

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Murat ÖZDEMİR¹, Burak KÜTKÜT²

ÖZ

Bu çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemeye elverişli, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda sosyal adalet liderliği yazınına dayalı olarak hazırlanan madde havuzu, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman önerileri ile son şekli verilen 33 maddelik taslak ölçek, Ankara ilindeki dört farklı okuldan 424 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi ile incelenmiştir. AFA, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin (SALÖ) 'destek', 'eleştirel bilinç' ve 'katılım' olmak üzere üç faktörlü olduğu ortaya koymuştur. SALÖ, varyansın %57'sini açıklamıştır. DFA, üç faktörlü modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin "mükemmel uyum" düzeyinde olduğunu göstermiştir. SALÖ'de yer alan madde ve faktörlerin ayırt edicilik güçlerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Cronbach alfa, Guttman ve Spearman-Brown iç tutarlılık katsayıları ise SALÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, SALÖ'nün Türkiye'deki okullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemede kullanılmaya elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal adalet liderliği, geçerlik, güvenilirlik.

Development of Social Justice Leadership Scale (SJLS): The Validity and Reliability Study

ABSTRACT

The purpose of the present study is to develop a valid and reliable scale for measuring the social justice leadership behaviors of school principals. For this purpose, an item pool was prepared based on the social justice leadership literature and was examined by experts. Based on the views of the experts, 33-items draft form was filled in by 424 students from four different schools located in Ankara. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis was used to examine the construct validity of the scale. EFA showed that Social Justice Leadership Scale (SJLS) consist of three factors named as 'support', 'critical consciousness' and 'participation'. SJLS explained 57 percent of the variance. CFA revealed that the three factor structure of the SJLS has high level of goodness of fit indexes. It was also determined that item and factor discrimination level of the SJLS were high. Cronbach Alpha, Guttman and Spearman-Brown internal consistency coefficients indicated that the SJLS is highly reliable. Based on the findings, it is concluded that SJLS is a valid and reliable data collection tool to measure the principals' social justice leadership behaviors in Turkish schools.

Keywords: Social justice leadership, validity, reliability.

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mrtozdem@gmail.com

² Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, burak.kutkut@gmail.com

GİRİŞ

Eğitime ilişkin uluslararası ve ulusal düzenlemeler, yurttaşların eğitime erişim sürecinde devlete önemli sorumluluklar yüklemiştir. Bu düzenlemelere rağmen toplumsal bazı gruplar kamusal eğitime erişim konusunda önemli zorluklar yaşamaktadır. Eğitime erişim konusunda gözlenen sorunlar, büyük oranda toplumsal cinsiyet, sınıf ve etnik köken temelindeki eğitsizliklerden kaynaklanmaktadır (Archer, Hutchings ve Ross, 2003; McWhirter, 1997).

Toplumsal eğitsizliklerin ortaya çıkmasında ve yeniden üretiminde tarihsel, politik/ideolojik, sosyolojik, iktisadi ve kültürel etmenler önemli rol oynamaktadır (Hurst, 2012). Bu kapsamda 20. yüzyılda toplumsal eğitsizliklerin görece azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılması yönündeki mücadelelerin hız kazandığı söylenebilir. Söz konusu mücadele araçlarından birisi de İkinci Dünya Savaşı sonrası kökleşen refah rejimine/devletine özğü 'sosyal adalet' söylemidir (Jordan, 1998).

Sosyal adalet; hak, eğitlik, fırsat eğitliği, çeşitlilik ve benzeri kavramı içeren şemsiye bir kavramdır. Toplumsal eğitsizliklerle mücadele sürecinde gelişme gösteren sosyal adaletin dağıtımcı, kültürel ve ilişkisel olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Dağıtımcı adalet, toplumun sahip olduğu maddi varlıkların toplum üyelerine adil bir şekilde paylaştırılmasını içeren bir süreçtir. Kültürel adalet ise her hangi bir kültürün, toplumdaki diğer kültürler üzerinde baskı kurmamasıdır. İlişkisel adalet ise toplumdaki marjinal grupların kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılmalarını içeren süreçtir (Gewirtz ve Cribb, 2002). Dolayısıyla sosyal adalet söylemi, toplumu oluşturan farklı grupların ötekileştirilmelerine yönelik bir tür karşı duruş anlamı taşımaktadır (Gewirtz, 1998).

Sosyal adaletin toplumsal yaşamdaki görünümünden birisi de dezavantajlı grupların eğitime erişim olanaklarıdır. Dezavantajlı grupların eğitime erişim olanaklarına yönelik akademik ilginin 1960 ve 70'li yıllarda başladığı ve gelişme gösterdiği söylenebilir. Bu yıllardaki araştırmalar daha çok eğitim sosyologlarınca yürütölmüş olup, dezavantajlı grupların eğitime erişim olanakları, makro düzeyde sorunsallaştırılmıştır. Eğitim örgütlerinde sosyal adaletin sağlanması sürecinde, okul müdürlerinin liderlik rolünü sorgulayan çalışmalar ise 2000'li yıllarda ivme kazanmıştır (Oplatka, 2010). Bu kapsamda sosyal adalet ve okul liderliği ilişkisinin, ana-akım liderlik çalışmalarında uzun yıllar boyunca ihmal edilen konulardan biri olduğu da öne sürölmektedir (Murtadha ve Watts, 2005). Alanyazın incelemelerinde sosyal adalet ve okul liderliği ilişkisinin 'yapısalcı/işlevselci kuram' ve 'eleştirel kuram' olmak üzere iki farklı perspektif temelinde kavramsallaştırıldığı görölmektedir. Ancak bazı yazarlar, sosyal adalet liderliğinin ağırlıklı olarak çok-kültürlü liderlik, feminist liderlik, eleştirel Afro-Amerikan ve Latin liderlik yaklaşımlarını içeren eleştirel yaklaşımlar temelinde incelendiği görüşünü savunmaktadır (Furman ve Gruenewald, 2004; McCabe ve McCarthy, 2005).

Sosyal adalet ve okul liderliği ilişkisinin akademik çevrelerde ilgi görmesinin bir sonucu olarak, eğitim yönetimi alanının önde gelen dergileri 2000’li yıllarda bu tema altında özel sayılar çıkartmışlardır [Örnek; Journal of School Leadership (JSL), Educational Administration Quarterly (EAQ) ve Journal of Educational Administration (JEA)]. Bu dergilerin özel sayılarında yayınlanan makalelerin bir bölümü, müdürlerin okullarda sosyal adaleti sağlama yönündeki davranışları üzerine odaklanmıştır (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002). Bazı makalelerin ise sosyal adalet lideri yetiştirme programlarını konu edindikleri görülmektedir (Hoff, Yoder ve Hoff, 2006; McClellan ve Dominques, 2006). Diğer çalışmalar ise kültürel çeşitlilik, eşitlik ve demokrasi temelinde sosyal adalet liderliğini kavramsallaştırmaya çalışmışlardır (Brown, 2004).

Sosyal Adalet Liderliğinin Kavramsal Çerçevesi

Son yıllarda sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilginin artmasının bir sonucu olarak, sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi de hız kazanmıştır. Bu çerçevede sosyal adalet liderliğinin kavramsallaştırılması ve tanımlanmasında, benzer olmakla birlikte çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Örneğin Marshall ve Oliva (2006: 6) sosyal adalet liderliğini, “okullarda geleneksel olarak başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik bakımdan dezavantajlıların, kadınların ve eşcinsellerin başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderlik” yaklaşımı olarak ele almaktadır. Theoharis (2007: 223) ise sosyal adalet liderlerini “ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen de ötekileştirilen grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan kişiler” olarak tanımlamaktadır.

Sosyal adalet liderliğinin kavramsal içeriği konusunda ise alanyazında çeşitli görüşlerin ortaya atıldığı görülmektedir. Bu görüşlerden birine göre, eleştirel bilinç, sosyal adalet liderliğinin temel boyutlarından biridir. Bu kapsamda sosyal adalet liderliğini anlamak, geliştirmek ve kurumsallaştırmak için okul liderlerinin öncelikle olarak ‘baskı’, ‘dışlama’ ve ‘ötekileştirme’ süreçleri konularında eleştirel bir farkındalık içerisine girmeleri gerektiği belirtilmektedir (Brooks ve Miles, 2006). Freire (2004) ‘eleştirel bilinç’ kavramını sosyal, politik ve ekonomik çelişkilerin ve baskıların farkına varmayı ve bu baskılara karşı eyleme geçme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda sosyal adalet lideri ırk, sınıf, dil, cinsel tercih ve benzeri konulara yönelik sahip olduğu değerlerin, varsayımların ve önyargıların farkına varır ve bunların kendi liderlik davranışlarını nasıl etkilediğini düşünür. Bunun bir sonucu olarak da okul lideri bu konulardaki eksikliklerinden sıyrılarak kendi kapasitesini geliştirme gayreti içerisine girer (Furman, 2012). Toplumsal eşitsizliklerin farkına varmanın ötesinde sosyal adalet lideri, sahip olduğu ve kendi iç dünyasında geliştirdiği eleştirel düşünme eğilimi ve bilincini öğrencilerine de kazandırmaya çalışır (McKenzie ve diğ., 2008).

Sosyal adalet liderliğinin bir diğer boyutu ise, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesidir. Bu çerçevede okul liderinin temel yönelimlerinden biri de,

dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerini aktif olarak desteklemektir. Sosyal adalet lideri, kendi iç dünyasında geliştirdiği ve öğrencilerine de kazandırmaya çalıştığı eleştirel bilinci, aynı zamanda eyleme geçiren kişi olarak da tanımlanmaktadır. Bu kapsamda sosyal adalet lideri, dezavantajlı ve ötekileştirilmiş öğrencilerin, nitelikli eğitim olanaklarına kavuşmaları için okulda aktif bir mücadele içerisine girer. Söz konusu mücadelenin temel amacı, okuldaki bütün öğrencilerin akademik başarısını artırmak ve geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda sosyal adalet lideri okulda, zengin içerikli ve çekici bir müfredatın hazırlanması ve uygulanması için çaba gösterir (Oakes ve diğ., 2000).

Araştırmalar, öğrencilerin zengin içerikli programlardan uzak kalmalarının onların akademik başarıları üzerinde olumsuz etki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu argümanla uyumlu olarak ayrıca alt-kültür gruplarının, düşük gelirli aile çocuklarının, ana dili farklı çocukların ve engelli öğrencilerin akademik başarıların görece düşük olduğu saptanmıştır. Bu grupta yer alan öğrencilere ayrılan kaynakların sınırlı olmasının, akademik başarıdaki görece düşüklüğün nedeni olduğu da ifade edilmektedir (Brown, 2006; Eshleman, 1988). Bu koşullar altında sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, dezavantajlı olanlar da dahil olmak üzere bütün öğrencilerin başarılarını artırmak amacıyla okul yönetim süreçlerini iyileştirme gayreti taşır. Ayrıca, okul müdürü, bu amacın başarılmasında önemli bir rol oynayan öğretmenlerin niteliklerini geliştirmek için de destekleyici bir politika izler. Okuldaki destek ikliminin kurumsallaşmasıyla birlikte okuldaki tüm öğrenci ve öğretmenler arasında 'topluluk duygusu' geliştir (McKenzie ve diğ., 2008).

Sosyal adalet liderliğinin diğer bir önemli boyutu ise kapsama/kaynaştırma (inclusion). Başka bir deyişle sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, nitelikli eğitime eşit koşullarda erişmeleri için, avantajlı ve dezavantajlı tüm öğrencileri kapsayıcı bir politika benimser. Bu amaçla sosyal adalet lideri engelli ya da diğer özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin, okuldaki tüm öğrencilerle birlikte yüksek kalitede eğitim alabilmeleri için çaba gösterir (Katzman, 2007). Bu amaçla okul müdürü, öğrencilere eşit eğitim imkânları sunabilmek için, okulda homojen sınıflar yerine heterojen sınıflar oluşturur. Böylece bütün öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmalarını sağlamaya çalışır. Bu yönüyle sosyal adalet lideri okuldaki bütün çocukları kapsayacak/kaynaştıracak ve nitelikli eğitime erişimlerini destekleyecek politikalar izler (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie ve diğ., 2008; Theoharis, 2007).

Kapsayıcı/kaynaştırıcı eğitim uygulamaları özellikle özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminde son yıllarda eğitim bilimciler tarafından da kabul görmektedir. Oysa 1960 ve 1970'li yıllar boyunca, özel eğitime muhtaç çocukların farklı okul ve sınıflarda, akranlarından ayrı bir şekilde eğitim görmelerinin yararlı olacağı yönünde bir düşünce kabul görmüştür. Günümüzde bu tür ayrıştırıcı eğitsel uygulamaların yerini, giderek benzer yaş grubundaki öğrencilerin birlikte eğitim görmeleri yönündeki uygulamalara bıraktığı görülmektedir (Peetsma, Wergeer, Roeleveld ve Karsten, 2001). Bu kapsamda

yapılan bir meta-analiz çalışmasında, normal okul ve sınıflarda eğitime devam eden özel eğitime muhtaç çocukların, bu amaç için oluşturulmuş özel okul ve sınıflarda eğitime devam eden çocuklara göre akademik yönden daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Baker, Wang ve Walberg, 1995).

Sosyal adalet liderinin kişilik özelliklerine yönelik keşfedici türde bir çalışma yürüten Theoharis'e (2008) göre sosyal adalet liderleri doğru bildikleri yoldan giderler. Bununla birlikte bu liderler alçak gönüllüdür. Sosyal adalet liderleri ayrıca yaptıkları işin gereğini tam olarak yerine getirip getirmediklerini de sorgularlar. Sosyal adalet liderlerinin ayırt edici bir diğer özellikleri ise işlerine karşı büyük bir tutkuyla sarılmalarıdır. Dolayısıyla günlük rutin bürokratik işlerle uğraşmaktan daha çok, görev yaptıkları okula ilişkin sahip oldukları vizyonun hayali ile yaşar ve bu yönde çalışırlar. Sosyal adalet liderliği özellikleri taşıyan okul müdürlerinin üzerinde durdukları önemli konulardan biri ise kendilerinden daha çok öğrencilerin ihtiyaçlarını düşünmeleridir. Hatta okullarda görev yapan personeli de bu şekilde düşünmeye ve davranmaya teşvik ederler. Bu liderler 'sosyal adalet' düşüncesine sıkı sıkıya bağlı olup, hak ve adaletten asla ödün vermezler.

Furman (2012) ise, sosyal adalet liderlerinin okullarda meslektaşları, öğrenciler ve veliler ile güven temelinde ilişki kurdukları görüşünü savunmaktadır. Bununla birlikte bu liderler katılımcı ve demokratik tutum sergileyerek farklı kültürel grupları ortak bir paydada buluşturmaya çabalar ve böyle okulda bir 'topluluk' duygusu oluşturmaya çalışırlar. Bu amacı başarma yolunda bu sosyal adalet liderleri farklı kültürel gruplardan gelen öğrencileri, kendilerini ilgilendiren konularda alınacak karar süreçlerine dâhil eder. Sosyal adalet liderinin bir diğer özelliği ise okulun içerisinde yer aldığı sistemi analiz etmesi, eleştirmesi ve değiştirme gayreti içerisine girmesidir. Sosyal adalet lideri bu suretle öğrencilerin öğrenme olanaklarını artırmaya çalışır. Bunun bir sonucu olarak öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini engelleyici nitelikteki okul yapı, politika ve uygulamalarını değiştirmeye çabalar. Bu liderler ayrıca, öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimlerini engelleyen sosyo-politik, ekonomik ve diğer makro düzeydeki konular üzerinde düşünür. Böylece eğitim ile diğer kurumlar arasındaki ilişkileri de keşfetmeye çalışır. Bununla da yetinmeyerek, öğretmenleri ve öğrencileri de bu konularda düşünmeye ve bu suretle eğitim ve diğer toplumsal kurumlar arasındaki bağı görmelerini sağlamaya çalışır.

Sosyal adalet liderliği özelliğine sahip liderler, öğrencileri için gösterdikleri çabaya karşı kimi zaman okullarda çeşitli dirençlerle de karşılaşabilmektedir. Bu dirençlerden biri, müdür olmanın getirdiği şekilde davranarak okulda statükoyu koruma gerekliliği içerisinde olmalarıdır. Ayrıca sosyal adalet liderleri kimi zaman diğer çalışanların engelleyici tutum ve değer yargıları ile de karşı karşıya kalabilmektedir. Diğer yandan dar görüşlü aile beklentilerinin de sosyal adalet liderliği davranışlarının sergilenmesini engelleyen bir etmen olduğu belirtilmektedir. Tüm bunlara ilave olarak okulun bağlı bulunduğu üst yönetsel birimlerin, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünü desteklememesi de bir

diğer engelleyici etmendir. Bürokratik yönetsel yapılanmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan kırtasiyecilik, kaynak yetersizliği, çeşitli yasal düzenlemelerin de sosyal adalet liderinin amaçları önünde engel olduğu ifade edilmektedir (McKenzie ve diğ., 2008). Son olarak liderlik eğitimi programlarının sosyal adalet konularını içermemesi ya da yetersiz olması da engelleyici bir durum olarak düşünülmektedir (Miller ve Martin, 2015).

Araştırmanın Amacı

Görüldüğü üzere sosyal adalet düşüncesinin gelişimiyle birlikte, toplumsal eşitsizliklerin okullardaki görünümünü azaltmada önemli bir işleve sahip olduğu düşünülen sosyal adalet liderliği, 21. yüzyılın hemen başında akademik ilginin odağına yerleşmiştir (Anastasia ve Cathy, 2014; Bruner, 2008; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Kose, 2009; Raj, 2014). Özellikle eğitim yönetimi alanının önde gelen dergileri, bu tema altında özel sayılar yayımlamış ve sosyal adalet liderliğine yönelik çalışmaları teşvik etmişlerdir. Bu süreçte yürütülen öncü çalışmalar, sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimine önemli katkılar sunmuşlardır (Brooks ve Miles, 2006; Freire, 2004; Furman, 2012; Marshall ve Oliva, 2006; Theoharis, 2007). Ayrıca vaka incelemelerine dayalı yürütülmüş ampirik araştırmalar da, sosyal adalet liderlerinin sahip oldukları özelliklerin ve ayırt edici davranışlarının keşfedilmesine olanak sağlamıştır (Furman, 2012; McKenzie ve diğ., 2008).

Ancak alanyazın incelemelerinde sosyal adalet liderliği çalışmalarının büyük oranda okul müdürleri üzerine yürütülen vaka çalışmaları, sosyal adalet lideri yetiştirme programlarının geliştirilmesi, sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller ve sosyal adalet liderliğin kavramsal çerçevesinin belirlenmesi gibi konularla sınırlı kaldığı görülmüştür (Furman, 2012; Furman, Gruenewald, 2004; Gewirtz, 1998; Martin ve Miller, 2015). Bu kapsamda, öğrenci perspektifinden okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini sorunsallaştıran çalışmalara, alanyazın taramalarında rastlanamamıştır. Oysa sosyal adalet liderliğinin asıl yönelimi, okullardaki dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarına kavuşmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları sergileyip sergilemedikleri, öğrenci penceresinden daha nesnel bir biçimde saptanabilir. Fakat öğrenci penceresinden okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını saptamaya elverişli, geçerli ve güvenilir ölçme aracına alanyazında rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu boşluğa dayalı olarak bu araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine dayalı olarak 'Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürütmektir. Bu genel amaçla uyumlu olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. SALÖ, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını saptamaya elverişli ve geçerli bir ölçek midir?
2. SALÖ, güvenilir bir ölçek midir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Ankara ilindeki dört lisede öğrenim gören toplam 424 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 187'si kadın (%44.1), 237'si erkektir (%55.9). Katılımcıların 290'ı Anadolu liselerinde öğrenim görürken (%68.4) geri kalan 134'ü (%31.6) meslek lisesi öğrencisidir. Katılımcıların 173'ü 9uncu sınıf (%40.8), 97'si 10uncu sınıf (%22.9), 95'i 11inci sınıf (%22.4) ve diğer 59'u 12inci sınıfta (%13.9) öğrenim görmektedir. Katılımcıların yaş aralığı ise 14 ile 19 arasında değişmektedir. Buna göre 14 yaşında olanların frekansı 27, 15 yaşında olanların 141, 16 yaşında olanların 91, 17 yaşında olanların 111 ve 18 yaşında olanların ise 54'dür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını, öğrenci algısına göre belirlemek amacıyla "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin-SALÖ" geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle sosyal adalet liderliğini konu edinen alanyazın taranmış ve incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda okullarda sosyal adalet liderliğinin (i) eleştirel bilinç, (ii) destek ve (iii) katılım olmak üzere üç temel özelliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Brooks ve Miles, 2006; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Freire, 2004; Furman, 2012; Furman ve Gruenewald, 2004; Gewirtz, 1998; McKenzie ve diğ., 2008; Martin ve Miller, 2015). Ardından kuramsal temele dayalı olarak araştırmacılar tarafından sosyal adalet liderliğinin göstergesi olabileceği varsayılan 71 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Taslak form, kapsam geçerliği, dil ve ifade yönünden değerlendirilmek üzere eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal hizmet alanlarından toplam 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler sonrasında taslak formdaki madde sayısı 33 olarak belirlenmiştir. Taslak formda yer alan ifadelerin anlaşılabilirliğini belirleyebilmek amacıyla 20 kişilik bir öğrenci grubunun görüşü alınmıştır. Böylece 33 maddelik taslak form, üzerinde son düzeltmeler de tamamlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. SALÖ, beş dereceli Likert formatında hazırlanmıştır. Dereceleme "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Az Katılıyorum", "3-Orta Derecede Katılıyorum", "4-Çok Katılıyorum", "5-Kesinlikle Katılıyorum" biçiminde yapılmakta ve puanlanmaktadır.

İşlemler ve Veri Analizi

SALÖ, araştırmaya gönüllü olarak katılan 450 öğrenciye araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması süresi ortalama 15 dakika sürmüştür. Geri dönen ölçeklerin incelenmesi sonucunda 26'sının analize uygun olmadığı görülmüş ve bu ölçekler analize dahil edilmemiştir. Böylece analize uygun dönen 424 ölçek üzerinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA kapsamında faktör sayısı belirlenirken öz-değerin 1 ve üzerinde olması ve çizgi grafiğindeki dik inişler ölçüt alınmıştır. Madde seçerken ve maddenin uygunluğuna karar verirken

maddenin faktör yük değerinin 0.40 ve üzeri olmasına bakılmıştır. Bu kapsamda her bir maddenin tek bir faktör altında yer almasına ve iki faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri arasında en az 0.10'luk bir fark olmasına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2006; Tavşancıl, 2005). AFA, SPSS 20.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

AFA sonucunda gözlenen faktör yapısının uygunluğu DFA ile test edilmiştir. DFA, değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörlerin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA sonucunda gözlenen istatistiksel sonuçların değerlendirilmesinde ise alanyazında kabul gören bazı uyum iyiliği ölçütleri kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Büyük örneklerde bu değer 3'ten küçük olmasının "mükemmel uyuma" işaret ettiği ifade edilmektedir (Kline, 2005). Bunun dışında DFA kapsamında önerilen modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla RMSEA ile GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI gibi uyum istatistikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda RMSEA değerinin 0.08'de küçük olması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin ise 0.90'ın üzerinde olması bir ölçüt olarak kararlaştırılmıştır. İlgili yazında farklı görüşler olmakla birlikte söz konusu değerlerinin 0.90 ve üzeri olmasının "iyi uyuma"; 0.95 ve üzeri olmasının ise "mükemmel uyuma" işaret ettiği ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). DFA, LISREL 8.70 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne düzeyde yeterli olduklarının belirlenmesinde madde kalan ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bununla birlikte üst %27 ve alt %27'lik grupların, madde ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı da t-testi ile incelenmiştir. SALÖ'nün güvenilirliğini saptamak amacıyla ise Cronbach-Alfa, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayılarından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Analiz aşamasında veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla öncelikli olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan bir testtir. KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Araştırmada KMO değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Bartlett Küresellik Testi ise istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=5561,536$, $p < .001$). Dolayısıyla veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şencan, 2005). Bu sonuçlara dayalı olarak veri setinin faktör analizi için uygun olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. SALÖ'nün yapı geçerliği AFA ve DFA ile incelenmiş olup sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA'ya 33 madde ile başlanmıştır. AFA'ya ilişkin ilk sonuçlar incelendiğinde 9 maddeden beşinin 0.40'ın altında kaldığı, geri kalan dördünün ise birden fazla faktörde yüksek faktör yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu nedenle söz konusu maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Böylece geri kalan 24 madde ile AFA tekrarlanmıştır. SALÖ'nün AFA sonucu elde edilen faktör yapısı ve maddelere ilişkin Varimax dik döndürme yöntemi ile döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Md	İfadeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri**		
		Fak.1*	Fak.2*	Fak.3*
	Okul müdürü;			
15	Başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır	.712		
20	Düşük gelirlili arkadaşlarımıza yardım eder	.700		
22	Düşük gelirlili arkadaşlarımızı korur	.662		
16	Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder	.652		
19	Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur	.645		
21	Hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar	.629		
14	İhtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder	.619		
12	Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır	.588		
17	Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir	.583		
13	İhtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder	.581		
18	Teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur	.574		
9	Başarısı düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için çaba gösterir	.573		
27	Farklı görüşlere açıktır		.754	
31	Eleştiriye açıktır		.740	
29	Açık fikirli olmamızı teşvik eder		.731	
26	Farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder		.723	
32	Toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörülü göstermemizi teşvik eder		.716	
33	İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz		.712	
30	Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır		.688	
28	Düşüncelerimizi açıkça ifade etmemize imkan sağlar		.682	
25	Farklılıklara eşit mesafede durur		.651	
7	Okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır			.786
8	Seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır			.697
6	Okul kurallarının belirlenmesinde görüşümüzü alır			.635

Öz Değer (Toplam = 13.622)

Açıklanan Toplam Varyans = % 56.758

KMO = .95

Bartlett Küresellik Testi = ($\chi^2=5561,536, p < .001$)

* Faktör 1 "Destek"; Faktör 2 "Eleştirel Bilinç"; Faktör 3 "Katılım" olarak isimlendirilmiştir.

** 0.40'ın altındaki değerler gösterilmemiştir.

Tablo 1'den de izlenebileceği gibi SALÖ'ye ait 24 madde üç faktör altında toplanmaktadır. Üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans ise % 57'dir. SALÖ'nün birinci faktörü 12 madde içermektedir. Bu faktörün öz-değeri 10.604 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise % 23.50'dir.

Bu faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.71 ile 0.57 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktör altında yer alan örnek maddeler arasında “Okul müdürü, başarısı düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için gerekli önlemleri alır” ve “Okul müdürü, engelli arkadaşlarımız için tıpkı engelli olmayanlar gibi konforlu ve saygın bir okul yaşamı sağlar” yer almaktadır. Bu faktör altında yer alan ifadeler incelenmiş ve bu faktör “destek” olarak isimlendirilmiştir.

Yine Tablo 1’den izlenebileceği gibi SALÖ’nün ikinci faktörü ise dokuz madde içermektedir. Bu faktörün öz-değeri 1.787 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise % 23.274’dür. Bu faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.75 ile 0.65 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan örnek maddeler arasında “Okul müdürü farklı kültürlere saygı göstermeyi teşvik eder” ve “Okul müdürü, toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü ile yaklaşmamızı önerir” yer almaktadır. Bu faktör altında yer alan ifadeler incelenmiş ve bu faktör “eleştirel bilinç” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 1’den de izlenebileceği gibi SALÖ’nün üçüncü faktörü 3 madde içermektedir. Bu faktörün öz-değeri 1.231 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise % 9.978’dir. Bu faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.79 ile 0.64 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan örnek maddeler arasında “Okul müdürü, okul kıyafetinin seçilmesinde görüşlerimizi dikkate alır” ve “Okul müdürü, uyulması gereken kuralları belirlerken görüşlerimizi dikkate alır” yer almaktadır.

Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen üç faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucu elde edilen path diagramında öncelikle faktörlerle ilişkili maddelerin t-değerlerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tüm maddelerin t-değerlerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p < .05$). DFA sonucu, χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı 2.11 olarak hesaplanmıştır. χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 3’ün altında olması “mükemmel uyum”a işaret etmektedir (Kline, 2005). Bununla birlikte RMSEA değerinin 0.05 olduğu görülmüştür. RMSEA değerinin 0.08’in altında olması model-veri uyumuna işaret etmektedir (Bkz. Ek 1). Bununla birlikte SALÖ’nün üç faktör yapısına ilişkin elde edilen iyilik uyum değerleri ise sırasıyla şu şekilde elde edilmiştir; GFI = .97; AGFI = .96; CFI = .96; NNFI = .95 ve NFI .92. Bu sonuçlar bir bütün olarak yorumlandığında Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin üç faktörlü yapısına ilişkin kuramsal model ile data arasında “mükemmel bir uyum” olduğu genel kanaatine ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Ölçek maddelerinin, ölçütleri özellikler bakımından kişileri ne ölçüde ayırt ettiğini belirlemek amacıyla hesaplanan madde kalan, düzeltilmiş madde korelasyonları ve toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt % 2’lik grupların

madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nin Bütününe İlişkin Madde Kalan, Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Sonuçları ve Alt % 27, Üst %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t-testi Sonuçları

Faktör	Alt %27 Grup N = 114			Üst %27 Grup N = 114		t	p	Madde Kalan Korelasyonu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
	Md.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.				
Destek	15	2.38	1.27	3.96	1.10	-9.98*	.000	.90	.720
	20	2.80	1.50	4.03	1.07	-7.10*	.000	.90	.645
	22	2.76	1.38	4.06	1.02	-8.12*	.000	.90	.669
	16	2.59	1.41	4.00	1.09	-8.43*	.000	.90	.675
	19	2.46	1.51	4.03	1.17	-8.77*	.000	.90	.667
	21	2.39	1.37	3.99	1.15	-9.51*	.000	.90	.645
	14	2.28	1.26	3.80	1.25	-9.11*	.000	.90	.653
	12	2.92	1.45	4.05	1.23	-6.33*	.000	.91	.540
	17	2.69	1.44	3.93	1.12	-7.27*	.000	.90	.586
	13	2.11	1.22	3.75	1.38	-9.26*	.000	.90	.644
Eleştirel Bilinç	18	2.35	1.43	3.80	1.21	-8.20*	.000	.90	.589
	9	2.36	1.13	3.97	1.24	-9.73*	.000	.90	.607
	27	2.84	1.39	4.09	1.27	-7.10*	.000	.91	.748
	31	2.49	1.34	3.88	1.19	-8.29*	.000	.91	.735
	29	2.51	1.27	3.98	1.19	-8.94*	.000	.91	.754
	26	2.82	1.40	3.98	1.18	-6.73*	.000	.91	.708
	32	2.82	1.45	4.11	0.98	-7.87*	.000	.91	.701
	33	3.14	1.49	4.41	1.03	-7.53*	.000	.92	.649
Katılım	30	2.59	1.24	3.92	1.19	-8.21*	.000	.91	.732
	28	2.45	1.38	3.92	1.22	-8.45*	.000	.91	.700
	25	2.60	1.25	4.06	1.12	-9.32*	.000	.91	.716
	7	1.42	.90	3.85	1.23	-16.9*	.000	.60	.515
	8	1.82	1.13	3.79	1.24	-12.5*	.000	.66	.561
	6	1.37	.48	4.61	.48	-50.2*	.000	.63	.543

* $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğindeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının 0.52 ile 0.75 arasında değer aldıkları görülmektedir. Ayrıca üst %27 ile alt %27’lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarının, farkların tüm maddeler için istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($p < .001$). Ölçeğe ilişkin hesaplanan bu değerler, ölçekte yer alan tüm maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları

SALÖ	Cronbach Alfa	Spearman-Brown	Guttman
Destek	0.91	0.86	0.91
Eleştirel Bilinç	0.92	0.90	0.92
Katılım	0.72	0.70	0.71
Tümü	0.94	0.85	0.95

Tablo 3'den de izlenebileceği gibi SALÖ'nün Destek alt-boyutunun Alfa katsayısı 0.91; Spearman-Brown katsayı değeri 0.96 ve Guttman katsayı değeri ise 0.91'dir. Eleştirel Bilinç alt-boyutunun iç tutarlılık katsayı değerleri ise sırasıyla 0.92; 0.90 ve 0.92'dir. Katılım boyutunun iç tutarlılık katsayı değerleri ise sırasıyla 0.72; 0.70 ve 0.71 olarak hesaplanmıştır. SALÖ'nün 24 maddeden oluşan tümü için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0.94; Spearman-Brown katsayı değeri 0.85 ve Guttman iç tutarlılık katsayı değeri ise 0.95'dir. Bu bulgulara dayalı olarak SALÖ'nün, güvenilirliği yüksek bir veri toplama aracı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada eğitim yönetimi ve liderliği yazınında son yıllarda öne çıkan konulardan biri olan sosyal adalet liderliği üzerine odaklanılmıştır. İlgili alanyazın incelemelerinde sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin, eğitime erişim konularında eleştirel bir bilince sahip oldukları ve bu bilince dayalı olarak, toplumsal eşitsizliklerin okullardaki görünümünü görece azaltmaya çalıştıkları ve tüm öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarından yararlanmaları için gayret sarf ettikleri görülmüştür ((Brooks ve Miles, 2006; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Freire, 2004). Ancak, okullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini, öğrenci perspektifinden değerlendirebilecek uygun ölçme araçlarının mevcut olmadığı alanyazın taramalarında anlaşılmıştır. Önceki çalışmalar daha çok vaka incelemeleri, gözlem ya da görüşme gibi nitel yöntem ve tekniklere dayalı yürütülmüştür (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Theoharis, 2007, 2008).

Alanyazındaki bu boşluktan hareketle, bu çalışmada Türkiye'deki okullarda müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini belirlemeye elverişli, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından ilgili yazına dayalı olarak 71 maddelik bir madde havuzu hazırlanmış ve bu madde havuzu yönetim, ölçme, PDR ve sosyal hizmet konularında çalışma yapan 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda madde sayısı 33'e indirilmiş ve son düzeltmelerle birlikte taslak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Taslak form Ankara ilinde yer alan dört lisede 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplam 450 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan ölçeklerin 26'sı veri analizine uygun olmadığı gerekçesi ile analiz dışı bırakılmış ve 424 ölçek üzerinde veri analizi işlemleri yürütülmüştür. SALÖ'nün yapı geçerliği AFA ile incelenmiştir. SALÖ'nün faktör yapısının belirlenmesi amacıyla 'açıklanan toplam varyans' tablosu ile çizgi grafiği incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda SALÖ'nün öz-değeri 1 ve daha üzeri olan üç faktöre sahip olduğu ve bu üç faktörün birlikte varyansın %57'sini açıkladığı gözlenmiştir. Bununla birlikte hangi maddelerin hangi faktörler altında toplandığını saptamak amacıyla maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda gerek 0.40'ın altında faktör yük değeri üreten ve gerekse iki faktöre aynı anda yüksek faktör yükü veren toplam dokuz madde kademeli olarak ölçekten çıkartılmıştır. AFA sürecinde edilen değerlerin alanyazında ifade edilen değerlerle uyumlu olduğu görülmüştür (Büyükoztürk, 2007). Böylece AFA ile birlikte 24 maddelik ve üç faktör yapısına sahip geçerli bir ölçeğe ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Bu aşamada üç faktör sırasıyla "destek", "eleştirel bilinç" ve "katılım" olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucu elde edilen 24 maddelik ve üç faktör yapısına sahip seti üzerinde DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda tasarlanan kuramsal modelin veri ile yüksek düzeyde uyum gösterdiği saptanmıştır. DFA sonucunda gözlenen uyum iyiliği değerleri, alanyazında önerilen referans değerlerinin üzerinde sonuç üreterek "mükemmel uyum"a ilişkin kanıtlar sunmuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Kline, 2005). Gerek AFA ve gerekse DFA sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde SALÖ'nün Türkiye'deki okullarda, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğrenci algısına dayalı olarak belirlemeye elverişli ve geçerli bir ölçek olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

SALÖ'de yer alan maddelerin kişileri ne düzeyde ayırt edebildiğini belirleyebilmek amacıyla ise 'madde kalan', 'düzeltilmiş madde korelasyonları' ile toplam puana göre belirlenmiş 'üst %27 ve alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı' incelenmiştir. Bu amaçla yapılan hesaplamalar, SALÖ'de yer alan maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Nitekim elde edilen değerlerin alanyazında ifade edilmiş olan referans değerleri ile uyumlu olduğu görülmüştür (Tavşancıl, 2005). SALÖ'nün güvenilirliği ise gerek ölçeğin bütünü ve gerekse faktörler bazında ayrı ayrı incelenmiştir. Bu amaçla başta Cronbach alfa katsayı değerleri olmak üzere Gutmann ve Spearman-Brown iç tutarlılık katsayı değerleri, SALÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna ilişkin kanıt sunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak SALÖ'nün, Türkiye'deki okullarda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğrenci algısına dayalı olarak belirlemeye elverişli ve güvenilir bir ölçek olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sosyal adalet liderliği ölçeğinin geliştirilmesi ile sınırlıdır. Daha geniş öğrenci örneklemelerinde SALÖ'nün geçerliği ve güvenilirliği test edilebilir.

SALÖ'nün kullanılacağı ileri araştırmalarda, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul bağlılık durumları, öğrenci başarısı, öğrenci tükenmişliği ve diğer değişkenler arası ilişkiler sorunsallaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Anastasia, L., & Cathy, S. (2014). Education leaders for social justice: The case of special education needs coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 783-797.
- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: RoutledgeFarmer.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-211.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? *Pedagogical shifts in educational leadership*. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 77-108.
- Bruner, D. Y. (2008). Aspiring and practicing leaders addressing issues of diversity and social justice. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 483-500.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Eshleman, J. R. (1988). *The family: An introduction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Hoff, D. L., Yoder, N. & Hoff, P. S. (2006) Preparing educational leaders to embrace the "public" in public schools. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 239 – 249.
- Hurst, C. (2012). *Social inequality: Forms, causes, and consequences*. (8th Ed.). Boston: Pearson.
- Jordan, B. (1998). *The New politics of welfare*. London: Sage.
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing. In A. Bursztyrn (Ed.), *The Praeger handbook of special education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger.

- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically based transformative framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). Leadership for social justice: Making revolutions in education. Boston: Pearson Education.
- McCabe, N. C. & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McClellan, R. & Dominguez, R. (2006) The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 225 - 238
- 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.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Miller, C. M., & Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129-151.
- Murtadha, K. & Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 591-608.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- Oplatka, I. (2010). The place of "social justice" in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*, Vol 1. London: Springer, pp. 15-36.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Raj, M. (2014). A critical analysis of the National Norms and Standard for School Policy: Implications for social justice and equity in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 6, 851-867.
- Rusch, E. A. (2004). Gender and race in leadership preparation: A constrained discourse. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 14-46.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.

SUMMARY

Some of the members of the society have some difficulties to access to the public education because of their gender, race, ethnicity etc. (Archer, Hutchings & Ross, 2003; McWhirter, 1997). The cause of this inequality in educational access is due to some historical, political, sociological, economic and cultural factors (Hurst, 2012). To eliminate those negative conditions of the disadvantaged groups in society, some measures such as social justice programs, were taken after World War II (Jordan, 1998). Social justice is an umbrella concept which consists of equity, equality, opportunity and multiculturalism and has three dimensions including distributive, cultural and relational (Gewirtz, 1998; Gewirtz & Cribb, 2002). The one of the main aim of the social justice is to access equally to public education of socially disadvantaged groups. Therefore, academic interest to social justice has begun in sixties and seventies and gain momentum in 2000s (Oplatka, 2010). Unfortunately, main stream of leadership studies have ignored the social justice leadership for many years (Murtadha & Watts, 2005; Furman & Gruenewald, 2004; McCabe & McCarthy, 2005). Fortunately, academicians have shown interest to social justice leadership since the beginning of the 2000s. For example, some leading journals of educational administration have released special issues on social justice leadership (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Hoff, Yoder & Hoff, 2006; McClellan & Dominques, 2006; Brown, 2004). With the increasing interest to social justice leadership, some authors have contributed to its conceptual definitions. For example Marshall and Oliva (2006, p. 6) defined social justice leadership as a new leadership type which focuses to improve the educational success of women, economically disadvantaged persons and LGBTs. Similarly Theoharis (2007, p. 223) defined social justice leadership “to mean that these principals make issues of race, class, gender, disability, sexual orientation, and other historically and currently marginalizing conditions in the United States central to their advocacy, leadership practice, and vision. This definition centers on addressing and eliminating marginalization in schools”. Based on those definitions of the social justice leadership, some authors have tried to determine its dimensions. According to authors, the main dimensions of social justice leadership are critical consciousness, support and inclusion (Brooks & Miles, 2006; Freire, 2004; Furman, 2012; McKenzie et al, 2008). According to authors, social justice leaders of schools are aware of discrimination, alienation, oppression etc. Therefore, their primary purpose at schools is to minimize those negative conditions. Similarly social justice leaders have motivation to help the disadvantaged students (Furman, 2012). However, during the literature review, it was seen that there is no suitable, valid and reliable scale to measure the school principals’ social justice leadership behaviors. This is the problem of the present study. Therefore, the present study sought to produce a valid and reliable tool for measuring social justice leadership according to students’ perceptions.

For this purpose, an item pool was prepared based on the social justice leadership literature and was examined by experts. Based on the views of the

experts, 33-items draft form was filled in by 424 students from four different schools located in Ankara. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis was used to examine the construct validity of the scale. To determine whether the items and factors discriminate the participants, item-total correlations and corrected item-total correlations were calculated. In order to determine if the scale and its sub-dimensions are valid or not, three internal consistency coefficients were calculated and evaluated, such as Cronbach alpha, Gutmann and Spearman-Brown internal consistency coefficients.

EFA showed that Social Justice Leadership Scale (SJLS) consist of three factors named as support, critical consciousness and participation. SJLS explained 57 percent of the variance. Scree plot have confirmed the number of factor of SJLS. CFA revealed that the three factor structure of the SJLS has high level of goodness of fit indexes. [$\chi^2 = 527.56$; $df = 249$ ($N = 424$); $RMSEA = .05$; $GFI = .97$; $AGFI = .96$; $CFI = .96$; $NNFI = .95$ ve $NFI .92$]. It was also determined that item and factor discrimination level of the SJLS were high. Cronbach Alpha, Guttman and Spearman-Brown internal consistency coefficients indicated that the SJLS is highly reliable. Cronbach alpha was calculated as .94. This means that SJLS is a highly valid instrument.

The main aim of the present study is to develop a reliable and valid data collection tool to measure the school principals' social justice leadership behaviors. For this purpose 424 students participated in the study voluntarily. In order to determine the indicators of social justice leadership construct, researchers have prepared 71-items pools and this draft was examined by expert. After that, 33-item draft was administered to the study group. Data were analyzed with EFA, CFA, item-total correlations, Cronbach Alpha, Gutmann and Spearman-Brown internal consistency coefficient. All the results were consistent with the reference scores (Büyüköztürk, 2007; Kline, 2005; Tavşancıl, 2005). Based on all analysis, it was it is concluded that SJLS is a valid and reliable data collection tool to measure the principals' social justice leadership behaviors in Turkish schools. It is suggested to further researcher to examine by using the SJLE to investigate the school leaders' social justice leadership with other variables including school engagement, achievement and etc.

