

OKULLARDA SOSYAL ADALET ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

Hüseyin KARACAN

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hkaracan21@hotmail.com

Murat BAĞLIBEL

Gaziantep Üniversitesi

Recep BİNDAK

Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin okullarda sosyal adaleti gerçekleştirme düzeylerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçmeye olanak tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı İkinci Dönemi'nde Gaziantep il merkezinde toplam 218 lise öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %51.67'sini açıklayan, 19 madde ve üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler; katılımcı (KB), tanıyıcı (TB) ve dağıtıcı boyut (DB) olarak adlandırılmıştır. DFA'dan elde edilen bulgular, Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğine ilişkin 19 madde ve üç faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. KB, TB, ve DB alt ölçekleri için hesaplanan Cronbach Alpa güvenilirlik katsayıları sırasıyla, .82, .78, ve .79 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, ölçeğin öğretmenlerin okullarda sosyal adaleti uygulama düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilir ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okullarda sosyal adalet, Ölçek geliştirme, Sosyal adalet ölçeği

SCALE DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE IN SCHOOLS

Abstract

In this study, the level of teachers in schools to perform social justice aims to develop a measurement tool that allows to measure the validity and reliability. Research, 2014-2015 Academic Year in Gaziantep in the second period was conducted on a total of 218 high school teachers. The scale and scope of research have been consulted for face validity, exploratory factor analysis for construct validity (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used. EFA describing the 51.67's% of the variance in results, 19 items and obtain a structure consisting of three factors. The resulting factors; Participants size (PS), recognizer size (RS) and distributor size (DS) has been called. The findings obtained from the CFA, Scale Development of Social Justice in Schools showed that 19 agents and three-factor structure with adequate fit indices for. Cronbach Alpa reliability coefficient were calculated for the PS, RS and DS subscales, were found as .82, .78, and .79 respectively. Based on these findings, it can say that the scale of teachers is a valid and reliable instrument that can be used to measure social justice application level in schools.

Keywords: Social justice in schools, Scale development, Social justice scale

¹ Bu çalışma X.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'ne sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Adalet kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde; "(i) Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, töre, Anayasa; (ii) Bu işi uygulayan yerine getiren devlet kuruluşları; (iii) Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme" olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır (TDK, 1988,13).

Literatürde adalet kavramı; doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak, hak yemezlik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet, iyilik gibi anlamlar içerir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında ise; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, olarak: "Devletin temel amaç ve görevleri kişinin temel hak ve hürriyetlerini sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya çalışmaktır." şeklindedir (Töremen,2010).

Sosyal adalet ise haklar, siyasal özgürlükler ve kanun önünde eşitlik, ödüller, her bireyin yeteneklerinin ve faaliyetlerinin dikkate alınması, ihtiyaçlar ile bireyin hayatını sürdürebilmesi için gerekli olanlar şeklinde ifade edilmektedir (Akalin, 1998). Sosyal Adalet, bir toplumun bireyleri arasında çıkarılan gelir, varlık, refah gibi kaynakların adil dağıtımından ziyade bir toplumun, iyi bir yaşam için gerekli olan şeyleri destekleme derecesini ifade eder. Bunlar, kişinin yeteneklerini kullanması ve geliştirmesi, deneyimini açığa vurması ve ifade etmesi, kişinin davranışını ve davranışının şartlarını belirlemeye çalışması, herkes için özgür iradenin benimsenmesi ve kendini geliştirmenin desteklenmesini ifade eder (Speight & Vera, 2004: 111). Sosyal adalet, devletin vatandaşlarına sunması gereken eğitim, sosyal, sağlık ve diğer yasal hizmetlerde cinsiyet, ırk, din, dil sosyo-ekonomik durum, sosyal statü, kültür vb. gibi sosyal olguları kabullenip eşitlik ilkesine uygun bir mekanizmaya sahip olmasını gerektirir. Bu olgulara bağlı eşitsizlikleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak için devletin güçlü bir mekanizma oluşturması (Polat, 2007) sosyal adalet ilkesinin temel gereksinimlerindedir. Sosyal demokratlar, devletin tüm vatandaşların temel eğitim, temel sağlık, asgari geçim ve kültür hizmetleri gibi alanlarda hizmet sağlaması gerektiğini savunmaktadırlar. Özellikle düşük gelirli vatandaşların bu hizmetlerden yararlanabilmeleri için sosyal adalet ilkesi çerçevesinde devletin gelir transferinde bulunması istenmektedir (Özipek, 2005: 83). En temel ve yalın anlatımıyla sosyal adalet, nimet ve külfetlerin toplumda adil bir şekilde dağıtılması (Sunal, 2011), toplumda her bireyin dağıtılan kaynakların hakkaniyet doğrultusunda paylaşıldığı konusunda genel bir kanaate sahip olmasıdır.

Eğitim ve Sosyal Adalet

Eğitimde sosyal adalet kavramının kullanımına 1930'lu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde rastlanmaktadır. ABD'de 1929'da ortaya çıkan ekonomik kriz eğitim sistemini de olumsuz etkilemiştir. Eğitim bağlamında yapılan çalışmaların başında kötü eğitim koşullarına sahip okulların güçlendirilmesine (consolidation) yönelik çalışmalar yer almaktadır (Alsburry & Shaw, 2005). Eğitimde sosyal adalet

kavramı böylece literatüre girmiştir. Eğitimde sosyal adalet kavramı; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Polat (2007), eğitimde eşitliğin adaletle birlikte ele alınarak erişme, sürdürülebilirlik, çıktı ve sonuçlardaki eşitlikle birlikte vurgulanması gerektiğini belirtmektedir.

Eğitimde sosyal adalet kavramının; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramlarla birlikte ele alındığı görülmektedir (Tomul, 2009). Bu bağlamda eğitimde sosyal adalet; eğitim hizmetlerine erişim ve eğitimsel çıktılar konusunun adalet ve eşitlikle birlikte değerlendirilmesi, farklı yaşam biçimlerine sahip bireylerin demokratik katılıma hazırlanması (Furman ve Shields, 2005) ve çeşitli dil, din, ırk ve toplumsal kesimlerden gelen bireylere eşit eğitim fırsatı sunarak çok kültürlülüğün desteklenmesi (Banks vd. 2001) konuları ile ilgilidir.

Eğitimde özellikle okullarda sosyal adaletin gerçekleştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenler eğitim hizmetini doğudan öğrencilere sunmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanında, onların sosyal olarak daha eşit ve demokratik bir toplumu oluşturmak üzere hazırlanmasından da sorumludur (Furman ve Shields 2005). Öğretmenler öğrencilere eğitim hizmetinin eşitlik ilkesine uygun sunulmasını sağlamanın yanında onların sosyal ve kültürel yapılarını benimseyerek demokratik bir ortamda yetişmelerini sağlamalıdır.

Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Eğitimde sosyal adaletin, dağıtıcı (distributive), tanıyıcı (recognitionnal) (Gewirtz, 2006; Bates, 2005; 2000) ve katılımcı (Enslin, 2006) adalet boyutları temelinde incelenmiştir.

Dağıtıcı adalet anlayışı esasında ekonomik bir açılımın ifadesidir. Dağıtıcı adalet fikrinin özünde eşitlik ilkesi yatar (Kurt, 2006). Dağıtıcı adalet, devlet-toplum ilişkisinde devletin topluma karşı görevlerini anlatmaktadır. Eğitimde dağıtıcı adalet, tüm öğrencilerin eğitimle ilgili kaynaklardan eşit bir şekilde yararlanmasını, kaynak dağıtımının eşitlenmesi anlamına gelir (Bates, 2005, 11). Eğitimde kaynak dağıtımı, okulların donanım ve imkanları, öğretmenlerin eğitimi ve finansmanı, öğrencilerin bilgiye erişimi gibi alanlarda adil olmayan uygulamalar; sosyal sınıf, cinsiyet ve etnik gruplar açısından yanlı sonuçlara neden olabilmektedir (Enslin, 2006, 58)

Tanıyıcı adalet, kültürel açıdan dezavantajlı grupların haklarının gözetilmesi ile ilgilidir. (Bates, 2005,11). Tanıyıcı adalet ve eğitim arasındaki ilişki de çok kültürlü bir yapılanma üzerinden şekillenmelidir. Eğitim sistemi, bir yandan öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlarken, diğer taraftan öğrencinin insani değerleri benimseyip katkı sağlayan, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip bireyler olmalarını sağlayıcı öğelere yer vermelidir (Parekh, 2002: 289-290). Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, toplumdaki farklı kültürel unsurları tanıyacak;

toplumdaki güç dengelerine bağlı olarak pasif grupların okul yönetim süreçlerindeki temsiline zemin hazırlayacak; gelecek kuşaklara çoğulculuk anlayışını kazandıracak bilince sahip olarak yetiştirilebilir (Turan, Özçimenli ve Güleş, 2013).

Katılımcı adaleti ise demokrasi kavramı ile açıklamak mümkündür. Çünkü demokrasi, sosyal adaletin koşulu ve de ögesidir (Young, 1990, Akt: Enslin, 2006, 60). Eğitimde kendini belirleme durumuna gelindiğinde, demokrasi anlam kazanır. Enslin (2006)'e göre, bireysel özgürlük kapasitesini artıran bir eğitim süreci küresel demokrasi ve sosyal adaleti teşvik edecektir. Demokrasi sadece oy kullanma ya da toplumsal kurallara uymak anlamında değildir. Toplumdaki her bireyin kendini belirleme ve ifade etme özgürlüğüne yön veren politikalara eşit olarak katılımın sağlanmasıdır. Problem ve çözümden etkilenenler eşitlik ilkesine göre karara ve tartışmalara katılırlarsa, kamusal alanda herkes birbirini tanıyıp benimserse ortaya adil bir sonuç çıkabilecektir (Young, 2000, Akt:Enslin, 2006, 59). Buna göre eğitimde katılımcılığın olabilmesi için öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve geliştirmelerine yönelik tüm olanaklarının sağlanması gerekmektedir.

Günümüzde eğitim sadece öğrencilerin akademik başarısını geliştiren bir olgu olmaktan çıkmıştır. Okullar öğrencileri hayata hazırlarken onların sosyal becerilerini de geliştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Okulun öğrencilere bu becerileri kazandırması ise öğretmenlerin performansı ile doğrudan orantılıdır. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerin akademik olarak ifade edilebilen başarılarının artırılmasının yanında, onları sosyal olarak daha adil ve demokratik bir toplumu oluşturmak üzere hazırlamaktır. Eğitimde sosyal adalet, eğitimde sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin bazılarını düzeltmeye (telafi etmeye) çabalamayı kapsar (Furman & Shields, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin okullarda sergiledikleri sosyal adalet uygulamalarının düzeyini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Uluslararası literatürde öğretmenlerin okullarda sosyal adalet yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılabilir ölççekler bulunmasına rağmen; Türk kültüründe bu amaçla kullanılabilir nitelikli bir ölçme aracı rastlanmaması bu çalışma için motivasyon kaynağı olmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sosyal adalet algılarını ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölççek kazandırılması hedeflenmektedir. Bu nedenle çalışmanın Türkçe literatürdeki bir boşluğu doldurması ve alan yazına katkı sağlaması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar yarıyılında Gaziantep ilindeki farklı liselerde görev yapan 259 öğretmen oluşturmuştur. Veriler söz konusu çalışma grubuna uygulanan veri toplama aracı ile toplanmıştır. İki kısımdan oluşan veri toplama aracının birinci kısmında branş, cinsiyet, mesleki kıdem, gibi sorulardan oluşan demografik bilgileri elde etmeye yönelik maddeler yer almıştır. İkinci kısımda ise sosyal adalet algısını ölçebilecek 37

Maddelik 5 dereceli Likert tipi taslak ölçek yer almıştır. Veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış, yönergeye uygun doldurulmayan ve/veya eksik doldurulan veri toplama araçları analiz dışı tutulmuştur. Bu nedenle, toplam 41 öğretmene ait veri istatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce veri setinden çıkarılmıştır. Buna göre analizler toplam 218 öğretmene uygulanan veri toplama aracından elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür.

İşlem

Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği ile öğretmenlerin okullarda uyguladıkları ve benimsedikleri sosyal adalet yönelimlerinin ve algılarının ölçülmesi hedeflenmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde okullarda sosyal adalete ilişkin dağıtıcı (distributive), tanıyıcı (recognition) adalet (Gewirtz, 2006; Bates, 2005 :2000) ve katılımcı (demokrasi) (Enslin, 2006) adalet boyutları temel alınmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin yazımında, eğitimde sosyal adalet kavramı ile ilgili gerek yurt içinde (Polat, 2007; Yıldırım, 2011) gerekse yurt dışında yapılmış çeşitli çalışmalardan (Brayn, Clarke & Drudy, 2009; Enterline, Cochran-Smith, Ludlow & Mitescu, 2008) yararlanılmıştır. Bu çalışmalarda okullarda sosyal adalet; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramlarla birlikte ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Taslak ölçek için madde havuzu oluşturulurken ayrıca MEB mevzuatında yer alan öğrenci hak ve sorumlulukları dikkate alınmış, okullarda ders olarak okutulan İnsan Hakları ve Demokrasi dersi ve bu dersin kazanımları incelenmiş, Milli Eğitim okullarında bu dersi veren iki öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Sonuçta katılımcı, dağıtıcı ve tanıyıcı boyutla ilgili toplam 37 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler için *Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5)* şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Bir konu ile ilgili kapsamın belirlenmesi bir yargılamayı gerektirdiğinden uzmanlar ile ölçme aracını geliştiren kişilerin ortak tanımlarının olması gereklidir. Özellikle, birden fazla alt ölçekten oluşan çok boyutlu ölçme araçlarında, ölçülmek istenen yapının farklı boyutlarını belirlemek amacıyla yazılan maddelerin, yer almaları beklenen boyut ile ilgili olup olmadığının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekir (Tavşancıl, 2010). Bu amaçla, hazırlanan taslak ölçek akademisyen (eğitim yönetimi alanında 1 profesör ve 3 yardımcı doçent), maarif müfettişi ve öğretmenlerden oluşan bir gruba sunulmuş alınan dönütler uzman görüşü olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra, ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme alanından 1'er uzman olmak üzere toplam 2 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler; Katılımcı boyutuna ait maddelerde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını göstermiştir. Uzman görüşleri sonucunda Dağıtıcı boyutundan 1, Tanıyıcı boyutunda da 1 madde çıkarılmış ve bazı maddelerin ifade ediliş şekillerinde değişikliğe gidilmiştir. Örneğin; *"Okulumuzdaki öğretmenler okulun öğrencilere sağladığı kaynaklardan eşit şekilde yararlanması için gayret gösterirler"* şeklinde ifade edilen madde uzman görüşleri doğrultusunda *"Okulumuzdaki*

öğretmenler” ifadesi tüm maddelerde yer aldığından ölçek başında bir kez yazılmıştır. Bu madde ise *“Sağlanan kaynaklardan öğrencilerine eşit şekilde yararlanabilmesi için gayret gösterirler.”* şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Yine uzman görüşleri sonucunda *“Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerin birbirlerinin hakkını yemeleri durumunda demokratik yolla çözüm geliştirmelerine katkıda bulunurlar”* şeklinde ifade edilen madde de değişikliğe gidilmiş ve bu madde *“Öğrencilerin birbirlerine yönelik hak ihlalleri durumunda demokratik yolla çözüm geliştirmelerine katkıda bulunurlar”* biçiminde yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşlerinden yola çıkarak, ölçek maddelerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, ölçme aracının dil açısından anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, iki Türk Dili uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili görüşlerinden yola çıkılarak, ölçek maddeleri gözden geçirilmiştir. Ardından taslak maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresi hakkında geri bildirim almak için, 6 öğretmen üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan dönütler, ölçek maddelerinde ve ölçek için hazırlanan yönergede herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını göstermiştir. Bu süreçlerden sonra ölçek uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak ölçümlerden yapılacak yorumların yapı geçerliği incelenmiştir. Ayrıca, 218 kişilik veri üzerinden ölçümlerin Cronbach Alpha güvenilirliği ve madde analizleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Araştırmada; AFA Cronbach Alpha güvenilirliği ve madde analizleri için SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. DFA ile ilgili hesaplamalar, LISREL 8.51 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA): AFA gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Faktör analizinde Temel Bileşenler yöntemi ile her bir maddenin faktör yükü hesaplanmıştır. Bir madde için faktör yük değeri, veri sayısı da dikkate alınarak 0.40 olarak kabul edilmiştir. Faktör döndürme için Equamax yöntemi kullanılmıştır. Sosyal Adalet ölçeğinin maddeleri yazılırken teorik olarak üç boyut olduğu göz önüne alınarak Equamax döndürme yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir. Çünkü eğer bir yapının faktör sayısı önceden belirlenmiş ise bu yöntemin kullanılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 194-204). Birden fazla faktör altında yüksek yük değerine sahip ve bu yükler arasındaki fark 0,10'dan küçük olan maddeler binişik madde olarak tanımlanmış ve sonraki analizlerde ölçekten çıkarılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): İkinci aşamada AFA sonucunda elde edilen 19 madde ve üç faktörden oluşan yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı FA örtük (faktör)

değişkenler ile ilgili teorik yapıların doğruluğunun test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda bilgisayar programları yardımıyla kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışmada ölçeğin AFA ile elde faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı LISREL 8.51 programı kullanılarak incelenmiştir.

Genel olarak DFA'da sınanan modelin araştırmada toplanan veriler ile uyumlu olup olmadığını ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indeksleri modelin kabul edilip edilmeyeceğine dair bir takım kriter değerler kullanılarak yorumlanmaktadır. Yani analizler sonucunda üretilen uyum istatistiklerinin belli değerlerin altında veya üzerinde olması istenir. Ki-kare (χ^2) istatistiği, tarihsel olarak ilk kullanılan uyum indeksidir ve bir modelin kabul edilebilir olması için χ^2 istatistiğinin anlamlı olması gerekir. Ancak χ^2 istatistiği örnek hacminden etkilendiğinden uyum ölçütü olarak bunun yerine χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı kullanılmaktadır. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu, 2'nin altında olması modelin iyi uyum gösterdiği anlamındadır. Bunun dışında birçok model uyum iyiliği istatistiği geliştirilmiştir. Uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), tahmini hataların ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), Tucker-Levis indeksi (TLI) Bunlardan en yaygın olarak kullanılanlarıdır. Bu uyum istatistiklerinden hangisinin kullanılacağına dair literatürde tam bir uzlaşma bulunmamaktadır (Şimşek, 2007: 14). Bununla birlikte genel olarak iyi bir modelde; GFI, AGFI, TLI ve CFI indekslerinin.90'un üzerinde çıkması beklenmektedir (Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). RMSEA değerinin .05 ila .08 arasında olması kabul edilebilir uyum ve .05 değerinden küçük olması mükemmel uyum ölçütü olarak alınmaktadır (Brown & Cudeck, 1993; Byrne & Campbell, 1999). Ayrıca SRMR için .10 değeri kabul edilebilir uyuma ve .05 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011).

Üçüncü aşamada geliştirilen ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. İç tutarlılığın bir ölçüsü olarak Cronbach's alfa katsayısı hesaplanmış, maddelerin tek tek güvenilirlik ölçütü olarak madde toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğine ait kanıtlar elde etmeye yönelik açıklayıcı faktör analizi ve ardından doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığının incelenmesi gerekir. Bu amaçla verilere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmış, KMO değeri 0.913 bulunmuş ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=3500,01$; $sd=595$; $p<0.01$) belirlenmiştir. KMO değerinin 0.60'tan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı olması verilerin faktör

analizine uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2009). Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiş ve açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre ölçeğe ilişkin AFA sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği’ni oluşturan maddeler için AFA ve DFA sonuçları

Madde no(ilk kod)	Yeni adı	Faktör 1 Katılımcı	Faktör 2 Tanıyıcı	Faktör 3 Dağıtıcı	Madde toplam kor	Standardize path katsayısı	t-değeri
M15	K1	,773			,635	0,69	10,58**
M3	K2	,751			,562	0,64	9,61**
M9	KB3	,720			,634	0,72	11,22**
M21	K4	,700			,565	0,61	9,06**
M12	K5	,691			,579	0,64	9,53**
M6	K6	,619			,634	0,66	9,88**
M5	T1		,764		,539	0,70	10,42**
M8	T2		,756		,535	0,69	10,34**
M14	T3		,703		,489	0,61	8,83**
M11	T4		,672		,549	0,63	9,18**
M17	T5		,652		,471	0,57	8,01**
M20	T6		,402		,534	0,53	7,39**
M19	D1			,740	,517	0,58	8,37**
M22	D2			,736	,591	0,66	9,99**
M16	D3			,727	,707	0,76	12,07**
M25	D4			,616	,575	0,63	9,29**
M26	D5			,684	,474	0,53	7,61**
M32	D6			,517	,577	0,60	8,71**
M29	D7			,361	,402	0,44	6,13**
Özdeğer		3.547	3.211	3.046			
Açıklanan varyans		%18.7	%16.9	%16.0	%51.6		
Alfa		.826	.783	.799	.908		

Tablo 1 incelendiğinde faktör analizinde Temel Bileşenler yöntemi ile her bir maddenin faktör yükü hesaplanmıştır. Taslak ölçeği oluşturan 35 madde, özdeğeri 1’den büyük olan 6 faktöre dağılmıştır. Teorik olarak ölçeğin 3 boyutlu olması dikkate alınarak sabit faktör sayısı 3 olacak şekilde faktör yükleri yeniden hesaplanmıştır. Sosyal Adalet ölçeğinin maddeleri yazılırken teorik olarak üç boyut olduğu göz önüne alınarak faktör döndürme için Equamax yöntemi kullanılmıştır. Yukarıda açıklandığı şekilde yapılan analiz sonucunda binişik olan ve kuramsal olarak yer alması beklenen boyut altında yeterli faktör yüküne sahip olmayan 1, 2,

4, 7, 10, 13, 18, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 33, 34 ve 35 numaralı maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 19 maddeye tekrar faktör analizi uygulandığında maddelerin toplam varyansın %51.6'sını açıklayan üç faktör altında toplandığı ve kuramsal temel ile örtüştüğü görülmüştür. Faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri ve kuramsal yapı dikkate alınarak birinci faktör Katılımcı (KB), ikinci faktör Tanıyıcı (TB), üçüncü faktör Dağıtıcı (DB) olarak adlandırılmıştır. Faktör döndürme sonucu her bir faktörün açıkladığı varyans oranları ile en küçük ve en büyük faktör yükleri şu şekilde elde edilmiştir: Toplam varyansın %18.7'sini açıklayan KB alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .62 ile .77 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %16.9'unu açıklayan TB alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .40 ile .76 arasında değişmektedir. Yedi maddeden oluşan Dağıtıcı alt boyutu toplam varyansa %16'lık bir katkı sunmakta ve maddelerin faktör yükleri .36 ile .74 arasında sıralanmaktadır.

Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

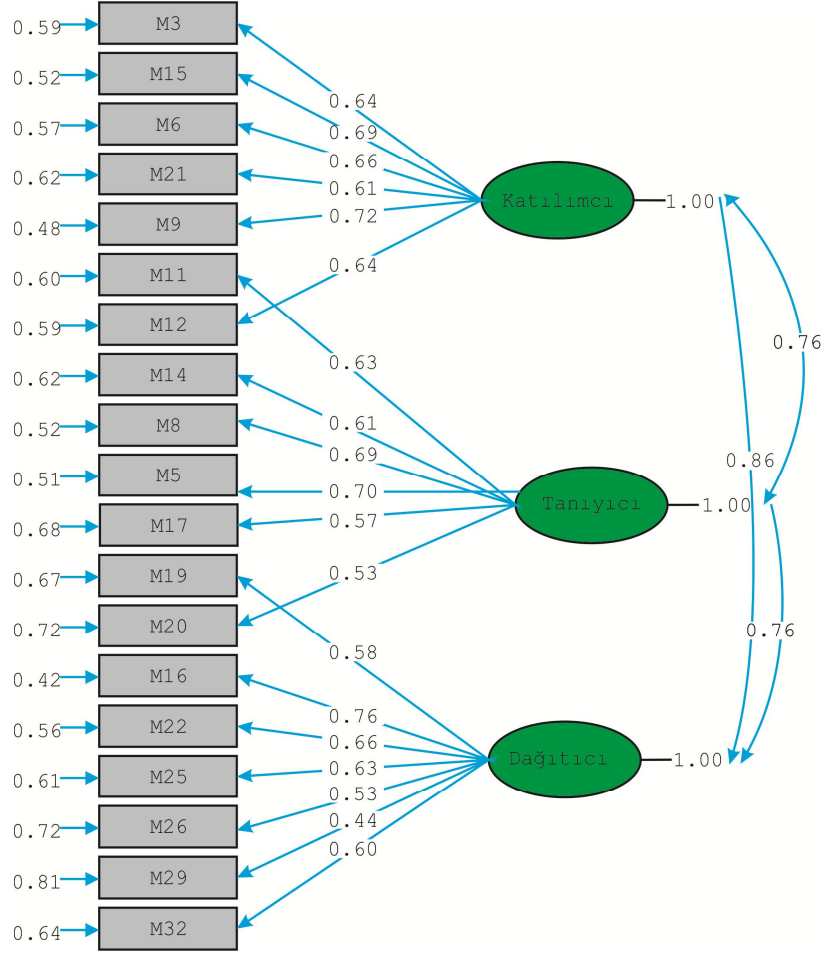
AFA sonucunda elde edilen 19 madde ve üç faktörden oluşan yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır. Hesaplamalar LISREL 8.51 programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar şöyledir: $\chi^2 = 269.28$, serbestlik derecesi 149, RMSEA değeri 0.064 olarak elde edilmiştir. Ayrıca $\chi^2/sd=1.81$, CFI=.90, IFI=.90, RMSEA=.064 ve SRMR=.059 olarak bulunmuştur. Analiz sonrası ulaşılan bulgulara ilişkin değerlendirmeler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç, Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.81	Mükemmel
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$.90	Kabul Edilebilir
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$.90	Kabul Edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$.064	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$.059	Kabul Edilebilir

Uygulamada χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 4'ten küçük ve RMSEA değerinin 0.10'un altında olması önerilmekte ve model ancak bu durumda kabul edilebilir uyuma sahip olabilmektedir (Çokluk ve ark, 2012). Bu bağlamda ölçeğin incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir ölçütler ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar yukarıda Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'deki uyum indeksleri göz önüne alındığında 19 madde ve 3 faktörden oluşan ölçek modelinin kabul edilebilir uyuma

sahip olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir ölçütler ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.



Şekil 1. Madde faktör ilişkisini gösteren standardize edilmiş yol katsayıları

Şekil 1'de madde faktör ilişkisini gösteren standardize edilmiş yol katsayıları görülmektedir. Katsayı ne kadar yüksek ise madde o oranda faktörü iyi bir şekilde açıklamaktadır (Yılmaz ve Çelik, 2009). Söz gelimi Katılımcı boyutuna ilişkin değişkenliği, en fazla m9 maddesi tarafından açıklanmakta, Tanıyıcı boyutuna ilişkin değişkenliği en fazla m5 maddesi tarafından açıklanmaktadır. Benzer şekilde m16 maddesinin Dağıtıcı boyutunu açıklamada en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir (bakınız Tablo-1). Tablo-1'de aynı zamanda bu katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirten t değerleri görülmektedir. Tablo-1'deki t

değerleri incelendiğinde en küçük değer “M29->Dağıtıcı boyut” arasında olduğu ve $t = 6.13$ görülmektedir. Bu ise 0.01 düzeyinde bile anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu da tüm maddelerin bağlı buldukları faktörlere anlamlı katkı yaptığı anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007). Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen bulgulara göre Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği'nin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu, dolayısıyla açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen 19 madde ve 3 boyuttan oluşan yapının desteklendiği söylenebilir. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği'ni oluşturan maddeler için açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirliğe ilişkin bazı istatistikler Tablo-1'de özetlenmiştir.

Güvenirlilik

Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği'nin güvenilirliği için iç tutarlılığın bir göstergesi olarak Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak tahmin edildi. Araştırmada 218 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları; KB, DB ve TB alt boyutları için sırasıyla 0.82, 0.79 ve 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa iç turtalılık güvenirlilik katsayısı 0.91 olarak elde edilmiştir. Test yarılama güvenirlilik katsayısı ise Spearman-Brown düzeltmesi ile 0.86 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak güvenirlilik katsayısı 0.70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edildiği göz önüne alındığında geliştirilen bu ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca maddelerin tek tek güvenirlilik ölçütü olarak madde toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve en düşük değer bile istatistiksel olarak anlamlı (m29 maddesi için $r=0.402$; $p<0.01$) olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin okullarda uyguladıkları ve benimsedikleri sosyal adalet yönelimlerini ve algılarını geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. OSAÖ geliştirilirken, okullarda sosyal adalete ilişkin dağıtıcı (distributive), tanıyıcı (recognition) adalet (Gewirtz, 2006; Bates, 2005; 2000) ve katılımcı (demokrasi) (Enslin, 2006) boyutları dikkate alınmıştır. Söz konusu bu teorik alt boyutlarla ilgili toplamda 37 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, Dağıtıcı boyutundan 1, Tanıyıcı boyutunda da 1 madde çıkarılmış Böylelikle 35 maddelik taslak bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek maddeleri beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

Ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda, 16 madde ölçekten çıkarılmış, kalan 19 maddenin toplam varyansın %51.67'sini açıklayan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri ve kuramsal yapı dikkate alınarak birinci faktör KB, ikinci faktör TB, üçüncü faktör DB olarak adlandırılmıştır. DFA bulguları, ölçeğe ilişkin üç faktörlü yapıya ait uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı 0.91 ve test yarılama güvenirlilik katsayısı ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Katılımcı, Dağıtıcı ve Tanıyıcı alt boyutlarının güvenirlilik katsayıları sırasıyla 0.80, 0.82 ve 0.79 olarak elde

edilmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin tek tek güvenilirliklerinin ölçütü olan madde toplam puan korelasyonları 0.402 ila 0.707 arasında bulunmuştur.

Ölçeğin özelliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin okullarda sosyal adalet uygulamaları ile ilgili yönelimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak; bu çalışma, öğretmenlerin okullarda sosyal adalet uygulamaları ile ilgili yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek bir ölçme aracının Türkçe literatüre kazandırıldığı söylenebilir.

Öneriler

Uluslararası arası literatürde öğretmenlerin okullarda sosyal adalet yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek ölçekler bulunmasına rağmen; Türk kültüründe bu amaçla kullanılabilecek bir ölçme aracına rastlanmaması bu çalışma için motivasyon kaynağı olmuştur. Araştırma sonucunda, Türkçe literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülen bir ölçeğe ulaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın alanyazına önemli bir katkısının olacağına inanılmaktadır. Bununla birlikte, bu ölçek geliştirme çalışmasının yalnızca lise öğretmenlerinden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüş olması, OSAÖ'nün sadece lise öğretmenlerinde geçerliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olduğu anlamına gelebilir. Dolayısıyla, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin farklı eğitim kademelerinden örneklemeler üzerinde sınanması oldukça önemlidir.

Ayrıca, okullarda sosyal adaletin diğer örgütsel değişkenler ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

Sosyal Adalet Ölçeği'nin kullanılacağı ileri araştırmaların yapılması ölçeğin ölçme gücüne katkı sağlayacak olması açısından oldukça önemlidir. Araştırmaya ilişkin sınırlılık OSAÖ'nün test tekrar test güvenilirliğini belirlemeye yönelik herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmemiş olmasıdır. Ölçekten alınan puanların zamana karşı değişmezliğinin ortaya konulabilmesi için ileri araştırmalarda OSAÖ'nün test tekrar test güvenilirliğinin hesaplanması gerekmektedir. Son olarak, bu araştırmada geliştirilen ölçek ile lise öğretmenlerinin sosyal adaleti gerçekleştirme düzeyleri ile sınırlı tutulmuştur. Bu sınırlılığın aşılabilmesi için farklı okul türleri, öğrenci, veli ve okul idarecileri ile ilgili ölçeklerinin geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Akalın, G. (1998). İnsan hakları, fırsat eşitliği ve Türkiye. Türkiye’de İnsan Hakları III Sempozyumu, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara, Türkiye.

Alsbury, T. L. & Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 105–126.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.

Bates R. (2005). Educational administration and social justice. Paper submitted to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Australia

Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. Doi: 10.1146/annurev.ps.31.020180.002223

Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. Doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588

Brown, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. Bollen & J. Long, (Eds), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). London: Sage Publications.

Bryan, A, Clarke, M. Drudy, S; (2009) *A Study of student teachers' perspectives on social justice and development education*. . UBUNTU Network, Electronic Publication. <http://www.ubuntu.ie/media/bryan-clarke-drudy-2009.pdf> (Erişim Tarihi 13.04.2015)

Byrne, B., & Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (5), 555-574. Doi: 10.1177/0022022199030005001

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Domino, G., & Domino, M.L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Enslin P. (2006) Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67

Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L.H., & Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4(4), 267-290. doi: 10.1080/15476880802430361

Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* In W. A. Firestone and C. Riehl. (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp.119-137).New York: Teachers College Press

Gewirtz S. (2006). Towards a Contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 70-81.

Hu, L.T.,& Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. Doi: 10.1080/10705519909540118.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeğinin (SDAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 31-50. Doi: 10.15390/EB.2014.3334

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Kurt, S. (2006). Hayek'in özgürlük ve adalet teorisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 199-213.

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.

MEB (2005). Öğrenci hak ve sorumlulukları. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 10/10/2005 tarih ve 2005/92 sayılı Genelgesi.

Özipek, B.B. (2005); *"Devlet," Siyaset*, (Der.:M.Türköne), 2. Baskı. Ankara: Lotus Yayınevi.

Parekh B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. 1.baskı. Çev. B. Tanrıseven. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Speight, S. L. And Vera, E. M. (2004). A SocialJustice agenda: Ready, or not? *The Counseling Psychologist*, 32 (1), 109-118. doi: 10.1177/0011000003260005

Sunal. O (2011). Sosyal Politika: Sosyal Adalet Açısından Kuramsal Bir Değerlendirme, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth ed.). Boston: Allyn & Bacon

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Töremen, F. & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70

Turan, S., Özçimenli, E., Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: Kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 4 (7), 53-68

Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2009). *Lirsel ile yapısal eşitlik modellemesi – I*. Ankara: Pegem Akademi, pp.186

EK:

Tablo EK. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği'ni oluşturan maddeler

Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	Taslak
KB-1	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	.773	M15
KB-2	Öğrencilerin yasal haklarını kullanmaları konusunda teşvik ederler.	.759	M3
KB-3	Öğrencilerin birbirlerine yönelik hak ihlalleri durumunda demokratik yolla çözüm geliştirmelerine katkıda bulunurlar.	.720	M9
KB-4	Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda taraf tutmazlar.	.700	M21
KB-5	Öğrencilerin okul idaresiyle ilgili haklarını takip eder, haksızlık durumunda yardımcı olurlar.	.691	M12
KB-6	Öğrencilere bağımsız karar verebilme becerisi kazandırmak için çaba harcarlar.	.619	M6
	Açıkladığı Varyans %	38.06	
TB1	Öğrencilerin inanç ve görüşlerinden dolayı ayrımcılık yapmazlar.	.764	M5
TB2	Öğrencilerin etnik geçmişinden dolayı ayrımcılık yapmazlar.	.756	M8
TB-3	Öğrencilerin siyasi görüşlerinden dolayı ayrımcılık yapmazlar.	.703	M14
TB-4	Öğrencilerin farklı kültürel değerlerinden dolayı ayrımcılık yapmaz.	.672	M11
TB-5	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından dolayı ayrımcılık yapmazlar.	.652	M17
TB-6	Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda taraf tutmaz.	.402	M20
	Açıkladığı Varyans %	5.84	
DB-3	Sınıf kurallarını uygularken bütün öğrencilere aynı mesafede olur ve adil davranırlar.	.740	M19
DB-1	Öğrencilere ödül verirken hakkaniyet ilkesine çok dikkat ederler.	.736	M22
DB-2	Öğrencilere adil davranır.	.727	M16
DB-4	Öğrenci disiplin yönetmeliğini adil bir şekilde uygularlar.	.616	M25
DB-5	Eğitim hizmeti verirken bütün öğrencilere eşit zaman harcarlar.	.684	M26
DB-6	Öğrencilerin sınav, proje ve diğer çalışmalarını değerlendirirken adil davranırlar.	.517	M32
DB-7	Her öğrenciye özgü eğitim hizmeti vermeye çalışırlar.	.361	M29
	Açıkladığı Varyans %	7.70	
	AÇIKLANAN TOPLAM VARYANS %	51.60	

KB=Katılımcı boyut, TB=Tanıyıcı boyut, DB=Dağıtıcı boyut