle her zaman kendini geliştirmek için çaba gösterir, eksikliklerini gidermeye çalışır (Furman, 2012). Yani eleştirel bilinç özelliği gösterir ve bu eleştirel düşünme eğilimini öğrencilere de aktarmaya çabalar (McKenzie ve diğ., 2008). Katılım davranışı sergileyen okul yöneticileri ise, bütün öğrencileri kendilerini ilgilendiren meselelerde bir karar alınacağı zaman onları bu karara dahil eder ve öğrencilerden konu hakkındaki düşüncelerine değer verir (Özdemir & Kütküt, 2015). Özetle okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik konusunda özellikle eleştirel bilinç boyutunun görece önemli algılandığı genel sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin kendilerini eleştirmeye ve geliştirmeye açık olduğu, bir konuda karar verirken ilgili kişilerden fikir aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci bağlılığı boyutlarında; en yüksek seviyede algılanan boyut duyuşsal bağlılık iken, en düşük seviyede algılanan boyut davranışsal bağlılık olmuştur. Duyuşsal bağlılık, kişinin kendini örgütün bir parçası gibi hissetmesi, o örgütte olmaktan kıvanç duyması ve bunun sonucunda örgüt için çok daha fazla çaba sarf etmesidir (Balay, 2000). Yani duyuşsal bağlılığı yüksek olan birey, arkadaşlarına, derslerine, öğretmenlerine ve okuluna karşı olumlu tepki gösterebilir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Davranışsal bağlılık ise, öğrencilerin ders dışında yapılacak olan eğitim çalışmalarına katılımlarını içeren bir boyut olup, etkinliklere aktif bir şekilde katılan, davranışsal bağlılık duygusuna sahip öğrencilerin okul başarılarında olumlu bir biçimde etkilediği öne sürülmektedir (Kalaycı & Özdemir, 2013). Arastaman (2009) lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarını incelediği çalışmada öğrencilerin okula karşı davranışsal olarak bağlılık gösterdikleri fakat bilişsel olarak daha düşük düzeyde bağlılık gösterdiklerini belirtmiştir. Bu belirtilen çalışmaların bulgularıyla aynı şekilde Sarı (2013) ve Booker (2004) de yaptıkları araştırmaların da öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğunu ifade etmişlerdir. Ocak (2004), okula bağlılık sağlayamayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Yüksel (2012) gerçekleştirdiği çalışmada öğrenciler, okul yönetiminin okula bağlılıklarının artmasında okullarının teknolojik imkânları onlara sunmalarının ve okullarının daha fazla sosyal etkinlikler gerçekleştirmelerinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin; arkadaşlarına, derslerine, öğretmenlerine ve okuluna karşı olumlu duygulara sahip oldukları fakat okul dışı etkinliklere katılım gösterme vb. davranışlarda daha az istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Toplam puanlara bakıldığında, katılımcı lise öğrencilerinin orta düzeyde bağlılık hissettikleri ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Kalaycı ve Özdemir (2013) lise öğrencilerinin okul bağlılıklarına okul yaşamlarının niteliğinin etkisinin olup olmadığını incelediği araştırmasında öğrencilerin orta düzeyde bir bağlılık hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin eleştirel inanca sahip olduğu, kararlara katılımı önemseydiği, öğrencilere destek olduğu; öğrencilerin de okula duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak kendilerini ait hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, katılımcı lise öğrencilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranış düzeyleri ile öğrenci bağlılığına ilişkin toplam puanları arasında pozitif ve orta derecede anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından destek ve eleştirel bilinç boyutları ile pozitif yönde, orta düzeyde; katılım boyutu ile pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki

olduğu belirlenmiştir. Uslu'nun (2015) yaptığı bir araştırmada, okul yöneticilerinin öğrencilerin okula bağlılığında etkisi olduğunu ve örgüte bağlılığın sağlandığı okullarda hem akademik hem sosyal ilişkilerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, alan yazın tarafından desteklenmektedir. Bu sonuç, eğitim yöneticilerinin kendilerini eleştirebilmelerinin, kendilerinden çok öğrencileri düşünmelerinin, bütün öğrencilere adil ve aynı şekilde davranmalarının öğrencilerin okula karşı ilgisini arttıracak ve okulla bağlarının güçlenebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları, demografik değişkenlerden cinsiyet ve gelir düzeyinin öğrenci bağlılığının %4'ünü açıkladığını göstermektedir. Sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutunun öğrenci bağlılığının %28'ini açıkladığını göstermektedir. Sosyal adalet liderliğinin destek ve eleştirel bilinç alt boyutları birlikte öğrenci bağlılığının %30'unu açıklamaktadır. Öğrenci bağlılığını, sosyal adalet liderliğinin katılım boyutunun da anlamlı yordadığı görülmektedir. Son olarak, araştırmadaki değişkenlerinin tümünün (demografik ve sosyal adalet liderliği değişkenleri) öğrenci bağlılığı üzerinde anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiş ve öğrenci bağlılığının %34'ünü açıkladığı görülmüştür.

Bu bulgu, okul yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci bağlılığı üzerinde etki gösterdiği anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin bağlılıkları üzerinde en çok etki gösteren boyutun okul yöneticilerinin destek boyutundaki davranışları olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, okula bağlılıkları yüksek olan öğrencilerin; devamsızlık düzeyinin düşük olduğu (Zieman & Benson, 1981), okul kurallarını daha çok içselleştirdiği (Kuş & Karatekin, 2009; Stewart, 2003), şiddet eğilimlerinin azaldığı (Akman, 2013) ve özyeterlik inancının yüksek olduğu (Mengi, 2011) görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği özelliklerini göstermelerinin öğrencilerin bağlılığı üzerinde bir etki yaratacağı ve bu da öğrenci başarısını arttıracak şekilde yorumlanabilir. Bununla beraber öğrenciler okul yöneticilerinin kendilerine destek olduğunu hissettiğinde okula bağlılıklarının daha da pekişeceği düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın önemli sonuçları şu şekilde özetlenebilir: 1) Katılımcı lise öğrencilerinin algılarına göre orta düzeyde bağlılık hissettikleri ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde gerçekleştirdiği belirlenmiştir. 2) Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranış düzeyleri ile öğrenci bağlılığına ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde, orta derecede anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. 3) Demografik değişkenlerden cinsiyet ve gelir düzeyinin öğrenci bağlılığının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. 4) Sosyal adalet liderliğinin destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarının öğrenci bağlılığının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. 5) Araştırmadaki değişkenlerinin tümünün (demografik ve sosyal adalet liderliği değişkenleri) öğrenci bağlılığı üzerinde anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmaya dönük öneriler geliştirilebilir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, okul yöneticilerinin öğrenci bağlılık düzeyini artırmak adına okulda alınan kararlara öğrencilerin de katılmasını sağlamaları önerilebilir. Ayrıca ortalaması diğerlerine göre düşük algılanan katılım boyutunun artırılabilmesi için sosyal anlamda dezavantajlı olan öğrencilerin ders dışı sosyal faaliyetlere katılımını sağlamak için okul yöneticilerinin ailelerle işbirliği yapmaları ve öğrencilerin bu faaliyetlere katılımını sağlamaları önerilebilir.

Bu araştırmada iki yapı arasındaki olası ilişkinin varlığı incelendiği için çalışma grubu üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırma bulgularının genellenebilirliğinin artırılması için gelecek araştırmacılar tabakalı örneklem üzerinde çalışabilirler. Fırsat eşitliği ve adil dağıtım ilkelerini temel alan sosyal adalet, bu açılardan farklılıkların bulunduğu düşünülen il ve ilçelerde yer alan okullar dikkate alınarak inceleme yapılabilir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğrencilerin yanı sıra okul yöneticisinin, öğretmen, destek personeli ve veli gibi diğer paydaşların da görüşleri alınarak data ayrıntılı bir araştırma deseniyle daha güçlü çıkarımları mümkün kılan bir çalışma planlanabilir. Bununla birlikte, ulusal ve uluslararası alanyazın çerçevesinde model önerileri Türkiye bağlamında test edilebilir ya da mevcut araştırmaya okula yönelik tutum, okul bağlılığı ve sosyo-ekonomik göstergeler gibi aracı değişkenler eklenerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

Mevcut araştırma ile elde edilen sonuçların genellenebilirliği açısından bazı sınırlılıklara dikkat çekmek gerekebilir. Öncelikle, bu araştırma ilişkisel modelde desenlendiği için genellenebilir bulgulara erişmek kaygısından çok iki yapı arasındaki ilişkiye odaklandığı için çalışma grubu üzerinde yürütülmüş, genellemeye olanak tanıyan tabakalı örneklem tercih edilmemiştir. Ayrıca, bu çalışmada katılımcılar mevcut lise türlerinden en kapsayıcı ikisi dikkate alınarak incelenmiş, diğer türler dahil edilmemiştir. Öte yandan, katılımcı sayısı ve grupların görece benzer sayıdaki dağılımı araştırmanın güçlü yönleri arasında sıralanabilir.

References

- Akman, S. (2013). Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795–809. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.795
- Anderson, R., & Smiley, W. (2011). Measuring students' cognitive engagement on assessment tests: A confirmatory factor analysis of the short form of the cognitive engagement scale. *Research Practice in Assessment, 6*(1), 17-27. doi: 10.18488/journal.1/2016.6.3/1.3.203.211
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 102-112.
- Arbuckle, J. L. (2012). *IBM SPSS AMOS 21.0 User's guide*. Retrieved from ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/amos/21.0/en/Manuals/IBM_SPS_S_Amos_Users_Guide.pdf on August 19, 2016.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD), 4*(1), 207-218.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). It all comes down to the leadership: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration and Leadership, 42*(4), 491-505. doi: 10.1177/1741143213502189
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 1-14). London: Taylor & Francis.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership, 12*(2), 138–156.
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue, 6*(2), 131-143.
- Bozalp, M. (2018). Gözetim toplumdaki yapısal değişim ve dönüşümler. *Amme İdaresi Dergisi, 51*(1), 27-69.
- Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly, 42*(5), 77-108.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Çağlar, A. (2010). 21. yüzyılda okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler. (O. Oğuz, A. Oktay, & H. Ayhan (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içerisinde (s. 81-94). Ankara: Pegem.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*, 121-128.
- Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S., & Taştan, F. (2013). *4+4+4 eğitim reformu izleme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

- Çingir, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. bs). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2009). Social justice and moral transformative leadership. C. Marshall, M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp. 19–34). Boston, MA: Pearson.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools, 14*(2), 139-166. doi: 10.1080/15700763.2014.997939
- DeMatthews, D., & Izquierdo, E. (2016). School leadership for dual language education: A social justice approach. *The Educational Forum, 80*(3), 278-293.
- 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. doi: 10.1177/0013161X13514440
- Doğan, U. (2015). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 390-403. doi: 10.14686/BUEFAD.201428190
- Durmaz, A. (2008). Liselerde okul yaşam kalitesi: Kırıkkale ili örneği. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ergür, O. D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 354-359) içinde. Antalya: 11-13, November.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center For Education Statistics.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48*(2), 191-229.
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Firestone, & C. Riehl (Eds.), *A New Agenda For Research In Educational Leadership* (pp. 119–137). New York, NY: Teachers College Record.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy, 17*(5), 499-509.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. *Bölüm 4: Okulda Bireyler* içerisinde. Ankara: Nobel.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 293-315.
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing. A. Bursztyn (Ed.), *The Praeger Handbook of Special Education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger.
- Kaya, O. (2007). *Örgütsel bağlılık: Emniyet Genel Müdürlüğü merkez biriminde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115.
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101, 134-161.
- Leblebici, D. N. (2008). 21. yüzyılın liderlik anlayışına bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13. doi: 10.1177/0013161X03258139
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. doi: 10.1207/s15327574ijt0604_1
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Metin, H. (2010). Sosyal adalet bağlamında örgütsel itibar kavramına bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 139-148.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge: Oxford University Press.
- Miller, D. (2005). What is social justice. N. Pearce, & W. Paxton (Eds.), *Social Justice: Building Fairer Britain* (pp. 5-7). UK: Politico's.
- Moulton, J. (January, 2008). Emotional engagement in education, Part One: Should Teachers care about student apathy? Retrieved August 7, 2016, from <http://www.edutopia.org/emotionalengagement-education-part-one>.
- Ocak, B. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Oplatka, I. (2010). The place of social justice in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch, & C. M. Shields (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Social Justice*, 1(pp. 15-36). London: Springer.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde. Ankara: Nobel.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Özdemir, M. (2017a). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik liderliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.

- Özdemir, M. (2017b). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, S. (2013). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. 9. Bölüm: *Eğitim Politikaları* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Ligare, Sydney: Allen & Unwin.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467. doi: 10.1108/09578230210440294
- 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.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Rosner-Salazar, T. A. (2003). Multicultural service-learning and community-based research as a model approach to promote social justice. *Social Justice*, 30(4), 64-76.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 146-160.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Serpen, A. S., Duyan, V., & Aldoğan, E. U. (2014). Sosyal adalet savunuculuğu ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 21-34.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132. doi: 10.1177/0013161X03258963
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Şimşek, H. (1997). *21. yüzyılın eşliğinde paradigmlar savaşı kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 1, 3-14.
- Toker, G. A., & Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 64-88. doi: 10.12973/jesr.2014.41.4
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.

- Uslu, T. (2015). Okul yöneticilerinin öğrencilerin örgütsel bağlılığındaki etkisi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, H., & Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği sosyal adaletten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Aile ve Toplum, Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(25), 113-124.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, 8(12), 2293-2299.
- Yüksel, Ö. (2012). İlköğretim okulu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin okula bağlılığında yöneticinin sosyal sorumlulukla ilgili etkisi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Zieman, G. L., & Benson, G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.