



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE OKUL BAŞARISI
ARASINDAKİ İLİŞKİDE OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİNİN
ARACILIK ETKİSİ**

**Hatice DİLEK DURAY
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Emine ÖNDER
Doç. Dr. Şeyma UYAR (İkinci Danışman)**

Burdur, 2022

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE OKUL BAŞARISI
ARASINDAKİ İLİŞKİDE OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİNİN
ARACILIK ETKİSİ

Hatice DİLEK DURAY
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Emine ÖNDER
Doç. Dr. Şeyma UYAR (İkinci Danışman)

Burdur, 2022



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 17/11/2022 tarih ve 448-23 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 22/11/2022 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Hatice DİLEK DURAY'ın "Sosyal Adalet Liderliği ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Okul Akademik İyimserliğinin Aracılık Etkisi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE :
Doç. Dr. Emine ÖNDER
(Tez Danışmanı)

ÜYE :
Doç. Dr. Şeyma UYAR
(İkinci Danışman)

ÜYE :
Doç. Dr. Emine DAĞLI ÜNLÜ

ÜYE :
Dr. Öğrt. Üyesi Özgür ÖNEN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun bir yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Hatice DİLEK DURAY

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın öngörü ve tecrübeleri ile bugünkü haline gelmesini sağlayan, hem akademik hem de motivasyonel olarak destek vererek danışmanlıktan çok daha fazlasını yapan, hakkını hiçbir şekilde ödeyemeyeceğim değerli hocam Sayın Doç. Dr. Emine ÖNDER'e, her sıkıştığımda aradığım, hiçbir zaman yardım ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübeleriyle tezime yön veren değerli hocam Sayın Doç. Dr. Şeyma UYAR'a,

Yüksek Lisans eğitimim boyunca bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Sadık KARTAL'a, Sayın Prof. Dr. Ekber TOMUL'a, Sayın Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN'e,

Hayatımın her aşamasında beni destekleyen ve yanımda olan çok sevgili aileme, özellikle bu süreçte en büyük destekçim olan, maddi manevi her türlü yardımına koşan anneme ve son olarak da hayattaki en büyük motivasyon ve mutluluk kaynağım, oğlum Ömer Ali'ye en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Sosyal Adalet Liderliği ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Okul Akademik İyimserliğinin Aracılık Etkisi

(Yüksek Lisans Tezi)

Hatice DİLEK DURAY

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma, Isparta Merkez ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında 41 ortaokulda görev yapmakta olan 409 ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Okul başarısı için 2020 Lise Giriş Sınavı puanları kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı ve LISREL 8.7 programından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul akademik iyimserliği düzeyleri ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görölmüştür. Ayrıca sosyal adalet liderliği ile okul başarısı ve okul akademik iyimserliği arasında ve okul akademik iyimserliği ile okul başarısı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir başka sonucu olarak okul akademik iyimserliğinin sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aracılık Etkisi, Okul Akademik İyimserliği, Okul Başarısı, Sosyal Adalet Liderliği.

Sayfa Adedi: 137

Danışman: Doç. Dr. Emine ÖNDER

İkinci Danışman: Doç. Dr. Şeyma UYAR

The Mediating Effect of School Academic Optimism on the Relationship Between Social Justice Leadership and School Achievement

(Master Thesis)

Hatice DİLEK DURAY

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between social justice leadership, school academic optimism and school achievement and the mediating effect of school academic optimism on the relationship between social justice leadership and school achievement. The study was designed as a correlational research. The participants of the research consist of 409 secondary school teachers working in 41 secondary schools in 2020-2021 academic year in the central district of Isparta. Data of the study was obtained with Social Justice Leadership Scale-Teacher Form and School Academic Optimism Scale. The schools' 2020 High School Entrance Exam scores were used for school success. SPSS 22 package program and LISREL 8.7 program were used in the analysis of the data. Descriptive statistics, correlation analysis and Structural Equation Modeling were used to analyze the data. According to the results of the research, teachers' school academic optimism levels and school principals' social justice leadership levels are high. In addition, it was concluded that there are positive and significant relationships between social justice leadership and school success and school academic optimism, and between school academic optimism and school success. As another result of the research, it was determined that school academic optimism has a mediating role between social justice leadership and school success.

Key Words: Mediating Effect, School Academic Optimism, School Achievement, Social Justice Leadership.

Page number: 137

Supervisor: Assoc. Prof. Emine ÖNDER

Co-supervisor: Assoc. Prof. Şeyma UYAR

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Sosyal Adalet.....	9
2.1.2. Eğitimde Sosyal Adalet..	11
2.1.3. Sosyal Adalet Liderliği Kavramı.	12
2.1.4. Sosyal Adalet Liderliğinin Doğası ve Sosyal Adalet Liderlerinin Özellikleri.	13
2.1.5. Sosyal Adalet Liderliğinin Engelleri.	18
2.1.6. Akademik İyimserlik..	19
2.1.7. Okul Başarısı.	26

2.1.8. Sosyal Adalet Liderliği, Okul Akademik İyimserliği ve Okul Başarısı İlişkisi.	28
2.2. İlgili Araştırmalar.....	29
2.2.1. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	29
2.2.2. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.	33
2.2.3. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.	35
2.2.4. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	42
BÖLÜM III	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF).....	49
3.3.2. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (OAIÖ).....	54
3.4. Veri Toplama Süreci	59
3.5. Verilerin Analizi.....	60
3.5.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM).....	61
3.5.2. Yapısal Eşitlik Modellemesiyle İlgili Terimler.	61
3.5.3. Yapısal Eşitlik Modellemesinin Aşamaları.	64
3.5.4. Sayıtların İncelenmesi.	68
3.5.5. Yapısal Eşitlik Modellemesine (YEM) İlişkin Sayıtların İncelenmesi.....	69
BÖLÜM IV	72
BULGULAR VE YORUM.....	72
4.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri	72
4.2. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri.....	73
4.3. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Akademik İyimserlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	73
4.4. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki.	74
4.5. Okul Akademik İyimserliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki	75
4.6.Yapısal Eşitlik Modellemesi	76
4.6.1. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi.....	76

4.6.2. Yapısal Model.....	79
4.6.3. Aracılık Etkisi.....	79
BÖLÜM V	85
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	85
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	85
5.2. Öneriler	91
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.	91
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.	93
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	116
EK-1	117
EK-2	118
EK-3	121
EK-4	122

TABLÖLER DİZİNİ

Tablolar

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	46
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	48
Tablo 3. SALÖ-ÖF'ye İlişkin DFA Sonuçları	50
Tablo 4. SALÖ-ÖF'ye İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları	52
Tablo 5. SALÖ-ÖF'nin Alt Boyutları. Madde Sayıları, Cronbach Alfa ve McDonald Omega Değerleri	54
Tablo 6. OAIÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları	55
Tablo 7. OAIÖ'ye İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları	57
Tablo 8. OAIÖ'nün Alt Boyutları, Madde Sayıları, Cronbach Alfa ve McDonald Omega Değerleri	59
Tablo 9. Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	67
Tablo 10. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler	69
Tablo 11. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri	72
Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri	73
Tablo 13. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Akademik İyimserlik ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar	73
Tablo 14. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki	74
Tablo 15. Okul Akademik İyimserliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki	75
Tablo 16. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	77
Tablo 17. Ölçüm Modeline İlişkin Değerler	78
Tablo 18. Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	79
Tablo 19. Okul Akademik İyimserliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Uyum İyiliği İndeksleri	81

Tablo 20. Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Ait Uyum İyiliği İndeksleri	82
Tablo 21. Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Uyum İyiliği İndeksleri	83
Tablo 22. Aracılı Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	84



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. SALÖ-ÖF'nin DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı	51
Şekil 2. SALÖ-ÖF'nin İkinci Düzey DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı	53
Şekil 3. OAIÖ'nün DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı	56
Şekil 4. OAIÖ'nün İkinci Düzey DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı	58
Şekil 5. Öngörülen Model	70
Şekil 6. Ölçüm Modeline İlişkin Yol Diyagramı ve Standart Değerler	77
Şekil 7. Yapısal Modele İlişkin Yol Diyagramı ve Standart Değerler.....	79
Şekil 8. Okul Akademik İyimserliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Yol Diyagramı	80
Şekil 9. Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Ait Yol Diyagramı	81
Şekil 10. Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Yol Diyagramı	82
Şekil 11. Aracılı Modele İlişkin Yol Diyagramı	83

KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

LGBT: Lezbiyen, gey, biseksüel, transcinsiyet

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OAIÖ: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

SALÖ-ÖF: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanların doğuştan kazandığı haklardan biridir. Ancak sosyal ve bireysel hayatta var olan eşitsizlikler, eğitime eşit ve adil katılımı tehdit edebilmekte; bazı grupların nitelikli eğitime erişimini engelleyebilmektedir (Kondakçı, Kurtay, Oldaç & Şenay, 2016). Bu nedenle, “herkes için eğitim” anlayışının benimsendiği bu çağda, öğrenci farklılıkları ve farklı eğitim koşulları dikkate alınarak toplumsal eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerini minimuma çekmek için uğraş verilmelidir. Dezavantajlı gruplar başta olmak üzere tüm öğrencilere nitelikli eğitim imkânının sunulması için okullarda gerekli önlemler alınmalıdır (Enslin, 2006).

Okulların bu işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için eğitim uygulamalarında fırsat eşitliğini tehdit eden unsurların kaldırılması ve dezavantajlı grupların güçlendirilmesi bağlamında çaba sarf eden sosyal adalet liderlerine ihtiyaç vardır (Tomul, 2009). Sosyal adalet lideri “ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer marjinalleştirilmiş durumları yönetim uygulamalarının ve vizyonunun merkezine koyan kişidir” (Theoharis, 2007b, s.223). Sosyal adalet liderliği ise eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar yapmak ve herkese eşit imkânlarda eğitim sunmak olarak ifade edilmektedir (Marshall, 2004). Okullardaki sosyal adalet liderliği uygulamaları öğrencilerin akademik başarısını artırmayı ve hem öğrencilerde hem de personelde eleştirel bilinç oluşturmaya hedeflemektedir (Mckenzie vd., 2008; Theoharis, 2007a). Bunu gerçekleştirmek için de kaynaştırma uygulamalarının sadece engelli öğrenciler için değil diğer tüm öğrenciler için de uygulanmasını (DeMatthews, 2014) ve anadili farklı olan

öğrenciler ve diğer ötekileştirilmiş öğrencilerin birlikte heterojen sınıflarda eğitim görmesini öngörmektedir (Theoharis, 2007b).

Sosyal adalet liderliği aynı zamanda eğitim yöneticileri ile beraber çalıştıkları personel ve hizmet ettikleri öğrenciler ve aileler arasındaki gittikçe artan mesafeyi azaltmayı öngörür (Marshall, 2004). Sosyal adalet liderleri, kendi örnek davranışlarıyla öğretmenlere öğrencileri, öğrencilerinin aileleri ve toplum ile nasıl ilişki kuracakları konusunda rehberlik ederler. Bu bakımdan okullarda liderlerin tüm paydaşların kararlara katılabileceği, birbirine güvenip birbirini destekleyecekleri bir ortam oluşturmaları önemlidir (DeMatthews & Izquierdo, 2016). Çünkü böyle bir ortamda olumlu bir iklim oluşması ve okul algısının iyileşerek öğrencilerin başarısının artması beklenmektedir.

Bazı araştırmacılar (Bogotch, 2002; Dantley & Tillman, 2006) okullarda var olan eşitsizliğin farkına varmak ve harekete geçmek olarak ele alınan sosyal adalet liderliğinin, öğrenci katılımını sağlamada ve okul başarısını artırmada önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Sosyal adalet liderleri tanımlanırken “okullarındaki tüm öğrencilerin akademik başarısını artırırılar” ifadesi kullanılmakta ve sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir (McKenzie vd., 2008, s. 113). Sosyal adalet liderliği uygulamalarının okul başarısını önemli ölçüde artırdığı vurgulanmaktadır (Theoharis, 2008).

Araştırmalarda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için Türkiye’de gerekli yerlere yatırımların yapılması tavsiye edilmektedir (Fındık & Kavak, 2013). Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde karşılaşılabilen iki dilli öğrencilerin dil açısından dezavantajlı konumda oldukları, bu durumun okuma, okuduğunu anlama, okula devamlılık durumu ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir (Kızıлтаş, 2021). Sayıları gittikçe artan göçmen öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarında dil, ekonomi ve aileye ilişkin birçok problem ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Börü & Boyacı, 2016). Yine eğitim öğretim faaliyetlerinin içine dâhil edilmeye çalışılan kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi eğitiminde çekingenlik, dışlanma, akran baskısı, hiperaktivite vb. pek çok sorun ile karşılaşıldığı ortaya konulmuştur (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017). Bu problemlerin giderilebilmesi ve her çocuğun eğitim

sürecinden ihtiyaçları doğrultusunda yararlanabilmesi için birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de okullarda gerekli önlemlerin zamanında alınıp uygulanmasının ve öğrencilere dezavantajlarından doğan sorunlardan arınmış bir okul yaşantısı sunulmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yaklaşıldığında, öğrencilerin akademik, davranışsal, sosyal ve kültürel konulardaki eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının giderilmesinde ve eğitime erişim koşullarının iyileştirilmesinde okul yöneticilerine önemli görev ve sorumlulukların düştüğü (Özcan, Balyer & Yıldız, 2018; s. 534) ve Türkiye’de sosyal adalet liderliği uygulamalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tüm bu sebeplerden dolayı Türkiye’de bir süredir sosyal adalet liderliği uygulamalarına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2017; Arslan, 2019; Yıldırım, 2021). Yapılan araştırmalarda sosyal adalet liderliğinin hem öğretmenler üzerinde (Arslan, 2019; Bozkurt, 2018; Özdemir & Pektaş, 2017; Yıldırım, 2021) hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu dile getirilmektedir (Büyükgöze, Şayır, Gülcemal & Kubilay, 2018; Gören, 2019; Güler 2021; Özdemir, 2017). Arslan (2019) sosyal adalet liderliğinin okul etik iklimini olumlu yönde etkilediğini, Bozkurt (2018) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırdığını, Yıldırım (2021) öğretmen motivasyonu ile sosyal adalet liderliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, Özdemir ve Pektaş (2017) ise bu liderliğin okul akademik iyimserliğini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Büyükgöze vd. (2018) ve Özdemir (2017) sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını, bu liderliğin okul yaşam kalitesini ve okula bağlılığı olumlu etkilediğini (Gören, 2019), öğrenci motivasyonunu yordadığını (Güler, 2021) dile getirmektedirler.

Bu bulguların Theoharis (2007b) ve DeMatthews’in (2014) vurguladıkları sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerde eleştirel bilinç oluşturarak adil ve kapsayıcı uygulamalara yönlendirmesi ve bunun sonucunda okulların daha adil ve kapsayıcı ortamlara dönüşerek öğrencilerin katılımını ve başarısını artırması ve bilinçli vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlaması düşüncesi ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Okul başarısının yanı sıra okul yöneticilerinin liderlik rollerinin okul akademik iyimserliği ile de ilişkili olduğu öne sürülmektedir (McGuigan & Hoy, 2006). Örneğin Özdemir ve Pektaş'ın (2017) sonuçlarına göre sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki vardır. Barth (1990) iyi bir okul için temel faktörün yönetici olduğunu dile getirmektedir. Kalkan ve Dağlı (2021) Öğretmenlerin müdür desteği algılarının okul akademik iyimserlik düzeylerini belirleyen önemli bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Okul atmosferinin yanı sıra öğretmenlerin öğretim kaliteleri ve kişisel gelişimlerinin de yöneticiye bağlı olduğu, bu sebeple okul yöneticisinin okulun akademik iyimserliğini önemli ölçüde etkileyebileceği ifade edilmektedir (McGuigan & Hoy 2006). Okul akademik iyimserliğinin yöneticiye ilişkin değişkenlere bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008). Ayrıca araştırma sonuçlarına göre okul yöneticisi öğretmenlerin öğretim kabiliyetlerini artırabilir, onları akademik başarıyı vurgulamaya teşvik edebilir, öğrencilerin ve velilerin desteğini sağlayabilir ve böylelikle öğrencilerin akademik başarısını artırabilir (Hoy, 2012; Hoy, Tarter & Hoy, 2006; Wu, Hoy & Tarter, 2012). Öğretmenler tüm personelin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceğine dair kolektif bir inanca sahip ise okul, aile ve öğrenciler arasında güven söz konusu ise ve öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri yüksek ise bu okullarda akademik iyimserliğin varlığından söz edilebilir (Smith & Hoy, 2007). Kısacası, okul akademik iyimserliği, öğretmenin öğrencilerin akademik başarısında fark yaratabileceğine dair inancıdır. Öğretmenin bu inancı, öğretmenin bilime ve öğrenmeye vurgu yaparak ve bu süreçte ailelerin ve öğrencilerin işbirliği yapacağına güvenerek, her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğine ve başarısızlıkla mücadele edebileceğine inanmasına bağlıdır (Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

Buradan hareketle, akademik iyimserliğin hâkim olduğu okullarda okul başarısının yüksek olmasının beklenebileceği söylenebilir. Yapılan çalışmalar bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Smith ve Hoy'e (2007) ve Wu, Hoy ve Tarter'e (2013) göre okul akademik iyimserliği okul başarısını yordayan değişkenlerdendir. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) ve Wagner ve Dipola (2011) akademik iyimserlik ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Oldaç (2016) dağıtılmış liderlik, okul yapısı, öğretmen işbirliği, akademik iyimserlik ve öğrenci

başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği okul etkililiğine yönelik araştırmada, akademik iyimserliğin kolektif yeterlik boyutunun okullar arasındaki öğrenci başarısındaki farklılığı belirleyen en önemli etken olduğunu dile getirmektedir.

Araştırmalara göre, hem sosyal adalet liderliği hem de okul akademik iyimserliği okul başarısını yordayan değişkenlerdir (Oldaç, 2016; Smith & Hoy, 2007; Theoharis, 2007b). Diğer taraftan sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mevcut çalışmalarla araştırmanın değişkenleri arasındaki ortaya konulan ikili ilişkiler sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bu ilişkide de okul akademik iyimserliğinin aracılık rolünü üslenebileceğini de akla getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu öngörülerini sınavan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu eksiği gidermek ve alana katkı yapmak amacıyla bu çalışmada sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi incelenmek istenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği algıları nasıldır; sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve bu ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi nedir şeklindedir.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilemektedir?
2. Öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algıları ne düzeydedir?
3. Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları (destek, katılım, eleştirel bilinç) ile akademik iyimserlik ve alt boyutları (akademik vurgu, öz yeterlik, güven) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları (destek, katılım, eleştirel bilinç) ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul akademik iyimserliği ve alt boyutları (akademik vurgu, öz yeterlik, güven) ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi var mıdır?

Araştırmanın son araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H1: Sosyal adalet liderliğinin okul başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliği üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H3: Okul akademik iyimserliğinin okul başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H4: Sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi vardır.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği algılarını belirlemek ve sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okullar gelecek neslin yetiştiği ve böylelikle geleceğimizi şekillendiren kurumlardır. Okulların en önemli çıktısı olan öğrencilerin bilinçli ve başarılı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak tüm paydaşların sorumluluğundadır. Okullardaki eğitim faaliyetlerinin yönetim görevi ve sorumluluğunun okul müdürlerine verildiği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin gelişiminde müdürlerin büyük payı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürleri okullarda pozitif bir eğitim ortamı oluşturmali; öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere tüm paydaşları desteklemeli ve

okul başarısını artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Son zamanlarda sıkça ele alınan liderlik stillerine bakıldığında ise tüm bu koşulların oluşmasını sağlayabilecek en iyi liderlik tarzı sosyal adalet liderliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Son on yılda araştırmacılar tarafından sıkça incelenen sosyal adalet liderliği Türkiye’de yeni çalışılmaya başlamış bir konudur ve bu konuya yönelik yapılan çalışmaların sayısı parmakla sayılabilecek kadar azdır. Yapılan çalışmalarda sosyal adalet liderliğinin farklı değişkenler ile ilişkisi incelenmiş olmakla birlikte araştırmada ele alındığı gibi sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık rolü incelenmemiştir. Oysa Bono ve McNamara’nın (2011) ifade ettiği gibi daha önceden aralarında ilişki olduğu belirlenen değişkenler arasına başka bir aracı değişken eklendiğinde bu değişkenler arasındaki ilişkilerin seviyesi ve derinliği daha iyi anlaşılabilir. Diğer taraftan okul ve öğrenci bağlamında önemli dinamiklerin ve birbiriyle ilişkilerinin net bir şekilde ortaya konulması hem yeni eğitim politikaların belirlenmesinde hem de mevcut uygulamaların geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin de geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerini, yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarını algılayabilecek derecede tanıdıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına doğru, tarafsız ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
3. Okulların 2020 LGS puanlarının okul başarısını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılı; Isparta ili merkez ilçe resmi ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler,
2. Uygulanan ölçekler çerçevesinde yansıtılan öğretmen görüşleri,
3. Isparta ilindeki resmi okullardaki öğrencilerin 2020 LGS sınavı puanı ortalamaları ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırmanın verileri, Covid 19 pandemisi nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapıldığı dönemde Google form aracılığıyla toplanmıştır. Google form linki öğretmenlere okul müdürleri aracılığıyla ulaştırıldığı için bazı öğretmenler ölçme araçlarını müdürlerin görebileceği kaygısıyla doldurmuş olabilir.

1.7. Tanımlar

Sosyal adalet liderliği: Eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar yapmak ve herkese eşit imkânlarda eğitim sunmak olarak ifade edilmektedir (Marshall, 2004, s. 1).

Sosyal adalet lideri: Irk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer marjinalleştirilmiş durumları yönetim uygulamalarının ve vizyonunun merkezine koyan kişidir (Theoharis, 2007b, s. 223).

Okul akademik iyimserliği: Öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin yüksek olması, okul, aile ve öğrenci arasında güven olması ve tüm personelin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceğine olan inancı ifade etmektedir (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006, s.440).

Öğretmen: 2020-2021 eğitim öğretim yılında Isparta ili merkez ilçede görev yapan ortaokul öğretmenlerini belirtmektedir.

Okul başarısı: Okulların 2020 LGS puanlarını ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Sosyal adalet. Sosyal adalet kavramı ilk kez Sicilyalı papaz Luigi Tamporelli d’Azeglio tarafından kullanılmıştır (Tomul, 2009; Zajda & Rust, 2006). Her ne kadar sosyal adalet söylemi dini kökenden gelse de yaygın olarak toplumsal ve siyasal bağlamda kullanılmaktadır (Wang, 2012). Bu kavram insanlar arasında eşitliği, kaynakların eşit dağılımını, herkese eşit hak ve özgürlüklerin tanınmasını öngören bir olgudur ve bu yönüyle asırlardır düşünürlerin ve bilim insanlarının gündeminde olmuştur. Örneğin, Eflatun Devlet adlı eserinde, ideal bir devletin akıl, adalet, cesaret ve denge olmak üzere dört temel değer üzerine kurulabileceğini vurgulamıştır (Zajda & Rust, 2006)

Sosyal adaletin anlamı farklı tanımlara, perspektiflere ve sosyal teorilere göre değişebilir. Çoğu sosyal adalet kavramı insan haklarını anlayan ve değer veren, her insanın değerinin farkını kavrayan eşitlik ve dayanışma temellerine dayanan eşitlikçi bir topluma işaret eder. Bu anlamda sosyal adalet Fransız Devrimi’nin (1789–1799) üç değer ve sembolünü yansıtır: özgürlük, eşitlik ve kardeşlik (Zajda & Rust, 2006). Genellikle sosyal adaletin en sık dile getirilen kuruluş prensibi 1948 Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi’dir. Çoğu sosyal sözleşme devletin vatandaşlarının refahına öncelik vermesi ve bazı vazgeçilemez haklarını koruması gerektiğini vurgulamaktadır (Schugurensky, 2007).

Sosyal adalet, sanayi devriminden sonra işçi sınıfının haklarını elde etmek için dile getirilen bir argüman olarak ortaya çıkmıştır. Ancak ikinci Dünya savaşından sonra gelen değişimlerle birlikte sosyal adalet tartışmaları hız kazanmıştır ve sosyal

adaletin sosyal devlet yapısının bir gereği olduğu düşünölmeye başlamıştır (Gürgen, 2017, Zajda & Rust, 2006).

Alanyazındaki sosyal adalet tanımlamalarına bakıldığında Goldfarb ve Ginberg (2002, s. 162) sosyal adaleti “sosyal, ekonomik, kişisel ve eğitim alanlarında hak, eşitlik, dürüstlük gibi insan haklarını düzenleme, geliştirme ve uygulama çalışmaları” olarak ifade etmektedirler. Sosyal adalet konusunda öne çıkan isimlerden Gewirtz ve Cribb (2002, s. 499) ise bu kavramı “maddi mal ve kaynakların dağıtımı ile bir dizi sosyal topluluk ve kültürel kimliklerin tanınması” olarak ele almışlardır. Cochran-Smith, Gleeson ve Mitchell (2010, s. 37) sosyal adaleti tanımlamak için politik felsefeden yararlanarak “materyallerin ve fırsat, güç, erişim gibi diğer şeylerin yeniden dağıtılması ve sosyal grupların tanınması” olarak ifade eder. Sosyal adaleti genel adalet anlayışından farklı kılan herkese aynı muamele anlayışını benimsemeyip özellikle dezavantajlılara yönelik adalet uygulamalarını ileri sürmesidir (Morris, 2002). Böylece sosyal adalet gruplar arasındaki güç farklılıklarına değinir ve ayrıcalık ve boyun eğmeyi sürdüren yapıları eleştirir (Ludlow, Enterline & Cochran-Smith, 2008).

Sosyal adalet kavramına yönelik çalışmaların önde gelen isimlerinden Nassbaum (2003) de adaletin temelini insanlığın asaleti ve değerinin oluşturduğunu belirtmektedir. Diğer bir sosyal adalet araştırmacısı olan Freire (1970) ise daha pedagojik bir yaklaşıma sahip olup baskı altında ezilmemeyi, herkesin kendi için hareket etme hakkı olduğunu, diğer bir deyişle başkaları için değil kendileri için var olduklarını ileri sürer. Yani sosyal adalet çeşitliliğin ve kültürel farklılıkların farkına vararak, dezavantajları grupların da kaynaklara erişimini sağlayarak toplumdaki herkes için eşit fırsatlar oluşturmaktır (Önder, 2022).

Sosyal adalet olgusunu ele alırken Fraser (1997) bu kavramı dağıtımcı adalet, kültürel adalet ve ilişkisel adalet olmak üzere üç boyutta ele almaktadır (akt. Gwartz & Cribb, 2002). Bu boyutlara daha ayrıntılı şekilde değinecek olursak dağıtımcı adalet, Rawls (1972) tarafından tanımlanmış olup kaynakların eşit olarak dağıtılmasını ifade eder (akt. Gewirtz, 1998). Dağıtımcı adalet konusunda Miller (1999) iyi şeylerin dağıtıldığı gibi kötü şeylerin de insanlar arasında eşit dağıtılması gerektiğini belirtir (akt. Lister 2007). Sosyal adaletin ikinci boyutu kültürel adalet,

toplumda baskın bir kültürün olmaması, bireylerin sosyal ve siyasal olarak varlıklarının kabul edilmesi, tanınmaları ve toplumda herkesin saygı görmesini ifade eder (Gewirtz & Cribb, 2002). Üçüncü boyut ilişkisel adalet ise bu ikisi arasındaki ilişkiyi ifade eder ve alt grupların da tanınarak kaynakların dağılımında ve alınacak kararlarda söz hakkına sahip olmaları şeklinde tanımlanabilir (Gewirtz, 1998).

Tüm bu değinilen noktalar bütün olarak ele alındığında sosyal adaletin, sınıf farklılığını ortadan kaldırılacağını ve kaynakların adaletsiz dağıtımının düzeltileceğini öngören bir yapı olduğu söylenebilir (Fraser, 1998). Diğer bir ifadeyle sosyal adalet “kaynakların dağılımının eşit olduğu ve bütün bireylerin fiziksel ve psikolojik olarak güvende oldukları bir toplum vizyonu” olarak görülebilir (Bell, 1997, s. 3). Özetle sosyal adalet “her türden eşitsizliğin düzeltilmesi hakkındadır” (Barry 2005, s.109).

2.1.2. Eğitimde sosyal adalet. Sosyal adalet günümüzde hayatın her alanına etki ederken eğitimin bunun dışında kalması olası değildir. Nitekim ulusal ve uluslararası alandaki hızlı nüfus değişimi, eğitim politikalarındaki değişimler, sosyoekonomik farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkisi gibi faktörler eğitimde sosyal adalet konusunu gündeme getirmiştir (Bozkurt, 2018). Bu kapsamda son yıllarda eğitimde sosyal adalet konusunun araştırmacıların gündeminde olduğu ifade edilebilir (Arar & Masry-Herzalla, 2016; Berkovich, 2014; Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; DeMatthews, 2014; Furman & Gruenewald, 2004; Marshall, 2004; Theoharis, 2007a; 2007b).

Eğitim alanında sosyal adalet uygulamalarına daha çok ihtiyaç olduğu söylenebilir. Buna temel olarak da sosyal adalet olgusunun içinde barındırdığı “fırsat eşitliği” kavramı gösterilebilir. Eğitimde fırsat eşitliği; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde “Her bireyin eğitim görme hakkı vardır” şeklinde ifade edilmektedir. Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi de eğitim hakkını güvence altına alır. Türkiye, bu anlaşmaların hepsine taraftır (Gürgen, 2017). 1982 Anayasasının 24. ve 42. maddelerinde eğitimle ilgili hükümler yer almaktadır. 42. maddede eğitimde fırsat eşitsizliğiyle ilgili “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” ifadeleri yer almaktadır (Aydın, Aydoğdu, Taş & Dönmez, 2010).

Eğitimde sosyal adalet olgusu etnik kökenine ya da sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın her öğrencinin hayatlarını kazanabilmeleri, temel ihtiyaçlarını giderebilmeleri ve toplumun birer parçası olabilmeleri için belli bir yaşam standardı sağlanabilmesidir (Bogotch & Shields, 2014). Son yıllarda “eşitlik” ve “sosyal adalet” terimlerinin eğitim alanında sıkça kullanılması, okulların vizyon ve misyonlarına “her çocuk öğrenebilir” ifadelerinin yerleştirilmesi (Oplatka, 2014) ve her öğrenciye sosyal olarak adil bir şekilde öğrenme imkanlarına erişimin sağlanması (Slater, Potter, Torres & Briceno, 2014) sosyal adalet çabalarını göstermektedir. Tüm bunların sağlanması eşitlikçi bir yaklaşımla kaynakların ve aktivitelerin bireylere eşit şekilde dağıtılmasıyla olabilecektir (Brooks & Miles, 2006). Bunu sağlayabilmek için de McCutchen ve Watson (2014) öğrencilerin geçmişlerinin iyi bilinmesi, okul ile bireyler ve gruplar arasında belli bir anlayış ve güven kurulması ve bu anlayışa göre kaynakların dağıtılmasını öngörür.

Eğitimde sosyal adaleti sağlama adına ünlü Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, eğitimde dönüştürücü yenilikler yapmıştır. Öğrencileri, içleri bilgiyle doldurulması gereken boş banka hesapları gibi gören sistemi eleştirmiş ve öğrencileri deneyerek öğrenen bireyler haline getirmiştir. Doğru testlerle öğretilen bir doktrin olmaktan çıkmış ve sosyal anlayışın bir değerlendirmesi olmuştur. Freire’nin sosyal adalet için dörtlü bir formülü vardır: okur-yazarlık, sosyal öngörü, değişim ve yerel ekonominin gelişmesi (Gibson, 2012). Diğer bir ifadeyle eşitlikçi bir anlayışı destekleyen okul kültürü geliştirmek ve öğrencilerin potansiyellerinin farkına varmalarında yardımcı olmak eğitimde sosyal adaletçi yaklaşımlardır (Brooks & Miles, 2006; Theoharis, 2009). Mansfield (2013, s. 646) temel eğitim çabalarının, okul kültürünü değiştirerek daha “demokratik, katılımcı ve kaynaştırıcı” olması gerektiğini dile getirmektedir.

2.1.3. Sosyal adalet liderliği kavramı. Sosyal adalet liderliği 2000’li yıllarda gündeme gelmeye başlamış ve bu kavrama ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır

(Özdemir & Kütküt, 2015). Bunlardan öne çıkanlar ise Theoharis (2007b) ve McKenzie vd. (2008) çalışmalarında ortaya koyulan tanımlardır. Theoharis (2007b, s. 223) çalışmasında sosyal adalet liderliğini “Liderlerin ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel eğilim konularını ve diğer tarihi ve güncel marjinalleşen durumların savunuculuğunu yapmaları, liderlik uygulamalarına ve vizyonlarına temel edinmeleri” olarak ifade etmiştir.

McKenzie vd. (2008) ise sosyal adalet liderlerinin sergilediği davranışlar üzerinden bir tanımlama yapmış ve sosyal adalet liderliğini okul başarısını artırma, öğrencilerde eleştirel vatandaşlık bilinci oluşturma ve her öğrenciye eşit imkânlar sunabilmek ve tüm öğrencileri eğitime dâhil etmek için heterojen sınıflarda eğitim gördürme olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ele alınacak olursa denilebilir ki “sosyal adalet liderleri öğrenci başarısını artırmaya çalışırlar, öğrenciler ve çalışanlarda eleştirel bilinç meydana getirirler ve bunları gerçekleştirmek için özel, heterojen sınıflar oluştururlar” (McKenzie vd., 2008, s. 177). Bu tanıma göre sosyal adalet liderliği özellikleri okul başarısını artırma, eleştirel bilinç oluşturma ve heterojen sınıflar oluşturma olarak sıralanabilir ki bu da Özdemir ve Kütküt’ün (2015) yaptığı sosyal adalet liderlik ölçeği geliştirme çalışmasındaki sosyal adalet liderliğinin destek, eleştirel bilinç, katılım alt boyutlarıyla örtüşmektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse sosyal adalet liderliği özellikle marjinalleşmiş öğrencilerin eğitime katılımını artırmayı hedeflemekle birlikte tüm öğrencilerin eşit imkânlarda eğitim almasını hedeflemektedir (Özdemir, 2017). Sosyal adalet liderliğinin merkezinde ırkçılık, cinsiyet ve cinsel yönelim temelli ayrımcılıkların ortadan kaldırılması yatmaktadır (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Buradan hareketle denilebilir ki sosyal adalet liderliği kapsamında kaynaştırma, sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesi değil bütün öğrencilerin aynı şartlarda eğitim görmesidir (DeMatthews, 2014).

2.1.4. Sosyal adalet liderliğinin doğası ve sosyal adalet liderlerinin özellikleri. Sosyal adalet liderliği kavramını ele alınırken sosyal adalet liderlerinin sahip olması öngörülen özellikler de ortaya koyulmuştur. Buna göre sosyal adalet liderleri, sosyal adalet liderliğinin gereklerini yerine getirmeli yani çok kültürlü

eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin yaygın olduğu günümüzde dil, din, cinsiyet, ırk, engellilik durumu, sosyoekonomik durum gibi faktörleri adil bir şekilde ele alabilmelidir (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Irkçılığa karşı sergilenen Montgomery Otobüs Boykotu (1955) ve ABD Yüce Mahkemesi'nde cinsiyet ayrımına karşı açılan davalara liderlik edenler sosyal adalet liderliğinin en güzel örneklerini sergilemişler ve geleceğe de ışık tutmuşlardır (English & Papa, 2020).

Yapılan araştırmalara göre sosyal adalet liderliğinde görülen genel özellik ahlaki boyutudur (Dantley, Beachum & McCray, 2008; Dantley & Tillman, 2009). Bu bağlamda sosyal adalet liderleri, tarihi süreç içerisinde marjinalleştirilmiş ve ötekileştirilmiş gruplara hitap etmenin ahlaki bir zorunluluk olduğuna inanırlar (Rivere-McCutchen, 2014). Marshall ve Olivia (2009) ve Blackmore (2002) sosyal adalet liderlerinin genellikle eğitime erişimden ve fırsatlardan mahrum kalan öğrencilerin bu deneyimlerinin devam etmesine ve sonuçlarına bir “ahlaki kızgınlık” duygusu ile hareket ettiklerini ifade etmektedirler.

Sosyal adalet liderini harekete geçiren gücün ahlaki sorumluluk olmasının yanı sıra sosyal adalet liderinin özelliklerinin başında okul başarısını artırmak gelmektedir. Okul başarısını artırmak sosyal adaletin temel amaçlarından ve sonuçlarından biri olarak görülmüştür (McKenzie vd., 2008; Theoharis, 2007a). Okul başarısını artırmak eğitimde sosyal adalet liderliği uygulamalarının hem sebebi hem de sonucudur (Furman, 2012). Denilebilir ki diğer bütün sosyal adaletçi eylemler de bu amaç etrafında şekillenmektedir. Burada öğrenci başarısını artırmak ötekileştirilmiş öğrencilerin ve sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin de eşit imkânlarla eğitim almasını sağlayarak tüm öğrencilerin başarısını artırmaktır (Rivera-McCutchen, 2019). Bu bağlamda McKenzie vd. (2008) eğitim liderlerinin tüm öğrencilere zengin ve ilgi çekici müfredat sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergiledikleri okullarda okul başarısının gözle görülebilir şekilde arttığı gözlenmiştir (Theoharis, 2007b).

Sosyal adalet liderlerinden beklenen bir diğer özellik de okul yapısını geliştirmektir. Sosyal adaletçi okul müdürleri azınlık öğrencilerin ve dezavantajlı öğrencilerin test sonuçlarının düşük çıkmasını öğrencilerin hatası olarak değil de adaletsiz sistemin getirisi olarak görmektedirler (Theoharis, 2007b). Sosyal adaletçi liderler eğitimsel

adaletsizliklere karşı çıkmakta ve bu durumu ortadan kaldırmak için okullarında her öğrencinin aynı koşullarda eğitim görebilmesi için heterojen sınıflar oluşturmakta ve bu sınıflara özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri de dahil etmektedirler (McKenzie vd., 2008). Diğer bir strateji olarak da ders içeriğini azaltmakta, olanakları ve beklentiyi artırmaktadırlar ve böylece titizlik ve fırsatlar artınca da akademik başarı artmaktadır (Scheurich & Skrla, 2003)

Eleştirel bilinç geliştirmek sosyal adaletçi liderlerin bir diğer özelliğidir. Sosyal adaletçi liderler öğrencilerin kendilerinden farklı öğrencilerle beraber eğitim görmesini sağlayarak eleştirel vatandaşlığa hazırlarlar (McKenzie vd., 2008). Sosyal adalet liderliği uygulamaları öğrencilerin yanında personelde de eleştirel bilinç geliştirerek ırk, sınıf, etnik köken, cinsel eğilim gibi konularda kendi önyargılarını ele alıp değerlendirmeleri ve farklılıkları hoş görmeyi öngören çalışmalardır (Theoharis, 2007b).

Sosyal adaletçi liderler personeli yetiştirme, işe alma ve denetim konusunda ırk konusunu göz önünde bulundururlar. Irkçılık konusunda personeli bilinçlendirmek için çalışmalar yaparlar. Öğretmenlerin her öğrenciye ulaşmasının yanında eşitlik ilkesine de sıkı sıkıya bağlı olmasını sağlamaya çalışırlar (Theoharis, 2007b). Personeli güçlendirmek için okulda rahat hissettirirler ve okul yönetiminde söz hakkı tanırırlar ve personelde de eleştirel bilinç oluşturmaya çalışırlar.

Theoharis'e (2007b) göre sosyal adaletçi okul yöneticileri sıcak ve hoşgörülü bir okul iklimi oluşturmaya, topluma ve ötekileştirilmiş ailelere ulaşmaya çalışırlar. Bunların yanı sıra öğretmenlerle birlikte ailelerle iletişime geçerek onları tanımaya ve böylelikle okuldaki disiplin sorunlarını çözmeye çalışırlar. Yapılan çalışmalarda bir okul müdürü "okul personelinin aileleri selamlama şeklinin bile okulun daha iyi bir ortamının olmasına katkı sağladığını" dile getirmiştir (Theoharis, 2007b, s. 237). Okul ve çevre arasında dostça ilişki oluşturmak ve öğrencilerin aile yaşantılarını daha iyi anlamak için öğretmenleri çevre yürüyüşüne yönlendirmek, öğretmenleri ırk konusunu ele alan kitap okuma çalışmalarına dâhil etmek, öğretmenlere farklı ırklardan öğrencilerin başarılı olduğu sınıfları ziyaret ettirmek gibi faaliyetler okul ve toplum ilişkisini güçlendirmede yararlanılabilecek yöntemlerdir (Furman, 2012).

Sosyal adalet liderlerinin aynı zamanda dönüştürücü liderler oldukları söylenebilir (Furman, 2012). Sosyal adalet liderliğini benimseyen liderler kurumsal güç dengelerinin nasıl bazı grupları öne çıkarırken bazı grupları göz ardı ettiğinin farkındadırlar ve buna dayalı olarak da yeni kurumsal imkânlar oluşturmaya çalışırlar, bir dönüşüm başlatırlar (Furman, 2012). Theoharis (2007b) da bu sosyal adaletçi aynı zamanda dönüştürücü liderlerin ırk, cinsel tercih, ekonomik durum, vb. yüzünden bazı grupların marjinalleştirilmesine karşı çıktıklarını ve okullarında sosyal adaleti geliştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Sosyal adalet liderlerinin başka bir özelliği de hem kendini beğenmiş hem de alçak gönüllü olmalarıdır. Sosyal adaletçi liderler “ben yaptım, ben ettim” gibi cümleler kurarlar ama bir yandan da kendilerini eleştirirler ve yaptıklarından tam emin olmazlar. “Acaba bir şeyleri değiştirebildim mi? Doğru yaptığımdan emin değilim.” gibi cümleler de kullanabilirler (Theoharis, 2008, s. 13). Bu alçak gönüllü olmaları ayrıca çalışanlarıyla ve ailelerle açık ve içten olmalarını sağlar. Alçak gönüllülük, güvensizlik ve kendinden şüphe etmekle beraber bu kendini beğenme, özgüven ve kendiyle barışık olma çok karmaşık ve dinamik bir lider ortaya çıkarır (Furman, 2012).

Tutkulu birer vizyoner olan sosyal adaletçi liderler insanların inanç ve değerlerini kendilerinden ziyade başkalarına yönlendirmeye çalışırlar ve kendilerini okulla iç içe hissederler (Furman, 2012). Bir okul müdürü “okul benim aldığım nefesim” diyerek bu duruma güzel bir örnek teşkil etmektedir (Theoharis, 2008, s. 17). Onların samimiyetleri, okulla olan, çocuklarla olan bağları hem işbirlikçileri hem de karşı çıkanlar tarafından fark edilir.

Sosyal adalet liderleri kendileri, personeli ve öğrencileri için adaletten asla ödün vermezler. Müfredatı ya da uygulamaları dayatmazlar, personele güvenirlere, öğretmenleri desteklerler ve okul çapında kararlar alırlar. Öğretmenlere güvenmek ve aynı zamanda çalışanlara yönetimde söz hakkı tanımak dinamik bir okul atmosferi ve ortamı oluştururlar (Furman, 2012).

Bazı araştırmacılar sosyal adalet liderlerinin çocuklukta ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kaldıklarını ve bu nedenle kendi deneyimleri sayesinde sosyal adalet lideri

olmayı öğrendiklerini dile getirmektedir (Yoeli & Berkovich, 2010). Bu liderler her gün yetişkinlerin sevgi ve ilgisiyle öğrencilerin bütüncül bir gelişim deneyimi yaşayabilecekleri ortamlar oluşturmak için çaba sarf ederler (Bogotch & Shields 2014; Sanders-Lawson, Smith-Campbell & Benham, 2009).

Kaynaştırmayı savunmak, eleştirel bilinç geliştirmek, diyalog geliştirmek, öğrencilerin öğrenmesi ve sınıf uygulamaları üzerinde durmak, kaynaştırıcı karar verme ve politika geliştirme stratejileri uygulamak, bütüncül okul yaklaşımlarını uygulamak sosyal adaletçi liderlerin kaynaştırıcı olma ve demokratiklik adına gerçekleştirdikleri eylemlerdir (Furman, 2012). Tüm bunları sağlayabilmek için Brooks ve Miles (2008, s.5) sosyal adalet liderlerinin “baskı, dışlanma ve marjinalleşme konularında kapsamlı ve eleştirel bir bilinç oluşturması” gerektiğini belirtmektedir. Sosyal adalet liderleri kendileri sosyal adaletin birer savunucusu olmanın yanında sosyal adalet odaklı, demokratik karar verme süreçlerini kullanan, çatışmaları ve yanlış anlamaları çözen ve sosyal adalet liderleri yöneticilere değer veren öğretmenler yetiştirirler (Theoharis, 2007b; Theoharis & O’Toole, 2011). Bunlara ek olarak sosyal adalet liderlerinin mantıklı ve duygusal oldukları, içten iletişimle müşfik ilişkiler geliştirmeye çalıştıkları ve kültürel eşitliğe odaklandıkları, müfredatı da sosyal adalet çerçevesinde şekillendirdikleri ifade edilmektedir (Furman, 2012).

Tomul’un (2009) Türkiye’deki 3 ilden (İstanbul, Ankara ve Antalya) farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitim gördüğü okullardan 147 ilköğretim okulu müdürünün katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, okullarda öğrenciler için uygulanan sosyal destek çalışmalarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Okullarda uygulanan sosyal destek çalışmaları; ekonomik olarak güçsüz öğrencilere aynı desteğin sağlanması, uyum sorunu olan öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sağlanması, ekonomik olarak güçsüz öğrencilere nakit desteğin sağlanması, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel kurslar açılması ve engelliler için özel eğitim ortamı düzenlemesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada yer alan okul müdürleri sosyal destek çalışmalarını yürütmekte daha çok kaynak eksikliğinden yakınmaktadırlar ve bu eksikliği gidermek için daha çok okul aile birliği ve okulun kendi kaynaklarından yararlandıklarını dile getirmektedirler. Tomul’un (2009)

çalışmasından öne çıkan sonuçlardan biri ise yeterince denetim olmadığı için çoğu okulda sosyal destek çalışmalarına gerektiği kadar önem verilmediğidir. Çalışmada yer alan okul müdürleri bu hizmetlerin gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilirliği açısından denetimin önemini vurgulamaktadırlar.

2.1.5. Sosyal adalet liderliğinin engelleri. Okul müdürleri okullarında sosyal adalet uygulamaları yaparken çeşitli dirençlerle karşılaşmaktadırlar. Bunlar okul içinde ve çevresinde; yakın çevre ve ötesinde olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir (Theoharis, 2007b). Okulda içinde ve çevresinde; idari görevler, statükoculuk, personelin engelleyici davranışları ve inançları, dar görüşlü ve ayrıcalıklı velilerin beklentileri gibi nedenlerden dolayı okullarda sosyal adalet liderliği uygulamalarını hayata geçirmek zorlaşmaktadır. Yakın çevre ve ötesinde; yöneticilerin okul müdürlerine destek vermemesi, karşılaşılan bürokratik güçlükler, monoton iş arkadaşları, kaynak eksikliği, zarar verici devlet düzenlemeleri ve sönük, ilham vermeyen yönetici eğitimi gibi faktörler de sosyal adalet liderliği uygulamalarının önündeki engeller olarak ifade edilmektedir (Theoharis, 2007b).

Berkovich (2014) ve Theoharis (2007a) de bunlara ek olarak ulusal ve yerel yasalar ve düzenlemelerin de sosyal adalet liderliği uygulamalarını engelleyebileceğini dile getirmektedir. Bunu destekler nitelikte Arar, Beycioğlu ve Oplatka (2017) Türk ve İsraili okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları noktasında karşılaştıkları engelleri incelemek için yaptıkları çalışmada Türk okul yöneticilerinin merkezi sistem ve bürokrasiyi en temel engel olarak gösterdiklerini belirlemişlerdir. Marshall ve Ward'a (2004) göre normalde lisans standartları değişikliğe iten politika kaldırıcıları olmasına rağmen konu sosyal adalet olduğunda, sosyal adalete ilişkin bilgi, yetenek ve tutumları ölçme imkânları yoktur.

Tomul (2009) ise yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin sosyal adalet liderliğine engel olarak yukarıdakilere paralel şekilde okulun ekonomik olanaklarının sınırlı olması, toplumsal duyarsızlık, okulun fiziki olanaklarının uygun olmaması, yeterli bilgiyi alamama ve yasal düzenlemeleri dile getirdiklerini belirtmektedir.

Ulusal ölçekte uygulanan lise giriş sınavı ve üniversite giriş sınavı gibi standartlaştırılmış testler de sosyal adalet uygulamalarının önünde bir engeldir. Birçok araştırmacı ve çalışma, ayrıcalıklı öğrencilerin daha kolay erişebileceği bilgi ve yetenekleri ölçtüğü gerekçesiyle standartlaştırılmış testlerin objektif olmadığını belirtmektedir (Bell, Whitwell & Lukas, 2002; Kohn, 2000).

Furman (2012) ise çalışmasında sosyal adalet liderliğini engelleyen faktörleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Çoğu okulda marjinalleşen öğrencilerin yeterince düşünülmemesi.
- Hem sahada hem de hazırlık programlarında teknik liderliğin etik liderlikten daha ağır basması.
- Eşitlik ve sosyal adaletin tersine işleyen ulusal ve yerel politikalar.
- Dönüşümcü liderliği benimseyen bireylere maliyeti ve yükü.
- Yeterince düşünmeme, ırkçılığı silme ya da görmezden gelme, öğretmenlerin uygulamaların sonuçlarında hesap vermekten kaçınmaları.

Sonuç olarak okullarda sosyal adalet liderliği okul yöneticileri için ideal bir liderlik tarzı olarak görülmesine rağmen (Blacmore, 2009; Brown, 2004; McKenzie vd., 2008) çeşitli sebeplerden ötürü dirençle karşılaştığı ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarını okullarında hayata geçirmekte zorlandıkları ifade edilebilir. Bu nedenle sosyal adaletçi liderlerin bir yandan harekete geçerken bir yandan da karşılaşılabilecekleri engellerin bilincinde olmalarının önemli olduğu söylenebilir (Theoharis, 2007a).

2.1.6. Akademik iyimserlik. Okul başarısı eğitimin en önemli sonuçlarından biri olarak görüldüğü için araştırmacılar etkili okulların özelliklerini araştırmaya yönelmişlerdir. Özellikle öğrencileri sosyoekonomik seviyesi düşük olan okulların gösterdikleri başarılar göz önüne alındığında bunu sağlayan faktörler merak edilmektedir. Sosyoekonomik durum hariç tutulduğunda öğrencilerin başarısını artırabilecek etmenlerin neler olduğuna dair yapılan araştırmalar sonucunda yeni bir

kavram olarak akademik iyimserlik ortaya çıkmıştır (Rutledge, 2010) Okul başarısını açıklayıcı faktörlerden biri olarak Tarter ve Hoy (2006) akademik iyimserlik kavramını öne sürmüşlerdir.

Akademik iyimserliğin Seligman'ın çalışmalarına dayandığı söylenebilir. Seligman (1998) iyimserliğin başarıda yetenek ve motivasyon kadar önemli olduğunu ve iyimserliğin öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir kolektif özellik olduğunu ileri sürmektedir. (akt. Erdoğan, 2013). Okul ve öğrenme bağlamında iyimserliğin öğrenilebilir olması akademik iyimserlik seviyeleri artırılabilirse, sosyoekonomik durumlarına bakılmaksızın tüm okulların başarabileceğine işaret eder (Hoy, 2012). Bevel ve Mitchell'e (2012) göre sosyoekonomik seviyesi düşük olan okullarda bile akademik iyimserlik okul başarısını artıran bir etmendir.

McGuigan ve Hoy (2006, s. 204) akademik iyimserliği okul genelinde paylaşılan akademik başarının önemli olduğu, okulun öğrencilerin başarılı olmasına yardım edecek kapasiteye sahip olduğu ve öğrencilere ve velilere bu süreçte güvenilebileceği inancı; özetle öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceğine dair “okul geneli bir güven” şeklinde ifade etmektedir.

Tanımda da işaret edildiği üzere akademik iyimserlik kolektif yeterlik (başarıya ve okulun başarı için gerekli imkânlarla sahip olduğuna inanç), akademik vurgu (öğrencilerin başarılı olacağına inanç) ve öğrenci ve velilere güven arasındaki karşılıklı ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006). Akademik iyimserliği oluşturan bu üç özellik üç farklı teoriye dayanmaktadır ve akademik iyimserliğin üç farklı boyutunu oluşturmaktadır (Dean, 2011).

Hoy ve arkadaşlarının Parson'un örgütsel sağlık teorisine, kolektif yeterlik Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine ve güven ise Coleman'ın sosyal etkileşim analizine dayanan çalışmalarından gelmektedir (Malloy, 2012). Akademik vurgu akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu; kolektif yeterlilik, bilişsel boyutunu ve güven ise duygusal boyutunu ifade etmektedir (Fahy, Wu & Hoy, 2010).

Çok sayıda araştırmanın sonuçlarına göre akademik iyimserliğin alt boyutları olarak ele alınan kolektif yeterlilik, akademik vurgu ve öğrenci ve velilere güven ile okul başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır. (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000;

Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Tarter & Bliss, 1990; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Hoy & Sabo, 1998; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore, 2013; Lee & Bryk, 1989; Smith, Hoy, & Sweetland, 2001). Hoy vd. (2006, s.427) okulun okul başarısı üzerindeki etkisini açıklayan bu örgütsel dinamiklerin birleşimini ifade eden “tek bir güç” olarak akademik iyimserlik kavramını öne sürmüşlerdir. Akademik iyimserlik özünde okulda öğrencilerin başarısını artıracak koşulların mevcut olduğu ve öğrencilerin başarısının artacağına olan inançtır (Smith & Hoy, 2007).

2.1.6.1 Kolektif yeterlik. Bandura’nın (1977) sosyal bilişsel teorisi kolektif yeterlik kavramının temelini oluşturmaktadır. Bandura (1997) öz yeterliği, istenen memnuniyeti sağlayacak uygun görevleri yerine getirmesi olarak ifade etmektedir. Bandura’ya (1997) göre öz yeterliği yüksek olan insanlar kendilerine daha yüksek hedefler koyarlar, bu hedefleri gerçekleştirmek için çok çaba harcarlar ve kolay kolay vazgeçmezler. Bandura (1997) insanların grup olarak da ortak amaçları ve başarıları hakkında kolektif inançları ve karakteristik davranışları olabileceğini ileri sürmüştür (akt. Rutledge, 2010). Grubun örgütsel hedefleri gerçekleştirebileceğine olan örgütsel inancı kolektif yeterlilik olarak nitelemiştir. Okullardaki kolektif yeterlilik öğretmenlerin kendi davranışlarının okul başarısını artırabileceğine dair sahip oldukları kolektif inançtır. (Goddard vd., 2000; Hoy vd., 2006; Tschannen-Moran vd., 2013). Yapılan araştırmalarda kolektif yeterlilik algısı yüksek olan okulların kolektif yeterlilik algısı düşük olan okullara göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Goddard vd., 2000; Hoy, Sweetland & Smith, 2002). Dahası kolektif yeterliliğin sosyoekonomik durumdan daha önemli bir etken olduğu belirlenmiştir (Hoy, 2012; Hoy vd.,2006; Wu, 2013).

Okullarda öğrenci başarısını artırmak ve dolayısıyla okul başarısını artırmak için kolektif yeterliliği sağlayan okul iklimi oluşturacak liderlik uygulamalarının benimsenmesi çok önemlidir. (Hoy vd., 2006). Bu bağlamda belirli liderlik stilleri ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemek (Dean, 2011; Kulophas, Hallinger, Ruengtrakul & Wongwanich, 2018; Özdemir & Pektaş, 2017; Rutledge, 2010; Srivastava & Dhar, 2016) ve liderlik stilleri, akademik iyimserlik ve okul başarısı

arasındaki ilişkiyi araştırmak (Chang, 2011; Malloy, 2012; Oldaç, 2016) amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Dean (2011) paylaşımcı liderlik ve akademik iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, Özdemir ve Pektaş (2017) sosyal adalet liderliğinin yordayıcısı olduğunu, Rutledge (2010) ise okulda dönüşümcü liderlik uygulamaları arttıkça akademik iyimserlik seviyesinin arttığını belirlemişlerdir. Srivasta ve Dhar (2016) da diğer çalışmaları destekler nitelikte özgün liderlik ile akademik iyimserlik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu dile getirmektedirler. Kulophas vd. (2018), Tayland'da 182 ilkokulda gerçekleştirdikleri çalışmada özgün liderlik ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını dile getirmektedirler ve bunun sebebini de geleneksel yaklaşımların dışına çıkılamamaya bağlamaktadırlar. Chang (2011) ise dağıtımçı liderlik, akademik iyimserlik ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, aynı zamanda dolaylı olarak okul başarısını etkilediğini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra akademik iyimserliğin de okul başarısını artırdığını dile getirmektedir.

2.1.6.2 Akademik vurgu. Akademik vurgu öğretmenlerin öğrencilerden akademik gayretler noktasında beklentilerini ifade etmeleridir (Smith & Hoy, 2007). Okullar akademik başarıyı temel amaçları olarak belirlediklerinde ve öğretmenler öğrenme stillerine ya da ihtiyaçlarına bağlı olmadan tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inandığında akademik vurgunun varlığından söz edilebilir (Anderson, Kochan, Kensler & Reames, 2018; McGuigan & Hoy, 2006). Buna ek olarak akademik vurgu öğrencilere yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyulan ve öğrencilerin çok çalıştığı ve öğrencileri destekleyen ve başarılarına saygı duyan bir okul iklimi olan okullarda mevcuttur (Hoy vd., 2006).

Okulun akademik başarıya verdiği önem akademik vurgu olarak ifade edilmektedir (Hoy vd., 1991). Daha ayrıntılı şekilde ifade etmek gerekirse akademik vurgu okulların yüksek erişilebilir hedefler koyması, ciddi ve düzenli bir öğrenme ortamının olması ve okul başarısı için motivasyonun yüksek olması olarak tanımlanabilir (Hoy & Miskel, 2005; Hoy vd., 1991). Akademik vurgu genelde

akademik baskı, başarı baskısı ve akademik titizlik ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Akademik vurgu bireylerin örgüte bakış açılarından oluşan bir örgütsel özelliktir. Grubun inançları grubu oluşturan bireylerin inançlarından yüksektir ve örgüt için özel bir önemi vardır. Okuldaki güçlü akademik vurgu öğrencileri başarmaya ve öğretmenleri de öğrencilerden yüksek başarı beklentisinde olmaya yöneltir (Goddard vd., 2000). Akademik vurgu ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalara göre iki değişken arasında anlamlı bir ilişki vardır. (Hoy & Hannum, 1997; Hoy & Sabo, 1998; Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Bu çalışmalardan birini gerçekleştiren Lee ve Bryk (1989) sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak okullardaki akademik vurgunun okul başarısı ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmacılar akademik vurguyu sağlıklı bir okul ikliminin önemli bir bileşeni olarak görmektedirler (Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Sweetland & Smith, 2002; Hoy, Tarter & Hoy, 2006). Hoy, Hoy ve Hannum'a (1997, s.291) göre okul iklimi "bir okulu diğerinden ayıran iç dinamiklerdir". Alanyazın incelendiğinde kolektif yeterlilik ve akademik vurgu arasında hangisinin okul başarısı üzerinde direkt etkisi olduğu sorusunun net bir cevabı yoktur. Bu problemi çözebilmek için Hoy, Sweetland ve Smith (2002) öğrencilerin sosyoekonomik durumu, kolektif yeterlik, akademik vurgu ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda kolektif yeterlik ve sosyoekonomik durum ile okul başarısı arasında doğrudan ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik vurgunun kolektif yeterliliğin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu bulguları değerlendirirken kolektif yeterliğin varlığında akademik vurgunun okul başarısı üzerindeki direkt etkisini kaybettiğini ve kolektif yeterlik aracılığıyla çalıştığını yani "kolektif yeterliğin güçlü olduğu durumlarda akademik vurgunun en etkili olduğunu" dile getirmektedirler. (Hoy vd., 2002, s. 89). Bunu destekler nitelikte Hoy, Tarter ve Hoy (2006) güçlü kolektif yeterlilik ikliminin olduğu okullarda akademik vurgunun etkisinin daha fazla olduğunu dile getirmektedirler.

Hoy vd. (1991) araştırmasına göre okul yöneticilerinin davranışlarının dolaylı olarak okul başarısı üzerinde önemli etkisi vardır. Düzenli ve disiplinli öğrenme ortamları oluşturarak, akademik başarıya güçlü bir vurgu yaparak, öğrenciler için yüksek

başarı hedeflerini teşvik ederek yöneticiler okul başarısını artırabilirler. (Hoy vd., 1991; McGuigan & Hoy, 2006; Smith & Hoy, 2007).

Malloy (2012) dağıtımcı liderlik, akademik iyimserlik ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirdiği çalışmada dağıtımcı liderlik ile akademik iyimserlik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken, akademik iyimserlik ile okul başarısı arasında kayda değer bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Çalışmanın diğer bir önemli bulgusu ise dağıtımcı liderliğin akademik vurgu aracılığıyla okul başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğudur.

2.1.6.3 Öğrenci ve veliye güven. Kolektif yeterlik ve akademik vurgu gibi veli ve öğrencilere güven de bir grup inancıdır. Veli ve öğrencilere güven açık ve sağlıklı bir okul inancından kaynaklanır ve bu inancın okulun etkililiği ve başarısı üzerinde olumlu etkileri vardır (Goddard vd., 2001; Hoy vd., 1990; Tarter vd., 1989; Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Birçok araştırmacı güvenin öğrencilerin öğrenmesini etkileyen önemli bir okul özelliği olduğunu dile getirmektedir (Bryk & Schneider, 2002; Goddard vd., 2001; Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Tschannen-Moran ve Hoy (1998) örgütsel güven üzerine araştırmaların soğuk savaş yıllarında başladığını belirtmektedirler. Bu çalışmalarda psikologlar ve felsefeciler yetişkinler arasında yaygın olan devlet kurumlarına güvensizliğin nedenini araştırmışlardır. Okul ve aileler arasında güven olgusunu ortaya çıkaran etkili okul araştırmaları olmuştur. Ancak bu araştırma okul, okul başarısı ve okul-veli ilişkileri arasında net bir bağlantı kuramamıştır. (Hallinger & Murphy, 1986).

Hoy ve Tschannen-Moran (1999) okullardaki güven kavramını yöneticiye güven, iş arkadaşlarına güven, öğrencilere güven ve velilere güveni inceleyen bir dizi çalışmadan sonra ortaya koymuşlardır. Kapsamlı bir alanyazın taraması yaptıktan sonra güvenin altı boyutu olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar tarafından boyutlar savunmasızlık riskini göze alma, iyilikseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık olarak tanımlanmıştır. Tüm bu boyutları içeren tanımla "karşı tarafın yardımsever, güvenilir, yeterli, dürüst ve açık olduğuna inanarak zarar görme riskini göze almaktır." (Hoy vd., 2006, s. 429).

Savunmasızlık riskini göze alma (vulnerability). Zarar görme riskini göze alma güvenin önemli bir boyutudur çünkü insanların zarar görme riski olmayan kişilere güvenmesine gerek yoktur (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Savunmasızlık başkalarının davranışlarının sizin için zararlı değil yararlı olacağına inanarak onların davranışlarına güvenmektir. Savunmasız taraf savunmasızlığına rağmen güvenebiliyorsa orada gerçekten güvenin varlığından söz edilebilir (Hoy vd., 2005).

İyilik (benevolence). İyilik kişinin çıkarlarının korunacağı inancıdır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Tschannen-Moran ve Hoy (2000) iyiliğin güvenin en genel özelliklerinden biri olduğunu ifade etmektedirler. İyilik olgusunun eksikliği öğretmenlerin destekleyici olmak yerine güvensiz olmasına sebep olabilir (Hoy vd., 2005).

Güvenilirlik. Butler ve Cantrell (1984) güvenilirliği diğerlerinin bağlılığını devam ettireceğine olan inanç olarak tanımlamaktadırlar. Mishra'ya (1996) göre birine güvenmek ondan bekleneni yapacağına inanmaktır.

Yeterlik. Yeterlik bireyin görevleri belirli standartlara uygun şekilde düzgünce tamamlayabilme becerisidir (Hoy vd., 2005). Güven bir insanın performans beklentilerimizi karşılayabileceği inancını doğurur.

Dürüstlük. Dürüstlük güvenin önemli bir önkoşuludur. Hoy vd. (2005) davranışlar ve niyetler birleştirildiğinde, dürüstlük, karakter ve ahlakın ortaya çıktığını dile getirmektedirler. Tschannen-Moran ve Hoy'a (2000) göre de insanın söyledikleri ve yaptıkları benzer olmalıdır.

Açıklık. Açıklık bireyin paylaşmaya ve savunmasız olmaya ne kadar istekli olduğudur. Açık olma özelliği gösteren insanlar aynı zamanda diğerlerine karşı savunmasız olduklarını da gösterirler ve böylece diğerlerinin güvenini kazanırlar (Tschannen-Moran & Hoy, 2000)

Güvenin hangi boyutunun daha önemli olduğu kişilere ve durumlara göre değişebilir. Tschannen-Moran ve Hoy'a (2000) göre örgütlerdeki güveni etkileyen birtakım özellikler vardır. Yapılar, politikalar, liderlik ve kültür bunlardan bazılarıdır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Tüm bu boyutlarıyla ve alt boyutlarıyla akademik iyimserlik birçok araştırmacı tarafından okul başarısını artıran bir faktör olarak ele alınmaktadır (Anderson vd., 2018; Bevel & Mitchell, 2012; Boonen, Pinxten, Van Damme, & Onghena, 2014.; Hoy, Tarter & Woollfolk, 2006; Mcguigan & Hoy, 2006; Mitchell & Tarter, 2017; Wu, 2013). Türkiye’de akademik iyimserlik ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere gerçekleştirilen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bunlardan Oldaç’a (2016) göre okul başarısının yordayıcısı olan değişkenlerin başında öğretmenlerin kendine inanmaları (kolektif yeterlik) ve okul-veli ilişkileri (öğrenci ve veliye güven) gelmektedir.

2.1.7. Okul başarısı. Başarı bireyin isteyerek, yapabileceğine inanarak, gayret göstererek amacına ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2001). Başarı eğitim programlarında hedeflenen amaçlarla tutarlı davranışlar olarak da ifade edilmektedir (Demirtaş & Güneş, 2002). Okul başarısı akademik olarak üstünlüğe sahip olmak anlamına gelir ve genellikle öğrenci başarısıyla ilişkilendirilir. Yüksek notlar okul başarısını, düşük notlar ise akademik başarısızlığı belirtir. Öğrencilerin standart sınavlardan elde ettikleri puanların düşük ya da yüksek olması okul başarısının ya da başarısızlığının göstergesi olarak kabul edilebilir (Keskin &Yapıcı, 2008).

Öğrenci başarısını, dolayısıyla da okul başarısını etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörlerin başında ailenin geldiğini öne süren araştırmacılar olduğu gibi (Coleman, 1966; Jencks, 1972 akt. Tatar, 2006) okul ve öğretmenin de öğrenci başarısında önemli rol oynadığını belirten araştırmacılar da vardır (Tatar, 2006; Şensoy & Sağsöz, 2015; Kalkan & Dağlı, 2021).

Yapılan araştırmalarda gerek yaşanılan bölgenin sosyoekonomik durumunun (Pırnal, 2014) gerekse ailenin sosyoekonomik durumunun (Savaş, Taş & Duru, 2010) öğrenci başarısını belirlemede önemli rol oynadığı öne sürülmektedir. Çiftçi ve Çağlar (2014) babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının ve çekirdek aile yapısının başarıyı olumlu yönde etkilediğini dile getirmektedirler. Bunun yanı sıra eğitimi destekleyici tutumları olan, bakım ve şefkat yönü kuvvetli olan ve okul ile görüş birliğinde olan ailelerin çocuklarının okulda daha başarılı oldukları ifade

edilmektedir (Çelenk, 2003). Ayrıca okulların sınıf boyutlarının, donatıların, ısı-sıcaklık, gürültü, havalandırma, renk ve temizlik gibi fiziksel özelliklerinin (Şensoy & Sağsöz, 2015) ve sınıf nüfusları, öğrenci öğretmen oranı gibi faktörlerin (Pırnal, 2014) öğrenci başarısını etkilediği öne sürülmektedir. Bunlara ek olarak Aslanargun (2007) tarafından okul-aile iletişimi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin aile yapısından okul binasına kadar uzandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin entelektüel ve ahlaki gelişimleri üzerindeki rolleri büyüktür (Haider & Hussain, 2014). Alıştıkları okuldan memnun olan ve iş doyumunu düzeyi yüksek ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin okul etkililiğinde ve akademik başarının artmasında paylarının büyük olduğu dile getirilmektedir (Alos, Caranto & Davis, 2015). Bunların yanı sıra öğrenci görüşlerine göre ideal öğretmenin eğlenceli ders işleyen, öğrenciler arasında ayırım yapmayan, öğrencileriyle sakince ve arkadaşça iletişim kuran ve sınıfta disiplin ve demokrasiyi sağlayan öğretmen olduğu belirlenmiştir (Kalkan & Dağlı, 2021). Öğretmen yakınlığı ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ve en sevilen öğretmenin dersinde öğrencilerin de başarılı olduğu ifade edilmektedir (Çelik, Toraman & Çelik, 2018). Derslere giren öğretmenlerin kadrolu öğretmenler ya da deneyimsiz öğretmen olmasının okulların TEOG puanı üzerinde dolayısıyla okul başarısı üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Önder, 2016). Başka bir çalışmada öğrencilerden akademik beklentisi yüksek olan, onları teşvik eden, alanında uzman ve aktif kişilerin başarılı öğretmenler oldukları ve öğretmen başarısının öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Sünbül, 1996). Burada ele alınan öğretmen özelliklerinin öğretmenlerin akademik iyimserlik tutumlarına benzediği düşünülmekte ve akademik iyimserlik ile okul başarısı arasında da ilişki olabileceğini akla getirmektedir.

Okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri de okul yöneticilerinin davranışlarıdır. Okul müdürlerinin liderlik davranışları öğrenci başarısını ve öğretmen davranışlarını etkilemektedir. Etkili liderlik uygulamaları öğretmenlerin öğrencilerin başarısını artırabileceklerine inandırarak onların daha istekli ve gayretli çalışmalarını ve böylece okul başarısını artırmayı sağlayabilir (Akdemir, 2016). Okul

müdürü yaptığı çalışmalar ile okul paydaşlarını etkileyebilir ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynayabilir. Okulda bulunan öğretmenler ve öğrenciler, okul müdürünün liderlik özelliklerinden etkilenip etkili bir öğrenme sağlayıp okul başarısının artmasına katkıda bulunabilirler (Bilge, 2013).

Yapılan bazı araştırmalar okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğrenci başarısı, dolayısıyla okul başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Hallinger & Heck 2010; Hattie 2009; Leithwood & Riehl 2003). Waters, Marzano ve McNulty (2003) yapmış olduğu araştırma sonucunda okul müdürlerinin liderlik becerileri ve öğrencilerin başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hattie (2009) de okul müdürlerinin öğrenci başarısını etkilediğini öne sürerken; Robinson ve Timperley (2009), öğretmenlerin öğrenci çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymakla birlikte okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimini ve öğretim becerilerini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda öğrenci çıktılarını da dolaylı yoldan etkilediğini belirtmiştir. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, Hallinger ve Heck (2010) işbirlikli liderliğin öğrenci başarısı üzerinde düşük ama dolaylı bir etkisi olduğunu; Leithwood ve Riehl (2003) liderlik ve öğrenci başarısı arasında düşük ancak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında da bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

2.1.8. Sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı ilişkisi. Alanyazın incelendiğinde sosyal adalet liderliğinin kapsayıcı bir okul kültürü geliştirmenin yanı sıra öğrenci başarısı üzerinde de etkileri olduğu görülmektedir (Theoharis, 2007b; McKenzie vd., 2008). Sosyal adalet liderliği uygulamalarının marjinalleştirilmiş grupları da eğitime dâhil ederek, adaletli ve kaynaştırıcı bir okul ortamı sağlayarak öğrencilerinin katılımını artırdığı ve dolayısıyla öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Theoharis, 2007b, Theoharis, 2008; Scheurich & Skrla, 2003). Diğer yandan okul akademik iyimserliğinin de öğrenci başarısını yordayan önemli bir değişken olduğu öne sürülmektedir (Hoy, Hoy & Kurz, 2007; Hoy, Tarter & Hoy, 2006; McGuigan & Hoy, 2006). Yapılan çalışmalarda okul akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki

olduğu açıkça ortaya koyulmuştur (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Bunlara ek olarak okullarda uygulanan liderlik tarzının da okul akademik iyimserliğinin bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir (Hong, 2017; Kulophas, Hallinger & Wongwanich, 2017; Malloy, 2012; McGuigan & Hoy, 2006). Özellikle Özdemir ve Pektaş'ın (2017) araştırması sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tüm bu değişkenler arasındaki ilişkiler göz önüne alındığında sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasında anlamlı ilişkiler olabileceği öngörülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Sosyal adalet liderliği ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar.

Özdemir ve Kütküt (2015) yılında sosyal adalet liderliği ölçeği geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. 33 maddeden oluşan bir taslak ölçek hazırlanıp Ankara ilindeki 4 farklı okuldan 424 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da üç faktörlü yapıya ilişkin modelin uyum iyilik indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre “destek”, “eleştirel bilinç” ve “katılım” alt boyutlarından oluşan sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu ifade edilmektedir.

Arar, Beycioğlu ve Oplatka (2017) araştırmalarında müdürlerin okullarındaki sosyoekonomik ve pedagojik farklılıkları azaltmak için sosyal adalet uygulamalarını nasıl algıladıklarını ve uyguladıklarını incelemişlerdir. Kùltürler arası nitel bir araştırma olarak planlanan çalışma İsrail'deki (Yahudi ya da Arap) ve Türkiye'deki (Türk) okul müdürlerine yöneliktir. Çalışmada İsrail'den 6 okul müdürü ve Türkiye'den 5 okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre iki ülkenin de okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği sergiledikleri, din, dil, ırk, ekonomik durumuna bakmaksızın okullarında öğrencileri için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Diğer yandan sosyal adalet liderliği uygulamaları yapan İsrailli müdürler paydaşlarından ve yerel

yetkililerden destek alırken okullarında sosyal adalet liderliği uygulamaları yapan Türk müdürlerinin ise yalnız oldukları, kimseden destek alamadıkları belirlenmiştir.

Özdemir ve Pektaş (2017) sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Ankara Mamak ilçesindeki devlet okullarında çalışan 453 öğretmenden veri toplamışlardır. Veri toplama aracı olarak Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF)” ve Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeğini (OAIÖ)” kullanmışlardır. Yapılan incelemeler sonucunda sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinin yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Büyükgoze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay (2018) lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları araştırmada Anadolu ve Meslek Lisesi olmak üzere iki farklı lise türünde öğrenim görmekte olan 968 öğrenciden veri toplamışlardır. Veriler “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve “Öğrenci Bağlılığı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada incelenen tüm demografik değişkenler ile sosyal adalet liderliğinin tüm boyutlarının birlikte öğrenci bağlılığındaki değişimin %34’ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan Gören (2019), Ankara’nın dokuz ilçesinde bulunan toplam 52 resmi lisedeki 2553 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algılarının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki değişkenlere ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, cinsiyet, aile aylık gelir durumu, okulun bulunduğu

bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okulun büyüklüğüne göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Arslan (2019) öğretmen görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiyi incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Ankara ilinden 764 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF)” ve Özen ve Durkan (2016) tarafından uyarlanan “Örgütsel Etik İklim Ölçeği” aracılığıyla öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ve etik iklim düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında sosyal adalet liderliğinin etik iklim düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Akyürek (2021) okullardaki sosyal adalet liderliği uygulamalarını öğretmen görüşlerine göre incelemiş ve hem nicel veriler hem de nitel veriler toplayarak karma yöntemli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF)” ile nicel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “görüşme formu” ile de nitel veriler elde edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada genel olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri yeterli derecede bulunmuş ve bu durumun daha da geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Doğan (2021) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı çalışmada Gaziantep ili merkez ilçelerinde tüm okul kademelerinde görev yapan 776 öğretmenden veri toplamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup veriler Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)” ve Canlı, Demirtaş, ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan

analizler sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyi ve okul iklimi düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre sosyal adalet liderliği ile okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2021) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 421 öğretmenden veri toplamıştır. Veriler Özdemir ve Pektaş'ın (2017) geliştirdiği "Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği" ile Dünder ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen; Polat (2010) tarafından yeniden düzenlenen "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonu için önemli bir yordayıcı değişken olduğu söylenebilir.

Değirmenci (2022) Gaziantep ilinde görev yapan 10398 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Seyhan'ın (2022) öğretmen liderliği ve sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkiyi incelemek üzere gerçekleştirdiği çalışmanın katılımcıları ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 585 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ve Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilen "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim ve profesyonel gelişim boyutları ile sosyal adalet liderliğinin boyutları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuş olup sosyal adalet kavramının bir dereceye kadar öğretmen liderliği rollerinden ayrılamayacağını göstermiştir.

Yalçın (2022) öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada 793 ortaokul ve lise öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmada veriler Karabağ Köse ve Köse (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinin mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Sosyal adalet liderliği ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar.

Marshall (2004) çalışmasında eğitim alanında sosyal adalet kavramı olmasına rağmen okul yöneticisi yetiştirme ve seçme programlarının çeşitlilik, eşitlik ve demokrasi gibi kavramları tam kapsamadığını, yüzeysel ele aldığını belirtmekte ve bunların değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sosyal adalet liderliği söylemlerinin sadece dilde kaldığını, uygulamaya geçirilmediğini belirtmekte, eğitim politikalarının sosyal adalet liderliğine göre düzenlenmesi ve hiçbir ayırım yapmadan tüm öğrencileri kapsayıcı olması gerektiğini dile getirmektedir.

Ryan (2006) alanyazın taraması şeklindeki çalışmasında öncelikle sosyal adalet liderliği konusunu ele almış, ikinci olarak da bu bağlamda kaynaştırıcı liderlik uygulamalarını incelemiştir ve elde ettiği bilgileri genel bir çerçevede sunmuştur.

Theoharis (2007b) okul müdürlerinin ne tür sosyal adalet uygulamaları gerçekleştirdiklerini, ne tür dirençle karşılaştıklarını ve direnci aşmak için nasıl yöntemler geliştirdiklerini incelemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmasına sosyal adalet liderliği uygulamaları yapan okul müdürlerini dâhil etmiş bunun için de kartopu örnekleme yöntemini kullanmıştır. Kendi tanıdığı 2 sosyal adaletçi okul müdürüne ulaşmış, onlar aracılığıyla 4 müdüre daha ulaşarak toplam 6 okul müdürünü araştırmaya dâhil etmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşme yaparak verileri toplamıştır. Çalışmanın sonucunda sosyal adaletçi okul müdürlerinin öğrenci başarısını artırdığı, okul yapısını geliştirdiği, personel kapasitesini artırdığı, okul ve

toplum kültürünü geliştirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin okul içinde ve okul dışında sosyal adalet uygulamalarına dirençle karşılaştıkları ve bunu aşmak için profesyonel bilgilerini artırmak, iletişimi artırmak ve okul dışındaki yaşamını kaliteli hale getirmek gibi stratejiler geliştirdikleri ifade edilmektedir.

DeMatthews ve Mawhinney (2014) sosyal adalet liderliğine ve kaynaştırmaya odaklanan araştırmalarında kırsal bir bölgede çalışan, okul kültürlerini değiştirmeye çalışan ve kaynaştırma eğitimini benimseyen iki okul müdürünü araştırmaya dâhil etmişlerdir. Veriler gözlem ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri sosyal adalet liderliği rollerini yerine getirmede ve kaynaştırma eğitimini başarılı bir şekilde uygulamada problemler yaşamaktadırlar. Sosyal adalet liderliği ve kaynaştırma uygulamalarına karşı direnç bunlardan biri olarak belirtilmektedir. Zorlayıcı ve önyargılı bir ortamda çalışan okul müdürlerinin bazı noktalarda kritik kararlar almaları gerektiği ve bazen bu kararların sosyal adalet liderliği anlayışına uymadığı ifade edilmektedir.

Rivera-McCutchen (2014) sosyal adalet odaklı 4 lise müdürünün öğretmen önyargılarını içeren kurgusal senaryolara nasıl cevap verdiklerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmadaki yöneticilerin adalet odaklı liderlik felsefeleri geliştirmelerinde ne yönetici hazırlık programlarının ne de teorik bilginin etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Müdürlerin böyle bir eşitlik ve adalet felsefesi benimsemelerinde bunun vicdani bir sorumluluk olduğuna inanmalarının etkisinin büyük olduğu görülmüştür.

O'Malley ve Capper (2015) Amerika Birleşik Devletleri'nde müdürlerin sosyal adalet lideri olmaya özellikle lezbiyen, gey, biseksüel, transcinsiyet (LGBT) açısından ne kadar hazırlandıklarını tespit ederek yönetici hazırlık programlarının sosyal adalete verdiği önemi belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi'ne bağlı 53 farklı yönetici hazırlık programından 218 tam zamanlı öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcılardan veriler Surveymonkey aracılığıyla online olarak uygulanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 33 maddelik likert tipi bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre LGBT kimlikleri ve temaları sosyal adalet programı olarak nitelenen yönetici hazırlık programlarına çok az derecede dâhil edilmektedir. LGBT

kimliklerini ele alan sosyal adalet programları tüm programa entegre edilmiş olmayıp, derse ya da öğretim üyesine göre değişmektedir.

Wang (2018) Kanada'nın Ontaryo eyaletinin Büyük Toronto Bölgesi'nde çalışmakta olan 22 ilkokul ve ortaokul müdürü ile gerçekleştirdiği nitel çalışmada okullarda mevcut olan ötekileştirme, eşitsizlik ve bölücülük hareketlerini düzeltmede sosyal adalet liderliği davranışlarını nasıl uyguladıklarını incelemek istemiştir. Araştırmanın bulgularına göre sosyal adalet savunucusu yöneticilerin adil bir topluluk oluşturmak amacıyla etkilerini insanlar üzerinde yoğunlaştırdıkları ifade edilebilir. Onların insan odaklı liderlik uygulamalarına, öğrencileri merkeze koymaya, sosyal adalet lideri olmaya, insanları sosyal adalet için geliştirmeye, sosyal adalet aracılığıyla okul iklimi oluşturmaya ve ailelerle pozitif ilişkiler kurmaya odaklandıkları söylenebilir.

2.2.3. Akademik iyimserlik ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar.

Çoban ve Demirtaş (2011) okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada Malatya il merkezinde bulunan 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmada veriler Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ile Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin okullarının akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında cinsiyet, branş, okul türü, kıdem, öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin okullarının akademik iyimserlik düzeyine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Gürol ve Kerimgil (2010) alanyazın taraması şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmada akademik iyimserliği incelemişlerdir. Çalışmada akademik iyimserliğin birbirini etkileyen üçlü bir yapıya sahip olduğu, bu yapılardan biri olan akademik vurgunun öğrencilerin öğrenme seviyesini en üst düzeye çıkararak öğrenci başarısını artırdığı belirtilmiştir. Kolektif yeterliğin grubun düşüncelerini ve inançlarını yansıttığı ve okul, öğrenci ve veliye güven artırılarak okula olan güvenin artacağını dile

getirmişlerdir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın akademik iyimserliğin bu üçlü yapısının öğretmen başarısını artırdığı dile getirilmiştir.

Çağlar'ın (2013) Akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışması 559 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ve okulun akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordadığı belirlenmiştir.

Erdoğan'ın (2013) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcılar Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 27 ilköğretim okulunda görevli 600 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada veriler Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, Hoy (2006) tarafından geliştirilen “Akademik İyimserlik Ölçeği”, Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen ve Akman ve Korkut (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Umut Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Algısı Ölçeği”, “Mesleki Haz Ölçeği” ve “Karakter Özellikleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra değişkenler arasında en yüksek korelasyonun başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında olduğu gözlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada Kökseken (2015) Bursa ili Yıldırım, Osmangazi, Nilüfer, Gemlik ve Orhangazi merkez ilçelerindeki 16 resmi ilkokulda görevli 366 öğretmeni çalışmasına dâhil etmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini etkileyen faktörler ile iş

doyumlarını etkileyen faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul ve görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen faktörlere bakıldığında ise yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul ve görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada Biroğul ve Deniz (2015) 303 öğretmenden veri toplamışlardır. Çalışmanın katılımcıları Kocaeli merkez il ve ilçelerinden seçilen ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan farklı branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz ve Kurşun’un (2015) okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya Konya ili merkez ilçeleri Meram, Karatay ve Selçuklu’da bulunan 352 öğretmen katılmıştır. Veriler Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ve İpek (1999) tarafından geliştirilen “Örgütsel Kültür Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul kültürü ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akdemir (2016) öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 2014-2015 eğitim öğretim yılı, Erzurum il merkezinde bulunan 40 kamu ortaokulunda görev yapmakta olan 772 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmada veriler Hulpia, Devoos ve Rosseel (2009a) tarafından geliştirilen ve Baloğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dağıtımcı Liderlik Envanteri”; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu”; Üstüner (2009) tarafından

geliştirilen Öğretmenler için “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve ortaokulların TEOG ortalamaları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında; okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının, akademik iyimserliğin veli ve öğrenciye güven, ortak öz yeterlik, akademik vurgu boyutlarının ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın önemli bir diğer sonucu olarak da okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılığının aracı etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Ergen’in (2016) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya merkez ilçelerinde çalışan 638 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik İyimserlik Ölçeği”, “Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları Ölçeği” ve Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından yeniden uyarlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile akademik iyimserlikleri; sınıf yönetim becerileri ile mesleki bağlılıkları; akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin sınıf yönetim becerilerindeki toplam varyansın %33’ünü; mesleki bağlılığın sınıf yönetim becerilerindeki toplam varyansın %14’ünü açıkladığı; akademik iyimserlik ve mesleki bağlılığın birlikte sınıf yönetim becerilerindeki toplam varyansın %35’ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını cinsiyet, branş, okul türü ve okullarındaki öğrenci sayıları açısından inceledikleri çalışmada Yılmaz, Çaycı ve Gümüş (2016) 230 öğretmene ulaşmışlardır. Katılımcılar 2016 yılında Kayseri ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin

akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek için Hoy (2006), tarafından geliştirilen ve Çoban & Demirtaş (2011) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre, ortak öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öz yeterlik alt boyutunda erkeklerin puan ortalamaları ile kadınların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Toplam akademik iyimserlik ve alt boyutlar branş açısından değerlendirildiğinde ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Oldaç (2016) paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki işbirliği, akademik iyimserlik ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırmasına Adana ilindeki 3 ilçeden öğretmen ve öğrencileri dâhil etmiştir. Toplamda 40 resmi okuldan 23053 öğrenci ve 426 öğretmene ulaşılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde en güçlü ilişkinin akademik iyimserlik değişkeninin alt boyutlarından öğretmenlerin öz yeterlik boyutu ile öğrenci başarısı arasında olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin fark yaratacağına olan inançlarının düşük çıktığı ve üzerinde daha çok çalışılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul-aile ilişkilerinin artırılmasının öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynayabileceği dile getirilmiştir.

Gökler ve Taştan (2018) öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada 2017-2018 akademik yılında Ankara ilinde yer alan resmi liselerde görev yapan 400 öğretmenden veri toplamışlardır. Katılımcıların kişilik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla orijinali Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiş olan “Büyük Beşli Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla da orijinali Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilmiş olan ve daha sonra Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Okul Akademik İyimserliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre tüm değişkenler arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca kişilik

ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Şenay (2018) araştırmasında akademik öz-yeterlik, akademik iyimserlik, aile geliri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Manisa ilinin 8 ilçesinden ölçek uyarlama kısmında 274, ana çalışma için 777 olmak üzere toplam 1051 öğrenci katılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öz-yeterliğin başarı için en önemli belirleyici faktör olduğu ve hem aile gelirinin hem de öz-yeterliğin başarı ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Tepe (2018) ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Giresun ilinin tüm ilçelerinde görev yapan öğretmenlere ulaşmayı hedeflemiştir. Eksik, hatalı, kayıp ve uç değerlerin ayıklanmasından sonra araştırma 1100 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Hoy vd. tarafından geliştirilen ve daha sonra Hoy ve Ferguson (1985, s. 127) tarafından düzenlenen ve araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeği"; Hoy (2006) tarafından geliştirilerek Sezgin ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik İyimserlik Ölçeği" ve Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Yapısı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okul yapısının alt boyutu olan kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik ve akademik vurgunun okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olduğu ancak okul yapısının alt boyutu olan engelleyici okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutu olan güvenin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olmadığı bulunmuştur. Ayrıca okul etkililiğinin alt boyutları olan esneklik, eğitim öğretim ve uyumun yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve akademik vurgunun her üç boyutta da anlamlı yordayıcılar olduğu ancak; engelleyici okul yapısı ve güvenin her üç boyutta da anlamlı yordayıcılar olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Aydın (2019) Samsun ilinin Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplamıştır. Araştırma kapsamında 367 ilkokul ve 400 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 767 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada veriler Altinkurt, Çokluk ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ve Ergen (2016) tarafından geliştirilen “Akademik İyimserlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefeleri ile akademik iyimserlik alt boyutları olan öz yeterlik ve akademik vurgu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefeleri ile akademik iyimserlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Diğer yandan varoluşçuluk ve esasicilik eğitim inançlarının ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlenmiştir.

Durmaz’ın (2019) okul akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentörlük rolleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada okul akademik iyimserliği alt boyutlarıyla okul yöneticilerinin mentorlük rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapmakta olan 404 öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan veriler Yılmaz, Kurşun ve Köksal (2015) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü” ölçeği ve Wayne K. Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve 2009 yılında Çoban’ın Türkçeleştirip güncelleştirdiği “Okulların Akademik İyimserliği” ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda okul müdürlerinin mentorlük rolleri ile öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle okul müdürlerinin mentorlük rolleri arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik algılarının az da olsa azaldığı söylenebilir. Buna ek olarak akademik iyimserliğin alt boyutu güven ile okul yöneticilerinin mentorlük rolleri alt boyutlarından mesleki gelişim boyutu ile aralarında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeyleri arttıkça öğretmenlerin veli ve öğrencilere olan güveni de az da olsa artmaktadır. Çalışmada ayrıca okul akademik iyimserliği akademik vurgu alt boyutu ile okul yöneticilerinin

mentorlük rollerinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiye göre okul müdürlerinin kişilik geliŐimi, mesleki geliŐimi ve kariyer geliŐimi arttıkça öğretmenlerin akademik vurgu düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Boz ve Saylık (2021) kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve  ğretmen fedak r davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan 707 öğretmene ulaşmışlardır. Veriler “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı  l eği”, “Okul Akademik İyimserlik  l eği” ve “ ğretmen Fedak r Davranışlar  l eği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre tüm değişkenler arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kolaylaştırıcı okul yapısı ve okul akademik iyimserliği arasında  ğretmen fedak r davranışlarının aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

2.2.4. Akademik iyimserlik ile ilgili yurt dışında yapılmış  alıŐmalar.

Hoy, Tarter ve Hoy (2006) okul akademik iyimserliği ve  ğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada 96 lisede görev yapmakta olan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Okul büyüklüğüne göre her okuldan 10-40 arası  ğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada akademik vurguya ilişkin veriler  rg tsel Sağlık  l eği'nin akademik vurgu alt boyutu, kolektif yeterliğe ilişkin veriler Kolektif Yeterlik  l eği ve güvene ilişkin veriler Omnibus Güven  l eği aracılığıyla toplanmıştır. Demografik  zellikler ve  ğrenci başarısı resmi eğitim bölümünden alınmıştır. Demografik değişkenler ve öğrencilerin önceki başarı durumları kontrol edildiğinde akademik iyimserliğin  ğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

McGuigan ve Hoy (2006)  ne sürdükleri akademik iyimserliğin  ğrenci başarısını artıran bir örtük değişken olduğu ve kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserliği tetikleyen bir mekanizma olduğu hipotezini test etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Ohio'daki 40 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmada kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin veriler Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen Kolaylaştırıcı Okul Yapısı  l eği ile toplanırken akademik vurguya ilişkin veriler  rg tsel Sağlık  l eği'nin akademik

vurgu alt boyutu, kolektif yeterliğe ilişkin veriler Kolektif Yeterlik Ölçeği ve güvene ilişkin veriler Omnibus Güven Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre hipotezin doğrulandığı, kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserliği artırdığı ve akademik iyimserliğin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kirby ve DiPaola (2011) kentsel ilkokullardaki akademik iyimserlik, toplumsal katılım ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Virjinya eyaletindeki 35 resmi ilkokulda çalışan 1292 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda düşük gelir seviyesindeki öğrencilerin bile başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplumsal katılımın yüksek olduğu okullarda da öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Chang (2011) dağıtılmış liderlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Tayvan'ın kuzeyindeki şehirlerde görev yapan 1500 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmada veriler İlkokul Dağıtılmış Liderlik Ölçeği, Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği ve Öğrenci Başarısı Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre dağıtılmış liderliğin hem akademik iyimserlik üzerinde olumlu bir etkisi olduğu hem de dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra akademik iyimserliğin de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Malloy (2012) dağıtılmış liderlik ile akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere gerçekleştirdiği çalışmada Kanada'nın Ontaryo eyaletindeki 113 okuldan 2122 öğretmene ulaşmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 20 soruluk bir akademik iyimserlik formu ve dağıtılmış liderlik için geliştirilen 4 soruluk bir form aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci başarısı verileri Ontaryo Eğitim Kalitesi ve Ölçülebilirliği Ofisi (EQAO) testi aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre dağıtılmış liderlik ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu ama akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Akademik iyimserliğin alt boyutlarından akademik vurgu ile öğrencilerin dil ve matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada dağıtılmış liderliğin akademik

iyimserlik aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Srivastava ve Dhar (2016) otantik liderliğin akademik iyimserlik üzerindeki etkisinde duygusal bağlılığın aracı rolünü incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerden ve okul müdürlerinden veri toplamışlardır. 124 okul müdürü ve bu müdürlerin bulunduğu okullarda çalışan 620 öğretmenin yanıtladığı anketler üzerinde analizler yapılmıştır. Veriler Walumbwa ve diğerleri (20008) tarafından geliştirilen Otantik Liderlik Ölçeği ve Hoy ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği ve Meyer vd. (1993) Duygusal Bağlılık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre otantik liderliğin akademik iyimserlik üzerindeki etkisinde duygusal bağlılığın aracı rolünün bulunduğu tespit edilmiştir.

Anderson, Koachan, Kensler ve Reames (2018) kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Alabama eyaletindeki 1093 ilkokuldan 489'u örneklem olarak seçilmiş, 65 okuldan katılım sağlanmıştır. Araştırmada veriler Hoy ve Sweetland (2000,2001) tarafından geliştirilen Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğrenci başarısı için 4. Sınıf öğrencilerinin başarı puanları referans alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğrenci başarısı arasında aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmen algılarına göre sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği için ilişkisel araştırma modelinde desenlenmiştir. İlişkisel araştırmaların temel amacı bir durum ya da olayı manipülasyon olmaksızın olduğu gibi betimlemektir (Büyüköztürk, Çakmak & Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu nedenle ilişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler var olduğu biçimde tanımlanmakta ve veri toplama yöntemi katılımcıların davranışlarını etkilememektedir. İlişkisel araştırmaların bir diğer amacı da tahminlemedir (Fraenkel vd., 2012). İlişkisel tarama modelinde kullanılan korelasyon türü çözümleme ile değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, eğer değişiyorlarsa nasıl olduğunun öğrenilebileceğini ifade etmektedir (Karasar, 2012).

Bu çalışmada birkaç değişken arasındaki ilişkiyi ve nedenselliği incelemeye yardımcı olduğu (Aksu, Eser & Güzeller, 2017) için yapısal eşitlik modeli tercih edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisini aracılık rolü oynayan diğer bir değişkenle nasıl aktardığını incelemek için elverişli olması da yapısal eşitlik modelinin kullanılmasının sebeplerinden biridir. Bu nedenle sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkide akademik iyimserliğin aracılık etkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Isparta Merkez ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında 41

ortaokulda görev yapmakta olan 1033 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenmemiş tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçları evreni oluşturan öğretmenlere Google form aracılığı ile ulaştırılmıştır. 452 öğretmenden dönüş sağlanmış; ancak 17 veri toplama aracı uygun doldurulmaması nedeniyle, 26 veri ise tek yönlü ya da çok yönlü uç değerlere sahip olması nedeniyle çalışma kapsamına alınmamıştır. Araştırma 409 ortaokul öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çalışmalarında örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği birçok çalışmada konu edilmiştir (Jackson, 2001; Kline, 2016; Muthen & Muthen, 2002). Bu araştırmaların birçoğunda çok değişkenli normallik dağılımı sağlandığında ve Maximum Likelihood kestirim yöntemi kullanıldığında, modele dâhil edilen bağımsız değişken başına 10 katılımcının düşmesi yeterli olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2016). Bazılarında, veriler normal dağıldığında ve kayıp veri bulunmadığında 150 katılımcının yeterli olabileceği belirtilmekle birlikte (Muthen & Muthen, 2002) yaygın kanı YEM çalışmalarında 200 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu yönündedir (Jackson, 2001). Bu bakımdan araştırmada ulaşılan katılımcı sayısı yeterli olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

		F	%
Cinsiyet	Kadın	262	64.1
	Erkek	147	35.9
	Toplam	409	100
Branş	Türkçe	65	15.9
	Matematik	62	15.2
	İngilizce	57	13.9
	Fen Bilgisi	50	12.2
	Din Kültürü	41	10
	Sosyal Bilgiler	38	9.3
	Teknoloji Tasarım	25	6.1
	Beden Eğitimi	24	5.9
	Görsel Sanatlar	17	4.2

	Bilişim	10	2.4
	Müzik	11	2.7
	Rehberlik	9	2.2
	Toplam	409	100
Yaş	20-30 arası	87	21.3
	31-40 arası	193	47.2
	41-50 arası	98	24
	51-60 arası	23	6.8
	61 ve üzeri	3	0.7
	Toplam	409	100
Eğitim durumu	Lisans	368	90
	Y. Lisans	37	9
	Doktora	4	1
	Toplam	409	100

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %64.1'inin (262) kadınlardan, %35.9'unun (147) erkeklerden oluştuğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin %15.9'unun (65) Türkçe, %15.2'sinin (62) matematik, %12.2'sinin (50) fen bilgisi, %10'unun (41) din kültürü ve ahlak bilgisi, %9.3'ünün (38) sosyal bilgiler, %13.9'unun (57) İngilizce, %6.1'inin (25) teknoloji tasarım, %5.9'unun (24) beden eğitimi, %4.2'sinin (17) görsel sanatlar, %24'ünün (10) bilişim, %2.7'sinin müzik ve %2.2'sinin (9) ise rehberlik branşı öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %21.3'ü (87) 20-30 yaş arasında %47.2'si (193) 31-40 yaş arasında; %24'ü (98) 41-50 yaş arasında; %6.8'i (23) 51-60 yaş arasında; %0.7'si (3) ise 61 yaş ve üzerindedir. Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise %90'ının (368) lisans, %10'unun (37) yüksek lisans, %1'inin (4) ise doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların toplam hizmet süreleri, bulundukları okulda çalışma süreleri ve şu anki okul müdürü ile çalışma sürelerine göre dağılımları ise Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

		F	%
Hizmet süresi	1-10 yıl	190	46.5
	11-20 yıl	127	31.1
	21-30 yıl	81	19.8
	31-40 yıl	11	2.7
	Toplam	409	100
Mevcut okulda çalışma süresi	0-5 yıl	287	70.2
	6-10 yıl	87	21.3
	11 yıl ve üzeri	35	8.6
	Toplam	409	100
Mevcut müdürle çalışma süresi	0-2 yıl	245	59.9
	3-4 yıl	108	26.4
	5-6 yıl	40	9.8
	7 yıl ve üzeri	16	3.9
	Toplam	409	100

Tablo 2’deki bilgilere göre çalışma kapsamındaki öğretmenlerin %46.5’i (190) 1-10 yıl, %31.1’i (127) 11-20 yıl, %19.8’i (81) 21-30 yıl ve %2.7’si (11) 31-40 yıl arasında kıdeme sahiptir. Katılımcıların %70.2’si (287) 0-5 yıl arası, %21.3’ü (87) 6-10 yıl arası, %8.6’sı (35) ise en az 11 yıldır şuan çalışmakta oldukları okulda görev yapmaktadırlar. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %59.9’u (245) 0-2 yıl arası, %26.4’ü (108) 3-4 yıl arası, %9.8’i (40) 5-6 yıl arası ve %3.9’u (16) ise en az 7 yıldır mevcut okul müdürleri ile çalışmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Öğretmen Soru Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Okulların 2020 Liselere Geçiş Sınavı (LGS) puan ortalamalarına ise il milli eğitim müdürlüğünden ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan öğretmen soru formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb.) yer almaktadır. İkinci bölümde Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF), üçüncü bölümde ise Okul Akademik

İyimserlik Ölçeği (OAIÖ) yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklere dair bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formu (SALÖ-ÖF). Özdemir ve Kütküt (2017) tarafından geliştirilen SALÖ-ÖF, 24 maddeden oluşan ve “hiç katılmıyorum ile “tamamen katılıyorum” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. SALÖ-ÖF destek, katılım ve eleştirel bilinç olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. SALÖ-ÖF’ün yapı geçerliğini 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 toplandığı gözlenmiştir. SALÖ-ÖF’ün açıkladığı toplam varyans %73.439’dur. Destek boyutunda yer alan 11 madde .81 ile .87 arasında; eleştirel bilinç boyutunda yer alan 9 madde .77 ile .65 arasında ve katılım boyutunda yer alan 3 madde ise .83 ile .76 arasında faktör yük değerine sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda üç faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği sonuçlarının referans değerler 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 güvenirliği ise Cronbach alfa katsayısı hesaplamalarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri SALÖ-ÖF (Toplam için)= .97; Destek boyutu için= .95; Eleştirel Bilinç boyutu için= .96 ve Katılım boyutu için= .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre SALÖ-ÖF’ün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

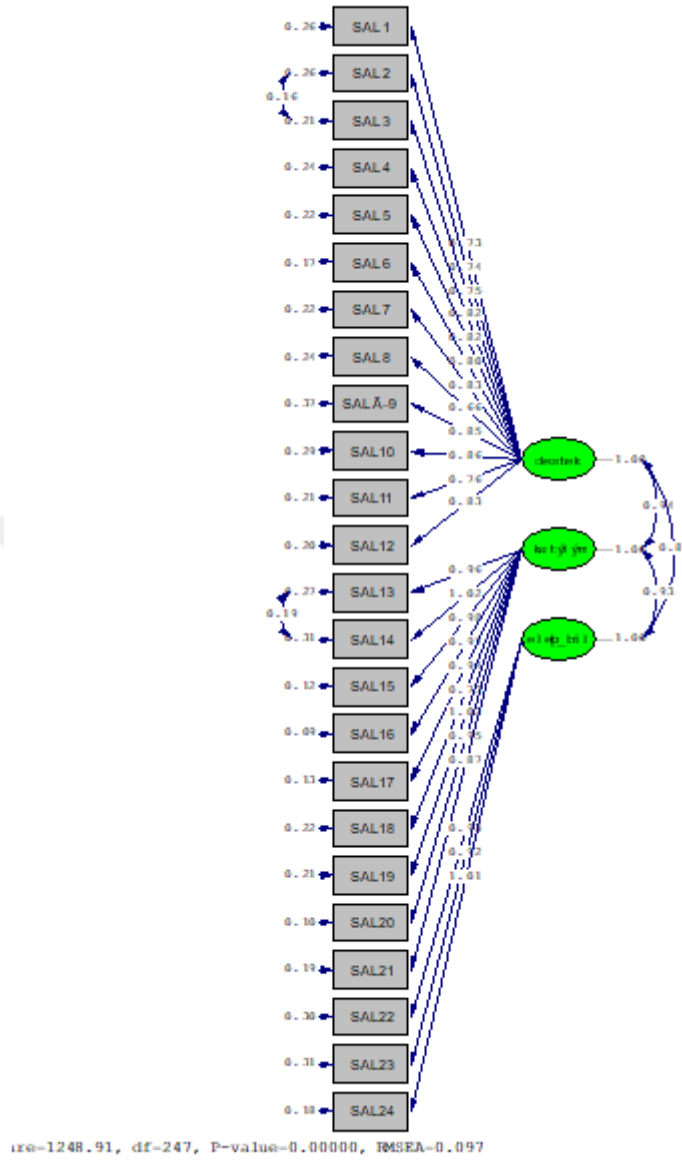
Bu araştırmada kapsamında SALÖ-ÖF’ün geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

SALÖ-ÖF'ye İlişkin DFA Sonuçları

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
4.3	.09	.92	.90	.06	.97	.98	.98	.98

DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin bazıları mükemmel uyum aralığında iken [NFI=.97; CFI=.98; IFI=.98; NNFI=.98; SRMR=0,06] bazıları kabul edilebilir uyum aralığındadır [AGFI=.90; GFI=.92] (Kline, 2016). Elde edilen uyum iyiliği indekslerinden RMSEA=.09 ve $\chi^2/Sd= 4.3$ 'dir ve bu değerler de kabul edilebilir uyum aralığındadır (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu ve 3 faktörlü yapının iyi bir modele sahip olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılarla ilgili bilgiler ve yol diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. SALÖ-ÖF'nin DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı

SALÖ-ÖF için gerçekleştirilen DFA analizi sonucu her bir maddenin örtük değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları şekil 2'de görülmektedir. Üç faktörlü olan ölçekte maddelerin korelasyon katsayılarının .66 ile .97 arasında değiştiği görülmektedir. Destek alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .66 ile .83 arasında değiştiği; katılım alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .78 ve .98; eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayıları .92 ve .97 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre maddeler arasındaki korelasyonların iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Tüm bilgiler

ele alındığında DFA sonuçlarına göre SALÖ-ÖF'ün bu araştırma için geçerli bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

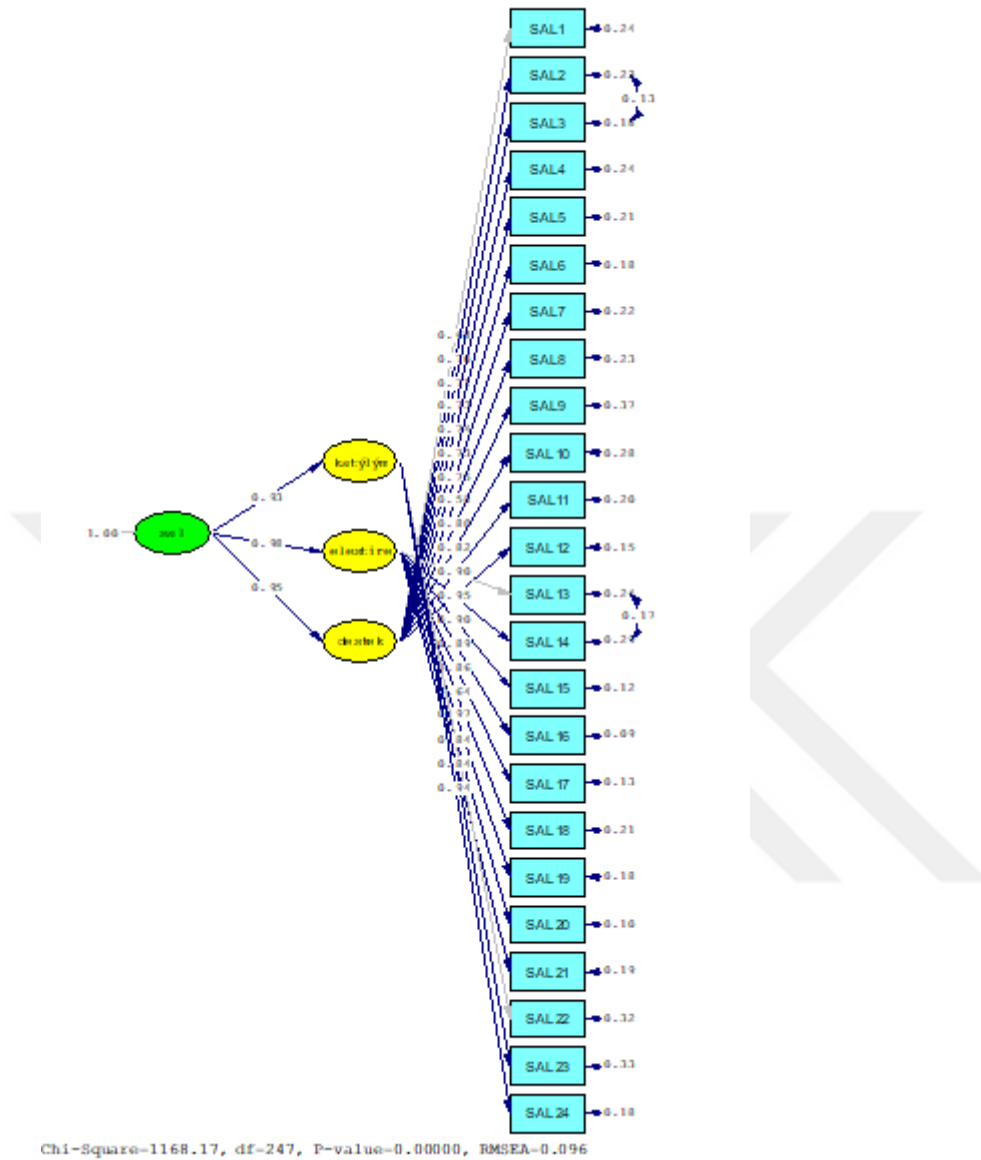
Arslan (2019), Koçak ve Özdemir (2019), Özdemir ve Pektaş (2017) ile Yıldırım (2021) çalışmalarında sosyal adalet liderliğinin toplam puan (tek faktör) olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın yapısal modeli de aynı teoriye dayanılarak kurulduğundan, modelde sosyal adalet liderliğinin bağımsız değişken olarak yer alması gerekmektedir çünkü uygulanan birinci düzey DFA'da araştırmanın sosyal adalet liderliği örtük değişkeni modelde yer almamaktadır. Bundan dolayı, Meydan ve Şeşen'in (2015) de önerdiği gibi, sosyal adalet liderliğinin tek bir kapsayıcı gizil değişken olarak modele dâhil edilmesiyle birlikte ikinci düzey sosyal SALÖ-ÖF DFA modeli kurulmuştur. İkinci düzey DFA analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

SALÖ-ÖF'ye İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
4.3	.09	.86	.87	.02	.98	.98	.98	.98

Tablo 4'te görüldüğü üzere SALÖ- ÖF'ye ilişkin ikinci düzey DFA'nın uyum iyiliği değerlerinin bazıları mükemmel uyum aralığında iken [NFI=.98; CFI=.98; IFI=.98; NNFI=.98; SRMR=0,02] bazıları kabul edilebilir uyum aralığındadır [RMSEA=.09; $\chi^2/Sd= 4.3$; AGFI=.86; GFI=.87] (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Uyum iyiliği indeksleri bütüncül olarak ele alındığında modelin kabul edilebilir olduğu ve sosyal adalet liderliğinin destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarından oluştuğu söylenebilir. DFA ile ölçülen madde faktör ilişkilerini ve bu faktörler ile SALÖ arasındaki ilişkiye ait değerleri gösteren yol diyagramı Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. SALÖ-ÖF'nin İkinci Düzey DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 2'de SALÖ-ÖF için gerçekleştirilen ikinci düzey DFA analizi sonucu her bir maddenin faktör üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları ile bu faktörlerin SALÖ-ÖF üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Sosyal adalet liderliği ile destek alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı .93, eleştirel bilinç alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı .98 ve katılım alt boyutu ile arasındaki korelasyon katsayısı .95 olarak gözlenmiştir. Yapılan ikinci düzey DFA

sonucunda sosyal adalet liderliği ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. İkinci düzey DFA sonuçları da hesaba katıldığında SALÖ-ÖF'nin destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarıyla temsil edildiği ve bu araştırma için geçerli bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

SALÖ-ÖF'ün bu araştırma için güvenilirliğini incelemek amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega analizleri yapılmıştır. SALÖ-ÖF'nin alt boyutları, bu alt boyutların kaç maddeden oluştuğu ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ile McDonald Omega iç tutarlık katsayıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

SALÖ-ÖF'nin Alt Boyutları. Madde Sayıları, Cronbach Alfa ve McDonald Omega Değerleri

Ölçek/Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Değeri (α)	McDonald Omega Değeri (ω)
SALÖ-ÖF (Toplam)	24	0.98	0.98
Destek	12	0.96	0.96
Eleştirel bilinç	9	0.97	0.97
Katılım	3	0.9	0.89

Tablo 5 incelendiğinde gözlenen Cronbach Alfa değerleri şu şekildedir: SALÖ-ÖF (Toplam)= .98; Destek= .96; Eleştirel Bilinç= .97 ve Katılım= .90. McDonald Omega iç tutarlık katsayılarına bakıldığında ise SALÖ-ÖF (Toplam)= .98; Destek= .96; Eleştirel Bilinç= .97 ve Katılım= .89 olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre SALÖ-ÖF'ün bu araştırma için güvenilir ve tutarlı bir veri toplama aracı olduğu ifade edilebilir.

3.3.2. Okul akademik iyimserlik ölçeği (OAİÖ). Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'in (OAİÖ) orijinal formu Hoy (2006) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal formunda 30 madde bulunan ölçek akademik vurgu, öz yeterlik ve güven olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. OAİÖ'nün Türkçe uyarlaması ise Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması kapsamında gerçekleştirilmiş olan AFA sonucunda OAİÖ'nün Türkçe formunun 19 maddeden

meydana geldiği görülmüştür. OAIÖ'nün Türkçe formunun açıkladığı toplam varyans %56.92 olarak rapor edilmiştir. AFA sonucunda OAIÖ'nün öz yeterlik boyutunda yer alan 5 maddenin faktör yük değerleri .52 ile .67 arasındadır ve bu maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin güven boyutunda yer alan 7 madde ise .79 ile .64 arasında faktör yük değerine sahiptir. OAIÖ'nün 7 madden oluşan akademik vurgu alt boyutunun faktör yük değerleri ise .74 ile .55 arasında hesaplanmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011) OAIÖ'nün Cronbach alfa değerlerini ise şu şekilde rapor etmişlerdir. OAIÖ (Bütünü)= .85; Öz yeterlik= .68; Güven= .89 ve Akademik Vurgu= .86. OAIÖ, 5'li likert tipindedir ve kesinlikle katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), kısmen katılıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

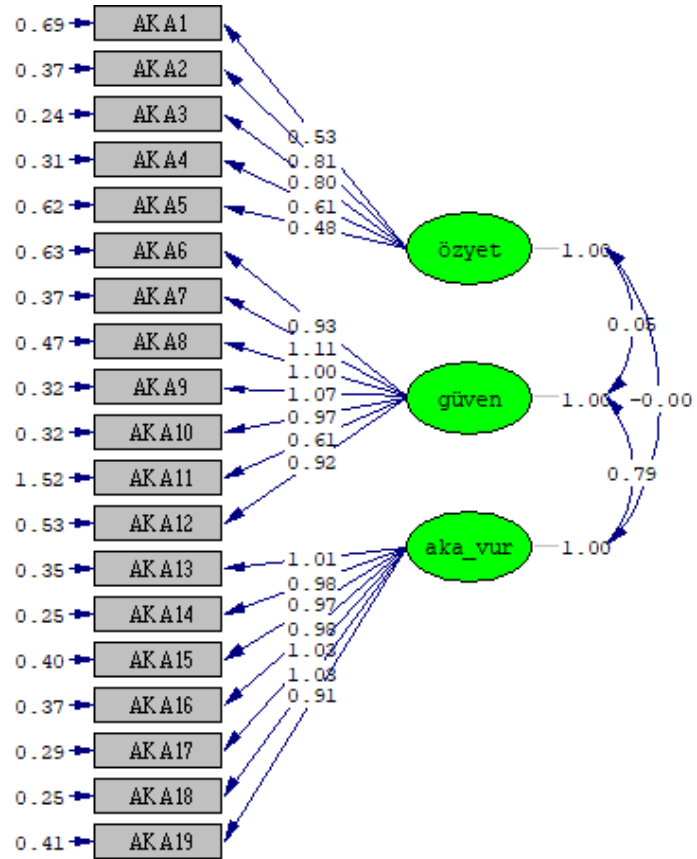
Bu araştırmada kapsamında OAIÖ'nün geçerliliğini test etmek için Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından belirlenen üç faktörlü yapıya ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

OAIÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
4.2	.09	.93	.91	.06	.95	.96	.96	.96

Tablo 6'ya göre yapılan analiz sonucunda tespit edilen uyum iyiliği değerlerinden bazıları mükemmel uyum aralığında iken [NFI=.95; CFI=.96; IFI=.96; NNFI=.96; SRMR=0,6] bazıları kabul edilebilir değerler aralığındadır [AGFI=.91; GFI=.93] (Kline, 2016). RMSEA=.09 ve χ^2/Sd = 4.2 olarak hesaplanmıştır ve bu değerlerin de kabul edilebilir uyum aralığında olduğu gözlemlenmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Tüm uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında OAIÖ'nün bu araştırma için geçerli bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılarla ilgili bilgiler ve yol diyagramı Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. OAIÖ'nün DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı

OAIÖ'nün DFA analizi sonucuna göre belirlenen her bir maddenin örtük değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları şekil 3'te görülmektedir. Buna göre üç faktörlü olan ölçekte maddelerin korelasyon katsayılarının. 48 ile .1.08 arasında değiştiği söylenebilir. Öz yeterlik alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .48 ile .81 arasında değiştiği; güven alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .61 ve 1.07 arasında; akademik vurgu alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayıları .91 ve 1.08 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre maddeler arasındaki korelasyonların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tüm bilgiler ele alındığında DFA sonuçlarına göre OAIÖ'nün bu araştırma için geçerli bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

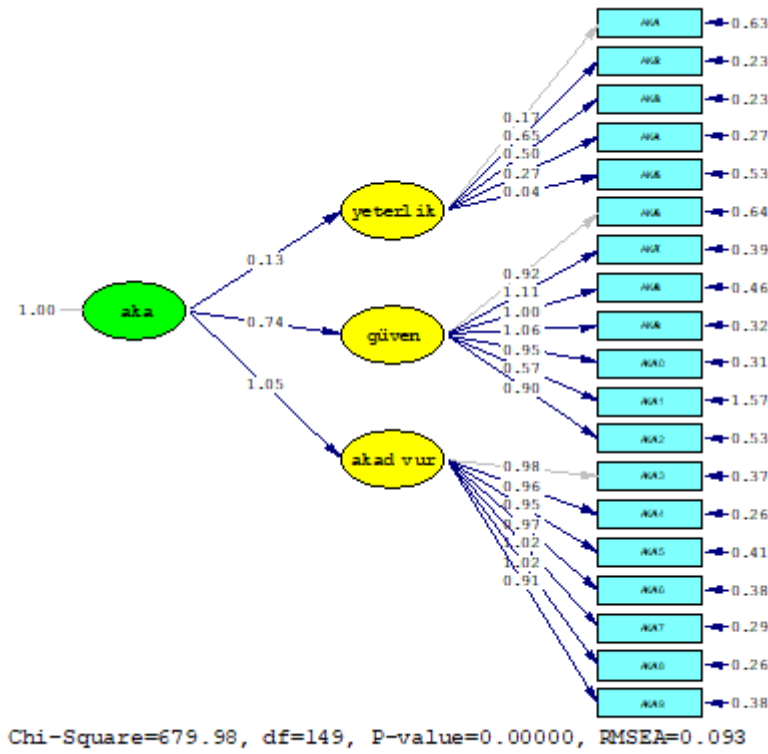
Meydan ve Şeşen'in (2015) önerdiği üzere OAIÖ ile alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen ikinci düzey DFA'ya ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

OAIÖ'ye İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
4.2	.09	.88	.86	.05	.95	.95	.96	.96

Tablo 7 incelendiğinde OAIÖ'nün ikinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir uyum [RMSEA=.09; $\chi^2/Sd= 4.2$; AGFI=.86; GFI=.88] ve mükemmel uyum [NFI=.95; CFI=.96; IFI=.96; NNFI=.95; SRMR=0,05] aralığında oldukları görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Bu değerler göz önünde alındığında modelin kabul edilebilir olduğu yani okul akademik iyimserliğinin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu söylenebilir. İkinci düzey DFA ile hesaplanan madde-faktör ve faktör-OAIÖ ilişkilerine ait katsayılarla ilgili bilgiler ve yol diyagramı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. OAIÖ'nün İkinci Düzey DFA Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 4'te görüldüğü üzere OAIÖ'nün ikinci düzey DFA sonucunda okul akademik iyimserliği ile öz yeterlik alt boyutu arasındaki korelasyon kat sayısı .13, güven alt boyutu arasındaki korelasyon kat sayısı .74, akademik vurgu alt boyutu arasındaki korelasyon kat sayısı 1.05 olarak belirlenmiştir. Buna göre okul akademik iyimserliğinin yeterlik alt boyutu ile arasında düşük düzeyde bir ilişki varken güven ve akademik vurgu alt boyutları ile arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Okul akademik iyimserliğinin öz yeterlik tarafından düşük düzeyde temsil edilmesine karşın güven ve akademik vurgu alt boyutları tarafından yüksek düzeyde temsil edildiği söylenebilir.

OAIÖ'nün bu araştırma için güvenilirliğini incelemek amacıyla Cronbach alfa analizi uygulanmıştır. OAIÖ'nün alt boyutları, bu alt boyutların kaç maddeden oluştuğu ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ve McDonald Omega iç tutarlık katsayıları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8.

OAIÖ'nün Alt Boyutları, Madde Sayıları, Cronbach Alfa ve McDonald Omega Değerleri

Ölçek/Alt Boyut	Madde sayısı	Cronbach alfa değeri (α)	McDonald Omega Değeri (ω)
AIÖ (toplam)	19	0.92	0.98
Öz yeterlik	5	0.54	0.96
Güven	7	0.9	0.97
Akademik vurgu	7	0.95	0.89

Tablo 8 incelendiğinde Cronbach Alfa değerleri OAIÖ toplamı için= .85; öz-yeterlik boyutu için= .54; güven boyutu için= .83; akademik vurgu boyutu için= .91 olarak hesaplanmıştır. Tabloda gözlenen McDonald Omega iç tutarlık katsayıları ise şu şekildedir: OAIÖ (Toplam): .93; Öz yeterlik: .58; Güven: .90 ve Akademik vurgu: .95. Elde edilen değerler dikkate alındığında OAIÖ'nün bu araştırma için güvenilir ve tutarlı bir veri toplama aracı olduğu ifade edilebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle üniversite etik kurul onayı (15.10.2020-79673485-302.08.01-E.45704) ve Isparta il Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (27.11.2020-79673485-302.08.01-E.51916) alınmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmada kullanılan veriler, Kasım 2020 ve Nisan 2021 tarihleri arasında Google form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin Google form aracılığı ile toplanmasında; i) Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi, ii) bulaşma riskinden dolayı yüz yüze temasın sakıncalı olabileceği ve kâğıt kalem aracılığı ile veri toplamanın araştırmacı ve katılımcılar açısından bir bulaş ajanı olabileceği düşüncesi etkili olmuştur. Ayrıca verilerin Google form aracılığı ile toplanması araştırmacıya; i) veri toplama süresinin azalması, ii) maliyetinin azalması, iii) verilerin otomatik analizinin yapılabilmesi, iv) coğrafi sınırların bir engel teşkil etmemesi, v) anakütleye (evrene) ulaşabilme kolaylığı sağlaması açısından avantajlar

sağlayabilmektedir. Bu avantajların yanı sıra verilerinin Google form aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanması; i) katılım düşüklüğü, ii) anket doldurmanın belirsizliği, iii) ankete erişim problemi ve iv) araştırma hassasiyetinin kavranılamaması gibi dezavantajları da beraberinde getirebilmektedir.

Gerekli izinlerin alınmasının ardından çalışma kapsamındaki okul yöneticileri ile irtibata geçilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve sosyal medya (okul whatsapp grupları) aracılığıyla veri toplama araçlarının öğretmenlere ulaştırılması bağlamında destek istenmiştir. Araştırma ile ilgili bilgiyi ve kendilerine ulaştırılacak Google form linkini okul whatsapp gruplarından paylaşımları rica edilmiştir. Bu doğrultuda bir yol takip edilerek Google formda hazırlanan ölçekler araştırma kapsamındaki öğretmenlere ulaştırılmıştır. Daha fazla katılımcıya ulaşabilmek amacıyla, 15'er gün ara ile dört kez okul müdürleri ile tekrar iletişim kurulmuş ve WhatsApp grubu üzerinden öğretmenlere ölçeğin doldurulması ile ilgili hatırlatma mesajı gönderilmesi sağlanmıştır. Son hatırlatmadan yaklaşık iki ay sonra Google form aracılığıyla toplanan veriler önce excel formatına ardından da SPSS programına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 22 paket programı ve LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. SPSS 22 paket programı aracılığıyla yüzde, frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici analizler yapılmıştır. Araştırmada ortalama aralıkları 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik testi için güvenilirlik ve iç tutarlılık göstergesi olan Cronbach Alpha ve McDonald Omega değerleri incelenmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkiler veriler normal dağılmadığı için Spearman Korelasyon analizi ile test edilmiş ve analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları yorumlanırken ise Büyüköztürk vd. (2019) tarafından önerilen değer aralıkları (0.00-0.29 düşük, 0.30-0.69 orta, 0.70 ve üzeri yüksek) dikkate alınmıştır.

Veri analizinin devamında ise sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir.

3.5.1. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM). Yapısal eşitlik modeli (YEM) değişkenler arasında var olduğu düşünülen doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkilerin betimlendiği modellerin test edilmesinde kullanılan çok değişkenli bir istatistiksel analiz tekniğidir (Aksu , Eser & Güzeller, 2017). YEM analizde yer alan değişkenler ile nasıl oluşturulduğu ve ilgili değişkenlerin nasıl ilişkili olduğuna ilişkin hipotezler serisini gösterir (Hu & Bentler, 1999). Yapısal eşitlik modellemesi yöntemi, birçok teorinin test edilmesinde ve yeni modellerin geliştirilmesi sürecinde kullanılmakta olan bir yöntemdir. Özellikle karmaşık modellerin testinde başarılı olması, birçok analizi bir seferde yapması, incelenen modeldeki ilişkiler ağına yönelik varsa yeni düzenlemeler tavsiye etmesi, aracılık ve düzenleyicilik (moderasyon) etkilerini incelemeyi kolaylaştırması ve ölçüm hatalarını hesaba katması gibi nedenlerden dolayı araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Anderson & Gerbing, 1988).

YEM analizlerinde görsellik de öne çıkmaktadır. Araştırmacı kodların yanı sıra grafiksel ara yüzde yol (path) diyagramını kullanarak değişkenler arasındaki ilişkileri modeller. Kare (veya dikdörtgen), daire (veya elips), tek yönlü ok ve iki yönlü oklar gibi benzeri ortak sembollerin kullanıldığı bu diyagramlar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanmasında yardımcı olur (Bryne, 2010).

3.5.2. Yapısal eşitlik modellemesiyle ilgili terimler. Yol (path) analizi: YEM’de değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin göreceli düzeyini ölçmek için kullanılan istatistiksel tekniğe yol (path) analizi denir (Lleras, 2005). Yol analizi 1920’lerde genetik bilimci Sewall Wright tarafından geliştirilmiştir (Duncan, 2016). Araştırmacı tarafından öngörülen iki ya da daha fazla model arasındaki korelasyon matrisinin uyumunu ölçmek için bir ya da daha fazla yapısal eşitlik çözülerek bir dizi parametre tahmin edilir (Bollen, 1989). Araştırmacı path

diyagramını oluştururken kuracağı neden-sonuç ilişkisini belirlemede konuyla ilgili olarak daha önce yapılmış çalışmalardan yararlanabilir (Kaşıkçı, 2000).

Bazı durumlarda, bağımlı değişken ile bağımsız değişken ya da değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerin yanı sıra dolaylı ilişkilerin varlığı, bağımlı değişken üzerinde etkili olabilmektedir. Path analizi tekniğinde, birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenler diyagramda gösterilir ve hesaplanan path katsayıları ile kurulan sistem yorumlanır (Stage, Carter & Nora, 2014). Path diyagramında değişkenler arasındaki ilişkiler oklarla gösterilmektedir. Tek yönlü oklar nedensel ilişkileri, iki yönlü oklar nedensel olmayan veya ilişkisel ilişkileri göstermektedir (Duncan, 2016).

Gözlenen (observed) değişkenler: Başarı puanı, yaş, cinsiyet, kıdem gibi araştırmacının doğrudan ölçtüğü değişkenlere gözlenen (observed) değişken denir. Gözlenen şekiller dikdörtgen gibi köşeli şekillerle betimlenir.

Örtük (latent) değişkenler: Tutum, zekâ, başarı gibi doğrudan ölçümlenemeyen, gözlenen değişkenler aracılığıyla tanımlanabileceği varsayılan değişkenlere örtük (latent) değişken adı verilir. Örtük değişkenler daire ya da elips gibi şekillerle betimlenir.

Dışsal (exogenous) değişkenler: YEM analizlerinde diğer değişkenler üzerinde etkisi olan değişkenlere dışsal (exogenous) değişken adı verilir. Bu değişkenler bağımsız değişkene benzetilebilir (Meydan & Şeşen, 2015).

İçsel (endogenous) değişkenler: Diğer değişkenlerden etkilenen değişkenlere içsel (endogenous) değişkenler denir. Bu değişkenler de bağımlı değişkene benzetilebilir.

Doğrudan etki: Modelde bir örtük değişkenden diğerine olan akışı öngören nedensel etkiye doğrudan etki denir (Kline, 2016).

Dolaylı etki: Bağımsız bir değişken ve bir sonuç değişkeni arasındaki ilişkinin nasıl meydana geldiğini gösteren etkiye dolaylı ya da aracı (mediator) etki adı verilir (Kline, 2016).

Ölçüm modeli: Ölçme modelinde gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki ilişki incelenmektedir. Diğer bir deyişle gözlenen değişkenlerin örtük

değişkenleri ne derecede temsil ettiği test edilmektedir. Bu ölçme modelleri, daha önce DFA ile tanımlanan hangi göstergenin hangi faktörde yer aldığını ölçen modelleri temsil eder (Yılmaz, 2004). Ölçüm modellerinde gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon analizleri ile ölçülmektedir.

Yapısal model: Yapısal modelde örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin özetlendiği söylenebilir (Uyar, 2011). Yapısal model açıklanan ve açıklanamayan varyansın miktarını yani test edilen ilişkilerin veri tarafından ne ölçüde doğrulandığını ortaya koymaktadır. Yapısal modelde örtük değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon ve korelasyon analizleri ile tanımlanmaktadır.

Modifikasyon İndeksi (Modification Index): YEM analizlerinde gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin ayrıntılı modifikasyonlar önerir. Bunlara Modifikasyon indeksleri (MI) adı verilir. Modelde orijinal olarak öngörülme, ancak eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelden tahminlenen ki kare değerindeki artışı ya da azalışı gösterir. Lisrel iki çeşit modifikasyon indeksi önerir: birincisi bağlantı kurmak ya da bağlantıyı silmek, ikincisi ise değişkenler arasında hata varyansı eklemek veya çıkarmaktır (Aksu vd., 2017; Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2016).

Aracılık: YEM’de dışsal (bağımsız) değişkenlerin içsel (bağımlı) değişkeni ne kadar açıkladığının yanı sıra bu değişkenler arasındaki aracılık rolü de incelenebilmektedir (İlhan & Çetin, 2014). Bazı araştırmalarda bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide etkisi olan üçüncü bir değişken aracılık rolü yapabilir. Aracılık ilişkisinde araya giren değişkenin bağımsız değişkenin etkisini bağımlı değişkene ilettiği kabul edilir. Araya giren bu değişkene aracı (mediator) değişken denir (Kline, 2016).

Aracı değişken bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin tamamını ya da bir kısmını açıklayabilir. İki değişken arasındaki ilişkinin tamamını açıklaması tam aracılık, bir kısmını açıklaması ise kısmi aracılık olarak ifade edilmektedir (Çelik & Yılmaz, 2016). Aracı değişken modele dâhil edildiğinde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki düşmesi kısmi aracılık etkisinin, ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmamaya başlaması ise tam aracılık etkisinin

göstergesidir (Yılmaz & Dalbudak, 2018). Aracı değişkenin kısmi ya da tam aracılık durumunun belirlenebilmesi için, bağımsız değişken tarafından açıklanan varyanstaki düşüş Sobel testi gibi testlerle incelenebilir (Aksu vd., 2017).

3.5.3. Yapısal eşitlik modellemesinin aşamaları. Yapısal eşitlik modellemesi modelin betimlenmesi (model specification), modelin tanımlanması (identification) ve modelin hesaplanması (estimation) aşamalarından oluşmaktadır (Bryne, 2010; Kline, 2016).

3.5.3.1. Modelin betimlenmesi. Yapısal eşitlik modeli genellikle alanyazında ortaya koyulmuş ilişkilere göre değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlendiği modellerin ölçülmesinde kullanılır (Kline, 2016). Başka bir ifadeyle, var olan bilgi kuramsal modelde hangi değişkenlerin yer aldığını ve bunların birbirleriyle ilişkisinin nasıl olduğuna karar vermek için kullanılır. Model betimleme, araştırmacının ilgilendiği modeldeki her bir ilişki ve parametrenin belirlenmesini kapsamaktadır (Schumacker & Lomax, 2004).

3.5.3.2. Modelin tanımlanması. Modelin tanımlanmasındaki ilke eldeki bilgiyle araştırılmaya çalışılan bilgi arasındaki farktır (Şimşek, 2020). Modeldeki her bir parametre için tek bir sayısal çözüm varsa ya da sayısal değer verilebiliyorsa, model tanımlanmış olarak kabul edilir (Kelloway, 1998).

3.5.3.3. Modelin hesaplanması. Bu aşamada eldeki veri üzerinden model parametreleri hesaplanır. Bu hesaplama işleminde faktör analizlerine benzer şekilde iteratif yöntemler uygulanır ve çözümde kullanılan temel çıkarım tekniği genel olarak maksimum olasılıktır (Maximum Likelihood). Maksimum olasılık verilerin sürekli değişken olması ve normal dağılım varsayımlarını karşılaması durumunda kullanılır (Bryne. 2010; Çelik & Yılmaz, 2016). Verilerin normal dağılmadığı ya da sıralama veya kategorik değişkenlerin kullanıldığı araştırmalarda “Ağırlıklı en küçük

kareler (Weighted Least Squares - WLS) ya da Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (Unweighted Least Squares-UWLS) yöntemi kullanılmaktadır (Kline, 2016).

3.5.3.4. Uyumu test etme. YEM çalışmalarında modele ilişkin değerlendirmeyi yapabilmek için uyum iyiliği değerlerine bakılır. Modelin kabul edilebilir olduğu yargısına varmak için net olarak hangi uyum indekslerinin kullanılabileceğine dair alanyazında kesinleşmiş bilgiler bulunmamaktadır. Bu nedenle modelin uyum indeksleri verilirken tek bir indekse bağlı kalınmaması birden fazla uyum indeksinin raporlanması tavsiye edilmektedir (Kline, 2016). YEM çalışmalarında sık kullanılan, bu çalışmada da kriter kabul edilen uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki gibidir:

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA): Bu yöntemde modeldeki ve veriden hesaplanan kovaryans matrisleri arasındaki benzerlik bu matrislerin arasındaki farkın kareler ortalamasının karekökü alınarak hesaplanmaktadır (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Genel olarak RMSEA için 0.05'in altındaki değerler iyi uyum, 0.08'e kadar olan değerler makul değerler olarak kabul edilmektedir. 0.08 ile 0.10 arası kabul edilebilir uyum göstergesi iken 1.10'un üzerindeki değerler kabul edilebilir değildir (Schermerhorne-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): CFI artımlı bir uyum indeksidir. Araştırmacının modelinin yakın uyumdan ayrılma miktarını bağımsızlık (sıfır) modeli ile karşılaştırır. 0-1 arasında değerler alabilmektedir ve 1.0 en iyi sonuçtur (Kline, 2012). 0.90 üstü değerler de iyi uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013; Kline, 2016; Smith & Mcmillan, 2001).

İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index- GFI): Bu yöntem 1984 yılında Jöreskog ve Sörborn tarafından geliştirilmiştir (Baumgartner & Homburg, 1996). Bu indeks regresyon analizlerindeki R^2 gibi, modelin verideki varyasyonu açıklama oranının bir göstergesidir. GFI genelde 0-1 arası bir değer alır ve 1'e yakın değerler iyi uyumu gösterir. Genel olarak 0.90 iyi uyum değeri olarak görülürken simülasyon çalışmaları

sonrasında 0.95 daha iyi bir uyum kriteri olarak kabul edilmiştir (Erkorkmaz vd., 2013; Hooper & Mullen, 2008; Kline, 2016).

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI): Karmaşık modellerde iyi sonuç vermediği düşünülen uyum iyiliği indeksi (GFI) yerine gözlenen değişken sayısı ve modelin serbestlik derecesine göre düzenlenmiş bir uyum iyiliği indeksidir ve regresyondaki düzeltilmiş R^2 değeri gibi düşünülebilir (Raykov & Marcoulides, 2006). AGFI da GFI gibi 0-1 arası değer almaktadır ve 0.90 ya da 0.95 üzerindeki değerler iyi uyum göstergesi olarak kabul görmektedir (Cangur & Ercan, 2015; Erkorkmaz vd., 2013; Hu & Bentler, 1999).

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index): Normlaştırılmış uyum indeksinin, modelin serbestlik derecesi ile düzenlenmesinden elde edilir. Bu düzenleme ile örneklem sayısının etkisi azaltılmış olunur. Bentler ve Bonnett (1980) tarafından geliştirilen ve Bentler-Bonnett uyum indeksi olarak da bilinen NFI 0-1 arası değer almaktadır (Bryne, 2010; Erkorkmaz vd., 2013). Önceleri 0.90 üstü değerler iyi uyum göstergesi olarak kabul edilmekteyken Hu & Bentler (1999) çalışmalarında iyi uyum için kesim noktasını 0.95 olarak tespit etmişlerdir (Cangur & Ercan, 2015; Erkorkmaz vd., 2013).

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): Modelin karmaşıklığını dikkate alarak bir değer verir. Bunu da karşılaştırdığı modellerin (bağımsızlık ve önerilen modeller) sd'lerini hesaba katarak yapar. NFI gibi NNFI da 0-1 arası değer almaktadır ve 0.90 ve üstü değerler iyi uyum olarak kabul edilmekle birlikte 0.95 ve üstü değerler mükemmel uyum göstergesi olarak ele alınmaktadır (Bryne, 2010; Smith & Mcmillan, 2001)

Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index): Araştırılan model ile bağımsızlık (sıfır) modeli arasındaki farkın serbestlik derecesi ile bağımsızlık modeli arasındaki farka oranıdır. Model uyum göstergelerinden biri olarak kabul edilen IFI 0-1 arası değer almaktadır (Erkorkmaz vd., 2013). 0.90 ve 0.95 arası IFI değerleri kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmekte, 0.95 ve 1.0 arası değerler ise mükemmel uyum göstergesi olarak ele alınmaktadır (Kline, 2016; Smith & Mcmillan, 2001).

Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR): SRMR uyum iyiliği indeksi de 0-1 arası değer almaktadır (Bryne, 2010; Cangur & Ercan, 2015). 0.05 ile 0.8 arası değerler kabul edilebilir uyum göstergesi olarak ele alınmakta, 0.05'den küçük değerler ise mükemmel uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hooper vd., 2008; Hu & Bentler, 1999). SRMR değerinin 0.8 ve üzeri olduğu modeller ise kötü uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2016).

Ki Kare Uyum Testi (Chi-Square- χ^2): Bu yöntem deneysel veriden elde edilen kovaryans matrisini modelin oluşturmuş olduğu kovaryans matrisi ile karşılaştıran istatistiksel bir yöntemdir. Ki-kare (χ^2) sıfırdan yüksek değerler alabilmektedir. Ki-kare değeri sıfıra ne kadar yakın olursa model o kadar iyi demektir. Ki-kare=0 olması mükemmel uyum demektir (Cangur & Ercan, 2015; Erkorkmaz vd., 2013).

Serbestlik derecesi, sd (Degrees of Freedom, df): Serbestlik derecesi (sd) χ^2 testinde çok önemlidir ve sd'nin büyük olduğu bazı durumlarda χ^2 anlamlı çıkabilmektedir. Alanyazında χ^2 'nin tek başına anlamlı olup olmamasının incelenmesi yerine model uyumu için χ^2 'nin sd'ye oranının incelenmesi tavsiye edilir. Bu değer 3'ten küçük olmalıdır, fakat 5'ten küçük ise de kabul edilebilirdir (Meydan & Şeşen, 2015).

YEM uyum iyiliği indeksleri açısından alanyazında mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütleri olarak kabul edilen değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
¹ RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 1.0$
² SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$
³ GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
² AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
⁴ NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
⁴ NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
⁵ IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$
³ CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$

¹(Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003); ²(Hu & Bentler, 1999), ³(Kline, 2016); ⁴(Bryne, 2010); ⁵(Smith & Mcmillan, 2001).

3.5.3.5. Yeniden betimleme. Bu aşamada model yeniden betimlenir. Aynı veri seti ile yeniden gözden geçirilen modelin uyumu değerlendirilir. Böyle bir durumda, ilk kurulan model, yeniden betimlenen modele rehberlik etmektedir (Kline, 2016).

3.5.4. Sayıtların incelenmesi. Araştırmada, analizlere geçilmeden önce veriler düzenlenmiş, verilerin analize uygunluğu test edilmiş; bir diğer ifadeyle analizler için gerekli olan sayıtlar açısından veri seti kontrol edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak veri seti kayıp veriler açısından incelenmiş, daha sonra sırasıyla tek yönlü uç değerler, çok yönlü uç değerler ve normallik açısından değerlendirilmiştir.

Kayıp veriler: Daha önce de belirtildiği gibi araştırmada toplam 452 öğretmenden veri toplanmış ama kayıp veriler açısından incelendiğinde 17 ölçek veri eksikliği sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır.

Tek yönlü uç değerler: Kayıp verilerden başka uç değere sahip veriler de veri analizleri açısından ele alınması gereken durumlardır. Veri seti düzenlenirken uç değenlerin de incelenmesi ve dönüştürülebilirse normal verilere dönüştürülmesi ya da silinmesi önerilir (Tabachnick & Fidel, 2015). Araştırmanın verileri, z standart puanları aracılığıyla tek yönlü uç değerler açısından incelenmiş ve ± 3 standart z puanının dışında kalan veriler veri setinden çıkarılmıştır (Akbaş & Koğar, 2020). Bu bağlamda ölçeklerin tüm alt boyutları uç değerler açısından analiz edilmiş ve toplamda 19 uç değeri olan veri girişi tespit edilmiştir. Belirlenen bu uç değerler veri setinden çıkarılmıştır.

Çok yönlü uç değerler: Araştırmacılar tarafından çok değişkenli araştırma verilerinin çok yönlü uç değerler açısından da incelenmesi ve Mahalonobis uzaklığının hesaplanması tavsiye edilmektedir (Fraenkel vd., 2012; Tabachnick & Fidel, 2015). Bu bağlamda çok değişkenli uç değerler açısından veriler analiz edilmiş ve Mahalonobis uzaklığı $p < .001$ kabul edilerek 7 katılımcının verileri veri setinden çıkarılmış ve 409 katılımcının verileriyle analizlere devam edilmiştir.

Normallik: Araştırmada normallik, merkezi eğilim ölçüleri aracılığıyla incelenmiş ve araştırmanın değişkenlerine yönelik elde edilen betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

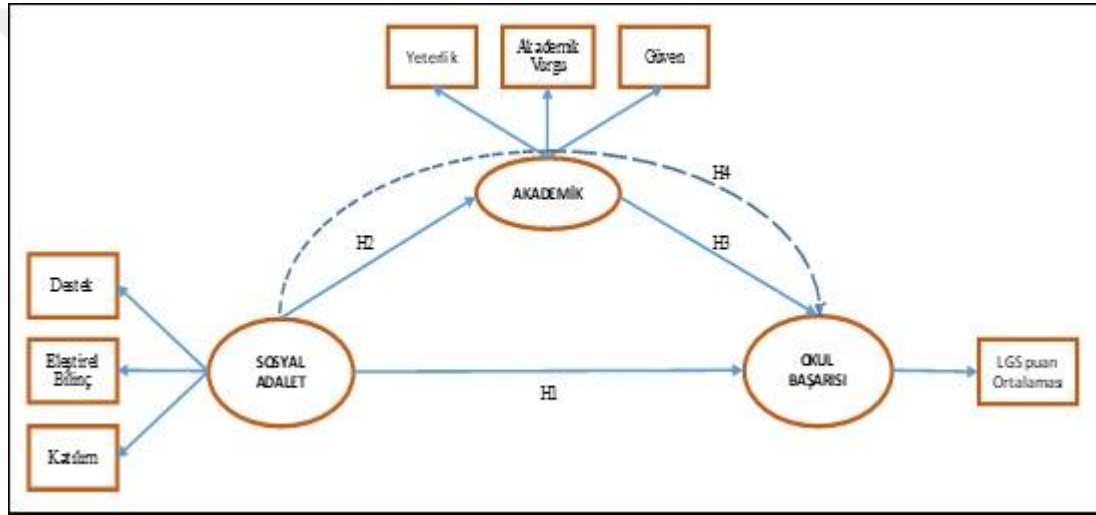
Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

		Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal adalet liderliği	Destek	4.27	4.41	5	1.28	1.48
	Eleştirel bilinç	4.25	4.44	5	-1.27	1.10
	Katılım	4.02	4	5	-1.03	0.81
Okul akademik iyimserliği	Yeterlik	4.73	5	5	-2.08	4.30
	Akademik vurgu	3.60	3.71	4	-0.6	-0.2
	Güven	3.28	3.42	3.71	-0.28	-0.6
Okul başarısı		345.98	348.00	351	0.12	0.24

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmada kullanılan değişkenlerin aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın sonuçlar vermediği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değerleri dışında kaldığı görülmektedir. Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olmaması dağılımın normalliği konusunda ölçüt olarak kullanılabilir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2010; Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004). Ancak araştırmanın veri seti bu beklentileri karşılamamaktadır. Bu sonuçlar dikkate alınarak verilerin normal dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle bu araştırmadaki YEM analizlerinde veriler normal dağılmadığı durumlarda kullanılan Unweighted Least Squares kestirim (tahminleme) yöntemi tercih edilmiştir (Kline, 2016). Korelasyon analizlerinde ise veriler normal dağılmadığı için parametrik olmayan testlerden Spearman korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür.

3.5.5. Yapısal Eşitlik Modellemesine (YEM) ilişkin sayıtların incelenmesi. Sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkileri ve akademik iyimserliğin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında aracılık etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir hipotez model ortaya koyulmuştur. Bu araştırmada 3 örtük 7 gözlenen değişken

tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öngörülen modelde sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı olmak üzere üç örtük değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden sosyal adalet liderliği örtük değişkeninin destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere 3 gözlenen değişkeni vardır. Diğer bir örtük değişken akademik iyimserliğin de yeterlik, akademik vurgu ve güven olmak üzere 3 gözlenen değişkeni vardır. Okul başarısı örtük değişkeni okul LGS puan ortalamaları olmak üzere tek bir gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Ortaya koyulan modelde okul başarısı bağımlı değişken, sosyal adalet liderliği bağımsız değişken ve okul akademik iyimserliği ise aracı değişken rolündedir. Öngörülen model Şekil 5’de gösterilmektedir.



Şekil 5. Öngörülen Model

Yukarıdaki modele göre sosyal adalet liderliğinin okul başarısını doğrudan etkilemesi, okul akademik iyimserliğinin okul başarısını doğrudan etkilemesi, sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğini doğrudan etkilemesi ve sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliği aracılığıyla okul başarısını etkilediği düşünülmektedir.

Yapısal eşitlik modellemesi analizinin yapılabilmesi için öncelikle modelde yer alan örtük değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasında ve okul akademik iyimserliği ile okul başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Örtük değişkenlerin yanı sıra gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonlar da incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutu ile eleştirel bilinç alt boyutu arasında ve eleştirel bilinç alt boyutuyla katılım alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Akademik iyimserliğin de yeterlik alt boyutu ile akademik vurgu alt boyutu ve akademik vurgu alt boyutu ile güven alt boyutu arasında olumlu ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilere göre veri setinin yapısal eşitlik modellemesi için elverişli olduğu söylenebilir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın amaçları ve alt problemleri doğrultusunda öncelikle değişkenlere ait betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişkiler sunulmuş, sonrasında ise araştırmanın temel amacına yönelik olarak yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan ölçüm modeli ve yapısal modele ilişkin sonuçlar ve aracılık testlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının ne düzeyde olduğuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri

	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS
Destek	409	1.83	5.00	4.27	.738
Eleştirel bilinç	409	1.44	5.00	4.25	.867
Katılım	409	1.00	5.00	4.02	.921
Toplam Sosyal Ad. Liderliği	409	1.75	5.00	4.23	.780

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin katılım ($\bar{X}= 4.02$) alt boyutlarda yüksek, destek ($\bar{X}= 4.27$), eleştirel bilinç ($\bar{X}= 4.25$) alt boyutlarında ve toplam ölçek bazında çok yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{X}= 4.23$).

4.2. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri

Öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla incelemeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen betimsel istatistikler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri

	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS
Yeterlik	409	2.80	5.00	4.73	.438
Akademik Vurgu	409	1.00	5.00	3.60	.996
Güven	409	1.00	5.00	3.28	.973
Toplam Akademik İyimserlik	409	1.95	5.00	3.78	.703

Tablo 12’e göre öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir ($\bar{X}$ = 3.78). Okul akademik iyimserliği alt boyutlarında ise güven ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.28) orta düzeyde, akademik vurgu ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.60) yüksek düzeyde, yeterlik ortalamasının ise ($\bar{X}$ = 4.73) çok yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

4.3. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Akademik İyimserlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları ile akademik iyimserlik ve alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Ancak veriler normal dağılmadığı için parametrik olmayan korelasyon analizi yöntemi olan Spearman testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Akademik İyimserlik ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	$\bar{X}$	SS
(1)Sosyal Adalet Liderliği		.96**	.95**	.88**	.42**	.28**	.41**	.34**	4.23	0.78
(2)Destek			.88**	.79**	.43**	.29**	.42**	.35**	4.27	0.73

(3)Eleştirel Bilinç	.83**	.37**	.25**	.35**	.30**	4.25	0.86
(4)Katılım		.39**	.22**	.38**	.33**	4.02	0.92
(5)Akademik İyimserlik			.34**	.91**	.91**	3.78	0.7
(6)Yeterlik				.22**	.18**	4.73	0.43
(7)Akademik Vurgu					.72**	3.6	0.99
(8)Güven						3.6	0.97

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

Tablo 13 incelendiğinde, sosyal adalet liderliği ve alt boyutları ile akademik iyimserlik ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Sosyal adalet liderliği ($r = .42$) ve alt boyutlarından destek ($r = .43$), eleştirel bilinç ($r = .37$) ve katılım ($r = .39$) ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Akademik iyimserliğin boyutlarından yeterlik ile sosyal adalet liderliği ($r = .28$) ve alt boyutları [destek ($r = .29$), eleştirel bilinç ($r = .25$) ve katılım ($r = .22$)] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusu iken akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu ile sosyal adalet liderliği ($r = .41$) ve boyutları [destek ($r = .42$), eleştirel bilinç ($r = .35$) ve katılım ($r = .38$)] arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin alt boyutlarından güven ile sosyal adalet liderliği ($r = .34$) ve alt boyutları [destek ($r = .35$), eleştirel bilinç ($r = .30$) ve katılım ($r = .33$)] arasında ise yine pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur.

4.4. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki

Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları ile okul başarısı arasındaki ilişkiler de Spearman korelasyon analizi ile hesaplanarak elde edilen bilgiler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki

	$\bar{X}$	SS	Okul Başarısı
Okul Başarısı	345.98	22.67	1
Sosyal Adalet liderliği	4.23	0.75	.13**
Destek	4.27	0.73	.14**

Eleştirel Bilinç	4.25	0.86	.11*
Katılım	4.02	0.92	.10*

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

Tablo 14'te görüldüğü gibi okul başarısı ile hem sosyal adalet liderliği hem de boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Korelasyon değerleri dikkate alındığında okul başarısı ile sosyal adalet liderliği ($r = .13$) ve alt boyutları [destek ($r = .14$), eleştirel bilinç ($r = .11$) ve katılım ($r = .10$)] arasındaki ilişkinin pozitif yönlü düşük düzeyli olduğu görülmektedir. Düşük olmakla birlikte destek alt boyutu ile okul başarısı arasında görece daha yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmektedir.

4.5. Okul Akademik İyimserliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda okul akademik iyimserliği ve alt boyutları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere parametrik olmayan testlerden Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15.

Okul Akademik İyimserliği ve Alt Boyutları ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki

	$\bar{X}$	SS	Okul Başarısı
Okul Başarısı	345.98	22.67	1
Akademik İyimserlik	3.78	0.70	.32**
Yeterlik	4.73	0.43	.14**
Akademik Vurgu	3.60	0.99	.33**
Güven	3.28	0.97	.28**

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

Tablo 15'e göre okul başarısı ile hem okul akademik iyimserliği hem de alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki söz konusudur. Korelasyon değerleri dikkate alındığında okul başarısı ile akademik iyimserlik ($r = .32$) ve alt

boyutlarından akademik vurgu ($r = .33$) arasında orta düzeyli, yeterlik ($r = .14$) ve güven ($r = .28$) boyutları arasında ise düşük düzeyli pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca anlamlı olmakla birlikte okul başarısı ile akademik iyimserliğin yeterlik alt boyutu arasındaki ilişkinin diğerlerine göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

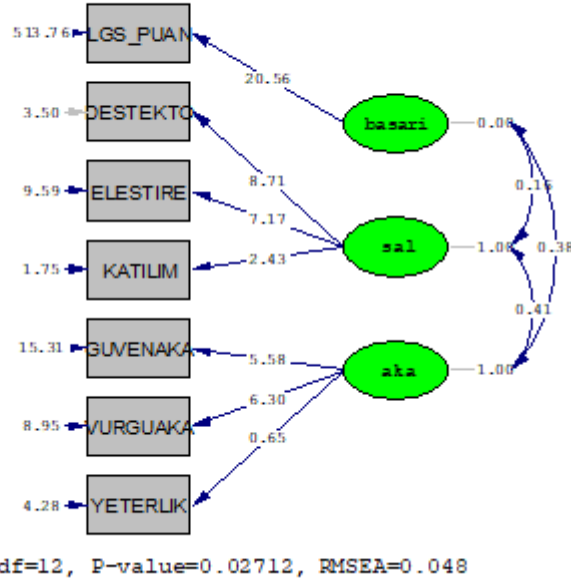
4.6.Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yapısal eşitlik modellemesi daha önce de belirtildiği üzere modelin betimlenmesi, modelin tanımlanması, model uyumunun test edilmesi ve gerekiyorsa modelin tekrar düzenlenmesi ve sonuçların rapor edilmesi aşamalarıdır.

Anderson ve Gerbing (1988) yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında iki aşamalı bir model öne sürmektedir. Buna göre önce gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ölçüm modeli test edilir. Daha sonra örtük değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve hipotez edilen modeli test etmek amacıyla yapısal model test edilir. Bu araştırmada da iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi yöntemi benimsenmiştir.

4.6.1. Ölçüm modelinin test edilmesi. Araştırmamızda yapısal model test edilmeden önce doğrulayıcı faktör analizi yapılarak değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiş ve göstergelerin beklenen örtük değişkenlere yüklenip yüklenmediğini test etmek ve verinin kabul edilebilir bir uyumu olup olmadığını görmek amaçlanmıştır (Anderson & Gerbing, 1988).

Sosyal adalet liderliği okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiler bütünleşik olarak ölçüm modelinde test edilmiştir. Analizin sonucunda elde edilen yol diyagramı ve standart değerler Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Ölçüm Modeline İlişkin Yol Diyagramı ve Standart Değerler

Ölçüm modeli için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu modelin uyum iyiliği indeksleri de Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16.

Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
1.9	.04	1.00	1.00	.04	1.00	1.00	1.00	1.00

Tablo 16 incelendiğinde tüm uyum iyiliği indekslerinin [$\chi^2/sd=1.9$; AGFI=1.00; GFI=1.00; CFI=1.00; NFI=1.00; NNFI=1.00; IFI=1.00; RMSEA=.04; SRMR=.04] mükemmel uyum düzeyine işaret ettiği görülmektedir (Kline. 2016). Herhangi bir modifikasyona gerek görülmektedir. Bu sonuçlara göre model-veri uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Modelin gözlenen değişkenler tarafından ne derece desteklendiğini anlayabilmek için çoklu korelasyon katsayılarının kareleri (R^2) incelenmiştir. Güvenilirlik göstergesi olarak kullanılabilen R^2 0 ile 1 arasında değerler alabilmektedir ve bir değişkendeki değişimlerin hangi oranda diğer değişken tarafından açıklanabildiğinin göstergesidir

(Bollen 1989). Tablo 17’de ölçüm modeline ilişkin R^2 değerleri, t değerleri ve standartlaştırılmış değerler gösterilmektedir.

Tablo 17.

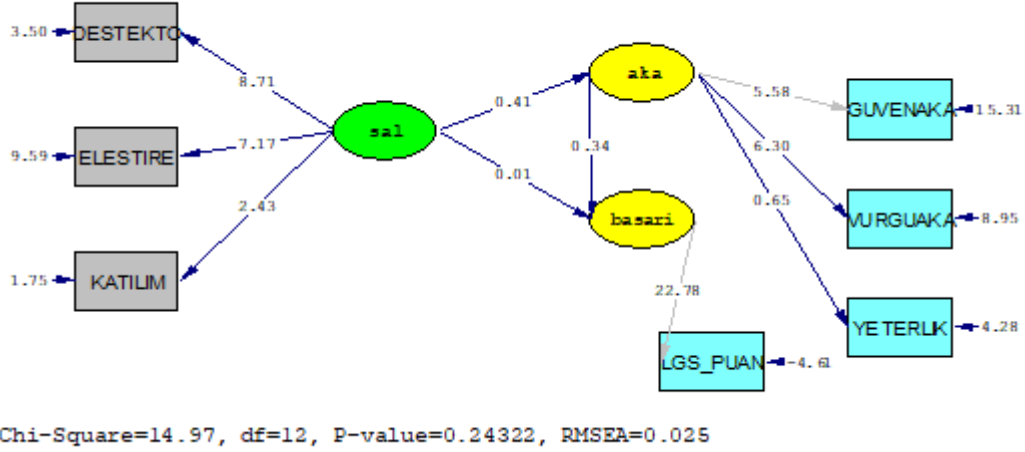
Ölçüm Modeline İlişkin Değerler

		Standartlaştırılmış Değerler	t Değerleri	R^2
Sosyal Adalet Liderliği	Destek	8.71	2437.54	.96
	Eleştirel Bilinç	7.17	1314.66	.84
	Katılım	2.43	592.50	.77
Akademik İyimserlik	Yeterlik	0.65	162.52	.08
	Akademik Vurgu	6.30	1045.56	.82
	Güven	5.58	1046.58	.67
Okul Başarısı	LGS Puan Ortalaması	20.56	416.29	.0008

$p < .001$

Tablo 17 incelendiğinde ölçüm modelinde yer alan örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama düzeyini gösteren t değerlerinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmektedir. Gözlenen değişkenler ile ilgili olduğu örtük değişkenler arasındaki korelasyonları gösteren standartlaştırılmış değerlerin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçüm modeline ilişkin R^2 değerleri de incelendiğinde tüm değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo daha ayrıntılı olarak incelendiğinde sosyal adalet liderliği değişkeninin destek göstergesinin korelasyon katsayısının 8.71; R^2 değerinin ise .96 olduğu gözlenmektedir. Buna göre sosyal adalet liderliği örtük değişkeninin gözlenen değişkenlerden en çok destek değişkeni tarafından açıklandığı ifade edilebilir. Benzer şekilde akademik iyimserlik örtük değişkeninin alt göstergelerinden akademik vurgu ile arasındaki korelasyon katsayısının 6.30; R^2 değerinin .82 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre akademik iyimserlik değişkeninin en çok akademik vurgu değişkeni tarafından açıklandığı söylenebilir. Okul başarısı değişkeninin tek göstergesi LGS puan ortalaması olmakla beraber aralarındaki korelasyon katsayısının (20.56) anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ve R^2 değeri de 1.00’den küçük olduğu için ($R^2 = 0.0008$) okul başarısı değişkeninin LGS puan ortalaması tarafından açıklanabildiği ifade edilebilir.

4.6.2. Yapısal model. Ölçüm modeli test edilip doğrulandıktan sonraki aşama yapısal modelin test edilmesi aşamasıdır. Bu aşamada sosyal adalet liderliği okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir model kurulup analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen yol diyagramı ve standart değerler Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Yapısal Modele İlişkin Yol Diyagramı ve Standart Değerler

Yapısal model için yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18.

Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

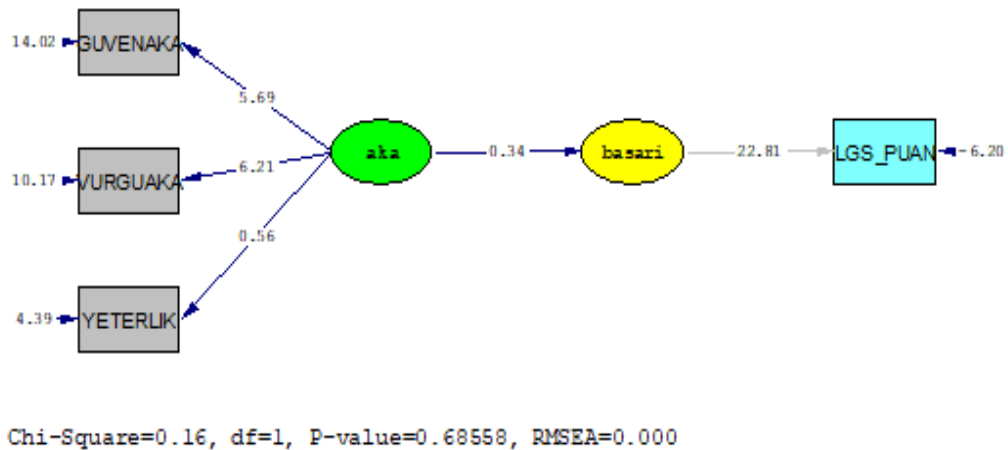
χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
1.3	.02	1.00	1.00	.05	1.00	1.00	1.00	1.00

Tabloda 18’de gözlenen yapısal modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde [$\chi^2/sd=1.3$; AGFI=1.00; GFI=1.00; CFI=1.00; NFI=1.00; NNFI=1.00; IFI=1.00; RMSEA=.02; SRMR=.05] değerleri gözlenmektedir. Buna göre modelin mükemmel uyum sergilediği ve kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir (Kline, 2016).

4.6.3. Aracılık etkisi. Bazı araştırmacılar tarafından farklı liderlik tarzları ile okul başarısı arasında okul akademik iyimserliğinin aracılık rolü olduğu dile

getirilmektedir (Malloy, 2012; Rutledge, 2010). Bu bağlamda sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkide de okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Aracılık etkisinin olup olmadığını ya da aracı değişkenin tam aracılık etkisi mi yoksa kısmi aracılık etkisinin mi olduğunu belirlemek için öncelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi aracı değişken olmadan test edilmelidir (Meydan & Şeşen, 2015). Daha sonrasında aracı değişkenli yapısal model tekrar kurulup test edilmeli ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde düşüş olup olmadığı, varsa ne derecede olduğu incelenmelidir (Aksu vd., 2017). Bu bağlamda öncelikle okul akademik iyimserliği ile okul başarısı, sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonrasında aracılık etkisini incelemek için sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracı rolünde olduğu model kurulup incelenmiştir. İlk olarak okul akademik iyimserliğinin okul başarısı üzerindeki etkisi YEM ile incelenmiştir. Okul akademik iyimserliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiye ait yol diyagramı Şekil 8’de, uyum iyiliği indeksleri ise Tablo 19’da sunulmuştur.



Şekil 8. Okul Akademik İyimserliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Yol Diyagramı

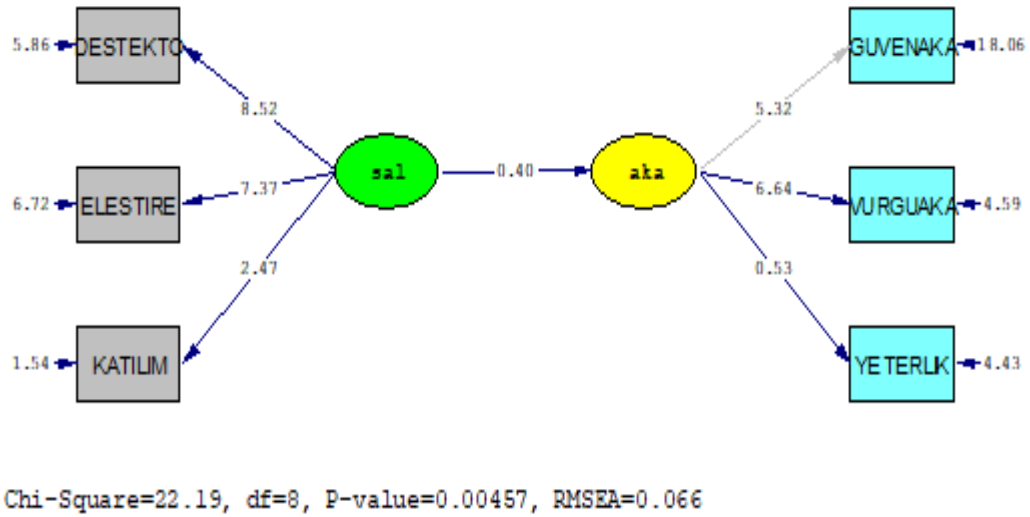
Tablo 19.

Okul Akademik İyimserliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
.16	.00	1.00	1.00	.04	1.00	1.00	1.00	1.00

Tablo 19'a göre tüm uyum iyiliği indeksleri [$\chi^2/sd= 0.16$; RMSEA= .00; SRMR=.04; AGFI=1.00; GFI=1.00; CFI=1.00; NFI=1.00; NNFI=1.00; IFI=1.00] mükemmel uyum aralığındadır ve bu bilgilere göre modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir (Kline, 2016). Elde edilen model ve uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında okul akademik iyimserliğinin okul başarısı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu ifade edilebilir.

İkinci olarak sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliği üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik bir model kurulmuş ve test edilmiştir. Yapılan analize ilişkin yol diyagramı Şekil 9'da, uyum iyiliği indeksleri ise Tablo 20'de gösterilmektedir.



Şekil 9. Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Ait Yol Diyagramı

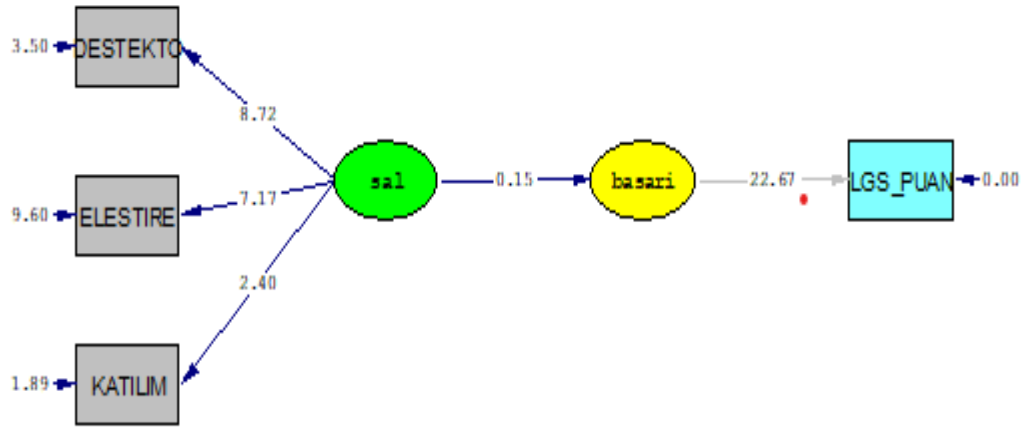
Tablo 20.

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Ait Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
2.7	.06	1.00	1.00	.05	1.00	1.00	1.00	1.00

Tablo 20 incelendiğinde sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye ait modelin uyum iyiliği indekslerinin bazılarının kabul edilebilir [$\chi^2/sd=2.7$; RMSEA=.06; SRMR=.05] ve bazılarının ise [AGFI=1.00; GFI=1.00; CFI=1.00; NFI=1.00; NNFI=1.00; IFI=1.00] mükemmel uyum aralığında olduğu gözlenmektedir. Buna göre model uyumunun sağlandığı, modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir (Kline, 2016). Elde edilen modele göre sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğini pozitif yönde etkilediği ifade edilebilir.

Üçüncü adımda sosyal adalet liderliğinin okul başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla YEM analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analize ait yol diyagramı Şekil 10'da ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 21'de verilmiştir.



Chi-Square=0.07, df=2, P-value=0.96597, RMSEA=0.000

Şekil 10. Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Yol Diyagramı

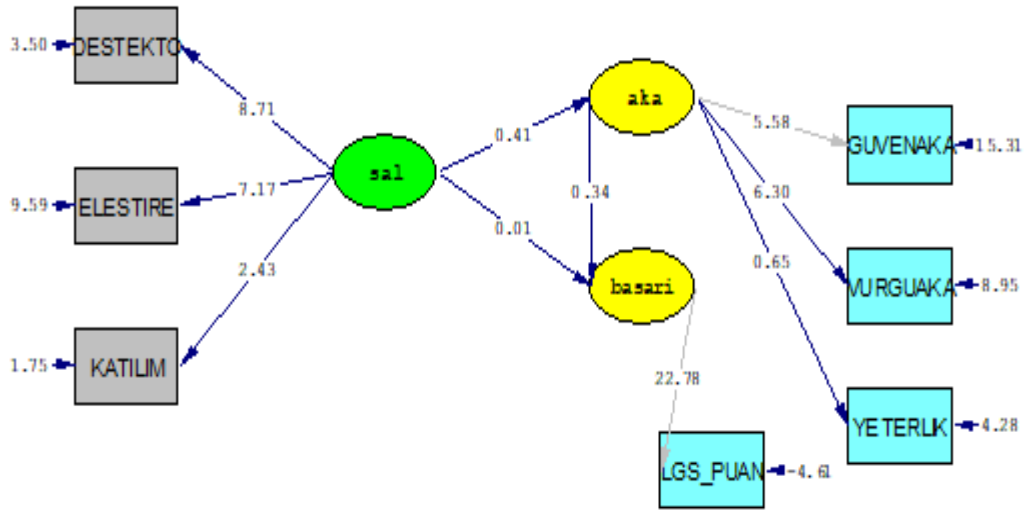
Tablo 21.

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
.03	.00	1.00	1.00	.02	1.00	1.00	1.00	1.00

Tablo 21 incelendiğinde sosyal adalet liderliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere kurulan modelin uyum iyiliği indekslerinin [$\chi^2/sd= 0.3$; AGFI=1.00; GFI=1.00; CFI=1.00; IFI=1.00; NNFI=1.00; NFI=1.00; RMSEA=.00; SRMR=.02] mükemmel uyum aralığında olduğu gözlenmektedir (Kline, 2016). Buna göre sosyal adalet liderliğinin okul başarısı üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Sonraki adımda okul akademik iyimserliği değişkeninin sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında aracı rolünde olduğu model kurulup analiz edilmiştir. Yapılan analizin sonucunda elde edilen yol diyagramı Şekil 11’de, analize ilişkin uyum iyiliği indeksleri ise Tablo 22’de gösterilmektedir.



Chi-Square=14.97, df=12, P-value=0.24322, RMSEA=0.025

Şekil 11. Aracılı Modele İlişkin Yol Diyagramı

Tablo 22.

Aracılı Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	IFI	CFI
1.3	.02	1.00	1.00	.05	1.00	1.00	1.00	1.00

Tablo 22 incelendiğinde modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinin [$\chi^2/sd=1.3$; AGFI=1.00; GFI=1.00; CFI=1.00; IFI=1.00; NNFI=1.00; NFI=1.00; RMSEA=.02; SRMR=.05] mükemmel uyum aralığında olduğu gözlenmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir (Kline, 2016).

Şekil 10'da sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişki 0.15 değerinde iken Şekil 11'de sunulan modelde akademik iyimserlik aracı değişkeni nedeniyle bu değer 0.01'e düştüğü gözlenmektedir. Sosyal adalet liderliğinin okul başarısı üzerindeki etkisi aracılı modelde hala anlamlı olduğu için tam aracılık etkisinden söz etmek mümkün değildir. Ancak bu ilişki anlamlı olmasına karşın korelasyon katsayısında düşüş gözlenmiştir bu nedenle kısmi aracılık etkisinden söz edilebilir (Aksu vd., 2017; Kline. 2016). Bu bağlamda sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin kısmi aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Okul akademik iyimserliğinin sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği arasındaki aracılık etkisini net olarak ortaya koyabilmek amacıyla Sobel test uygulanmıştır. Sobel testi Baron ve Kenny (1986) tarafından ortaya koyulmuş ve iki değişken arasındaki üçüncü bir değişkenin aracılık etkisini ölçmek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir (akt. Hayes, 2009). Bağımsız değişken ile aracı değişken ve aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki standart değerler ve standart hataları ele alarak hesaplama yapılır. Araştırma kapsamında yapılan hesaplama göre aracılık etkisi Sobel testi ile $Sab=Z$ -değeri= $a*b/\sqrt{b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2}$ formülüne göre hesaplanmış, 1.017 değeri elde edilmiş ve anlamlı düzeyde olduğu ($p=0.034$, $p<0.05$) görülmüştür. Buna göre okul akademik iyimserliğinin sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle sosyal adalet liderliği okul akademik iyimserliği ile birlikte okul başarısını yordamaktadır denilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği algılarının yanı sıra sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında, sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında, okul akademik iyimserliği ile okul başarısı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak okul akademik iyimserliğinin sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularını tek tek ele almak gerekirse öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği algılarının yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Özdemir ve Pektaş (2017), Arslan (2019) ve Yıldırım (2021) araştırmalarında da öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu bulgular okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin okul müdüründen kaynaklı olarak yüksek olabileceği gibi Türk eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri olan fırsat eşitliği kaidesi sebebiyle de yüksek olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği seviyelerinin yüksek düzeyde çıkmasında sosyal adalet liderliği uygulamalarında Furman'ın (2012) öne sürdüğü modele göre okuldaki ve çevresindeki paydaşların da rolü olabilir. Nitekim okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının incelendiği araştırmada okulun fiziki ortamı,

toplumsal ve kurumsal etkenler ve çevresel etkenlerin sosyal adalet liderliği uygulamalarını destekleyici rolü varken siyasi, ailevi, kurumsal ve bireysel faktörlerin engelleyici rolü olabileceği belirtilmektedir (İmamoğlu, 2022).

Araştırmanın bulgularından biri de öğretmenlerin okul akademik iyimserlik seviyelerinin yüksek düzeyde olmasıdır. Bu açıdan mevcut araştırmanın Özdemir ve Pektaş'ın (2017) araştırmasıyla örtüştüğü söylenebilir. Diğer yandan alt boyutlar açısından iki araştırma karşılaştırıldığında öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerinin güven ve akademik vurgu düzeyleri iki araştırmada da yüksek seviyede iken yeterlik alt boyutu Özdemir ve Pektaş'ın (2017) çalışmasında düşük düzeyde, mevcut araştırmada ise çok yüksek seviyededir. Bu farklılık araştırmanın gerçekleştirildiği örnek grubuna ait yaş, kıdem, eğitim durumu gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanmış olabilir. İki araştırmanın bulgularının bazı açılardan örtüşürken bazı açılardan farklılaşmasında benzer okul değişkenlerinin tekrar tekrar araştırılmasının ve karşılaştırılmasının, eğitim faaliyetleri açısından ne kadar önemli ve gerekli olduğunu gösterdiği söylenebilir. Mevcut araştırma bulgusunu açıklamak gerekirse öğretmenlerin yeterlik alt boyutlarının çok yüksek düzeyde bulunmasının sebebi öğretmenlerin kendilerini alanlarında uzman ve yetkin olarak görmelerinin yanı sıra Üzüm'ün (2017) araştırmasında belirttiği gibi etkili bir şekilde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin sonucu öğretmenlerin yeterliklerinin artması da olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, sosyal adalet liderliği ve alt boyutları ile akademik iyimserlik ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer bir deyişle yöneticilerin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği sergilediği okullarda okul akademik iyimserlik düzeyinin de yüksek olduğu söylenebilir. Okul akademik iyimserliği düzeyinin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilişkili olduğu daha önce yapılan araştırmalarda da ortaya koyulmuştur (Chang, 2011; Dean, 2011; Durmaz, 2019; Kulophas, 2017; Malloy, 2012; McGuigan & Hoy, 2006; Özdemir & Pektaş, 2017; Rutledge, 2010). Örneğin araştırmacılar Chang (2011) ve Malloy (2012) okul akademik iyimserliği ile dağıtımsal liderlik, Rutledge (2010) ise dönüşümsel liderlik ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu dile getirmektedir. Sosyal adalet liderliği özelinde incelendiğinde ise Özdemir ve Pektaş (2017), bu

araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde, sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma bulgularının birbirini destekliyor olması sosyal adalet liderliği uygulamalarının okul akademik iyimserlik düzeyinin belirleyicisi olduğu bulgusunu daha belirgin hale getirmektedir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen verilerin daha önce gerçekleştirilmiş olan çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki bu ilişkide yöneticinin kapsayıcı davranışlarının ve öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı olumlu okul atmosferinin rolü olduğu ifade edilebilir (Barth, 1990; McGuigan & Hoy, 2006). Buna ek olarak sosyal adalet liderliği davranışlarından sayılabilecek yöneticilerin öğretmenleri öğretim kalitelerine artırma konusunda desteklemesi ve akademik beklentileri yüksek tutması ve okul, öğretmen ve veli arasında güvenli bir ortam oluşturması da okul akademik iyimserlik düzeyini artırmaktadır denilebilir (Özdemir & Pektaş, 2017). Sosyal adalet liderliği uygulamalarının olduğu okullarda eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden öğretmenlerin okul yöneticisi tarafından oluşturulan bu ortam sayesinde yeterliklerinin yüksek olduğu, veli ve okula daha çok güvendikleri ve öğrencilerin başarabileceklerine dair inançlarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Theoharis, 2007b).

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu McKenzie vd., (2008) ve Theoharis (2008) araştırmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Sosyal adalet liderliği uygulamalarının olduğu okullarda destekleyici, tüm paydaşların kararlara katılabildiği ve güvendiği bir ortam oluşturulması sebebiyle bu tür okullarda başarının arttığı ifade edilebilir (DeMatthews & Izquierdo, 2016).

Bu araştırmada sosyal adalet liderliği ve okul başarısı arasındaki bu ilişkinin düşük olmasının sebebinin araştırma bulgularında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin çok yüksek düzeyde iken okul başarısının ortalama düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarında da dile getirildiği gibi ölçeklerin okul müdürleri aracılığıyla öğretmenlere gönderilen Google form ile toplanması nedeniyle

öğretmenler okul müdürleri görebilir kaygısıyla sosyal adalet liderliği ölçek maddelerine yüksek puanlar verme yoluna gitmiş olabilirler. Bunun sonucu olarak da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği yüksek düzeyde iken okul başarısı ortalama düzeyde olduğu ve aralarındaki korelasyon derecesinin düşük seviyede olduğu ifade edilebilir.

Sosyal adalet liderliğinin alt boyutları ile okul başarısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde düşük düzeyde olsa da istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sosyal adalet liderliğinin katılım ve eleştirel bilinç alt boyutuna nazaran destek alt boyutu ile okul başarısı arasındaki ilişkinin görece daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Nitekim öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik düzeyleri incelenirken elde edilen bulgulara bakıldığında eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarında yüksek düzeyde ortalamalar görülürken, destek boyutunda çok yüksek düzeyde bir ortalama olduğu gözlenmektedir. Bu bulguların sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiye de yansıdığı ifade edilebilir. Bu sonuçların Türk eğitim sisteminin bürokratik yapısından kaynaklanmış olabileceği de düşünülmektedir. Bilindiği üzere Türk eğitim sistemi merkezi ve bürokratik bir yapıya sahiptir ve öğretmenlerin kararlara katılımı düşük düzeydedir (Buluç, 2010; Özemir & Kılınç, 2014). Yine Türk eğitim sisteminin bu bürokratik yapısından dolayı sosyal adalet liderliğinin öngördüğü tüm paydaşlarda eleştirel bilinç oluşturma olgusu eksik kalmış olabilir. Diğer yandan araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarını en yüksek destek alt boyutunda sergiledikleri ve bunun doğal sonucu olarak destek alt boyutu ile okul başarısı arasındaki ilişkinin nispeten daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumun okul müdürlerinin sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencileri gerekirse kendi çabalarıyla destekleme faaliyetlerinden kaynaklanmış olabileceği tahmin edilmektedir. Nitekim Arar, Beycioğlu ve Oplatka (2017) İsrailli ve Türk yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarını ele aldıkları çalışmada, Türk yöneticilerin merkezi bir bütçe ayrılmasa da kendi gayretleriyle sosyoekonomik düzeyi düşük seviyede olan öğrencileri destekleme ve eğitime katma çalışmaları yaptıklarını dile getirmektedirler. Bu açıdan iki çalışmanın bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Tüm öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katılımının sağlanması sonucu okul başarısının arttığı öne sürülebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani okul akademik iyimserlik düzeyi arttıkça okul başarısının da arttığı söylenebilir. Bu bulgu daha önce Smith ve Hoy (2007) ve Wu, Hoy ve Tarter (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bazı araştırmacılara göre yetenek ve motivasyondan sonra okul akademik iyimserliğinin başarıyı belirleyen üçüncü önemli faktör olduğu belirtilmektedir (Smith & Hoy, 2007).

Okul akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları ile okul başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında akademik vurgu alt boyutu ile okul başarısı arasında pozitif yönde orta seviyede bir ilişki varken yeterlik ve güven alt boyutları ile arasında düşük seviyede pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin yeterlik boyutuna ilişkin algılarının çok yüksek olduğu tespit edildiği göz önünde bulundurulduğunda bu durumun öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek olmasına rağmen çalıştıkları okullardaki okul başarısının görece daha düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmen yeterlikleri yüksek olmasına rağmen okullardaki fiziki imkânlar, okul genelinde sağlanan destek, öğrenci katılımı, sosyoekonomik durum gibi öğretmen dışındaki diğer etkenler sebebiyle öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirmeyebilmesi de araştırmada bu doğrultuda bir sonuca ulaşılmasına katkı vermiş olabilir (Başbay & Bektaş, 2010; Şişman, 2009).

Alanyazında da okul akademik iyimserliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiye dikkat çeken araştırmalar mevcuttur. Smith & Hoy (2007) okul akademik iyimserliği ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada akademik iyimserliğin başarı için belirleyici bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde okul akademik iyimserliği ile okuma performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen Bevel ve Mitchell (2012) araştırmasında da akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan okullardaki öğrencilerin okuma performanslarının da yüksek olduğu ifade edilmektedir. Daha önceki araştırmalarda elde edilen bulgular ile mevcut araştırmanın bulguları bir bütün olarak ele alındığında okul akademik iyimserliği ile okul başarısı arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve okul başarısı değişkenlerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler bütüncül olarak ele alındığında okul akademik iyimserliğinin sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle sosyal adalet liderliğinin doğrudan okul başarısını yordadığı gibi okul akademik iyimserliği aracılığıyla da okul başarısını yordadığı söylenebilir. Yani sosyal adalet liderliği doğrudan okul başarısını artırdığı gibi okul akademik iyimserliğini artırmak yoluyla dolaylı olarak da okul başarısını artırabilmektedir. Yapısı gereği sosyal adalet liderliği pozitif, herkesin eşit imkânları sahip olduğu, tüm paydaşların eğitime katıldığı ve destek olduğu bir ortam oluşturmaktadır. Bu ortamda başarı doğrudan gelebileceği gibi, sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğini artıracak bir ortam yaratması ve okul akademik iyimserlik düzeyini artırmak suretiyle de okul başarısını artırdığı söylenebilir.

Yukarıda bahsedilenlerle benzer doğrultuda Smith ve Hoy (2007) araştırmalarında okul başarısını artırmak için okul yöneticilerinin okul akademik iyimserlik düzeyini artırmaya yönelik çalışmalar yapması gerektiğini ifade etmektedirler. Okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenleri şartlar ne olursa olsun başarabileceklerine inandıkları bir akademik iyimserlik kültürü oluşturmak için gerekli güveni ve kaynakları sağlamalarının önemi üzerinde durulmaktadır. Tüm öğrencilere aynı imkânların sağlanması ve tüm paydaşların açısından eğitim faaliyetlerini destekleyici bir ortam oluşturulması sosyal adalet liderliğinin doğasıdır (Furman, 2012). Smith ve Hoy (2007) çalışması da okul akademik iyimserlik düzeyini artırmak dolayısıyla okul başarısını artırmak üzere tavsiye ettiği yönetici davranışları sosyal adalet liderliğini işaret etmektedir. Buradan hareketle sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliği aracılığıyla öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varılabilir. Nitekim araştırmanın bulguları da akademik iyimserliğin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında aracılık etkisinin olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliği aracılığıyla okul başarısını yordadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının okul başarısının belirleyicilerinden biri olduğu gibi aynı zamanda okul akademik iyimserlik düzeyinin de önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir (Malloy, 2012). Bu bağlamda araştırmacılar farklı

liderlik uygulamaları ile okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır (Chang, 2011; Malloy, 2012). Anderson, Kochan ve Kensler (2018) kolaylaştırıcı okul yapıları ve okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık rolünü inceledikleri çalışmalarında kolaylaştırıcı okul yapıları ile okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McGuigan ve Hoy (2006) da okul müdürlerinin müdürlük uygulamaları ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durumun okul yöneticilerinin öğretmenlere daha iyi çalışabilecekleri bir ortam hazırlayarak ve çalışmalarını teşvik ederek okul akademik iyimserlik düzeyini artırdıkları ve öğrenci başarısında temel faktörlerden biri olan öğretmenin okul iyimserlik düzeyini artırarak dolaylı olarak öğrenci başarısına ve okul başarısına katkı sağladığını ifade etmektedirler. Araştırmacılar ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışmalarına destek olmasalar bile engelleyici davranışlardan uzak durmalarının bile okul akademik iyimserliğini artırmada ve dolayısıyla okul başarısını artırmada önemli bir rol oynayabileceğini dile getirmektedirler. Sonuç olarak okulda herkesin öğrenebileceği kaynaştırıcı ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmayı hedefleyen tüm paydaşları özellikle öğretmen ve öğrencileri eğitim faaliyetleri konusunda destekleyerek pozitif bir ortam oluşturarak doğası gereği okul akademik iyimserliğini artıran sosyal adalet liderliğinin hem doğrudan hem de okul akademik iyimserlik aracılığıyla okul başarısını artırdığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara göre uygulayıcılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler. Uygulayıcılar için sunulan öneriler aşağıdaki gibidir:

- Araştırma bulgularına göre sosyal adalet liderliğinin hem okul başarısının yordayıcısı olduğu, hem okul akademik iyimserliğinin yordayıcısı olduğu, hem de okul akademik iyimserliği aracılığıyla okul başarısını yordadığı gözlenmektedir. Buna göre okulların başarısının artması için okullarda sosyal adalet liderliği uygulamalarının çok önemli olduğu ve bu nedenle okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine yatkın bireyler arasından seçilmesi önerilebilir.
- Yeni okul yöneticileri seçilirken sosyal adalet liderliği eğilimi göz önünde bulundurulabileceği gibi hali hazırdaki yöneticilerin de gerekli politikalar oluşturularak sosyal adalet liderliği eğitimi almaları ve bu konuda donanımlı ve yetkin hale getirilmeleri okul başarısının artırılmasında önemli rol oynayabilir.
- Sadece okul yöneticisinin sosyal adalet liderliği uygulamaları konusunda eğitilmesi yeterli değildir, sosyal adalet liderliği uygulamalarının tüm okul bazında başarılı olarak yaygınlaştırılabilmesi için gerekli önlemlerin alınması, tüm okul personelinin ve paydaşların bu konuda bilinçlendirilmesi tavsiye edilebilir.
- Araştırmada okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutunun düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Tüm paydaşların eğitim faaliyetleri içinde bir şekilde yer alması sosyal adalet liderliğinin gereklerindendir. Bu bağlamda okul yöneticileri başta olmak üzere tüm okul personelin ve velilerin bu konuda bilinçlendirilmesi için çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenebilir ve bu şekilde tüm paydaşların sosyal adalet liderliği uygulamalarına dâhil olması ve okul yöneticilerinin de katılım yönünün yükselmesi beklenebilir.
- Araştırmada okul akademik iyimserliğinin okul başarısının önemli bir belirleyicisi olduğu gözlenmiştir. Buna dayalı olarak okul başarısını artırmak amacıyla okul akademik iyimserliğini artırmak için politikalar geliştirilebilir ve öğretmenlere yönelik faaliyetler yapılabilir.
- Öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri incelendiğinde yeterlik alt boyutunun çok yüksek düzeyde olduğu bu konuya ilişkin bir uygulamaya gerek olmadığı ama okul başarısını artırmak için güven ve akademik vurgu

alt boyutları noktasında çalışmalar yapılabilceği gör÷lmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okula ve veliye güvenini artırmak için dolayısıyla da öğrencilerin ve okulun başarılı olabileceğine inancın artırılabilmesi için okul-veli-öğretmen işbirliğini öngören çalışmalar ve projeler yapılabilir ve bu üç paydaş arasındaki ilişkinin ve iletişimin daha da sağlamlaştırılması sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırmacılar için sunulan öneriler aşağıdaki gibidir:

- Bu çalışma nicel bir çalışma olarak tasarlanıp gerçekleştirilmiştir aynı değişkenler nitel çalışma olarak da yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada okul başarısı olarak okuldaki öğrencilerin ortalama LGS puanları esas alınmıştır, aynı çalışma öğrencilerin genel not ortalamaları esas alınarak da yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi gözlemlemeye yönelik bu çalışma farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaöğretim veya yükseköğretim) tekrar yapılabilir.
- Sosyal adalet liderliği ile farklı (örneğin; örgütsel vatandaşlık, örgüt iklimi, örgütsel bağlılık, okul etkililiği vb.) değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma Isparta ilindeki durumu yansıtmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili farklı coğrafi bölgelerde; bölgesel veya bölgeler arası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada katılımcılar öğretmenlerden oluşmaktadır. Sosyal adalet liderliği öğretmenleri, yöneticileri ve velileri de ilgilendiren bir konudur. Bu bağlamda benzer bir araştırma öğretmenler dışında kalan gruplar ile yürütülebilir.
- Okul akademik iyimserliğinin kısmi aracı etkiye sahip olması sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasında farklı araçların olabileceğini

göstermektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında aracı etkisi olabilecek farklı değişkenler araştırılabilir.

- Öğretmenin başarıda temel belirleyici olduğu düşünüldüğünde akademik iyimserliğin yeterlik boyutu ile okul başarısı arasındaki ilişkinin düşüklüğünün nedenleri incelenebilir
- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik düzeyleri yüksek olmasına karşın katılım alt boyutunun diğer alt boyutlara nazaran düşük çıkmasının sebeplerini inceleyen bir araştırma yapılabilir.
- Sosyal adalet liderliği göçmenler, kaynaştırma öğrencileri, sosyoekonomik seviyesi düşük öğrenciler gibi özellikle dezavantajlı grupların eğitime kazandırılmasını hedefleyen bir liderlik tarzı olduğu için bu tür öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda (örneğin; göçmenlerin yoğunlukta olduğu sınır illerindeki okullar) araştırmalar yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, U. ve Koğar, H. (2020). *Nicel araştırmalarda kayıp veriler ve uç değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alos, S. B., Caranto, L. C. & David, J. T. (2015). Factors Affecting the Academic Performance of Student Nurses of BSU. *International Journal of Nursing Science*, 5(2):60-65.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411.
- Aydın, S. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akdemir, Ö. A. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımci liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda Sosyal Adalet Liderliği: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535.
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A., & Reames, E. H. (2018). Academic optimism, enabling structures, and student achievement: Delving into relationships. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434-461.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings,

actions and contexts. *A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206.

Arar, K., & Masry-Herzalla, A. (2016). Gender, ethnicity, and social justice leadership: Female Jewish and Arab school principals in Israel. In *Racially and Ethnically Diverse Women Leading Education: A Worldview*. Emerald Group Publishing Limited.

Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.

Aydın, A., Aydoğdu, E., Taş, N. ve Dönmez, A. (2010). *Eğitimde fırsat eşitliği*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kıbrıs.

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Francisco: Jossey-Bass.

Barry, B. (2005). *Why social justice matters*. Cornwall: Polity.Press.

Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.

Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161

Bell, L. A., Washington, S., Weinstein, G., & Love, B. (1997). Knowing ourselves as instructors. *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*, 299-310.

- Bell, S. J., Whitwell, G. J., & Lukas, B. A. (2002). Schools of thought in organizational learning. *Journal of the Academy Of Marketing Science*, 30(1), 70-86.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(2), 12-23.
- Biroğul, H. K. ve Deniz, M. E. (2015). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 48.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times?. *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bogotch, I., & Shields, C. M. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (Vol. 29). New York, NY: Springer.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Bono, J.E., & McNamara, G. (2011). Publishing in AMJ – Part 2: Research Design. *Academy of Management Journal*, 54, 657– 660.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of

schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24.

Boz, A. ve Saylik, A. (2021). The Impact of Enabling School Structure on Academic Optimism: Mediating Role of Altruistic Behaviors. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 137-154.

Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 123-158.

Brooks, J. S., Miles, M. T., & Buck, P. S. (2008). From scientific management to social justice and back again. *Pedagogical shifts in educational leadership. Iru AH Normore (Ed.), Leadership for social justice: Promotirag equitgy and excellence through, inquiry and reflective practice*, 99-114.

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.

Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming (2nd ed.)*. New York: Taylor and Francis Group.

Butler Jr, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological Reports*, 55(1), 19-28.

- Büyükgoze, H., Şayir, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Cangur, S. ve Ercan, I. (2015). Comparison of model fit indices used in structural equation modeling under multivariate normality. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 14(1), 152-167.
- 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.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: What's pupil learning got to do with it? *Berkeley Review of Education*, 1 (1), 35-61.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online* 2 (2), 28-34.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.

- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çiftçi, C., & Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Dantley, M. E., Beachum, F. D., & McCray, C. R. (2008). Exploring the intersectionality of multiple centers within notions of social justice. *Journal of School Leadership*, 18(2), 124-133.
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, 16-30.
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2009). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed., pp. 19–34). Boston, MA: Pearson
- Dean, S. D. (2011). *collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust:predicting teacher academic optimismun elementary schools* (Unpublished Dissertation). The University of Alabama, Alabama.
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 107-122.
- DeMatthews, D., & Izquierdo, E. (2016). School leadership for dual language education: A social justice approach. *The Educational Forum*, 80 (3), 278-293.

- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duncan, O. D. (1966). Path analysis: Sociological examples. *American Journal of Sociology*, 72(1), 1-16.
- Duncan, O. D. (2016). *Introduction to structural equation models*. New York: Academic Press.
- Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- English, F. W., & Papa, R. (2020). Social justice leadership against racism and sexism: A retrospective and prospective analysis. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 1807-1824.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 57–67
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*

(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitime ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Fahy, P. F., Wu, H. C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure. Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students, 209-227.
- Fındık, L. Y., & Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 249-273.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452-477.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal Of Education Policy*, 13(4), 469-484.

- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gibson, W. E. (Ed.). (2012). *Eco-justice--the unfinished journey*. New York: SUNY Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürgeç, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürol, M. ve Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932.

- Haider, S. Z., & Hussain, A. (2014). Relationship between teacher factors and student achievement: A correlational study of secondary schools. *US-China Education Review A*, 4(7), 465-480.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. Tertiary assessment & higher education student outcomes: *Policy, Practice & Research*, 259, 275.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In 7th European Conference on research methodology for business and management studies, 195-200.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Corwin.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The high school Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9(3), 184-208.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jackson, D. L. (2001). Sample size and number of parameter estimates in maximum likelihood confirmatory factor analysis: A Monte Carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 8(2), 205-223.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. *Scientific Software International*.

- Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). Öğretmenlerin Müdür Desteği Algıları ile Okulların Akademik İyimsenlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 441-458.
- Kalkan, F., & Daglı, E. (2021). Views of Secondary School Students on Ideal Teacher Qualifications: A Phenomenological Analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 317-329.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasikci, I. (2000, October). A new method for power factor correction and harmonic elimination in power systems. In Ninth International Conference on Harmonics and Quality of Power.
- Kelloway, E. K. (1998). Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide. New York: Sage Publication.
- Keskin, H.K. ve Yapıcı, S. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 20-32.
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*.49(5), 542-562.
- Kline, R. B. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. (S. Şen, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16(4).

- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools* (pp. 1-25). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları içinde*, 353-361.
- Kökseven, Ç. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 27-45.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 172-192.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003, April). What do we already know about successful school leadership. *In annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL (Vol. 22)*.
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61.
- Lleras, C. (2005). Path analysis. *Encyclopedia of Social Measurement*, 3(1), 25-30.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E., & Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of Rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling And Development*, 40(4), 194-214.

- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement* (Unpublished Dissertation). University of Toronto, Toronto.
- Mansfield, K. C. (2013). "I love these girls—I was these girls": Women leading for social justice in a single-sex public school. *Journal of School Leadership*, 23(4), 640-663.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Marshall, C., & Ward, M. (2004). "Yes, but...": Education leaders discuss social justice. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530-563.
- Marshall, C., & Olivia, M. (2009). *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (Vol.2). Boston, MA: Pearson.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Mitchell, R., & Tarter, J. (2017). Effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. In *How school leaders contribute to student success* (pp. 263-277). Springer, Cham.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620.

- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly*, 44(1), 111-138.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. Trust in organizations: Frontiers of theory and research, 261, 1996.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New York: Psychology Press.
- Morris, P. M. (2002). The capabilities perspective: A framework for social justice. *Families in Society*, 83(4), 365-373.
- Nussbaum, F. (2003). *The limits of the human: Fictions of anomaly, race and gender in the long eighteenth century*. Cambridge University Press.
- Oldaç, Y. İ. (2016). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness model* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- O'Malley, M. P., & Capper, C. A. (2015). A measure of the quality of educational leadership programs for social justice: Integrating LGBTIQ identities into principal preparation. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 290-330.
- Oplatka, I. (2014). The Place of “social justice” in the field of educational administration: A journals-based historical overview of emergent area of study. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 15-35). Dordrecht: Springer.
- Önder, E. (2016). Okulların eğitsel kaynakları ve TEOG puanları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 837-848.

- Önder, E. (2022). Sosyal adalet liderliği. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* (s. 169-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Özdemir, M. & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Pırnal, S. C. (2014). *Türkiye'de ilköğretim seviyesindeki öğrenci başarısının illere göre değişimini etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabancı Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46(4), 747-763.
- Rivera-McCutchen, R. L., & Watson, T. N. (2014). Leadership for social justice: It is a matter of trust. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(4), 54-65.
- Rivera-McCutchen, 2019). Rivera-McCutchen, R. L. (2019). Armed love in school leadership: Resisting inequality and injustice in schooling. *Leadership and Policy in Schools*, 18(2), 237-247.

- Rutledge II, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism within elementary schools* (Unpublished Dissertation).The University of Alabama, Alabama.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Savaş, E., Selma, T. A. Ş., & Adem, D. U. R. U. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structuralequation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scheurich, J. J., & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high-achievement classrooms, schools, and districts*. New York: Corwin Press.
- Schugurensky, D. (2007). The heteronomous university and the question of social justice: In search of a new social contract. *World Studies in Education*, 8(1), 51-71.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Psychology Press.
- Seyhan, İ. A. (2022) *Investigating the relationship between teacher leadership and social justice leadership* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Slater vd., 2014 Slater, C., Potter, I., Torres, N., & Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115.

- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Smith, P. A., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School leadership*, 11(2), 135-151.
- Smith, T. D., & McMillan, B. F. (2001). *A Primer of Model Fit Indices in Structural Equation Modeling* (Unpublished Dissertation). University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Srivastava, A. P., & Dhar, R. L. (2016). Impact of leader member exchange, human resource management practices and psychological empowerment on extra role performances: the mediating role of organisational commitment. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(3), 351-377.
- Sünbül, A. G. A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*, (Baloğlu, M., Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, 35(171), 156-166.

- Theoharis, G. (2007). Navigating rough waters: A synthesis of the countervailing pressures against leading for social justice. *Journal of School Leadership, 17*(1), 4-27.
- 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.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Theoharis, G., & O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL: Social justice leadership for English language learners. *Educational Administration Quarterly, 47*(4), 646-688.
- Timperley, H. S., Annan, B., & Robinson, V. M. (2009). Successful approaches to innovation that have impacted on student learning in New Zealand. In *Reforming learning* (pp. 345-364). Dordrecht: Springer.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 34* (152), 126-137.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 150-175.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review Of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Uyar, Ş. (2011). Pısa 2009 Türkiye örnekleminde öğrenme stratejileri modelinin farklı gruplarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek

Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Wagner, C. A., & 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), 893-926.

Wang, F. (2012). *Leading diverse schools: Tempering accountability policy with social justice* (Unpublished Dissertation). University of Toronto, Toronto.

Wang, F. (2018). Social justice leadership—Theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper.

Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.

Wu, J. H. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 419-433.

Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.

Yalçın, A. (2022). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Karabük. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, V. (2004). Lisrel ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikayetlerine uygulanması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 77-90.
- Yılmaz, E., Çaycı, N. B. ve Gümüş, S. (2016). Akademik iyimserliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *In International Academic Research Congress (Vol. 3)*, 970-977.
- Yılmaz, V. ve Dalbudak, Z. İ. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14 (2), 517-534
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Yoeli, R., & Berkovich, I. (2010). From personal ethos to organizational vision: Narratives of visionary educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(4), 451-467.
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 9-22.



EKLER

EK-1

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İzinleri

1) Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF)

SALÖ Inbox x**Hatice DİLEK DURAY**

Tue, Jul 7, 7:35 PM (2 days ago) ☆

Merhaba Murat Hocam, Ben Burdur Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmasında geliştirdiğiniz ...

**murat özdemir**

Tue, Jul 7, 8:46 PM (2 days ago) ☆ ↩ ⋮

to me ▾

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#)[Turn off for: Turkish](#) x

Sayın Hatice DİLEK DURAY,

geliştirmiş olduğumuz Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini (SALÖ) tez çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. SALÖ'ye ait maddeleri ekte paylaşıyorum. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları ilgili makalede mevcuttur.

Başarı dilekleriyle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

2) Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Okul akademik iyimserliği ölçeği Inbox x**Hatice DİLEK DURAY**

11:02 AM (2 hours ago) ☆

Merhaba Hasan Hocam, Ben Burdur Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmasında geliştirdiğiniz...

**HASAN DEMİRTAŞ**

11:45 AM (1 hour ago) ☆ ↩ ⋮

to me ▾

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#)[Turn off for: Turkish](#) x

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle ilgi için teşekkür ediyorum. "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği"ni çalışmada kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler ektedir. Başarılar diliyorum.

Hatice DİLEK DURAY <

>, 10 Eyl 2020 Per, 11:02 tarihinde şunu yazdı:

Hasan Demirtaş (Doç. Dr.)
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYD
B Blok Kat.1 No.120
Battalgazi-MALATYA

11	Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur.					
12	Başarısı düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için çaba gösterir.					
13	Farklı görüşlere açıktır.					
14	Eleştiriye açıktır.					
15	Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder.					
16	Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder.					
17	Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermesini teşvik eder.					
18	İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz.					
19	Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.					
20	Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkân sağlar.					
21	Farklılıklara eşit mesafede durur.					
22	Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.					
23	Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır.					
24	Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.					

Bölüm 3.

Md	Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.					
2	Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.					
3	Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.					
4	Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.					
5	Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.					
6	Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.					
7	Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.					
8	Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.					
9	Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.					
10	Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.					
11	Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.					
12	Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.					
13	Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür					
14	Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir					
15	Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir					
16	Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.					

17	Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.					
18	Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.					
19	Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.					



EK-3

Araştırma İzni

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 26/11/2020 - 17159



T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142-44-E.16057158 04.11.2020
 Konu : Bilimsel Eğitim Amaçlı
 (Hatice DİLEK DURAY)

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23.10.2020 tarih ve E7595 sayılı yazınız.

İlgi yazınız doğrultusunda, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice DİLEK DURAY'ın ilimizde görev yapan merkez ve ilçelerindeki resmi ortaokul müdürleri ve öğretmenleriyle anket çalışması yapması ile ilgili Valilik Makamının 03.11.2020 tarihli ve 15963456 sayılı Onayı ekte gönderilmiştir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığımızın 2020/02 sayılı Genelge' sinin 25. maddesi gereği anket çalışmalarında ekte gönderilen mühürlü ve imzalı anket örneği çoğaltılarak kullanılacaktır. Anket çalışmasının tamamlanmasından sonra 2020/02 sayılı Genelge' nin 28. maddesi doğrultusunda sonuç raporunun 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ömer YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki :
 Onay (1 Adet)
 Mühürlü Anket Formu (5 Sayfa)

04-11-2020

Hatice AYDINLI
Memur



Adres: İstiklal Mh. 113 Cd. No:54 ISPARTA
 Elektronik Ađ: isparta.meb.gov.tr
 e-posta: isparta@isparta.gov.tr

Bilgi için: Strateji Bİİ
 Tel: 0 (246) 280 13 40
 Faks: 0 (246) 280 12 78

Bu evrak gıvenc elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrenkizergis.csb.gov.tr> adresinden: 0d42-6b16-30c0-be02-8b3d kodu ile ayrı doğrulanır.

EK-4**Etik Kurul Onayı**

T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 07.10.2020 Çarşamba

Toplantı No:2020/10

Karar No: GO 2020/252

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Öğr. Üyesi Doç. Dr. Emine ÖNDER' in sorumlu araştırmacı olduğu *“Sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki”* başlıklı proje önerisi araştırmının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup etik açıdan uygun bulunmuştur

