

PAPER DETAILS

TITLE: Sosyal Adalet Liderligi ve Okul Akademik Iyimserligi Iliskisinin Öğretmen Görüslerine Göre İncelenmesi

AUTHORS: Murat ÖZDEMİR,Varol PEKTAS

PAGES: 576-601

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/367956>



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

Murat Özdemir¹ Varol Pektaş²

Geliş Tarihi: 2017-07-14

Kabul Tarihi: 2017-08-14

Öz

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

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

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

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



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

Submitted by 2017-????

Accepted by 2017-????

Abstract

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

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

Giriş

Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu düşüncesinin uluslararası toplum tarafından kabul görmesine karşın, dezavantajlı grupların eğitime erişimleri küresel bir sorun olmaya devam etmektedir. Söz konusu gruplar ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte azınlıkların, kadınların, yoksulların, engellilerin, özel eğitime muhtaç çocukların ve LGBTİ bireylerin hemen hemen tüm ülkelerde eğitime erişimde çeşitli engellerle karşılaştıkları ifade edilmektedir (Banks, 1997). Türkiye bağlamında incelendiğinde özellikle okulöncesi eğitim ve ortaöğretim kademelerinde eğitime erişimde cinsiyete ve bölgelere dayalı farklar olduğu rapor edilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016). Bununla birlikte Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] 2010 verileri Türkiye'deki engelli vatandaşların ancak %22,3'ünün ilkokul, %10,3'ünün ortaokul ve %7,7'sinin lise ve daha üst kademe eğitime devam edebildiklerini gözler önüne sermektedir. Ayrıca hane halkı harcamalarına dayalı istatistikler, düşük gelir grubundaki ailelerin toplam eğitim harcamalarındaki oranının yıllara göre değişmekle birlikte %2 civarında olduğunu ortaya koymaktadır (ERG, 2016). Bu durum, yoksul aile çocuklarının eğitim hizmetlerinden üst gelir grubundaki çocuklara oranla ne kadar düşük düzeyde yararlanabildiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Dezavantajlı grupların eğitime erişimde karşılaştıkları engellerin ortadan kaldırılmasına dönük çabalar ise yerel, bölgesel ve küresel ölçekte artan oranda devam etmektedir (Ensign, 2009; Santrock, 2011). Bu kapsamda Birleşmiş Milletler (UN), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) ve Avrupa Birliği (EU) başta olmak üzere birçok çok-uluslu örgüt, eğitime erişimde karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik politikalar geliştirmektedir. Bu kapsamda örneğin eğitime erişim konusunda ülkeler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılmakta ve eğitim bakanlıkları ile işbirliği yapılarak bu engellerinin ortadan kaldırılmasına çaba gösterilmektedir. Makro-ölçekte gözlenen bu girişimlerle birlikte son yıllarda dezavantajlı grupların eğitim hizmetlerinden eşit ve adil şekilde yararlanabilmeleri için okul-merkezli çabaların da giderek yoğunluk kazandığı görülmektedir (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Tomul, 2009). Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin nitelikli eğitim hizmetlerinden üst düzeyde yararlanabilmelerine yönelik okul-merkezli çabalardan biri de okul müdürlerinin *sosyal adalet liderliği (social justice leadership)* davranışlarıdır. Bu kapsamda son on yıllar içerisinde eğitim liderliği alan-yazınında sosyal adalet liderliğine yönelik ilginin giderek arttığı gözlenmektedir (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Marshall ve Oliva, 2006).

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

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

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

adalet liderliğinin, okul akademik iyimserliğinin bir yordayıcısı olması da muhtemeldir. Bu kapsamda bu araştırmanın problemi sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin görünüşleri konusunda alan-yazında hissedilen boşluktur. Alan-yazında hissedilen bu boşluğun giderilmesine görece katkı sunabilmek amacıyla yürütülen çalışmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişki incelenmiştir.

Sosyal Adalet Liderliği

Dezavantajlı grupların nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanabilmelerinde kimi zaman çeşitli engellerle karşılaştıkları uzunca bir süredir dile getirilmektedir (Archer, Hutchings ve Ross, 2003). Söz konusu engellerin ortadan kaldırılması yönündeki çabalar, *sosyal adalet* düşüncesinin özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra uluslararası toplum tarafından kabul görmesi ile birlikte ivme yakalamıştır (Jordan, 1998). Sosyal adalete ilişkin kavramsal/kuramsal çalışmalar, sosyal adaletin üç boyuttan meydana geldiği üzerinde hemfikirlerdir. Gewirtz ve Cribb'e (2002) göre sosyal adaletin birinci boyutu *dağıtımçı adalettir*. Dağıtımçı adalet düşüncesine göre toplumun sahip olduğu varlıkların toplumu oluşturan grup ve bireylere adil bir şekilde dağıtılması esastır. Sosyal adaletin ikinci boyutu olan *kültürel adalet* düşüncesine göre ise toplumdaki alt kültürler arasında hakkaniyet sağlanması önceliklidir. Sosyal adaletin üçüncü boyutu ise *ilişkisel adalettir*. İlişkisel adaletin temel yönelimi ise toplumda yer alan kesimlerin karar süreçlerinde adil bir şekilde temsil edilebilmeleridir. Dolayısıyla sosyal adalet, toplumda yer alan ancak kendisini dışlanmış hisseden grup ve bireylerin topluma uyum sağlamasına yönelik bir yaklaşım olarak kavramsallaştırılmaktadır (Gewirtz, 1998).

Genel bir yönelim olarak gelişme kaydeden sosyal adalet düşüncesi, son yıllarda eğitim bilimcilerin de ilgilendikleri konular arasında yer almaya başlamıştır. Bu kapsamda özellikle okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sağlayabilmek amacıyla ne gibi davranışlar sergiledikleri konusunda akademik çalışmaların yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir (Oplatka, 2010). Sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilginin gelişmesinde daha çok eleştirel liderliğe odaklanan yaklaşımların etkisi olmuştur (Furman ve Gruenewald, 2004). Bu bağlamda ana-akım eğitim liderliği alan-yazınında sosyal adalet liderliğinin göz ardı edildiği eleştirisi yapılmaktadır (Murtadha ve Watts, 2005). Bu kapsamda eğitim liderliğinde ana-akım yaklaşım olarak tanımlanan *yapısalcı-işlevselci yaklaşımların*, sosyal adalet liderliğini genel olarak ihmal ettiği; buna karşın *eleştirel kurama* dayalı

perspektiflerin, sosyal adalet liderliğine daha yoğun biçimde odaklandıkları ifade edilmektedir (McCabe ve McCarthy, 2005).

Sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi incelendiğinde kavramın özellikle 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren akademik çevrelerce telaffuz edilmeye başladığı görülmektedir. Bu kapsamda sosyal adalet liderliği *“ırk, sınıf, cinsiyet, zihinsel-fiziksel engel ve cinsel yönelim açısından ötekileştirilmiş gruplara daha olumlu ve ayrımcılıktan doğan sorunlardan arındırılmış bir okul yaşantısı sunma çabası”* olarak tanımlanmıştır (Karagiannis, Stainback ve Stainback, 1996, s.4). Kavramın bir diğer tanımını yapan Marshall ve Oliva'ya (2006) göre ise sosyal adalet liderliği *“okullarda başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik yönden dezavantajlıların, kadınların ve eşcinsellerin başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır”*. Sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimine bir diğer katkı da Theoharis'den (2007, s. 223) gelmiştir. Yazar, sosyal adalet liderlerini *“ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen ötekileştirilmekte olan grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan kişiler”* olarak tanımlamıştır. Furman ve Shields'e (2005, s. 125) göre ise sosyal adalet liderliği *“öğrencilere demokratik bir okul yaşantısı sağlama yoluyla eğitsel ve ekonomik eşitsizlikleri giderme sürecidir.”* Boyles, Carusi ve Attick'e (2009, s. 40) göre ise sosyal adalet liderliği *“öğrencilerin eğitime eşit düzeyde erişim ve katılımlarını sağlama”* çabasıdır.

Sosyal adalet liderliğine odaklanan önceki çalışmalar, kavramın üç boyutlu bir yapı olduğuna işaret etmektedir (Özdemir ve Kütküt, 2015). Sosyal adalet liderliğinin birinci boyutu *destektir*. Destek boyutu kapsamında okul müdürleri okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanabilmelerine yönelik çaba gösterir. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün temel bir yönelimi, özellikle dezavantajlı öğrencileri desteklemek sureti ile onların akademik başarılarını artırmaktır. Bu amaçla, okul müdürü okullarda öğrencilerin zenginleştirilmiş eğitim programlarından en üst düzeyde yararlanabilmelerinin yollarını araştırır (Oakes, Quartz, Ryan ve Lipton, 2000). İlgili alan-yazın incelemelerinde zengin içerikli programlara erişim güçlüğü çeken dezavantajlı öğrencilerin akademik gelişimlerinin de görece düşük olduğu ifade edilmektedir (Brown, 2006). Bu çerçevede, sosyal adalet liderliği davranışları sergileyen okul müdürleri başta dezavantajlı gruptan olan çocuklar olmak üzere okuldaki tüm öğrencileri destekleyerek onların akademik yönden gelişimlerine odaklanırlar.

Sosyal adalet liderliğinin bir diğer boyutu ise *kapsamadır* (inclusion). Son yıllarda üzerinde çokça durulan kapsayıcı uygulamaların amacı dezavantajlı öğrencileri, görece avantajlı öğrencilerle bir araya getirerek, onların da nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanabilmelerini sağlamaktır. Böylece eğitime erişim bağlamında tüm öğrenciler arasında bir hakkaniyet sağlanmaya çalışılmaktadır (Katzman, 2007). Bu amacı gerçekleştirebilmek amacıyla sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, okullarda sınıf ve şubeleri oluştururken farklı özelliklere sahip öğrencileri bir araya getirmek sureti ile sınıf ve şubelerde bir çeşitlilik sağlamaktadır (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Böylece okullarda homojen sınıflar yerine, farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin benzer eğitim imkânlarından yararlanabilmelerine olanak sağlayan heterojen sınıflar oluşturulmaktadır. Bu konuda yürütülmüş bir çalışmada özel eğitime muhtaç çocukların, akranları ile normal sınıflarda eğitim almalarının onların başarılarını yükselttiği saptanmıştır (Baker, Wang ve Walberg, 1995).

Sosyal adalet liderliğinin üçüncü boyutu ise *eleştirel bilinç*dir. Eleştirel bilinç ile kastedilen durum, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün toplumsal dışlama, baskı ve ötekileştirme konularında eleştirel bir dünya görüşüne sahip olmasıdır (Brooks ve Miles, 2006). Kavramı tartışmaya açan Freire'e (2005) göre eleştirel bilinç; toplumsal, siyasal ve ekonomik çelişkilerin fark edilmesi ve bu farkındalığa dayalı olarak bu çelişkilerle mücadele edilmesini içermektedir. Bu kavramsallaştırma bağlamında eleştirel bilince sahip okul müdürü toplumsal eşitsizliklere ilişkin bir bakış açısına sahiptir. Dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin farkına varan okul müdürü, bu bakış açısını öğrencilere de kazandırabilmek için çaba göstererek onların da eleştirel bir bilince sahip olmaları için etkin bir şekilde çaba gösterir (McKenzie ve diğ., 2008).

Türkiye bağlamında ele alındığında MEB'in makro düzeyde; valilik, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarının ise yerel düzeyde dezavantajlı kesimlere ve öğrencilere yönelik uygulamalarının olduğu söylenebilir. MEB'in uygulamaları arasında taşınmalı eğitim yapılması, başarılı ancak yoksul öğrencilere burs verilmesi ve parasız yatılılık imkanlarının sağlanması yer almaktadır. Yerel düzeyde ise valilikler, kaymakamlıklar ve belediyeler dezavantajlı öğrencilere maddi ve ayni destek sağlamaktadır. Türkiye'deki okul müdürlerinin ise okullarda dezavantajlı öğrencileri destekleme gayreti içerisinde oldukları söylenebilir. Örneğin, okul aile bütçelerinden ihtiyaç sahibi öğrencilerin kimi eğitim giderlerinin desteklendiği görülmektedir. Ancak MEB'in aşırı merkeziyetçi yapısı nedeniyle okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği bağlamında yapabilecekleri ise yasal ve yönetsel bağlamda sınırlı kalabilmektedir.

Okul Akademik İyimserliği

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

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

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

duygusunun hâkim olduğu okullarda ayrıca çalışanların yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri de ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Okul akademik iyimserliğinin son boyutu ise *akademik vurgudur* (academic emphasis). Akademik vurgu, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Akademik vurgunun yüksek olduğu okulların temel bir özelliği öğretmenlerin öğrencileri için yüksek ancak erişilebilir akademik hedefler koymaları ve öğrencilerin bu hedefleri başarabileceklerine inanmalarıdır. Bu bağlamda öğrenciler için hazırlanan eğitim ortamları sıkı bir düzen içerisindedir. Diğer yandan akademik başarı durumunda, okul toplumunun tümü bu başarıya karşı duyduğu saygıyı ifade eder (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Önceki araştırmalarda akademik iyimserliğin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğu gözlenmiştir (Wagner ve Dipaola, 2011).

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki

Okul müdürünün dezavantajlı öğrencileri desteklemesi, onları diğer öğrencilerle kaynaştırması ve kendisinde geliştirdiği eleştirel bilinci öğrencilerine de kazandırmaya çalışması sosyal adalet liderliğinin temel yapı taşlarıdır (McKenzie ve diğ., 2008; Özdemir ve Kütküt, 2015). Okul müdürünün bu tür davranış örüntülerini sergilemesi, onun, tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine yönelik iyimser bir tutuma sahip olduğunun bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Sosyal adalet lideri özellikleri taşıyan okul müdürü, bütün enerjisini öğrencilerin gelişimine adanmıştır (Theoharis, 2008). Müdür, bu amacı tek başına değil, okulun insan kaynağı olan öğretmenlerle birlikte başarabilir. Bu nedenle okul müdürünün sahip olduğu bu olumlu tutumu, okul toplumunun bütününe yayması ve bu kapsamda okulun akademik iyimserliğini de geliştirmesi gerekir. Dolayısıyla sosyal adalet liderinin kolektif öğretmen yeterliği, güven ve akademik vurgu alt-boyutlarından oluşan okul akademik iyimserliğini de destekleyici bir tutuma sahip olması beklenebilir. Nitekim sosyal adalet liderinin okullarda öğretmen, öğrenci ve veli arasında güven duygusunu geliştirmeye çalıştıkları ifade edilmektedir (Furman, 2012). Bu genel çerçeveye dayalı olarak sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği arasında olduğu varsayılan bu ilişkinin ampirik desteğe ihtiyacı bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaçla uyumlu olarak, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma, tarama modelinde desenlenmiştir. Örneklemden toplanan veriler, nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Mamak İlçesindeki 182 kamu okulunda görevli toplam 5797 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmanın mümkün olmaması nedeniyle araştırma, örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kuramsal örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmış ve %5'lik hata payı dikkate alındığında 5797 öğretmenden oluşan evreni 381 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990'dan akt. Balcı, 2005). Tabakalı örnekleme yaklaşımı kullanılarak evren, kendi içerisinde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere üç alt-tabakaya ayrılmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre Mamak İlçesindeki 79 ilkökulda 1917; 61 ortaokulda 1817 ve 42 lisede 2063 öğretmen görev yapmaktadır. Yapılan oran hesaplamalarına dayalı olarak ilkökullardan 126, ortaokullardan 119 ve liselerden 136 öğretmenin örneklemde yer almasına karar verilmiştir (Toplam 381). Veri toplama sürecindeki olası sorunlar göz önünde bulundurularak okullarda toplam 500 ölçeğin dağıtımı gerçekleştirilmiş; bu ölçeklerden 453'ü veri analizine uygun olarak dönmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 326'sı kadın (%72), 127'si erkektir (%28). Katılımcıların yaş ortalaması 41'dir. Öğretmenlerin 133'ü ilkökul, 177'si ortaokul ve 143'ü liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlikte geçen süreleri ise şu şekildedir; 1-5 yıl arası 288 (%63.6), 6-10 yıl arası 97 (%21.4), 11-15 yıl arası 30 (%6.6), 16 ve üzeri yıl 38 (%8.4).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF)* ve orijinali Hoy ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan *Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (OAIÖ)* kullanılmıştır.

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

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 meydana gelmektedir. SALÖ-ÖF’ün geliştirilmesi sürecinde ilk olarak ilgili alan-yazın taraması yapılmıştır (Blackmore, 2002; Brooks ve Miles, 2006; Brown, 2004; Furman, 2012; Furman ve Gruenewald; Özdemir ve Kütküt, 2015; Theoharis, 2007, 2008). Alan-yazına dayalı hazırlanan ölçek maddeleri, altı uzmanın görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uygulamaya hazır hale getirilen denemelik ölçeğin pilot uygulaması Ankara ili Mamak İlçesinde görevli 300 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. SALÖ-ÖF’ün örnek maddeleri arasında “*okul müdürü düşük gelirli öğrencilere yardım eder*” ve “*okul müdürü başarısı düşük öğrencilerin başarısını artırmak için çaba sarf eder*” gibi maddeler yer almaktadır. 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. 300 öğretmenden toplanan veri seti üzerinde ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. 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 güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı hesaplamalarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri şu şekildedir; SALÖ-ÖF_(Toplam) = .97; Destek = .95; Eleştirel Bilinç = .96 ve Katılım = .87. Bu sonuçlara göre SALÖ-ÖF’ün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada 453 öğretmenden toplanan veri seti üzerinde de SALÖ-ÖF’ün güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile tekrar hesaplanmıştır. Sonuçla şu şekildedir; SALÖ-ÖF_(Toplam) = .97; Destek = .94; Eleştirel Bilinç = .85; Katılım = .96. Bu sonuçlara göre SALÖ-ÖF mevcut araştırma kapsamında da güvenilirirdir.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (OAIÖ)

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

örnek maddeleri arasında “*bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir*” ile “*öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf eder*” gibi maddeler yer almaktadır. OAIÖ’nün Türkçe uyarlaması ise Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması kapsamında gerçekleştirilmiş olan AFA sonucunda OAIÖ’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. 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. Mevcut araştırmada 453 öğretmenden toplanan veriler üzerinde de OAIÖ’nün güvenilirliği tekrar incelenmiştir. Sonuçlar şu şekildedir; OAIÖ_(Toplam) = .85; Öz-yeterlik = .71; Güven = .83; Akademik Vurgu = .91. Bu sonuçlara göre mevcut araştırma kapsamında OAIÖ’nün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu görülmüştür.

İşlemler ve Veri Analizi

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

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

Bulgular

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

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

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

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

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

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

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

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

Sosyal Adalet Liderliğinin Okul Akademik İyimserliğinin Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

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

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

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

destek alt-boyutu okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t=.92$; $p>.05$). Bununla birlikte *eleştirel bilinç* ($t=4.7$; $p<.05$) ve *katılım* ($t=4.1$; $p<.05$) okul akademik iyimserliğinin anlamlı birer yordayıcısıdır.

Yine Tablo 2’den izlenebileceği üzere sosyal adalet liderliğinin *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* alt-boyutları okul akademik iyimserliğinin *öz-yeterlik* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=5.654$; $p<.001$). Her üç boyut, *öz-yeterlik* alt-boyutunun %3’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayı (β) değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin *öz-yeterlik* üzerindeki önem sırası *eleştirel bilinç*, *katılım* ve *destektir*. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde *destek* ($t=.05$; $p>.05$) ve *katılım* ($t=1.21$; $p>.05$) alt-boyutlarının *öz-yeterlik* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. *Eleştirel bilinç* ($t=1.89$; $p<.05$) ise *öz-yeterliğin* anlamlı bir yordayıcısıdır. Sosyal adalet liderliğinin alt-boyutları okul akademik iyimserliğinin *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=28.337$; $p<.001$). Her üç boyut, *güven* alt-boyutundaki değişkenliğin %16’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayı (β) değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin *güven* üzerindeki önem sırası *katılım*, *eleştirel bilinç* ve *destektir*. *Destek* alt-boyutu, *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t=.73$; $p>.05$). Buna karşın *eleştirel bilinç* ($t=2.93$; $p<.05$) ve *katılım* ($t=4.30$; $p<.05$) okul akademik iyimserliğinin *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır. *Akademik vurgu* alt-boyutuna ilişkin çoklu-regresyon sonuçları, sosyal adalet liderliğinin her üç alt-boyutunun bir bütün olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($F=59.449$; $p<.001$). Sosyal adalet liderliğinin üç boyutu birlikte *akademik vurgu* alt-boyutunun %28’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayı (β) değerlerine göre yordayıcı değişkenlerin *akademik vurgu* üzerindeki göreceli önem sırası *eleştirel bilinç*, *katılım* ve *destektir*. *Destek* alt-boyutu, *akademik vurgunun* anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t=.93$; $p>.05$). Buna karşın *eleştirel bilinç* ($t=6.51$; $p<.05$) ve *katılım* ($t=3.80$; $p<.05$) okul akademik iyimserliğinin *güven* alt-boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda sosyal adalet liderliğine yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın yürütüldüğü okullarda görevli okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını çoğunlukla sergilediklerini göstermektedir. Sosyal adalet liderliği ölçeğinin alt-boyutları bazında yapılan incelemelerde ise okul müdürlerinin *eleştirel bilinç* oluşturma ve

katılım sağlama yönündeki davranışları okullarda görece yüksek düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu okul müdürlerinin liderlik davranışları üzerine yürütülmüş önceki çalışmalarla uyumludur (Bozdoğan ve Sağnak, 2011; Gündüz ve Balyer, 2012). Yine Turhan ve Çelik'in (2011) çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik yönelimli davranışları yüksek düzeyde sergiledikleri belirtilmiştir. Sosyal adalet liderliğine odaklanan önceki bir çalışmada ise okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri saptanmıştır (Özdemir, 2017). Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç oluşturma boyutu Freire (2005) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Eleştirel bilinç, toplumsal, siyasal ve ekonomik çelişkilerin fark edilmesi ve bu farkındalık temelinde bu çelişkilerin ortadan kaldırılmasına dönük bir yönelimdir. Araştırmada müdürün eleştirel bilinç oluşturmaya dönük çabalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin ayrıca dezavantajlı öğrencileri okulla bütünleştirmek amacıyla kapsayıcı/katılımcı yönelimli davranışları da yüksek düzeyde sergilemektedir. Araştırmada okul müdürlerinin eleştirel bilinç oluşturma ve öğrencileri kapsayıcı bir tutum içerisine girmesinin olası bir nedeni, öğrencilerinin akademik gelişimlerine yönelik güçlü bir inanç taşımaları olabilir. Bu kapsamda düşük gelirli öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda müdürün sergileyeceği liderlik davranışlarının, akademik başarının önemli etmenlerinden birisi olduğu belirtilmektedir (Riehl, 2000).

Araştırmada katılımcıların okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Çoban ve Demirtaş'ın (2011) çalışmasında ise okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. İki araştırma arasında gözlenen farkın olası bir nedeni örneklem farklılığı olabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin düşük bir inanç taşımalarının çeşitli nedenleri olabilir. Okul akademik iyimserliği *kolektif öğretmen yeterliği, güven ve akademik vurgu* alt-boyutlarından meydana gelmektedir (Smith ve Hoy, 2007). Mevcut araştırmada öğretmenlerin en düşük puanı *yeterlik* alt-boyutundan aldıkları görülmektedir. Bandura (1997) kolektif öğretmen yeterliğini okulun bütününün etkili bir performans sergileyebileceğine ilişkin, çalışanların sahip olduğu algı şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanıma dayalı olarak ele alındığında, bu araştırmada *yeterlik* boyutunun düşük olmasının, öğretmenlerin okulda etkili bir performans sergileyebileceğine yönelik inançlarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun olası nedenleri arasında öğretmenlerin okul bağlılıklarının ve iş doyum düzeylerinin düşük olması olabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Ware ve Kitsantas, 2007). Bununla birlikte tükenmişlik (Karahan ve Balat, 2011), ülkede son dönemde yaşanan gelişmeler, örgütsel

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

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin saptanmış olmasıdır. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye odaklanan yurtiçi ve yurtdışı önceki çalışmalarda da iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Chang, 2011; Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Yılmaz ve Kurşun, 2016). Bu kapsamdaki çalışmalar genel olarak öğretimsel liderlik ve dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği ile ilişkisi üzerine yürütülmüştür. Mevcut çalışmada ise okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarının okul akademik iyimserliği ile ilişkisi ortaya çıkartılmıştır. Bu iki değişken arasında saptanan bu ilişkinin olası bir nedeni sosyal adalet lideri davranışı sergileyen okul müdürlerinin öğretmen, öğrenci ve veli arasında güven temeline sahip bir iletişim kurmaya çalışması olabilir (Furman, 2012). Güven, aynı zamanda okul akademik iyimserliğinin de bir alt-boyutu olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Hoy, 2007). Diğer taraftan araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu ise sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliğinin öz-yeterlik alt-boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin saptanmış olmasıdır. Başka bir ifadeyle sosyal adalet liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki bu çalışmada ters yönlü gözlenmiştir. Bu durumun olası bir nedeni, kolektif öğretmen yeterliği boyut ortalamasının çok düşük hesaplanmış olması olabilir ($Ort. = 1.42$).

Çoklu-regresyon sonuçlarına göre sosyal adalet liderliği, okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bulgular sosyal adalet liderliğine ait *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* alt-boyutlarının birlikte okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin %22'sini açıkladığını ortaya çıkartmıştır. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, liderlik amaçlarını tek başına değil, okulun insan kaynağını işe koşarak başarabilir. Önceki araştırmalar güçlü liderliğin okullarda kolektif öğretmen yeterliğini yordayan etmenlerden biri olduğunu göstermektedir (Ross ve Gray, 2006). Diğer yandan liderliğin okullarda güvene dayalı ilişkilerin gelişmesine katkı sağladığı da ifade edilmektedir (Joseph ve Winston, 2005). Ayrıca başka bir çalışmada liderliğin akademik performansın önemli yordayıcılarından biri olduğu saptanmıştır (Marks ve Printy, 2003). Dolayısıyla mevcut çalışmada gözlenen bulgu, alan-yazınla uyumludur. Sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğini yordamasının olası bir nedeni okul müdürünün okulun akademik performansını geliştirme sürecinde okulun insan kaynağı olan öğretmenlere güvenmesi ve onların desteğini kazanmak istemesi olabilir.

Bu araştırmada sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri ise görece düşüktür. Sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* alt-boyutlarından oluşan sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma Ankara ili Mamak ilçesindeki öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Bu nedenle çalışma sonuçlarını büyük evrenlere genellemek mümkün değildir. Dolayısıyla bu çalışmanın Türkiye evreninden çekilecek örneklem üzerinde tekrarlanması alan-yazına katkı sunabilir. Araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. İleride yapılması olası çalışmalarda okul müdürleri, öğrenciler ve velilerin de görüşlerinden yararlanılabilir. İleride ayrıca sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliği ilişkisi, okul bağlılığı ve iş doyumu gibi aracı değişkenlerle birlikte incelenebilir. Nitel çalışmaların da iki değişken arasındaki ilişkinin farklı yönlerini ortaya çıkartması muhtemeldir. Bu nedenle müdür, öğretmen, veli ve öğrenciler üzerinde nitel çalışmalar yapılabilir. Uygulamaya dönük olarak ise şu önerilerde bulunulabilir; okul müdürleri yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sosyal adalet liderliği konusunda bilgilendirilebilir. Öğretmenlerin akademik iyimserliğinin artırılması için okul-çaplı faaliyetlerde bulunabilir. Bu kapsamda okullarda iletişim, güven, bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına katkı sağlayıcı tedbirler alınabilir. Ayrıca üniversitelerin eğitim fakültelerindeki programlarda öğretmen adaylarına akademik iyimserliğe ilişkin eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Archer, L., Hutchings, M. ve Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Baker, E. T., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, J. A. (1997). *Education citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The Free Press.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-211.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Boyles, D., Carusi, T. ve Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. W. Ayers, T. Quinn, ve D. Stoval (Eds.) içinde, *Handbook of social justice in education* (ss. 30-43). Newyork: Routledge.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Brooks, J. S. ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? *Pedagogical shifts in educational leadership*, 4(1), 2-15.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 77-108.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.

- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Daly, A. (2009). Rigid response in an age of accountability: the potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216.
- DeMatthews, D. ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Eğitim Reformu Girişimi (2016). Eğitim İzleme Raporu 2015-16. <http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2015-16.17.11.16>. Adresinden elde edildi.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: For replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th eds.). New York: Continuum International Publishing Group Inc.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. ve Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Fire-Stone ve C. Riehl (Eds.) içinde, *New agenda for research in educational leadership* (ss. 119–137). New York: Teachers College.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.
- Gewirtz, S. ve Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.

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

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

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

- Ware, H. ve Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wagner, C. A. ve Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of school leadership*, 21(6), 891-924.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2016). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. (7th Eds.). London: Pearson.

Extended Summary

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

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

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

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

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