



Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Murat Özdemir¹ Varol Pektaş²

Geli Tarih: 2017-07-14

Kabul Tarih: 2017-08-14

Öz

Bu ara tırmada ö retmen görüşlerine dayalı olarak sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Ara tırma, Ankara ili Mamak ilçesindeki okullarda görevli 453 öğretmen katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* ve *Okul Akademik İyimserlik Ölçeği* ile toplanmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik dağılım, oran ve Pearson korelasyon gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra çoklu regresyon ile çözümlenmiştir. Ara tırmada müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri saptanmıştır. Okul akademik iyimserliği ise düşük düzeyde gözlemlenmiştir. Sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi ise sosyal adalet liderliğinin, okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin %22'sini açıkladığını göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinin önemli yordayıcılarından biri olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği, müdür, öğretmen

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

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, varol-pektas@hotmail.com



Examining the relationship between Social Justice Leadership and School Academic Optimism According to Teachers' Opinions

Submitted by 2017-????

Accepted by 2017-????

Abstract

The relationship between social justice leadership and school academic optimism was investigated according to teachers' opinions in the present study. The study was conducted with 453 teachers' participation in Mamak district in Ankara province. Data was collected with *Social Justice Leadership Scale-Teacher Form* and *School Academic Optimism Scale*. Data was analyzed with descriptive statistics including mean, standard deviation, percentage, ratio and Pearson correlation and multiple regressions as well. Results showed that school principals exhibit social justice leadership behaviors usually. School academic optimism on the other hand was observed rarely in schools. It was also seen that there is a moderate, positive and significant relations between social justice leadership and school academic optimism. Multiple regressions results indicated that social justice leadership explains the 22 percent of the variance in school academic optimism. At the end, it was concluded that social justice leadership is one of the main predictor of school academic optimism.

Keywords: Social justice leadership, school academic optimism, principal, teacher

Giri

E itimin temel bir insan hakkı oldu u dü üncesinin uluslararası toplum tarafından kabul görmesine kar ın, dezavantajlı grupların e itime eri imleri küresel bir sorun olmaya devam etmektedir. Söz konusu gruplar ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte azınlıkların, kadınların, yoksulların, engellilerin, özel e itime muhtaç çocukların ve LGBT bireylerin hemen hemen tüm ülkelerde e itime eri imde çe itli engellerle kar ıla tıkları ifade edilmektedir (Banks, 1997). Türkiye ba lamında incelendi inde özellikle okulöncesi e itim ve ortaö retim kademelerinde e itime eri imde cinsiyete ve bölgelere dayalı farklar oldu u rapor edilmiştir (E itim Reformu Giri imi [ERG], 2016). Bununla birlikte Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] 2010 verileri Türkiye'deki engelli vatandaşların ancak %22,3'ünün ilkökul, %10,3'ünün ortaokul ve %7,7'sinin lise ve daha üst kademe e itime devam edebildiklerini gözler önüne sermektedir. Ayrıca hane halkı harcamalarına dayalı istatistikler, düşük gelir grubundaki ailelerin toplam e itim harcamalarındaki oranının yıllara göre de imle birlikte %2 civarında oldu unu ortaya koymaktadır (ERG, 2016). Bu durum, yoksul aile çocuklarının e itim hizmetlerinden üst gelir grubundaki çocuklara oranla ne kadar düşük düzeyde yararlanabildiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Dezavantajlı grupların e itime eri imde kar ıla tıkları engellerin ortadan kaldırılmasına dönük çabalar ise yerel, bölgesel ve küresel ölçekte artan oranda devam etmektedir (Ensign, 2009; Santrock, 2011). Bu kapsamda Birleşmiş Milletler (UN), Ekonomik Kalkınma ve Birlik Teşkilatı (OECD) ve Avrupa Birliği (EU) başta olmak üzere birçok çok-uluslu örgüt, e itime eri imde kar ıla tılan engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik politikalar geli tirmektedir. Bu kapsamda örneğin e itime eri im konusunda ülkeler arasında kar ıla tırmalı çalı malar yapılmakta ve e itim bakanlıkları ile birli i yapılarak bu engellerinin ortadan kaldırılmasına çaba gösterilmektedir. Makro-ölçekte gözlenen bu girişimlerle birlikte son yıllarda dezavantajlı grupların e itim hizmetlerinden e it ve adil şekilde yararlanabilmeleri için okul-merkezli çabaların da giderek yoğunluk kazandığı görülmektedir (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve enay, 2016; Tomul, 2009). Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin nitelikli e itim hizmetlerinden üst düzeyde yararlanabilmelerine yönelik okul-merkezli çabalardan biri de okul müdürlerinin *sosyal adalet liderli i (social justice leadership)* davranışlarıdır. Bu kapsamda son on yıllar içerisinde e itim liderli i alan yazınında sosyal adalet liderli ine yönelik ilginin giderek arttığı gözlenmektedir (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Marshall ve Oliva, 2006).

Okullarda sosyal adalet liderli inin, ana-akım liderlik yaklaşımlarına alternatif bir liderlik anlayışı olarak gelişme gösterdiği söylenebilir (Murtadha ve Watts, 2005). Ana-akım liderli i alan-yazınının genel olarak *lider özellikleri, lider davranışları ve liderlik süreci ile ilgili konuların* incelenmesi ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Bass, 1985; Conger ve Kanungo, 1988; Stogdill, 1974; Yukl, 2010). Sosyal adalet liderli i ise dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerini ve akademik başarılarını destekleyen müdür davranışlarını içeren eleştirel bir liderlik yaklaşımıdır (Theoharis, 2007). Bu kapsamda sosyal adalet liderli ini ilkece benimsemi müdürlerin *destekleme, kapsama ve eleştirel bilinç oluşturma* olmak üzere üç tür davranış örüntüsünü okullarda sergiledikleri belirtilmektedir (McKenzie ve diğ., 2008; Özdemir ve Küçük, 2015). Okul müdürlerinin sergilemi olduğu sosyal adalet liderli i davranışlarının, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğu ve okul başarılarını görece artıran bir etmen olduğu saptanmıştır (Özdemir, 2017). Benzer bir araştırma yürütmüş olan Murray (2009) da dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin onların okul başarılarını arttırdığını gözlemiştir.

Destekleyici ve kapsayıcı (inclusive) nitelikteki sosyal adalet liderli i davranışlarının yanı sıra öğrenci çıktıları üzerinde rol oynayan etmenlerden birinin de *okul akademik iyimserliği (school academic optimism)* olduğu ifade edilmektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Okul akademik iyimserliği, *akademik vurgu, güven ve yeterlik* olmak üzere üç boyutlu bir yapıdır. Okul akademik iyimserli inin öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu bir katkı sağladığı ifade edilmektedir (Smith ve Hoy, 2007). Bununla birlikte okul akademik iyimserli inin öğrencilerin okul başarılarını artıran etmenlerden biri olduğu da saptanmıştır (McGuigan, 2005). Sözü edilen çalışmalara dayalı olarak ilgili alan-yazında ayrıntılı olarak okul akademik iyimserli inin sonuçları üzerine odaklanıldığı söylenebilir.

Okul akademik iyimserli ini yordayan etmenler üzerine yönelik çalışmaların ise görece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birini yürüten Hong (2017), dönüştürücü liderli in okul akademik iyimserli ini yordayan değişkenlerden biri olduğunu saptamıştır. Liderli in okul akademik iyimserli i üzerindeki etkisini sorgulayan diğer çalışmalarda da iki değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmiştir (Joseph ve Winston, 2005; Marks ve Printy, 2003; Ross ve Gray, 2006). Ancak sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimserli i arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalarda alan-yazın taramalarında rastlanamamıştır. Sosyal adalet liderlerinin ortak yönelimi, dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerini desteklemek ve onların akademik başarılarını yükseltmektir. Dolayısıyla sosyal

adalet liderli inin, okul akademik iyimserli inin bir yordayıcısı olması da muhtemeldir. Bu kapsamda bu ara tırmanın problemi sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimserli i arasındaki ili kinin görünümüleri konusunda alan-yazında hissedilen bo luktur. Alan-yazında hissedilen bu bo lu un giderilmesine görece katkı sunabilmek amacıyla yürütülen çalı mada, ö retmen görü lerine dayalı olarak, sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimserli i arasındaki ili ki incelenmi tir.

Sosyal Adalet Liderli i

Dezavantajlı grupların nitelikli e itim hizmetlerinden yararlanabilmelerinde kimi zaman çe itli engellerle kar ıla tıkları uzunca bir süredir dile getirilmektedir (Archer, Hutchings ve Ross, 2003). Söz konusu engellerin ortadan kaldırılması yönündeki çabalar, *sosyal adalet* dü ünçesinin özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra uluslararası toplum tarafından kabul görmesi ile birlikte ivme yakalamı tır (Jordan, 1998). Sosyal adalete ili kin kavramsal/kuramsal çalı malar, sosyal adaletin üç boyuttan meydana geldi i üzerinde hemfikirdir. Gewirtz ve Cribb'e (2002) göre sosyal adaletin birinci boyutu *da ıtımcı adalettir*. Da ıtımcı adalet dü ünçesine göre toplumun sahip oldu u varlıkların toplumu olu turan grup ve bireylere adil bir ekilde da ıtılması esastır. Sosyal adaletin ikinci boyutu olan *kültürel adalet* dü ünçesine göre ise toplumdaki alt kültürler arasında hakkaniyet sa lanması önceliklidir. Sosyal adaletin üçüncü boyutu ise *ili kisel adalettir*. li kisel adaletin temel yönelimi ise toplumda yer alan kesimlerin karar süreçlerinde adil bir ekilde temsil edilebilmeleridir. Dolayısıyla sosyal adalet, toplumda yer alan ancak kendisini dı lanmı hissedilen grup ve bireylerin topluma uyum sa lamasına yönelik bir yakla ım olarak kavramsalla tılmaktadır (Gewirtz, 1998).

Genel bir yönelim olarak geli me kaydeden sosyal adalet dü ünçesi, son yıllarda e itim bilimcilerin de ilgilendikleri konular arasında yer almaya ba lamı tır. Bu kapsamda özellikle okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sa layabilmek amacıyla ne gibi davranı lar sergiledikleri konusunda akademik çalı maların yo unla maya ba ladı ı görülmektedir (Oplatka, 2010). Sosyal adalet liderli ine yönelik akademik ilginin geli mesinde daha çok ele tirel liderli e odaklanan yakla ımların etkisi olmu tur (Furman ve Gruenewald, 2004). Bu ba lamda ana-akım e itim liderli i alan-yazınında sosyal adalet liderli inin göz ardı edildi i ele tiri yapılmaktadır (Murtadha ve Watts, 2005). Bu kapsamda e itim liderli inde ana-akım yakla ım olarak tanımlanan *yapısalcı-i levselci yakla ımların*, sosyal adalet liderli ini genel olarak ihmal etti i; buna kar ın *ele tirel kurama* dayalı

perspektiflerin, sosyal adalet liderli ine daha yo un biçimde odaklandıkları ifade edilmektedir (McCabe ve McCarthy, 2005).

Sosyal adalet liderli inin kavramsal geli imi incelendi inde kavramın özellikle 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren akademik çevrelerce telaffuz edilmeye başladı ı görülmektedir. Bu kapsamda sosyal adalet liderli i “ırk, sınıf, cinsiyet, zihinsel-fiziksel engel ve cinsel yönelim açısından ötekile tirilmi gruplara daha olumlu ve ayrımcılıktan do an sorunlardan arındırılmı bir okul ya antısı sunma çabası” olarak tanımlanmı tır (Karagiannis, Stainback ve Stainback, 1996, s.4). Kavramın bir di er tanımını yapan Marshall ve Oliva'ya (2006) göre ise sosyal adalet liderli i “okullarda ba arı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik yönden dezavantajlıların, kadınların ve e cinsellerin ba arılarını geli tirmeye odaklanan bir liderlik yakla mıdır”. Sosyal adalet liderli inin kavramsal geli imine bir di er katkı da Theoharis'den (2007, s. 223) gelmi tir. Yazar, sosyal adalet liderlerini “ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekile tirilmi ve halen ötekile tirilmekte olan grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan ki iler” olarak tanımlamı tır. Furman ve Shields'e (2005, s. 125) göre ise sosyal adalet liderli i “ö rencilere demokratik bir okul ya antısı sa lama yoluyla e itsel ve ekonomik e itsizlikleri giderme sürecidir.” Boyles, Carusi ve Attick'e (2009, s. 40) göre ise sosyal adalet liderli i “ö rencilerin e itime e it düzeyde eri im ve katılımlarını sa lama” çabasıdır.

Sosyal adalet liderli ine odaklanan önceki çalı malar, kavramın üç boyutlu bir yapı oldu una i aret etmektedir (Özdemir ve Kütküt, 2015). Sosyal adalet liderli inin birinci boyutu *destektir*. Destek boyutu kapsamında okul müdürleri okullarda dezavantajlı ö rencilerin e itim imkânlarından en üst düzeyde yararlanabilmelerine yönelik çaba gösterir. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün temel bir yönelimi, özellikle dezavantajlı ö rencileri desteklemek sureti ile onların akademik ba arılarını artırmaktır. Bu amaçla, okul müdürü okullarda ö rencilerin zenginle tirilmi e itim programlarından en üst düzeyde yararlanabilmelerinin yollarını ara tırır (Oakes, Quartz, Ryan ve Lipton, 2000). İgili alan- yazın incelemelerinde zengin içerikli programlara eri im güçlü ü çeken dezavantajlı ö rencilerin akademik geli imlerinin de görece dü ük oldu u ifade edilmektedir (Brown, 2006). Bu çerçevede, sosyal adalet liderli i davranı ları sergileyen okul müdürleri ba ta dezavantajlı gruptan olan çocuklar olmak üzere okuldaki tüm ö rencileri destekleyerek onların akademik yönden geli imlerine odaklanır.

Sosyal adalet liderli inin bir di er boyutu ise *kapsamadır* (inclusion). Son yıllarda üzerinde çokça durulan kapsayıcı uygulamaların amacı dezavantajlı ö rencileri, görece avantajlı ö rencilerle bir araya getirerek, onların da nitelikli e itim hizmetlerinden yararlanabilmelerini sa lamaktır. Böylece e itime eri im ba lamında tüm ö renciler arasında bir hakkaniyet sa lanmaya çalı lmaktadır (Katzman, 2007). Bu amacı gerçekle tirebilmek amacıyla sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, okullarda sınıf ve ubeleri olu tururken farklı özelliklere sahip ö rencileri bir araya getirmek sureti ile sınıf ve ubelerde bir çe itlilik sa lamaktadır (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Böylece okullarda homojen sınıflar yerine, farklı ihtiyaçları olan ö rencilerin benzer e itim imkânlarından yararlanabilmelerine olanak sa layan heterojen sınıflar olu turulmaktadır. Bu konuda yürütülmü bir çalı mada özel e itime muhtaç çocukların, akranları ile normal sınıflarda e itim almalarının onların ba arılarını yükseltti i saptanmı tır (Baker, Wang ve Walberg, 1995).

Sosyal adalet liderli inin üçüncü boyutu ise *ele tirel bilinçtir*. Ele tirel bilinç ile kastedilen durum, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün toplumsal dı lama, baskı ve ötekile tirme konularında ele tirel bir dünya görü üne sahip olmasıdır (Brooks ve Miles, 2006). Kavramı tartı maya açan Freire'e (2005) göre ele tirel bilinç; toplumsal, siyasal ve ekonomik çeli kilerin fark edilmesi ve bu farkındalı a dayalı olarak bu çeli kilerle mücadele edilmesini içermektedir. Bu kavramsalla tırma ba lamında ele tirel bilince sahip okul müdürü toplumsal e itsizliklere ili kin bir bakı açısına sahiptir. Dolayısıyla toplumsal e itsizliklerin farkına varan okul müdürü, bu bakı açısını ö rencilere de kazandırabilmek için çaba göstererek onların da ele tirel bir bilince sahip olmaları için etkin bir e kilde çaba gösterir (McKenzie ve di ., 2008).

Türkiye ba lamında ele alındı ında MEB'in makro düzeyde; valilik, yerel yönetimler ve sivil toplum kurulu larının ise yerel düzeyde dezavantajlı kesimlere ve ö rencilere yönelik uygulamalarının oldu u söylenebilir. MEB'in uygulamaları arasında ta ımalı e itim yapılması, ba arılı ancak yoksul ö rencilere burs verilmesi ve parasız yatılılık imkanlarının sa lanması yer almaktadır. Yerel düzeyde ise valilikler, kaymakamlıklar ve belediyeler dezavantajlı ö rencilere maddi ve ayni destek sa lamaktadır. Türkiye'deki okul müdürlerinin ise okullarda dezavantajlı ö rencileri destekleme gayreti içerisinde oldukları söylenebilir. Örne in, okul aile bütçelerinden ihtiyaç sahibi ö rencilerin kimi e itim giderlerinin desteklendi i görülmektedir. Ancak MEB'in a ırı merkeziyetçi yapısı nedeniyle okul müdürlerinin sosyal adalet liderli i ba lamında yapabilecekleri ise yasal ve yönetsel ba lamda sınırlı kalabilmektedir.

Okul Akademik İyimserliği

Son on yıllar içerisinde öğretmenlerin daha etkili nasıl olabilecekleri ve öğrencilerin daha iyi nasıl olabilecekleriyle ilgili örgütsel etmenler üzerine yönelik araştırmalar yoğunluk kazanmıştır. Bu etmenlerden birisi de *okul akademik iyimserlik* (*academic optimism of school*). İyimserlik ile ilgili kuramsal perspektifi temellendiren ve pozitif psikolojinin gelişimine önemli bir katkı sunan Seligman'a (2006) göre okullarda başarı için yetenek ve güdülenme gerekli, ancak yeterli değildir. Yetenek ve güdülenmeye ilave olarak iyimserlik de başarının belirleyici koşullarından birisi olup, öğrenilebilir bir psikolojik yapıdır. Seligman'a (2002) göre öğrenilmiş iyimserlik (*learned optimism*), kişilerin ve örgütlerin hayatta kalmasına katkı sağlar gibi, kişileri ve örgütlerin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda öğrenilmiş iyimserlik, akademik iyimserliğin anlaşılmasına ve açıklanmasına temel olmaktadır. Akademik iyimserlik bireysel bir özellik olmasının yanı sıra örgütün bütünü tarafından da benimsenen kolektif bir yönü sahiptir (Smith ve Hoy, 2007). Dolayısıyla okul örgütünün etkili bir öğrenme ve öğretme gerçekleştirilebilmesine ilişkin iyimser bir bakı açılarına sahip olması okul akademik iyimserliği olarak tanımlanabilir.

Okul akademik iyimserliği *kolektif öğretmen yeterliliği, güven ve akademik vurgu* olmak üzere üç boyutlu bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007). *Kolektif öğretmen yeterliliğinin* (*collective teacher efficacy*) kavramsal gelişiminde Bandura'nın önemli bir katkısı olmuştur. Bandura (1997) kolektif yeterliliği, "*bir sistem olarak okulun bütünüünün etkili bir performans sergileyebileceğine ilişkin çalıanların sahip oldukları algı*" olarak tanımlamaktadır. Önceki araştırmalarda kolektif öğretmen yeterliliği düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin daha etkili oldukları, iş doyumlarının yüksek olduğu, öğrenci sorunları ile daha etkili baş edebildikleri ve okulun amaç ve hedeflerine yönelik güçlü bir bağlılık duygusu hissettikleri belirlenmiştir (Klassen, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Ware ve Kitsantas, 2007).

Okul akademik iyimserliğinin bir diğer boyutu ise *güvendir*. Akademik iyimserliği yüksek olan okullarda öğrencilere ve velilere yönelik güçlü bir güven duygusu hâkimdir. Hoy ve arkadaşlarına (2006) göre güven duygusu yüksek olan okullarda öğrenci ve velilerin iyi niyet taahhütlü, güvenilir ve dürüst oldukları ve diyaloga açık oldukları algısı bulunmaktadır. Benzer şekilde çalıanlar arasında güven duygusunun yüksek olması, onların birbirleriyle de ilişkileri üzerinde geliştirici bir sonuç doğurmaktadır. Daly (2009) öğretmenlere güven duyan, onların gelişimine odaklanan ve onlarla ilgilenen liderlerin öğretmenlerin stres düzeylerini azalttıkları ve karar süreçlerinde onların görüşlerine başvurduğunu saptamıştır. Güven

duygusunun hâkim oldu u okullarda ayrıca çalı anların yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranı ı sergiledikleri de ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Okul akademik iyimserli inin son boyutu ise *akademik vurgudur* (academic emphasis). Akademik vurgu, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Akademik vurgunun yüksek oldu u okulların temel bir özelli i öğretmenlerin öğrencileri için yüksek ancak erişilebilir akademik hedefler koymaları ve öğrencilerin bu hedefleri başarabileceklerine inanmalarıdır. Bu bağlamda öğrenciler için hazırlanan eğitim ortamları sıkı bir düzen içerisindedir. Diğer yandan akademik başarı durumunda, okul toplumunun tümü bu başarıya karşı duydu u saygıyı ifade eder (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Önceki ara tırmalarda akademik iyimserli in örgütsel vatandaşlık davranı ı ile ilişkili oldu u gözlenmiştir (Wagner ve Dipaola, 2011).

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki

Okul müdürünün dezavantajlı öğrencileri desteklemesi, onları diğer öğrencilerle kaynaştırması ve kendisinde geliştirdiği etirel bilinci öğrencilerine de kazandırmaya çalışması sosyal adalet liderli inin temel yapı taşlarıdır (McKenzie ve diğ., 2008; Özdemir ve Küçük, 2015). Okul müdürünün bu tür davranı örüntülerini sergilemesi, onun, tüm öğrencilerin başarılabileceğine yönelik iyimser bir tutuma sahip oldu unun bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Sosyal adalet lideri özellikleri taşıyan okul müdürü, bütün enerjisini öğrencilerin gelişimine adanmıştır (Theoharis, 2008). Müdür, bu amacı tek başına değil, okulun insan kaynağı olan öğretmenlerle birlikte başarabilir. Bu nedenle okul müdürünün sahip oldu u bu olumlu tutumu, okul toplumunun bütününe yayması ve bu kapsamda okulun akademik iyimserli ini de geliştirmesi gerekir. Dolayısıyla sosyal adalet liderinin kolektif öğretmen yeterli i, güven ve akademik vurgu alt-boyutlarından oluşan okul akademik iyimserli ini de destekleyici bir tutuma sahip olması beklenebilir. Nitekim sosyal adalet liderinin okullarda öğretmen, öğrenci ve veli arasında güven duygusunu geliştirmeye çalışmaları ifade edilmektedir (Furman, 2012). Bu genel çerçeveye dayalı olarak sosyal adalet liderli i ve okul akademik iyimserli i arasında oldu u varsayılan ilişkinin ampirik deste e ihtiyacı bulunmaktadır.

Ara tırmanın Amacı

Bu ara tırmanın genel amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderli i davranı ları ile okul akademik iyimserli i arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaçla uyumlu olarak, ara tırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimsizli i arasında nasıl bir ili ki vardır?
2. Sosyal adalet liderli i, okul akademik iyimsizli inin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimsizli i arasındaki ili kiye odaklanan bu çalı ma, tarama modelinde desenlenmi tir. Örneklemeden toplanan veriler, nicel teknikler kullanılarak analiz edilmi ve yorumlanmı tir.

Evren ve Örneklem

Bu ara tırmanın evreni, 2016-2017 e itim ö retim yılında Ankara ili Mamak İlçesindeki 182 kamu okulunda görevli toplam 5797 ö retmenden oluşmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmanın mümkün olmaması nedeniyle ara tırma, örneklem üzerinde yürütülmü tür. Örneklem büyüklü ünün belirlenmesinde kuramsal örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmı ve %5'lik hata payı dikkate alındı nda 5797 ö retmenden oluş an evreni 381 ö retmenin temsil edebilece i varsayılmı tir (Anderson, 1990'dan akt. Balcı, 2005). Tabakalı örnekleme yakla ımı kullanılarak evren, kendi içerisinde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere üç alt-tabakaya ayrılmı tir. Ankara 1 Milli E itim Müdürlü ü verilerine göre Mamak İlçesindeki 79 ilkökulda 1917; 61 ortaokulda 1817 ve 42 lisede 2063 ö retmen görev yapmaktadır. Yapılan oran hesaplamalarına dayalı olarak ilkökullardan 126, ortaokullardan 119 ve liselerden 136 ö retmenin örnekleme de yer almasına karar verilmi tir (Toplam 381). Veri toplama sürecindeki olası sorunlar göz önünde bulundurularak okullarda toplam 500 ölçe in dağıtımını gerçekleştirilmi ; bu ölçeklerden 453'ü veri analizine uygun olarak dönmü tür. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin 326'sı kadın (%72), 127'si erkektir (%28). Katılımcıların ya ortalaması 41'dir. Ö retmenlerin 133'ü ilkökul, 177'si ortaokul ve 143'ü liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların ö retmenlikte geçen süreleri ise ş u şekildedir; 1-5 yıl arası 288 (%63.6), 6-10 yıl arası 97 (%21.4), 11-15 yıl arası 30 (%6.6), 16 ve üzeri yıl 38 (%8.4).

Veri Toplama Araçları

Bu ara tırmada veri toplamak amacıyla ara tırmacılar tarafından geliştirilmi olan *Sosyal Adalet Liderli i Ölçe i-Ö retmen Formu (SALÖ-ÖF)* ve orijinali Hoy ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından gerçekleştirilmi olan *Okul Akademik İyimsizlik Ölçe i (OA Ö)* kullanılmı tir.

Sosyal Adalet Liderli i Ölçe i-Ö retmen Formu (SALÖ-ÖF)

SALÖ-ÖF, 24 maddeden oluşur ve “hiç katılmıyorum ile “tamamen katılıyorum” arasında değerlendirilen beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. SALÖ-ÖF *destek, katılım ve ele tirel bilinç* olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. SALÖ-ÖF’ün geliştirilmesi sürecinde ilk olarak ilgili alan-yazın taraması yapılmıştır (Blackmore, 2002; Brooks ve Miles, 2006; Brown, 2004; Furman, 2012; Furman ve Gruenewald; Özdemir ve Kütküt, 2015; Theoharis, 2007, 2008). Alan-yazına dayalı hazırlanan ölçek maddeleri, altı uzmanın görüşüne başvurularak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uygulamaya hazır hale getirilen denemelik ölçeğin pilot uygulaması Ankara ili Mamak İlçesinde görevli 300 öğretmen’in gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. SALÖ-ÖF’ün örnek maddeleri arasında “*okul müdürü düşük gelirli öğrencilere yardım eder*” ve “*okul müdürü başarıyı düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için çaba sarf eder*” gibi maddeler yer almaktadır. SALÖ-ÖF’ün yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizinden (AFA) yararlanılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .97; Bartlett testi ise anlamlı çıkmıştır [$\chi^2 = 10968.232, p < .001$]. AFA sonucunda SALÖ-ÖF’e ait maddelerin öz-değeri 1’in üzerinde olan üç faktör altında toplanmıştır. SALÖ-ÖF’ün açıkladığı toplam varyans %73.439’dur. *Destek* boyutunda yer alan 11 madde .81 ile .87 arasında; *ele tirel bilinç* boyutunda yer alan 9 madde .77 ile .65 arasında ve *katılım* boyutunda yer alan 3 madde ise .83 ile .76 arasında faktör yüküne sahiptir. 300 öğretmen’den toplanan veri seti üzerinde ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda üç faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği sonuçlarının referans değerleri aralığında olduğu saptanmıştır; [$\chi^2 = 268.61; Sd = 227; \chi^2/Sd = 1.18; AGFI = .99; GFI = .99; RMSEA = .03; NFI = .99; CFI = 1; IFI = 1; NNFI = 1$] (Brown, 2006). AFA ve DFA sonuçlarına göre SALÖ-ÖF’ün geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SALÖ-ÖF’ün güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı hesaplamalarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri aşağıdaki gibidir; SALÖ-ÖF_(Toplam) = .97; Destek = .95; Ele tirel Bilinç = .96 ve Katılım = .87. Bu sonuçlara göre SALÖ-ÖF’ün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada 453 öğretmen’den toplanan veri seti üzerinde de SALÖ-ÖF’ün güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile tekrar hesaplanmıştır. Sonuçları aşağıdaki gibidir; SALÖ-ÖF_(Toplam) = .97; Destek = .94; Ele tirel Bilinç = .85; Katılım = .96. Bu sonuçlara göre SALÖ-ÖF mevcut araştırmada da güvenilirliktedir.

Okul Akademik İyimsenlik Ölçeği (OA Ö)

OA Ö’nin Hoy (2006) tarafından geliştirilmiş olan orijinal formu 30 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek *akademik vurgu, öz yeterlik* ve *güven* olmak üzere üç boyutludur. OA Ö’nün

örnek maddeleri arasında “*bu okuldaki öğrencilerin sözlerine güvenilir*” ile “*öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf eder*” gibi maddeler yer almaktadır. OA Ö’nün Türkçe uyarlaması ise Çoban ve Demirta (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması kapsamında gerçekleştirilen OA Ö’nün Türkçe formunun 19 maddeden meydana geldiği görülmüştür. OA Ö’nün Türkçe formunun açıkladığı toplam varyans % 56.92 olarak rapor edilmiştir. AFA sonucunda OA Ö’nün öz yeterlik boyutunda yer alan 5 maddenin faktör yük değerleri .52 ile .67 arasındadır. Ölçeğin güven boyutunda yer alan 7 madde ise .79 ile .64 arasında faktör yük değerine sahiptir. OA Ö’nün 7 maddenin olduğu akademik vurgu alt boyutunun faktör yük değerleri ise .74 ile .55 arasında hesaplanmıştır. Çoban ve Demirta (2011) OA Ö’nün Cronbach alfa değerlerini ise aşağıdaki şekilde rapor etmişlerdir; OA Ö_(Bütünü) = .85; Öz yeterlik = .68; Güven = .89 ve Akademik Vurgu = .86. Mevcut araştırmada 453 öğrenciden toplanan veriler üzerinde de OA Ö’nün güvenilirliği tekrar incelenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibidir; OA Ö_(Toplam) = .85; Öz-yeterlik = .71; Güven = .83; Akademik Vurgu = .91. Bu sonuçlara göre mevcut araştırma kapsamında OA Ö’nün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu görülmüştür.

İçerikler ve Veri Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından okullar bizzat ziyaret edilmek suretiyle ve gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulma süresi ortalama 10 dakika sürmüştür. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öncelikle veri seti üzerinde, kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda veri setinde saptanan eksik ve hatalı giriş yapılmış veriler düzeltilmiştir. Veri setinin çok değişkenli istatistikler için uygun olup olmadığının tespiti amacıyla ilk olarak normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ölçeklere ait alt-boyutlar bazında çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonrasında SALO-ÖF’ün çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla -.779 ile 1.951; OA Ö’nün çarpıklık ve basıklık katsayıları da sırasıyla -.141 ile .882 arasında değerlendirildiği görülmüştür. Bu değerlere dayalı olarak her iki ölçeğin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinin doğrusallığı ise saçılma grafiği ile incelenmiş ve yapılan incelemeler sonucunda saçılma grafiklerinin elips şeklinde olduğu saptanmıştır. Veri setinde çoklu bağımlı probleminin analizi amacıyla ölçeklere ait korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda her iki ölçeğe ait alt-boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının .85’in üzerinde değerlendirildiği görülmüştür. Veri setinin analizinde öncelikle aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Aritmetik ortalama puanlarının yorumunda ise aşağıdaki

değer aralıkları referans alınmıştır; [hiç = 1.00-1.79; düşük = 1.80-2.59; Orta = 2.60-3.39; yüksek = 3.40-4.19; tam = 4.20-5.00]. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ise çoklu-regresyon analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu aritmetik ortalama ve standart sapma ile incelenmiştir. Araştırma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Değişkenlere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Pearson Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Ort.	Ss.	1	2	3	4	5	6	7	8
1 SALÖ-ÖF	3.45	.53	1							
2 Destek	2.99	.25	.58*	1						
3 Ele tirel Bilinç	3.88	.90	.95*	.43*	1					
4 Katılım	3.54	.97	.82*	.34*	.70*	1				
5 OA Ö	2.71	.49	.46*	.17*	.44*	.43*	1			
6 Öz-yeterlik	1.42	.54	-.19*	-.08*	-.18*	-.16*	.03*	1		
7 Güven	3.04	.70	.38*	.13*	.37*	.37*	.88*	-.14*	1	
8 Akademik Vurgu	3.30	.81	.51*	.19*	.51*	.46*	-.88*	-.29*	.66*	1

* $p < .05$; $N=453$

Tablo 1’den izlenebileceği gibi katılımcıların sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerinin puan ortalaması *yüksektir* ($Ort.=3.45$; $Ss.=.53$). Dolayısıyla katılımcılara göre okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilemektedir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ise *düğüktür* ($Ort.=2.71$; $Ss.=.49$). Bu bulguya göre öğretmenler görev yaptıkları okulların düşük düzeyde akademik iyimserliğe sahip olduğunu düşünmektedir.

Yine Tablo 1’den izlenebileceği gibi sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği toplam puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.46$; $p < .05$). Ayrıca sosyal adalet liderliğinin *destek* alt-boyutu ile okul akademik iyimserliğinin *akademik vurgu* ($r=.19$; $p < .05$) ve *güven* alt-boyutu ($r=.13$; $p < .05$) arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal adalet liderliğinin *ele tirel bilinç* alt-boyutu ile okul akademik iyimserliğinin *güven* ($r=.37$; $p < .05$) ve *akademik vurgu* ($r=.51$;

$p < .05$) alt-boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul akademik iyimserliğinin *öz-yeterlik* alt-boyutu ile sosyal adalet liderliğinin *destek* ($r = -.08$; $p < .05$), *ele tirel bilinç* ($r = -.18$; $p < .05$) ve *katılım* ($r = -.16$; $p < .05$) alt-boyutları arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki vardır.

Sosyal Adalet Liderliğinin Okul Akademik İyimserliğinin Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Sosyal adalet liderliğinin *destek*, *ele tirel bilinç* ve *katılım* boyutlarının, okul akademik iyimserliğinin *öz-yeterlik*, *güven* ve *akademik vurgu* alt-boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını saptamak amacıyla çoklu-regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı değişken “okul akademik iyimserliği” olarak belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken		<i>t</i>	<i>p</i>
Destek	Okul Akademik İyimserliği	-.04	.92	.355
Ele tirel bilinç		.29	4.7	.000*
Katılım		.24	4.1	.000*
$R = .48$; $R^2 = .22$; $F = 43.760$; $p < .001$				
Destek	Öz-yeterlik	.00	.05	.958
Ele tirel bilinç		-.12	1.96	.050
Katılım		-.07	1.21	.224
$R = .19$; $R^2 = .03$; $F = 5.654$; $p < .001$				
Destek	Güven	-.03	.73	.46
Ele tirel bilinç		.18	2.93	.004*
Katılım		.26	4.30	.000*
$R = .39$; $R^2 = .16$; $F = 28.337$; $p < .001$				
Destek	Akademik Vurgu	-.04	.930	.353
Ele tirel bilinç		.38	6.510	.000*
Katılım		.31	3.807	.000*
$R = .53$; $R^2 = .28$; $F = 59.449$; $p < .001$				

* $p < .05$; $N = 453$

Tablo 2’de görüleceği üzere sosyal adalet liderliğinin *destek*, *ele tirel bilinç* ve *katılım* alt-boyutları üçü birlikte okul akademik iyimserliğinin anlamlı birer yordayıcısıdır ($F = 43.760$; $p < .001$). Her üç boyut birlikte, okul akademik iyimserliğinin %22’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları () değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin okul akademik iyimserliği üzerindeki önem sırası *ele tirel bilinç*, *katılım* ve *destektir*. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise

destek alt-boyutu okul akademik iyimserli inin anlamlı bir yordayıcısı de ildir ($t=.92$; $p>.05$). Bununla birlikte *ele tirel bilinç* ($t=4.7$; $p<.05$) ve *katılım* ($t=4.1$; $p<.05$) okul akademik iyimserli inin anlamlı birer yordayıcısıdır.

Yine Tablo 2'den izlenebilece i üzere sosyal adalet liderli inin *destek*, *ele tirel bilinç* ve *katılım* alt-boyutları okul akademik iyimserli inin *öz-yeterlik* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=5.654$; $p<.001$). Her üç boyut, *öz-yeterlik* alt-boyutunun %3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmi regresyon katsayı () de erlerine göre yordayıcı de i kenlerin *öz-yeterlik* üzerindeki önem sırası *ele tirel bilinç*, *katılım* ve *destektir*. Regresyon katsayılarının anlamlılı na ili kin t-testi sonuçları incelendi inde *destek* ($t=.05$; $p>.05$) ve *katılım* ($t=1.21$; $p>.05$) alt-boyutlarının *öz-yeterlik* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadı ı görülmektedir. *Ele tirel bilinç* ($t=1.89$; $p<.05$) ise *öz-yeterli in* anlamlı bir yordayıcısıdır. Sosyal adalet liderli inin alt-boyutları okul akademik iyimserli inin *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=28.337$; $p<.001$). Her üç boyut, *güven* alt-boyutundaki de i kenli in %16'sını açıklamaktadır. Standardize edilmi regresyon katsayı () de erlerine göre yordayıcı de i kenlerin *güven* üzerindeki önem sırası *katılım*, *ele tirel bilinç* ve *destektir*. *Destek* alt-boyutu, *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısı de ildir ($t=.73$; $p>.05$). Buna kar ın *ele tirel bilinç* ($t=2.93$; $p<.05$) ve *katılım* ($t=4.30$; $p<.05$) okul akademik iyimserli inin *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır. *Akademik vurgu* alt-boyutuna ili kin çoklu-regresyon sonuçları, sosyal adalet liderli inin her üç alt-boyutunun bir bütün olarak anlamlı bir yordayıcı oldu unu göstermektedir ($F=59.449$; $p<.001$). Sosyal adalet liderli inin üç boyutu birlikte *akademik vurgu* alt-boyutunun %28'ini açıklamaktadır. Standardize edilmi regresyon katsayı () de erlerine göre yordayıcı de i kenlerin *akademik vurgu* üzerindeki görelî önem sırası *ele tirel bilinç*, *katılım* ve *destektir*. *Destek* alt-boyutu, *akademik vurgunun* anlamlı bir yordayıcısı de ildir ($t=.93$; $p>.05$). Buna kar ın *ele tirel bilinç* ($t=6.51$; $p<.05$) ve *katılım* ($t=3.80$; $p<.05$) okul akademik iyimserli inin *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Tartı ma ve Sonuç

Ara tırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda sosyal adalet liderli ine yönelik ö retmen görü lerinin aritmetik puan ortalamalarının yüksek oldu u saptanmı tır. Bu sonuç, ara tırmanın yürütüldü ü okullarda görevli okul müdürlerinin sosyal adalet liderli i davranı mı ço unlukla sergilediklerini göstermektedir. Sosyal adalet liderli i ölçe inin alt-boyutları bazında yapılan incelemelerde ise okul müdürlerinin *ele tirel bilinç* olu turma ve

katılım sa lama yönündeki davranı ları okullarda görece yüksek düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Ara tırmada elde edilen bu bulgu okul müdürlerinin liderlik davranı ları üzerine yürütülmü önceki çalı malarla uyumludur (Bozdo an ve Sa nak, 2011; Gündüz ve Balyer, 2012). Yine Turhan ve Çelik'in (2011) çalı masında da ara tırmaya katılan ö retmenler, okul müdürlerinin liderlik yönelimli davranı ları yüksek düzeyde sergiledikleri belirtilmi tir. Sosyal adalet liderli ine odaklanan önceki bir çalı mada ise okul müdürlerinin sosyal adalet liderli i davranı larını orta düzeyde sergiledikleri saptanmı tır (Özdemir, 2017). Sosyal adalet liderli inin ele tirel bilinç olu turma boyutu Freire (2005) tarafından kavramsalla tırılmı tır. Ele tirel bilinç, toplumsal, siyasal ve ekonomik çeli kilerin fark edilmesi ve bu farkındalık temelinde bu çeli kilerin ortadan kaldırılmasına dönük bir yönelimdir. Ara tırmada müdürün ele tirel bilinç olu turmaya dönük çabalarının yüksek oldu u saptanmı tır. Okul müdürlerinin ayrıca dezavantajlı ö rencileri okulla bütünle tirmek amacıyla kapsayıcı/katılımcı yönelimli davranı ları da yüksek düzeyde sergilemektedir. Ara tırmada okul müdürlerinin ele tirel bilinç olu turma ve ö rencileri kapsayıcı bir tutum içerisine girmesinin olası bir nedeni, ö rencilerinin akademik geli imlerine yönelik güçlü bir inanç ta ımaları olabilir. Bu kapsamda dü ük gelirli ö rencilerin ö renim gördü ü okullarda müdürün sergileyece i liderlik davranı larının, akademik ba arının önemli etmenlerinden birisi oldu u belirtilmektedir (Riehl, 2000).

Ara tırmada katılımcıların okul akademik iyimserli ine ili kin görü lerinin dü ük oldu u saptanmı tır. Çoban ve Demirta 'ın (2011) çalı masında ise okul akademik iyimserli ine ili kin ö retmen görü lerinin yüksek oldu u belirtilmi tir. ki ara tırma arasında gözlenen farkın olası bir nedeni örneklem farklılı ı olabilir. Bu çalı mada ö retmenlerin okul akademik iyimserli ine ili kin dü ük bir inanç ta ımalarının çe itli nedenleri olabilir. Okul akademik iyimserli i *kolektif ö retmen yeterli i, güven ve akademik vurgu* alt-boyutlarından meydana gelmektedir (Smith ve Hoy, 2007). Mevcut ara tırmada ö retmenlerin en dü ük puanı *yeterlik* alt-boyutundan aldıkları görülmektedir. Bandura (1997) kolektif ö retmen yeterli ini okulun bütününün etkili bir performans sergileyebilece ine ili kin, çalı anların sahip oldu u algı ekinde tanımlamaktadır. Bu tanıma dayalı olarak ele alındı ında, bu ara tırmada *yeterlik* boyutunun dü ük olmasının, ö retmenlerin okulda etkili bir performans sergileyebilece ine yönelik inançlarının dü ük oldu u ekinde yorumlanabilir. Bu durumun olası nedenleri arasında ö retmenlerin okul ba lılıklarının ve i doyum düzeylerinin dü ük olması olabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Ware ve Kitsantas, 2007). Bununla birlikte tükenmi lik (Karahana ve Balat, 2011), ülkede son dönemde ya anan geli meler, örgütsel

güven ve umutsuzluk gibi etmenler de katılımcıların yetersizlik duygusu ya amalarının olası nedenleri arasında sıralanabilir.

Ara tırmanın bir di er bulgusu ise sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimserli i arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ili kinin saptanmı olmasındır. Okul müdürlerinin liderlik davranı ları ile akademik iyimserlik arasındaki ili kiye odaklanan yurtiçi ve yurtdı ı önceki çalı malarda da iki de i ken arasında anlamlı bir ili ki oldu u ifade edilmi tir (Chang, 2011; Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Yılmaz ve Kur un, 2016). Bu kapsamdaki çalı malar genel olarak ö retimsel liderlik ve da ıtımcı liderli in okul akademik iyimserli i ile ili kisi üzerine yürütülmü tür. Mevcut çalı mada ise okul müdürünün sosyal adalet liderli i davranı larının okul akademik iyimserli i ile ili kisi ortaya çıkartılmı tır. Bu iki de i ken arasında saptanan bu ili kinin olası bir nedeni sosyal adalet lideri davranı ı sergileyen okul müdürlerinin ö retmen, ö renci ve veli arasında güven temeline sahip bir ileti im kurmaya çalı ması olabilir (Furman, 2012). Güven, aynı zamanda okul akademik iyimserli inin de bir alt-boyutu olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Hoy, 2007). Di er taraftan ara tırmanın dikkat çekici bir di er bulgusu ise sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimserli inin *öz-yeterlik* alt-boyutu arasında negatif yönlü bir ili kinin saptanmı olmasındır. Ba ka bir ifadeyle sosyal adalet liderli i ile kolektif ö retmen yeterli i arasındaki ili ki bu ara tırmada ters yönlü gözlenmi tir. Bu durumun olası bir nedeni, kolektif ö retmen yeterli i boyut ortalamasının çok dü ük hesaplanmı olması olabilir ($Ort. = 1.42$).

Çoklu-regresyon sonuçlarına göre sosyal adalet liderli i, okul akademik iyimserli inin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bulgular sosyal adalet liderli ine ait *destek*, *ele tirel bilinç* ve *katılım* alt-boyutlarının birlikte okul akademik iyimserli indeki de i kenli in %22'sini açıkladı nı ortaya çıkartmı tır. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, liderlik amaçlarını tek ba na de il, okulun insan kayna mını i e ko arak ba arabilir. Önceki ara tırmalar güçlü liderli in okullarda kolektif ö retmen yeterli ini yordayan etmenlerden biri oldu unu göstermektedir (Ross ve Gray, 2006). Di er yandan liderli in okullarda güvene dayalı ili kilerin geli mesine katkı sa ladı ı da ifade edilmektedir (Joseph ve Winston, 2005). Ayrıca ba ka bir ara tırmada liderli in akademik performansın önemli yordayıcılarından biri oldu u saptanmı tır (Marks ve Printy, 2003). Dolayısıyla mevcut ara tırmada gözlenen bulgu, alan-yazınla uyumludur. Sosyal adalet liderli inin okul akademik iyimserli ini yordamasının olası bir nedeni okul müdürünün okulun akademik performansını geli tirme sürecinde okulun insan kayna ı olan ö retmenlere güvenmesi ve onların deste ini kazanmak istemesi olabilir.

Bu ara tırmada sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimserli i arasındaki ili ki sorgulanmı tır. Ara tırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderli i davranı larını yüksek düzeyde sergiledikleri gözlenmi tir. Ö retmenlerin okul akademik iyimserli ine ili kin görü leri ise görece dü üktür. Sosyal adalet liderli i ile okul akademik iyimserli i arasında anlamlı bir ili ki vardır. Ayrıca *destek*, *ele tirel bilinç* ve *katılım* alt-boyutlarından olu an sosyal adalet liderli inin okul akademik iyimserli inin önemli bir yordayıcısı oldu u sonucuna ula ılmı tır. Bu ara tırma Ankara ili Mamak ilçesindeki ö retmenler üzerinde yürütölmü tür. Bu nedenle çalı ma sonuçlarını büyük evrenlere genellemek mümkün de ildir. Dolayısıyla bu çalı manın Türkiye evreninden çekilecek örneklem üzerinde tekrarlanması alan-yazına katkı sunabilir. Ara tırmada ö retmen görü lerine ba vurulmu tur. leride yapılması olası çalı malarda okul müdürleri, ö renciler ve velilerin de görü lerinden yararlanılabilir. leride ayrıca sosyal adalet liderli inin okul akademik iyimserli i ili kisi, okul ba lılı ı ve i doyumu gibi aracı de i kenlerle birlikte incelenebilir. Nitel çalı maların da iki de i ken arasındaki ili kinin farklı yönlerini ortaya çıkartması muhtemeldir. Bu nedenle müdür, ö retmen, veli ve ö renciler üzerinde nitel çalı malar yapılabilir. Uygulamaya dönük olarak ise u önerilerde bulunulabilir; okul müdürleri yapılacak hizmet içi e itim faaliyetlerinde sosyal adalet liderli i konusunda bilgilendirilebilir. Ö retmenlerin akademik iyimserli inin artırılması için okul-çaplı faaliyetlerde bulunabilir. Bu kapsamda okullarda ileti im, güven, ba lılık ve örgütsel vatandaşlık davranı larına katkı sa layıcı tedbirler alınabilir. Ayrıca üniversitelerin e itim fakültelerindeki programlarda ö retmen adaylarına akademik iyimserli e ili kin e itimler verilebilir.

Kaynakça

- Archer, L., Hutchings, M. ve Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Baker, E. T., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde ara tırma*. (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, J. A. (1997). *Education citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The Free Press.
- 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.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Boyles, D., Carusi, T. ve Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. W. Ayers, T. Quinn, ve D. Stoval (Eds.) içinde, *Handbook of social justice in education* (ss. 30-43). Newyork: Routledge.
- Bozdo an, K. ve Sa nak, M. (2011). İkö retim okulu müdürlerinin liderlik davranı ları ile ö renme iklimi arasındaki ili ki. *Abant zzet Baysal Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Brooks, J. S. ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? *Pedagogical shifts in educational leadership*, 4(1), 2-15.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 77-108.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.

- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Daly, A. (2009). Rigid response in an age of accountability: the potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216.
- DeMatthews, D. ve 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.
- Eğitim Reformu Girişimi (2016). Eğitim İzleme Raporu 2015-16. <http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2015-16.17.11.16>. Adresinden elde edildi.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: For replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th eds.). New York: Continuum International Publishing Group Inc.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. ve Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Fire-Stone ve C. Riehl (Eds.) içinde, *New agenda for research in educational leadership* (ss. 119–137). New York: Teachers College.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.
- Gewirtz, S. ve Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.

- Goddard, R., Hoy, W. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranı larının incelenmesi. *Kuramsal E itim Bilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal* 43(3), 425-446.
- Jordan, B. (1998). *The New politics of welfare*. London: Sage.
- Joseph, E. E. ve Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1), 6-22.
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing. A. Burszty (Eds.) içinde, *The praeger handbook of special education* (ss. 127-129). Westport; Praeger.
- Karagiannis, A., Stainbach, W. ve Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. S. Stainback ve W. Stainback (Eds.) içinde, *Inclusion: A guide for educators* (ss. 3-16). Baltimore: Paul Brooks.
- Karahan, . ve Balat, G. U. (2011). Özel e itim okullarında çalı an e itimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmi lik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Klassen, R. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- Kondaççı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. . ve enay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycio lu, N. Özer, D. Ko ar ve . ahin, (Eds.) içinde, *E itim yönetimi ara tırmaları* (ss.353-361). Ankara: Pegem.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marshall, C. ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.

- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- McCabe, N. C. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McGuigan, L. (2005). The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth. <https://etd.ohiolink.edu/> adresinden elde edildi.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C. ve Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- Murtadha, K. ve Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 591-608.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. ve Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- Oplatka, I. (2010). The place of "social justice" in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch ve C. M. Shields (Eds.) içinde *International Handbook of educational leadership and social (in) justice* (ss. 15-36). London: Springer.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği okula yönelik tutum ve okul bağılılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(127), 267-281.
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Riehl, C. J. (2000). The principals role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 179-199.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Seligman, M. (2002). *Handbook of positive psychology: Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Skaalvik, E. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Smith, P. ve Hoy, W. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: The Free Press.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Tomul, E. (2009). İlkö retim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ili kin yönetici görü leri. *E itim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Turhan, M. ve Çelik, V. (2011). Ortaö retim okulu müdürlerinin dönü ümcü liderlik davranı larını gerçekte tirme durumlarına ili kin ö retmen görü leri. *Türk E itim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Türkiye statistik Kurumu (2010). tuik.gov.tr Adresinden elde edildi.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. ve Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.

Ware, H. ve Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.

Wagner, C. A. ve Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of school leadership*, 21(6), 891-924.

Yılmaz, E. ve Kur un, A. T. (2016). Okul müdürlerinin ö retimsel liderlik davranı ları ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ili ki. *Ça da Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. (7th Eds.). London: Pearson.

Extended Summary

Although it has been generally accepted by international society that education is one of the basic human rights, access to education of disadvantaged groups is still continuing as a global problem. Despite the differences among countries, mostly minorities, women, poor, disabled and homosexuals meet with various types of obstacles in accessing to education almost in all countries. The efforts to eliminate the obstacles in education are gradually increasing locally, regionally and globally. Alternatively it has been mentioned that school-based efforts for equal and fair opportunity to access to educational services have also gained momentum recently. One of those school-centered efforts is school principals' social justice leadership behaviors. School principals' behaviors in providing the justice in school have been investigated for about twenty years. Social justice leadership can be defined as the leadership that mostly focuses on improving the success of minorities, disadvantaged groups, LGBT individuals and women. Likewise, Theoharis (2008) defines social justice leaders as the principals who stand up for groups who are marginalized historically on account of their class, gender, sexual preferences, disability and race. According the relevant literature, social justice leadership has three sub-dimensions including *critical consciousness*, *support* and *inclusion*. Principals who are social justice leadership have critical view on suppression, exclusivity and marginalized. Socially just leaders also support the students who are in disadvantaged groups. And school principals usually act to accomplish for social inclusion in schools. Previous studies have shown that social justice leadership is related to positive school attitudes and school engagement. One of the other variables related with the school engagement and positive school attitudes is school academic optimism. The conceptual roots of school academic optimism can be traced back to Seligman and Bandura's work on positive psychology. School academic optimism has three sub-dimensions including *collective teachers efficacy*, *academic insists* and *trust*. During literature review it was seen that there is not any study focusing on the relationship between social justice leadership and school academic optimism. For this reason, the purpose of the present study is to examine the relationship between social justice leadership and school academic optimism according to teachers' opinions.

The present study is a correlational survey based on quantitative research design. The population of the study is totally 5797 teachers who work in Mamak district in Ankara in 2016-2017 academic years. The study was conducted on the sample consisting of 453

teachers who were selected with stratified sampling approach. 326 of the participants were women and the rest were men (127). Their average age of participants is 41 years. To collect data two scales were used. *Social Justices Leadership Scale-Teacher Form (SJLS-TF)* was developed in pilot study with the participation of 300 teachers. Explanatory factor analysis (EFA) showed that the SJLS-TF composed of three factors including, *support*, *critical consciousness* and *participation*. Confirmatory factor analyses (CFA) has also confirmed the EFA results; [$\chi^2 = 268.61$; $df = 227$; $\chi^2/df = 1.18$; AGFI = .99; GFI = .99; RMSEA = .03; NFI = .99; CFI = 1; IFI = 1; NNFI = 1]. Overall Cronbach alfa result OF SJLS-TF was calculated as .91. *School Academic Optimism Scale (SAOS)* was originally developed by Hoy (2006) and adapted to Turkish by Çoban and Demirta (2011). SAOS is composed of three dimensions including *collecting teacher efficacy*, *academic insist* and *trust*. Overall Cronbach alfa coefficient was calculated as .85 in the present study. After seeing that the data set is normal and linear, the data was analyzed with descriptive statistics and multiple regressions.

Analysis of the descriptive statistics showed that school principals exhibit social justice leadership behaviors usually. School academic optimism on the other hand was observed rarely in schools. Based on the Pearson correlation calculations, it was also seen that there is a moderate, positive and significant relations between social justice leadership and school academic optimism ($r = .46$, $p < .05$). Multiple regressions results indicated that social justice leadership explains the 22 percent of the variance in school academic optimism ($R = .53$; $R^2 = .28$; $F = 59.449$; $p < .001$). Standardized regression coefficient also showed that *critical consciousness* and *participation* is significant predictor of social justice leadership.

In the end of the study it was concluded that teachers in the current study think that the principals exhibit social justice leadership behaviors most of the time in schools. This result is coherent with the previous literature (Bozdoğan & Sanaç, 2011; Gündüz & Balyer, 2012; Taş & Çetiner, 2011; Turhan & Çelik, 2011). It was also observed that teacher' views on school academic optimism are low. This result contradicts with the previous studies (Çoban & Demirta, 2011). With the results of the study it was concluded that there is a significant relationship between social justice leadership and school academic optimism. This result is also parallel with the previous studies (Chang, 2011; Mascall, Leithwood, Straus & Sacks, 2008; Yılmaz & Kurun, 2016). Based on the regression results, it was also seen that social justice is one of the significant predictor of school academic optimism. In the future, similar studies can be conducted on the larger samples and quantitative studies can explore the dark side of present study.