

PAPER DETAILS

TITLE: Çesitlilik ve Sosyal Adalet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

AUTHORS: Seyithan DEMIRDAG

PAGES: 273-284

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160964>



Diversity and Oppression Scale: The Study of Validity and Reliability

Seyithan DEMİRDAĞ¹

Received: 30 October 2017, Accepted: 22 November 2017

ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt The Diversity and Oppression Scale (DOS), which was developed by Windsor, Shorkey, and Battle (2015), into Turkish and examine its psychometric properties. The study included 357 school principals, assistant principals, and school teachers, who work in schools of the Turkish Ministry of Education in 2017-2018 academic school year. For the validity of the scale, test-retest was conducted with 213 participants from this group after four weeks. In addition, 129 English teachers participated in the DOS's linguistic equivalence study. The findings of exploratory and confirmatory factor analyses demonstrated that the scale yielded four factors, as original form and that the model was well fit. As a result of the linguistic equivalence analysis, the correlations varied between .54 and .94. Internal consistency coefficients varied between .70 and .81. The test-retest reliability coefficients varied between .68 and .79. Corrected item-total correlations ranged .30 to .64, and according to *t*-test results differences between each item's means of upper 27% and lower 27% points were significant. According to these findings it may be concluded that the adapted scale is a valid and reliable instrument in the field of education.

Keywords: Diversity, Social Justice, Validity, Reliability, Confirmatory Factor Analysis.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Social services have existed throughout history to develop social justice, to help oppressed people and to support individuals with different ethnical and cultural backgrounds (Staniforth, Fouché, & O'Brien, 2011). The services provided for the development of social justice are also included in the curricula of schools. One of the purposes of teaching the social justice principles in the curriculum is to diminish the oppressive and discriminatory attitudes and behaviors of public sector employees, including school principals and teachers, against public (Ponterotto, Casas, Suzuki, & Alexander, 2009; Signer & Saldana, 2001). The concept of social justice in education had been discussed in the United States (USA) since 1930s with the aim of strengthening schools with poor educational conditions (Prentice, 2007). Social justice in education is discussed in three dimensions: distributive justice, recognitional justice (Bates, 2006), and democracy (Enslin, 2006). Distributive justice advocates equality of opportunity for individuals and regulates institutional positions so that everyone can have access to them (Rawls, 1993). Recognitional justice advocates the acceptance of groups exposed to oppression in society (Bates, 2006). According to this approach, injustice results from the fact that the dominant cultures behave in disrespectful manner to subcultures and do not recognize them (Fraser, 2009). Finally, participation (Democracy) is an approach that advocates for individuals or groups to identify themselves in order to be protected from being oppressed by others (Enslin, 2006).

It can be said that a turning point has been reached for minority students from PreK to 12th grades in the United States of America (USA). Hispanic, African American (Black), and Asian students, who are enrolled in schools have exceeded the numbers of White students for the first time since many years (Maxwell, 2014). The school leaders are far from providing quality education to all students despite this dramatic change in the demographic structure of state schools (Maxwell, 2014). The results of research indicated that many school administrators performing administrative duties were lacking in educational skills in order to understand students' cultures, ethnic backgrounds, socio-economic status, their symbols of arts and history (Theoharis & Causton-Theoharis, 2008). Therefore, the main

¹ Assist. Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, seyithandemirdag@gmail.com

goal of this study is to adapt The Diversity and Oppression Scale (DOS) in order to measure social justice perceptions of school leaders.

Methods

The DOS was developed by Windsor, Shorkey, and Battle (2015) and included four sub scales. The original scale included 25 items and was a Likert type scale (1: Absolutely disagree; 5: Absolutely agree). The study included 357 school principals, assistant principals, and school teachers, who work in schools of the Turkish Ministry of Education in 2017-2018 academic school year. Among those participants, there were 25 school principals, 65 assistant principals, and 270 teachers. There were also 225 (63.02%) female and 132 (36.98%) male participants in the study. For the validity of the scale, test-retest was conducted with 213 participants in these groups after four weeks. Lastly, 129 English teachers participated in the DOS's linguistic equivalence study. The exploratory factor analysis (EFA) was conducted using SPSS 20.0 and confirmatory factor analysis (CFA) was conducted using AMOS 21.0 for the validity of the construct. To determine the concurrent validity of DOS, its correlation with the Organizational Justice Scale (OJS) was measured.

Results

After the linguistic equivalence between English and Turkish forms was measured the results indicated that the correlation coefficients between two forms varied between .54 and .94. Internal consistency coefficients varied between .70 and .81. Later, the Turkish forms were used for the test-retest and the results showed that the reliability coefficients varied between .68 and .79. Corrected item-total correlations ranged .30 to .64, and according to *t*-test results differences between each item's means of upper 27% and lower 27% points were significant. The results of exploratory factor analysis (EFA) showed that 22 items of the scale loaded on four factors. These factors were able to explain the 50.25% of the variances. For the construct validity of the scale, principal component analysis with varimax rotation has been applied and the findings showed that Measure of Sampling Adequacy for Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was .82. The Barlett Sphericity test was found to be satisfactory for the factor analysis with conditions, $\chi^2 = 2244,434$ ($p < .001$, $df = 231$). In addition, CFA was conducted to determine whether the model demonstrates a good fit for the model. The following results were obtained: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .062; Normal Fit Index (NFI) = .82; Comparative Fit Index (CFI) = .90; Goodness of Fit Index (GFI) = .89; Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = .87; and Relative Fit Index (RFI) = .81.

Discussion and Conclusions

Windsor et al. (2015) reported that the internal consistency coefficients for the subscales of the original scale, which they developed, ranged from 61 to 90. The Cronbach alpha internal consistency coefficients for the subscales of the scale after being adapted to the Turkish were found to be within the range of 70 to 85. These results suggest that the adapted scale is reliable. The value of reliability coefficient should be at least .70 (Tezbaşaran, 1997). According to this approach, it can be said that the level of reliability regarding all the sub-dimensions of the scale is sufficient. However, the test-retest reliability coefficients of a subscale were found to be slightly lower than this measure. When evaluating the values of the corrected item-total correlation, it is expected that the correlation coefficients should be at least 30. Since corrected item-total correlations of the adapted scale ranged from .30 to .64, it may be suggested that these values are sufficient for adapted instrument. According to these findings it may be concluded that the adapted scale is a valid and reliable instrument in the field of education.

Çeşitlilik ve Sosyal Adalet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Seyithan DEMİRDAĞ¹

Başvuru Tarihi: 30 Ekim 2017, **Kabul Tarihi:** 22 Kasım 2017

ÖZET

Bu çalışmanın amacı orijinal ismi The Diversity and Oppression Scale (DOS) olan ve Windsor, Shorkey ve Battle (2015) tarafından geliştirilen Çeşitlilik ve Sosyal Adalet Ölçeği'ni (ÇSAÖ) Türkçeye uyarlama ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırmaya 2017-2018 öğretim yılında Zonguldak'a bağlı Ereğli ilçesinde MEB'de görevli toplam 357 okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen katılmıştır. Ölçeğin uyum geçerliği için bu gruplardan 213 katılımcıya dört hafta arayla test-tekrar test uygulanmıştır. Ayrıca ÇSAÖ'nün dilsel eşdeğerlik çalışmasına 129 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Uyarlama sonucunda ÇSAÖ'nün "Çeşitlilikte Farkındalık", "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu", "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" ve "Çeşitlilikte Baskı" olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan dilsel eşdeğerlik analizi sonucunda ÇSAÖ'nün Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasında elde edilen korelasyon katsayılarının ,54 ile ,94 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çalışmada ÇSAÖ'nün alt boyutlarına ilişkin elde edilen iç tutarlık ölçümleri için Cronbach Alfa değerleri ,70 ile ,81 arasındadır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise ,68 ile ,79 arasında bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ,30 ile ,64 arasında sıralandığı ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Çeşitlilik, Sosyal Adalet, Geçerlik, Güvenirlik, Doğrulayıcı Faktör Analizi.

1. Giriş

Sosyal hizmetler tarih boyunca sosyal adaleti geliştirme, baskı altında olanlara yardım etme ve kültürel açıdan farklı etnik yapılara sahip bireylere destek olmak için var olmuştur (Staniforth, Fouché ve O'Brien, 2011). Sosyal adaleti geliştirmeye dair sağlanan hizmetler okulların öğretim programlarında da yer almaktadır. Müfredatta yer alan sosyal adalet ilkelerinin öğretilmesindeki amaçlardan biri de okul müdürleri ve öğretmenler de dâhil olmak üzere, kamu kurumlarında çalışanların hizmet sağlanan bireylere karşı baskıcı ve ayrımcı tutum ve davranışlarını ortadan kaldırmaktır (Ponterotto, Casas, Suzuki ve Alexander, 2009; Signer ve Saldana, 2001).

Eğitimde sosyal adalet kavramı 1930'lu yıllardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) eğitim olanakları zayıf olan okulların güçlü hale getirilmesi amacıyla tartışılmaya başlanmıştır (Prentice, 2007). Eğitimde sosyal adalet üç boyutta tartışılmıştır: Dağıtıcı adalet, tanıyıcı adalet (Bates, 2006) ve demokrasi (Enslin, 2006). Dağıtıcı adalet bireylere fırsat eşitliği sağlanması ve kurumsal mevkilerin herkesin ulaşabileceği şekilde düzenlenmesini savunur (Rawls, 1993). Tanıyıcı adalet toplumda baskılara maruz kalan grupların kabulünü savunur (Bates, 2006). Bu yaklaşıma göre adaletsizlik egemen kültürün alt kültürlerle saygısız şekilde davranmasından ve onları tanımamasından kaynaklanmaktadır (Fraser, 2009). Son olarak katılım (Demokrasi) ise birey veya grupların başkaları tarafından baskı görme ve ezilmelere karşı kendini geliştirerek belirleme ve bu bağlamda toplum yaşamına katılmasını savunan bir yaklaşımdır (Enslin, 2006).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarihinde okullarda kayıtlı azınlık konumdaki öğrenciler için bir dönüm noktasına ulaşıldığı söylenebilir. Yıllar sonra ilk defa okullarda kayıtlı Hispanik, Afrikalı Amerikalı (Siyahi) ve Asyalı öğrenci sayıları Beyaz öğrenci sayılarını geçmiş durumdadır (Maxwell, 2014). Okul öncesinden lise son sınıfa kadar bütün öğrenci sayıları dikkate alındığında, öğrencilerin beş milyonu İngilizceyi sonradan öğrenenlerden (Uro ve Barrio, 2013), %13'ü özel eğitim hizmeti alanlardan (National Center for Education Statistics, 2013) ve %51'i ise sosyo ekonomik düzeyi düşük aile çocuklarından oluştuğu görülmektedir (Southern Education Foundation, 2015). Eğitimciler ve okul liderlerinin devlet okullarının demografik yapısının dramatik olarak bu şekilde değişmesine karşın öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmaktan oldukça uzak oldukları görülmektedir (Maxwell, 2014). Görüldüğü üzere devlet okullarındaki kültürel ve etnik çeşitliliğin artmasıyla birlikte, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri

¹ Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, seyithandemirdag@gmail.com

gittikçe düşmektedir. Okullardaki çeşitlilik baz alındığında günümüzdeki etkili okul yöneticileri ile öğretmenlerin sosyal adalet ilkelerine bağlı kalmak suretiyle bütün öğrencilerin yüksek kalitede bir eğitim alabildiklerinden emin olmak durumundadırlar.

ABD'de devlet okullarına kayıtlı öğrencilerin etnik yapıları daha çeşitli hale gelirken bu okullardaki yöneticilerin büyük çoğunluğu sadece Beyazlardan oluşmaktadır. Okul müdürlerinin %80'i Beyaz, %10'u Siyahi, %7'si Hispanik ve %3'ü ise diğer etnik gruplara ait müdürlerden oluşmaktadır (Goldring, Gray ve Bitterman, 2013). Yapılan araştırmalara göre müdürlerin büyük bir yüzdesi okullarındaki öğrencilerin kültürel tarihleri, etnik yapıları, cinsel eğilimleri ve sosyo ekonomik durumları hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011; Ford, Scott, Moore III ve Amos, 2013). Okul yöneticileri ile öğrencileri arasındaki bu tarz bilgi eksiklikleri, müdürlerin okul yönetimine ilişkin yanlış kararlar almalarına ve yanlış uygulamalara yer vermelerine neden olmaktadır (Hanselman, Bruch, Gamoran ve Borman, 2014). Okul yönetimi ve buna bağlı olarak öğretmenlerin yanlış karar ve eylemleri öğrenciler arasında disiplin sorunlarına, derslerde başarısız olmalarına ve hatta okulu bırakmalarına neden olabilmektedir (Anderson, 2011). Bu durumu destekler mahiyette, ABD Eğitim Bakanlığından elde edilen verilere göre okulu bırakan Siyahi öğrencilerin sayısı Beyazların en az üç katıdır (US Department of Education Office for Civil Rights, 2014). Akademik araştırma bulgularına göre bu problemlerin en büyük nedenlerinden biri devlet okullarındaki eğitimcilerin kendilerinden kültürel ve etnik olarak farklı olan öğrenciler ile nasıl muamele etmeleri gerektiğini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır (Hollins, 2013; Quezada, Lindsey ve Lindsey, 2013; VanRoekel, 2008).

Sosyal adalet ilkelerini benimsemiş okul liderleri okullarındaki öğrenci çeşitliliğini anlamaktan yoksun okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin akademik anlamda başarısız olmalarına, disiplin cezaları almalarına, okulu bırakmalarına ve toplumda daha büyük bir sorun olmalarına neden olabilirler (Place, Ballenger, Wasonga, Piveral ve Edmonds, 2010). Okullarındaki öğrenci çeşitliliğini kabullenemeyen ve bu duruma saygı göstermeyen okul müdürleri gerçek anlamda liderlik yapamazlar (Smith, 2005). Bustamante, Nelson ve Onwuegbuzie (2009) okul yöneticilerinin çoğunun okullarındaki bütün öğrenci gruplarının eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmeleri için gerekli beceri ve davranışlardan yoksun olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak araştırma sonuçları, birçok okul yöneticisinin okullarındaki öğrencilerin kültürleri, etnik yapıları, sosyo ekonomik durumları, sanatları ve tarihlerini anlayabilmesini sağlayabilecek bir eğitimden yoksun şekilde yöneticilik görevlerini icra ettiklerini belirtmiştir (Theoharis ve Causton-Theoharis, 2008).

1.1. Çeşitlilik ve Baskı Ölçeği (ÇBÖ)

Ülkemizdeki bireylerin kültürleri, yetersizlikleri, etnik yapıları ve eğilimlerinden dolayı maruz kaldıkları baskı ve adaletsizlikleri okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre değerlendirmek amacıyla orijinal ismi "The Diversity and Oppression Scale (DOS)" olan "Çeşitlilik ve Baskı Ölçeği" bu çalışmada Türkçeye uyarlanmıştır. DOS ölçeği Windsor, Shorkey ve Battle (2015) tarafından geliştirilmiştir. Dilimize henüz uyarlanmayan ölçeğin özgün dili İngilizcedir. Ölçek 5'li Likert tipi (1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) olup 25 maddeden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu faktörler sırasıyla Kültürel Çeşitlilik, Özgüven ve Öz Farkındalık (Cultural Diversity, Self-Confidence, and Self-Awareness), Çeşitlilik ve Baskı (Diversity and Oppression), Sosyal Hizmetler/Alıcı Uyumu (Social Work/Client Congruence) ve Kültürel Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sorumluluğu (Social Work Responsibilities in Cultural Diversity) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler Kültürel Çeşitlilik, Özgüven ve Öz Farkındalık: 2, 3, 6, 8, 10, 14, 16, 17, 19, 21 ve 25; Çeşitlilik ve Baskı: 4, 7, 12, 13, 15, 20, 22 ve 24; Sosyal Hizmetler/Alıcı Uyumu: 1, 9 ve 11; ve Kültürel Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sorumluluğu: 5, 18 ve 23 şeklinde dağılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin genel güvenirliği için Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı (α) .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlikleri incelendiğinde sırasıyla Kültürel Çeşitlilik, Özgüven ve Öz Farkındalık için α =.90, Çeşitlilik ve Baskı için α =.69, Sosyal Hizmetler/Alıcı Uyumu için α =.84 ve Kültürel Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sorumluluğu için α =.61 olarak bulunmuştur. Orijinal Çeşitlilik ve Baskı Ölçeğinin ismi uyarlama çalışması sonucunda "Çeşitlilik ve Sosyal Adalet Ölçeği (ÇSAÖ)" olarak değiştirilmiştir. Buna ek olarak ÇSAÖ'nün alt boyutları ise "Çeşitlilikte Farkındalık", "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu", "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" ve "Çeşitlilikte Baskı" şeklinde isimlendirilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Zonguldak'a bağlı Ereğli ilçesinde MEB'de görevli toplam 357 okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 25'i okul müdürü, 62'si müdür yardımcısı ve 270'i öğretmen olarak görev yapmaktadırlar. Çalışma grubundaki katılımcıların 225'i (%63,02) kadın, 132'si (%36,98) erkektir. Ölçeğin uyum geçerliği için bu gruplardan 213 katılımcıya dört hafta arayla test-tekrar test uygulanmıştır. ÇSAÖ'nün dilsel eşdeğerlik çalışmasına 129 İngilizce öğretmeni katılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı: Örgütsel Adalet Ölçeği (ÖAÖ)

Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ÖAÖ'nün Türkçeye uyarlanması Polat (2007) tarafından yapılmıştır. ÖAÖ 5'li Likert tipinde olup (1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) olup 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilirken, yapılan faktör analizleri ÖAÖ'nün üç boyutlu olduğunu göstermiştir. ÖAÖ'nün alt boyutları Dağıtım Adaleti (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler), İşlem Adaleti (7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18 ve 19. maddeler) ve Etkileşim Adaletinden (12, 13, 14 ve 15. maddeler) oluşmaktadır. Güvenirlik analizleri sonucunda ÖAÖ'nün alt boyutları sırasıyla, Dağıtım Adaleti için $\alpha = .89$, İşlem Adaleti için $\alpha = .95$ ve Etkileşim Adaleti için $\alpha = .90$ olarak bulunurken; ölçeğin genel güvenirliliği ise $\alpha = .85$ olarak bulunmuştur (Polat, 2007).

Benzer ölçek geçerliliği çalışması için ÖAÖ kullanılmıştır. Bu sebeple ÇSAÖ'nün alt boyutları olan "Çeşitlilikte Farkındalık", "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu", "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" ve "Çeşitlilikte Baskı" ile ÖAÖ'nün alt boyutları olan "Dağıtım Adaleti", "İşlem Adaleti" ve "Etkileşim Adaleti" arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre "Çeşitlilikte Farkındalık" ile İşlem Adaleti" ve "Etkileşim Adaleti" arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu" ile "İşlem Adaleti" arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" ile "Dağıtım Adaleti" ve "İşlem Adaleti" arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, "Çeşitlilikte Baskı" ile Dağıtım Adaleti" ve "İşlem Adaleti" arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu tür korelasyon sonuçları ölçeğin uyum geçerliliği için önemli bir kanıt şeklinde kabul edilmektedir (Akın, Akın ve Abacı, 2007).

2.3. İşlem

Ölçek uyarlaması oldukça dikkat ve çaba gerektiren bir süreçtir. Ölçeğin farklı bir dilden olması farklı bir kültürden olduğunu da göstermektedir. Buna göre uyarlama sürecinde, orijinal ölçeğin olabildiğince aslına uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Kültürler arası bağlamsal farklılıkları içeren uyarlama sürecinde araştırmacının titiz davranarak sürecin her aşamasına uygun davranması gerekmektedir (Akın vd., 2007). Benzer nedenlerden dolayı ölçek uyarlama çalışmasına başlanmadan önce orijinal ölçeğe dair gerekli izinlerin alınması gerekir. Bu nedenle ÇSAÖ kullanılmadan evvel izin durumu araştırılmıştır. Araştırmacı, ölçeğin yazarlarına ulaşarak gerekli izinleri aldıktan sonra uyarlama çalışmasına başlamıştır. İzin alındıktan sonra, İngilizce eğitim görmüş üç öğretim üyesinden oluşan bir komisyon oluşturularak ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki tutarlılığın incelenmesi sağlanmıştır. İlk olarak İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi orijinal formu Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra öğretim üyeleri Türkçeye çevirdikleri formları tekrar İngilizceye çevirerek iki formun arasındaki tutarlılıkların incelenbilmesini sağlamışlardır. Komisyonu oluşturan üyeler daha önce oluşturdukları Türkçe formları tekrar gözden geçirerek ve gerekli gördükleri durumları tartışarak uygun düzeltmeler yapmışlardır. Düzeltmeleri içeren bu yeni Türkçe formu "Denemelik Türkçe Formu" şeklinde isimlendirilmiştir. Oluşturulan "Denemelik Türkçe Formu" Türkçe Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans öğrenimi görmekte olan altı öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanma sonucunda öğrencilerden form üzerinde açık olmayan ifadeleri tespit etmeleri istenmiştir. Yapılan uygulama neticesinde öğrencilerin yarısından fazlasının anlaşılır olmadığını düşündüğü birkaç madde belirlenerek maddelerin anlam bütünlüğünü bozmadan gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, oluşturulan formun son hali Eğitim Yönetimi alanındaki iki öğretim üyesine gösterilerek görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda form üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan Türkçe form ile orijinal İngilizce form arasındaki tutarlılığı belirleme adına ÇSAÖ'nün dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Toplamda 53 İngilizce öğretmeni bu çalışmaya katılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlere her iki form

uygulanarak formların eşdeğer oldukları belirlendikten sonra ÇSAÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizlerine başlanmıştır.

Ölçek geçerliliği kapsamında ÇSAÖ'nün yapı ve uyum geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliliği için ölçeğe açıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin uyum geçerliliği için ise ÇSAÖ ile ÖAÖ arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Buna ek olarak, ÇSAÖ'nün güvenirliğini hesaplamak amacıyla iç tutarlık ve test-tekrar testleri uygulanmıştır. Son olarak, ÇSAÖ'deki maddelerin analiz edilebilmesi için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. ÇSAÖ'nün geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için SPSS 20.0 ve AMOS 21.0 programlarından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Dilsel Eşdeğerlik

ÇSAÖ'nün Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasındaki tutarlılığı belirleme adına yapılan dilsel eşdeğerlik çalışması İngilizce öğretmenleri üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında elde edilen dilsel eşdeğerlik katsayıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

ÇSAÖ Maddelere Göre Dilsel Eşdeğerlik Bulguları

Madde No	r	Madde No	r
3	0,78	22	0,62
6	0,91	23	0,80
8	0,89	1	0,86
14	0,74	9	0,94
16	0,90	11	0,79
19	0,93	13	0,54
2	0,71	24	0,57
4	0,76	7	0,84
5	0,82	15	0,85
18	0,76	17	0,64
21	0,73	20	0,87

Yapılan dilsel eşdeğerlik analizi sonucunda ÇSAÖ'nün Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasında elde edilen korelasyon katsayılarının ,54 ile ,94 arasında değiştiği tespit edilmiştir. ÇSAÖ'nün alt boyutları için de dilsel eşdeğerlik katsayıları bulunmuştur. Elde edilen dilsel eşdeğerlik katsayılarının "Çeşitlilikte Farkındalık" için ,85, "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu" için ,74, "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" için ,74 ve "Çeşitlilikte Baskı" için ise ,80 olduğu görülmüştür.

3.2. Güvenirlik ve Madde Analizi

Çalışmada ÇSAÖ'nün iç tutarlık ölçümleri için Cronbach Alfa değerleri "Çeşitlilikte Farkındalık" için ,81, "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu" için ,75, "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" için ,70 ve "Çeşitlilikte Baskı" için ise ,72 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak, ÇSAÖ'nün test-tekrar test güvenirliği için 213 okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden katılımcıdan oluşan gruba dört hafta arayla uygulama yapılmıştır. İki uygulama arasında elde edilen Pearson korelasyon katsayılarının "Çeşitlilikte Farkındalık" için ,68 ($p<,05$), "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu" için ,77 ($p<,05$), "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" için ,79 ($p<,05$) ve "Çeşitlilikte Baskı" için ise ,75 ($p<,05$) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

ÇSAÖ Test-tekrar test Güvenirlik Katsayıları

Faktör	X	Ss	r
Çeşitlilikte Farkındalık	3,26 3,54	,92 ,89	,68
Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu	3,20 4,15	1,06 1,14	,77
Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu	3,64 3,78	1,08 ,93	,79
Çeşitlilikte Baskı	3,31 3,16	1,22 1,02	,75

ÇSAÖ'nün düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına yönelik yapılan analiz sonucunda korelasyon katsayılarının ,30 ile ,64 aralığında olduğu bulunmuştur. Toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin *t* değerlerinin ise 21,80 ($p<.001$) ile 53,74 ($p<.001$) arasında sıralandığı görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3ÇSAÖ Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-üst Grup Farkına İlişkin *t* Değerleri

Faktör	Madde No	rjx	t	Faktör	Madde No	rjx	t
Çeşitlilikte Farkındalık	3	0,51	27,78*	Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu	2	0,46	21,80*
	6	0,61	40,83*		4	0,47	24,14*
	8	0,59	40,52*		5	0,53	31,05*
	14	0,46	30,07*		18	0,47	32,77*
	16	0,60	41,80*		21	0,46	25,98*
	19	0,62	40,18*		22	0,38	28,93*
Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu	1	0,55	53,74*	Çeşitlilikte Baskı	23	0,51	26,29*
	9	0,64	50,02*		7	0,54	46,98*
	11	0,51	45,41*		15	0,54	46,43*
	13	0,30	47,26*		17	0,38	39,03*
	24	0,31	39,22*		20	0,59	41,51*

*, $p<.001$

3.3. Yapı Geçerliliği

3.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

ÇSAÖ'nün yapı geçerliliğini incelemek amacıyla sırasıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy (örneklem uygunluğu) ile Bartlett's Test of Sphericity değerlerine bakılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirebilmek için KMO'nun ,60'dan yüksek, Bartlett sonucunun ise anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Mevcut çalışmadaki KMO örneklem uygunluk katsayısı ,82, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 2244,434 ($p<.001$, $df= 231$) olarak bulunmuştur.

Orijinal ismi "The Diversity and Oppression Scale (DOS)" olan ve uyarlama sonucunda ÇSAÖ olarak isimlendirilen ölçek Windsor ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek ve dört alt boyuttan oluştuğu için AFA'da temel bileşenler tekniği ile varimax döndürme faktör çözümlemesi alt boyut sayıları dört faktörle sınırlandırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %50,25'ini açıklayan, 22 madde ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçeğe aracı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri Tablo 4'te verilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen alt boyutlardan birincisi Çeşitlilikte Farkındalık'tır. Altı maddeden oluşan bu alt boyut toplam varyansın %22,93'sini açıklamakta ve faktör yükleri ,57 ile ,75 arasında değişmektedir. Çeşitlilikte Farkındalık alt boyutuna örnek olarak "Son dönemlerde ülkeme göç etmiş olan toplumların gelenekleri, değerleri, aile sistemleri ve sanatsal ifadeleri hakkında kendimi bilgili ve yeterli görüyorum" maddesi gösterilebilir. İkinci alt boyut olan Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu yedi maddeden

oluşmaktadır. Faktör yükleri ,51 ile ,69 arasında sıralanmıştır. Bu alt boyut toplam varyansın %10,95'ini açıklamaktadır. Örnek olarak “*Herhangi bir durum karşısında sosyal adalet ilkelerinin uygulanıp uygulanmadığını anlayacak kadar bilgim vardır*” maddesi verilebilir.

ÇSAÖ'nün üçüncü alt boyutu ise Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu olarak isimlendirilmiştir. Beş maddeden oluşan bu alt boyut toplam varyansın %9,15'ini açıklamaktadır. Alt boyutun faktör yükleri ,36 ile ,81 arasındadır. Üçüncü alt boyuta “*Danışman ile danışanın aynı cinsiyette olması danışmanlık hizmetini daha etkili kılar*” maddesi örnek olarak gösterilebilir. Son olarak, ÇSAÖ'nün dördüncü alt boyutu olan Çeşitlilikte Baskı boyutu dört maddeden oluşup faktör yükleri ,58 ile ,79 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %7,21'nin açıklayabilen bu alt boyuta “*Ülkemde, azınlık konumdaki bireyler ayrımcılığa, baskıya ve ekonomik mahrumiyete maruz kalabilirler*” maddesi örnek olarak verilebilir.

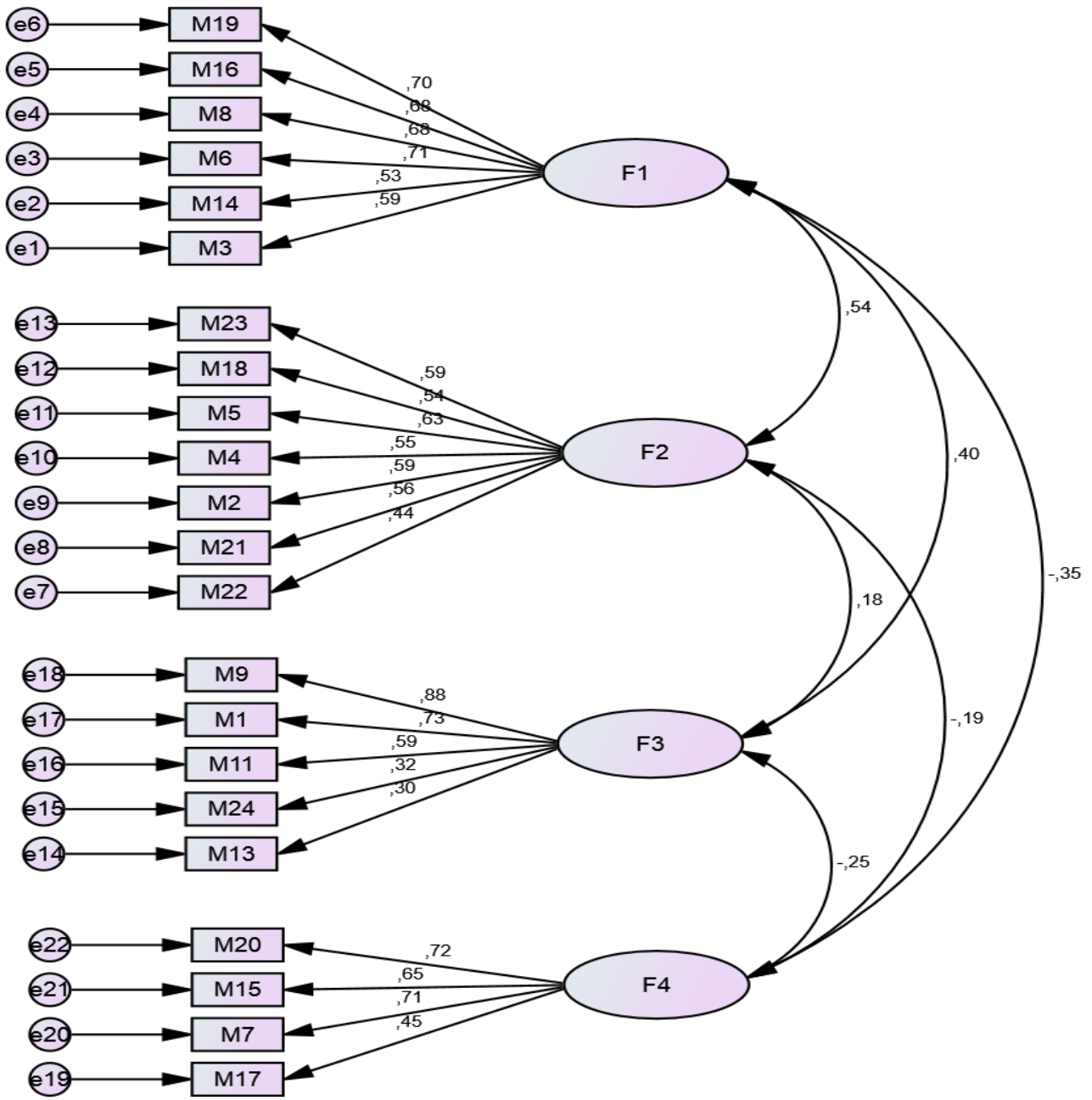
Tablo 4

ÇSAÖ Maddelerine Ait Faktör Yükleri, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Maddeler	Faktör Yükleri				x	Ss
	1	2	3	4		
M19	,75	-	-	-	2,83	1,09
M16	,73	-	-	-	3,15	,97
M8	,71	-	-	-	3,16	1,02
M6	,70	-	-	-	3,20	1,06
M14	,57	-	-	-	2,73	,99
M3	,57	-	-	-	3,26	,92
M23	-	,69	-	-	3,78	,93
M18	-	,67	-	-	3,93	,98
M5	-	,67	-	-	3,82	,95
M4	-	,64	-	-	4,15	1,14
M2	-	,57	-	-	3,54	,89
M21	-	,52	-	-	3,48	,95
M22	-	,51	-	-	3,64	1,08
M9	-	-	,81	-	2,69	1,25
M1	-	-	,79	-	2,64	1,30
M11	-	-	,72	-	2,71	1,20
M24	-	-	,47	-	3,23	1,18
M13	-	-	,36	-	2,57	1,22
M20	-	-	-	,79	3,22	1,18
M15	-	-	-	,74	3,26	1,20
M7	-	-	-	,74	3,31	1,22
M17	-	-	-	,58	2,81	1,09

3.3.2. Doğrulatoryı Faktör Analizi

ÇSAÖ'nün yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Yapılan DFA'da elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 485,292$, $N = 357$, $sd = 203$, $p = 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda oluşan dört boyutlu modelin uyum indeksi değerleri: $\chi^2/sd = 2,39$ ($\chi^2/sd < 3,50$), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = ,062, NFI (normal uyum indeksi) = ,82, CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) = ,90, GFI (uyum iyiliği indeksi) = ,89, AGFI (uyarlanmış uyum iyiliği indeksi) = ,87, RFI (görelî uyum indeksi) = ,81 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum indekslerinin sırasıyla $\chi^2/sd < 5,00$; ,00 ≤ RMSEA ≤ ,10; ,80 ≤ NFI ≤ ,95; ,90 ≤ CFI ≤ ,97; ,80 ≤ GFI ≤ ,95; ,80 ≤ AGFI ≤ ,90 ve ,80 ≤ RFI ≤ ,95 aralıklarında olması modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Sonuç olarak elde edilen bu bulgular modelin iyi bir uyum gösterdiğini açıklamaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. ÇSAÖ'ye İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Not. (F1 = "Çeşitlilikte Farkındalık", F2 = "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu", F3 = "Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu" ve F4 = "Çeşitlilikte Baskı").

3.4. Uyum Geçerliliği

ÇSAÖ'nün uyum geçerliliği için ÇSAÖ ile ÖAÖ ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada iki ölçeğin kullanılmasının nedeni ÇSAÖ kapsamında değerlendirilen sosyal adalet ile ÖAÖ kapsamında değerlendirilen örgütsel adaletin sıklıkla tartışılmış olmasıdır (Blau, 1964; Coetzee, 2005; Greenberg, 1990). Buna göre ÇSAÖ ile ÖAÖ arasındaki ilişkilere dair değerler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5**ÇSAÖ İle ÖAÖ Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1-Çeşitlilikte Farkındalık	1,00						
2-Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu	,41**	1,00					
3-Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu	,36**	,17**	1,00				
4-Çeşitlilikte Baskı	-,29**	-,16**	-,16**	1,00			
5-Dağıtım Adaleti	,08	,02**	,01**	-,14**	1,00		
6-Etkileşim Adaleti	,04**	,01	,05	-,03	,05	1,00	
7-İşlem Adaleti	,15**	,06**	,05**	-,01**	,09	,07	1,00

İki ölçeğin alt öğeleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde Çeşitlilikte Farkındalık ile Etkileşim Adaleti ($r = ,04$; $p < ,01$) ve İşlem Adaleti ($r = ,15$; $p < ,01$) arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çeşitlilikte Sosyal Hizmetlerin Sunumu ile Dağıtım Adaleti ($r = ,02$; $p < ,01$) ve İşlem Adaleti ($r = ,02$; $p < ,01$) arasında da pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çeşitlilikte Sosyal Hizmetler ve Alıcı Uyumu ile Dağıtım Adaleti ($r = ,01$; $p < ,01$) ve İşlem Adaleti ($r = ,05$; $p < ,01$) arasında pozitif bir ilişki tespit edilirken, Çeşitlilikte Baskı ile Dağıtım Adaleti ($r = -,14$; $p < ,01$) ve İşlem Adaleti ($r = -,01$; $p < ,01$) arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı Çeşitlilik ve Sosyal Adalet Ölçeği'ni (ÇSAÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini incelemektir. Ölçek uyarlama çalışmalarında dilsel eşdeğerlik uygulamaları oldukça olduğu için ÇSAÖ'nün İngilizce ve Türkçe form puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ölçeğin iki formu arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde bir tutarlığın olması ölçeğin Türkçeye çevrilmesi sürecinin başarılı biçimde tamamlandığını göstermesi açısından bir anlamlılık teşkil etmektedir. AFA sonucunda toplam varyansın %50,25'ini açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dört boyutlu ve 25 maddeden oluşan orijinal ölçekteki üç maddenin faktör yükleri ,30'un altında olduğu için üç madde atılmıştır. Bu sebeple uyarlama sonucunda elde edilen yeni ölçek dört boyutlu olup 22 madde içermektedir. Buna ek olarak DFA uyum indeksi sınırları incelendiğinde modelin iyi düzeyde uyum verdiği görülmektedir.

Windsor ve arkadaşları (2015) geliştirdikleri orijinal ölçeğin alt boyutlarına dair iç tutarlılık katsayılarının ,61 ile ,90 aralığında olduğu belirtilmişti. Ölçek Türkçeye uyarlandıktan sonra ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının ,70 ile ,85 aralığında olduğu bulunmuştur. ÇSAÖ'nün güvenirliğini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen güvenirlik katsayılarının yüksek olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin testten teste puanının değişmediğini belirlemek için test-tekrar test yapılmıştır. Araştırmalarda kullanılması düşünülen ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin en az ,70 olduğu gerekmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bu yaklaşıma göre ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Fakat ölçeğe ait bir alt boyutun test-tekrar test güvenirlik katsayılarının bu ölçüte göre biraz düşük olduğu bulunmuştur.

Madde-toplam korelasyonuna ait elde edilen değerler değerlendirilirken, korelasyon katsayılarının ,30 ve daha yüksek olması beklenmektedir. Buna göre elde edilen değerlerin ,30 veya bu değerden yüksek çıkması ölçeğin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu bağlamda, ölçeğin bu değerler dikkate alındığında ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçlarının tüm maddeler ve alt boyutlar için anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ÇSAÖ'nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ispatlamaktadır.

İngilizce ve Türkçe formdan elde edilen puanlar arasındaki yüksek korelasyon katsayıları, çeviri maddelerin orijinalleriyle uyumlu ve ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçekle eş değer olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında yapı geçerliği için açıklanan varyans oranı

için %30 ve üzeri ölçüt olarak alınmaktadır. Bu çalışmadaki ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan AFA sonucunda açıklanan toplam varyans oranı %50,25 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı görülmektedir.

İç tutarlılık değerleri ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduklarını belirtmesinin yanı sıra, iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu da belirtmektedir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının biraz olduğu görülmekle birlikte, ÇSAÖ'nün tanı ya da sınıflama ölçümlerinde değil de sadece araştırmalarda kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu düşünüldüğünde, elde edilen bu katsayıların yeterli olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonu ile 27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde, ölçeğin madde ayırt edicilik gücünün yeterli olduğu görülür. ÇSAÖ'nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen tüm bulgular incelendiğinde, ölçeğin bireylerin çeşitlilik, baskı ve sosyal adalet düzeylerini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği görülür.

ÇSAÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, kültürel çeşitlilik, baskı ve sosyal adalet ile ilgili çeşitli durumları (çok kültürlülük, sosyal hizmetler, örgütsel güven, mobbing, örgütsel zehirlenme vb.) değerlendiren, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerle ÇSAÖ arasındaki ilişkiler incelenebilir. Buna ek olarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü araştırma grubu okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sebeple, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için farklı örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmalar da oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Son olarak bu ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçeğin ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akın, Ü. Akın, A. & Abacı, R. (2007). Öz-duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Anderson, M. (2011). Teacher and student perspectives on cultural proficiency. *Leadership*, 32-35.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship And Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Transaction Publishers.
- Brown-Jeffy, S. & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Bustamante, R., Nelson, J. A. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for School Leadership Preparation. *Education Administration Quarterly*.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Coetzee, M. (2005). *The fairness of affirmative action: An organisational justice perspective*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pretoria Üniversitesi, Güney Afrika.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem A Akademi: Ankara.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67.
- Ford, D. Y., Scott, M. T., Moore III, J. L. & Amos, S. O. (2013). Gifted education and culturally different students: Examining prejudice and discrimination via microaggressions. *Gifted Child Today*, 36(3), 205-208.
- Fraser, N. (2009). Social justice in the age of identity politics. *Geographic thought: A praxis perspective*, 72-91.
- Goldring, R., Gray, L. & Bitterman, A. (2013). Characteristics of public and private elementary and secondary school teachers in the United States: Results from the 2011-12 schools and staffing survey. First Look. NCES 2013-314. *National Center for Education Statistics*.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Hanselman, P., Bruch, S. K., Gamoran, A. & Borman, G. D. (2014). Threat in context: School moderation of the impact of social identity threat on racial/ethnic achievement gaps. *Sociology of Education*, 87(2), 106-124.
- Hollins, C. D. (2013). Culturall Competent Leadership. *School Administrator*, 70(11), 41-43.
- 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.
- Maxwell, L. A. (2014). US school enrollment hits majority-minority milestone. *The Education Digest*, 80(4), 27.
- National Center for Education Statistics. (2013). Digest of educational statistics, 2012 (NCES 2014-2105): US Department of Education.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.

- Place, A. W., Ballenger, J., Wasonga, T. A., Piveral, J. & Edmonds, C. (2010). Principals' perspectives of social justice in public schools. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 531-543.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ponterotto, J. G., Casas, J. M., Suzuki, L. A., & Alexander, C. M. (Eds.). (2009). *Handbook of multicultural counseling*. Sage publications.
- Prentice, M. (2007). Social justice through service learning: Community colleges as ground zero. *Equity & Excellence in Education*, 40(3), 266-273.
- Quezada, R., Lindsey, D., & Lindsey, R. (2013). A culturally proficient lens: Five essential elements to achieve cultural proficiency and to ensure success for English-learning students. *Principal*.
- Rawls, J. (1993). The law of peoples. *Critical Inquiry*, 20(1), 36-68.
- Signer, B., & Saldana, D. (2001). Educational and career aspirations of high school students and race, gender, class differences. *Race, Gender & Class*, 22-34.
- Smith, C. A. (2005). School factors that contribute to the underachievement of students of color and what culturally competent school leaders can do. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 17, 21-32.
- Southern Education Foundation. (2015). A new majority: Low income students now a majority in the nation's public schools: Southern Education Foundation.
- Staniforth, B., Fouché, C. & O'Brien, M. (2011). Still doing what we do: Defining social work in the 21st century. *Journal of Social Work*, 11(2), 191-208.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Inc, Boston, MA.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 12, 22-25.
- Theoharis, G., & Causton-Theoharis, J. N. (2008). Oppressors or emancipators: Critical dispositions for preparing inclusive school leaders. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 230-246.
- Uro, G., & Barrio, A. (2013). English language learners in America's great city schools: Demographics, achievement and staffing. *Council of the Great City Schools*.
- US Department of Education Office for Civil Rights. (2014). *Civil rights data collection data snapshot: School discipline* (Vol. Issues Brief 1). Washington, DC: The US Department of Education Office for Civil Rights.
- VanRoekel, D. (2008). *Promoting educators' cultural competence to better serve culturally diverse students*. Washington, DC: National Education Agency.
- Windsor, L. C., Shorkey, C., & Battle, D. (2015). Measuring student learning in social justice courses: The diversity and oppression scale. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 58-71.