

Üniversitelerde Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Onur Balı¹, Nesip Demirbilek², Hasan Demirtaş³

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere yönelik sosyal adalet algılarını ölçmeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın verileri Bingöl Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan ön lisans ve lisans öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmada açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri için iki farklı örneklem grubu kullanılmıştır. Araştırmanın birinci örneklem grubunda 602 öğrenci, ikinci örneklem grubunda ise 591 öğrenci bulunmaktadır. Yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda, 25 madde ve üç faktörlü bir yapıya ulaşılmış ve bu yapının sosyal adalet algısına ilişkin varyansın yaklaşık %71'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise, üç faktörlü yapıya ilişkin ulaşılan model uyumu değerlerinin kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğu ($\chi^2/sd = 3.942$, $p = .000$, RMR = .08, SRMR = .04, GFI = .91, AGFI = .88, NFI = .94, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .06) tespit edilmiştir. Üç boyutlu yapıya ilişkin ulaşılan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları ise, ölçeğin eşitlik, adalet ve destekleme alt boyutları için sırasıyla .93, .94 ve .88 olarak, ölçeğin tamamı için ise .96 olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, "Üniversitelerde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin", üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere yönelik sosyal adalet algılarını ölçmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet • Eşitlik • Adalet • Destekleme • Üniversitelerde sosyal adalet

Development of the Scale of Social Justice Perception in Universities: Validity And Reliability Study

Abstract

The purpose of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that measures the social justice perceptions of university students towards their universities. The data of the research were collected from associate and undergraduate students studying at Bingöl University. Two different samples were used for the exploratory and confirmatory factor analyses. There were 602 students in the first sample and 591 students in the second sample of the study. As a result of the exploratory factor analysis, a three-dimensional structure with 25 items was reached, and this structure explained approximately 71% of the variance in social justice perception. As a result of the confirmatory factor analysis, it was determined that the goodness-of-fit indices of the three-dimensional structure were at acceptable and good levels ($\chi^2/df = 3.942$, $p = .000$, RMR = .08, SRMR = .04, GFI = .91, AGFI = .88, NFI = .94, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .06). Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for the three-dimensional structure were determined as .93, .94 and .88 for the equality, justice and support dimensions of the scale, respectively, and .96 for the whole scale. Based on the research findings, it was concluded that the "Social Justice Perception in Universities Scale" is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the social justice perceptions of university students towards the universities they study at.

Keywords: Social justice • Equality • Fairness • Support • Social justice in universities

1 Sorumlu Yazar: Onur Balı (Dr. Öğr. Üyesi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı, Türkiye. E-posta: obali@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0601-2400

2 Nesip Demirbilek (Dr. Öğr. Üyesi), Bingöl Üniversitesi Genç Meslek Yüksekokulu, Bingöl, Türkiye. E-posta: ndemirbilek@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5133-7111

3 Hasan Demirtaş (Prof. Dr.), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye. E-posta: hasan.demirtas@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4159-8937

Atf: Balı, O., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2024). Üniversitelerde sosyal adalet algısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 44(2), 793-815. <https://doi.org/10.26650/SJ.2024.44.2.0076>

Extended Summary

Introduction

The welfare of the society is related to the distribution of social resources among the members of the society. Questions about how social resources and services should be distributed among individuals are connected with the concept of social justice (Çoban Kaynak, 2017). John Ryan, an American Catholic priest, was the first one using the concept of social justice (Han ve Demirbilek, 2022). Ryan was also the first to use the concept of minimum wage. According to Ryan (1945), social justice is the regulation of the relations between individuals and the society for maintaining the collective good. In short, social justice can be expressed as the fair distribution of blessings and burdens in society. In this context, the presence of a social opinion that there is a fair share in the society is an indicator of the existence of social justice (Bell, 2007; Sunal, 2011).

Smith (2018) stated that concepts such as social cohesion, equality and fairness come to the fore in ensuring social justice and that the concept of social justice can be approached from different points of view. At this point, it can be said that since individuals are not equal at the beginning, equal distribution of resources can maintain inequality among individuals, but distribution of resources at different levels (fairly) in line with the needs of individuals can eliminate the inequality among individuals over time (Smith, 2018). However, social justice is a concept that expresses more than the distribution of resources among individuals and emphasises community rather than individuality (Turhan, 2007).

When the literature is examined, it is seen that the concept of social justice in education is tried to be explained by associating it with concepts such as multiculturalism, justice, equality and democratic society (Tomul, 2009). However, the difficulty in defining the concepts of justice and social justice is also seen in the definition of the concept of social justice in education. In general, social justice in education can be achieved if each individual has an education that is appropriate to his or her abilities and needs. (Polat, 2007). Social justice in education aims to reduce or eliminate the negative effects of individual differences on the success of students in the educational processes (Ocak & Yamaç, 2011). Bates (2006) positioned social justice at the centre of educational processes and argued that social justice should also be at the centre of educational administration practises.

When institutions are managed according to the principles of social justice, they are more adopted by people and people's commitment to the institution increases. This is also true for universities. The higher education period is one of the most important

phases of students' life. The higher education period is not only a learning process but also a common living place where students experience and learn life as adults, have a profession, and interact with people from different cultures and environments. This common living place should be managed fairly and the resources should be shared fairly among the students. This can be possible with the establishment of social justice in all processes at the universities. Elimination of the negativities that may be caused by social injustice can only be possible with a good understanding of the concept of social justice.

In a literature review of the available measures of social justice perception, it is noted that, although a limited number of scales have been developed to assess this perception, none of them appear to be intended to examine the social justice perceptions of university students towards their university. (Cırık, 2015; Demirdağ, 2017; Karacan, Bağlıbel & Bindak, 2015; Turhan, 2007). For this reason, there is a need for a valid and reliable measurement tool to be used in scientific studies on the subject. In line with this need, this research aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine the social justice perceptions of university students towards their university.

Method

This study was carried out with an exploratory sequential design in a mixed method in which qualitative and quantitative research methods were used together. In the exploratory sequential design, after the qualitative data are collected and analysed, the quantitative stage of the research is carried out based on the qualitative data (Creswell & Plano Clark, 2018).

The study was carried out with the data collected from two different samples. The first sample of the study consists of 602 and the second sample consists of 591 undergraduate and associate degree students studying at different faculties and colleges of Bingöl University. While determining both samples, convenient sampling method was used as it provides convenience in time, cost and data collection process (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

In the development process of the items, the theoretical background of the concept of social justice was determined by examining the similar studies in the literature (Bell, 2007; Boyles, Carusi, & Attick, 2009; Connell, 1993; Çetin, 2015; Çoban Kaynak, 2017; Demirbilek, Atila & Korkmaz, 2021; Polat, 2007; Schulz, 2007; Todd, 2015; Torres Harding, Siers, & Olson, 2012). In addition to these studies, other measurement tools aimed at determining the perception of social justice were examined (Cırık, 2015; Demirdağ, 2017; Karacan, Bağlıbel, & Bindak, 2015; Ludlow, Enterline, & Cochran-Smith, 2008; Torres Harding et al., 2012). Considering these studies, practises that could contribute to social justice in universities were determined and these were used

in the preparation of the draft scale items. After the literature review, a draft scale consisting of 68 items was prepared. This form was simplified with expert reviews, and a final form consisting of 34 items was reached.

Exploratory and confirmatory factor analyses were used to test the construct validity of the scale, and Cronbach's alpha internal consistency coefficients were calculated for reliability.

Findings

The construct validity of the scale was first tested with exploratory factor analysis. Exploratory factor analysis was performed with 34 items and a sample of 602 students. The KMO and Bartlett tests were performed to check the sampling adequacy (KMO = .976; $\chi^2 = 19611.249$; $df = 561$; $p = .000$). As a result of the factor analysis, a structure consisting of 19 items in three factors was reached, and these three factors explained 71.30% of the variance regarding the perception of social justice. The factor loadings of the items ranged from .58 to .87, the communalities of the items were between .58 and .83, and the item-total correlation values were between .54 and .82. These three factors were named as "equality", "fairness" and "support".

As a result of the confirmatory factor analysis performed with the data of 591 students, the goodness of fit indices for the scale were reached as $\chi^2/df = 3.942$, $p = .000$, RMR = .08, SRMR = .04, GFI = .91, AGFI = .88, NFI = .94, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .06. When the achieved values are compared with the reference values for the goodness of fit indices in the literature, it can be said that the scale has high construct validity.

The reliability of the scale was examined with Cronbach's Alpha internal consistency coefficients calculated using both exploratory and confirmatory factor analyses data. The Alpha coefficients of the entire scale and its dimensions were calculated between .88 and .96. In this respect, these Alpha coefficients can be inferred as evidence of the scale's reliability.

Conclusion

This research aims to develop a valid and reliable scale to measure the social justice perceptions of university students towards their university. As a result of the analyses, significant results were reached regarding the validity and reliability of the scale. As a result, the Social Justice in Universities Scale was found to be a valid and reliable measurement tool that can be used to measure university students' social justice perceptions regarding their universities.

The increase in the scale scores is interpreted as the students' perception of social justice is increasing, and the decrease in the scale scores is interpreted as the students' perception of social justice is diminishing. There is no reverse-scored item or dimension in the scale.

Üniversitelerde Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Toplumların refahı ve gelişmişlik düzeyi, sosyal kaynakların toplum içinde dağıtımı ile yakından ilişkilidir. (Çoban Kaynak, 2017). Toplum oluşturulan bireylerin bu kaynaklara erişimi is sosyal adalet kavramı ile ilişkili bir konudur. Bu bağlamda sosyal adalet sadece toplumsal ve etik bir değer değil, aksine refah düzeyi yüksek toplumların ve sosyal sistemlerin sahip olması beklenen önemli bir değerdir. Amerikalı bir Katolik rahip olan John A. Ryan, sosyal adalet kavramını ilk olarak kullanan kişidir (Han ve Demirbilek, 2022). Ryan (1945) sosyal adaleti, ortak iyiye ulaşma doğrultusunda birey ve toplum arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi olarak ele almıştır.

Sosyal adaleti tanımlamak oldukça güçtür. Buna karşın sosyal adalet, kaynakların adil şekilde dağıtıldığı bir toplumda, kişilerin bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan güvende olması şeklinde açıklanabilir. Öz olarak sosyal adalet, nimet ve külfetlerin toplumda adil bir şekilde dağıtılması olarak ifade edilebilir (Sunal, 2011). Türk Dil Kurumu'na (2021) göre ise sosyal adalet, “toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumudur.” Kısaca, hakça bir paylaşımın olduğuna yönelik toplumsal kanaatin bulunması sosyal adaletin varlığının göstergesidir (Bell, 2007; Sunal, 2011). Sosyal adalet, temelde büyük sosyal kurumlardan kaynaklanan faydaların ve yüklerin bir toplumda dağılımı, mülkiyet sistemleri, kamu kuruluşları, vb. ücretlerin ve (varsa) kârların düzenlenmesi, yasal sistem aracılığıyla kişilerin haklarının korunması, konut tahsisi, ilaç, refah yardımları vb. olarak tanımlanmaktadır (Miller, 2001). Sosyal adalet teorilerini birleştiren önemli bir unsur, sosyal kaynakların dağılımının (öncelikle ekonomik) nasıl belirlendiğinin veya dağılım ilkesinin değerlendirilmesidir (Schulz, 2007).

Sosyal adalet, kaynaklar ve değerlerin toplumsal düzeyde adil dağılımını gerektirir. Sosyal adaletin toplumsal düzeyde sağlanabilmesi, ekonomik gelişme, toplumsal kalkınma ve bireyler arasındaki adil gelir dağılımı ile yakından ilişkilidir (Çetin, 2015).

Smith (2018) sosyal adaletin sağlanmasında toplumsal uyum, eşitlik ve adillik gibi kavramların öne çıktığını ve sosyal adalet kavramına farklı açılardan yaklaşılabileceğini belirtmiştir. Bu noktada başlangıç noktasında bireyler eşit olmadığı için, kaynakların eşit dağıtımının bireyler arasındaki eşitsizliği sürdürebileceği, fakat kaynakların bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı düzeylerde (adil şekilde) dağıtımının bireyler arasındaki eşitsizliği süreç sonunda giderebileceği söylenebilir (Smith, 2018). Bununla birlikte sosyal adalet kaynakların bireyler arasındaki dağıtımından daha fazlasını ifade eden ve bireysellikten çok toplumsallığı vurgulayan bir kavramdır (Turhan, 2007).

Toplumsal eşitsizliklerle mücadele bağlamında gelişen sosyal adalet kavramının dağıtımcı, kültürel ve ilişkiyel olmak üzere üç türü olduğu belirtilmektedir (Özdemir

ve Kütküt, 2015). Bunlardan; dağıtımcı adalet, “toplumun sahip olduğu maddi varlıkların toplum üyelerine adil bir şekilde paylaştırılmasını içeren bir süreç”; kültürel adalet “herhangi bir kültürün, toplumdaki diğer kültürler üzerinde baskı kurmaması”; ilişkisel adalet ise “toplumdaki marjinal grupların kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılmalarını içeren süreç” olarak tanımlanmaktadır (Özdemir ve Kütküt, 2015: 202). Bu yönüyle sosyal adalet kavramının, adaletsizliklerin giderilmesinin yanında toplumu bütünleştirici bir anlam taşıdığı yorumu da yapılabilir.

Sosyal adalet teorileri bireylere, toplumun farklı tabaka ve sınıflarına somut olarak neler sağlandığıyla ilgilendir. Sosyal adalet, sosyal devletin bir ürünü değil, aksine sosyal devlet, sosyal adaletin sağlanabilmesi için bir araçtır. Bu nedenle üniversite öncesi eğitim kademelerinde ve üniversitelerde sosyal adaletin sağlanmasında devletin sorumluluğu olmakla beraber, bu sorumluluk sadece devlete ait değildir (Gökpınar, 2008).

Sosyal adalet demokratik toplumların kalkınmasında, bireylerin sosyal yaşamda karşılaştıkları adaletsiz uygulamaların önlenmesi ve demokratik bir sosyal yapının oluşturulması konusunda da etkili olmaktadır (Bursa, 2015). Gelişmiş devletlerin temelinde yer alan sosyal adalet anlayışı, toplumsal hizmet ve kaynakların adil dağıtımına dayanır ve toplumdaki her bireye asgari bir yaşam standardı sunmayı hedefler (Çoban Kaynak, 2017).

Eşitlik, refah, hak, adalet ve sosyal adalet gibi birbirinin yerine kullanılabilen kavramlar, her zaman felsefi ve siyasi tartışmaların gündeminde olmuş ancak bu kavramlar üzerinde bir uzlaşma sağlanamamıştır (Han ve Demirbilek, 2022). Eşitlik kavramı sosyal adaletin önemli bir unsuru olsa da eşitliğin sağlanması her zaman sosyal adaletin sağlandığını garanti etmez (Polat, 2007). Adalet açısından, eşitlik ancak bireylerin toplumun sosyal bir üyesi olduklarında mümkündür. Bir toplumun üyeleri tanımlanabilir olduğunda (genellikle vatandaşlık yoluyla), üyelik yoluyla taahhüt edilen yasal, siyasi ve sosyal hakların eşit dağılımı olabilir (Gutfreund, 2006). Irkçılık, yoksulluk ve diğer pek çok toplumsal sorunla yüzleşmek isteniyorsa, herkese vaat edilen devredilemez haklar ile bu yüzleşme başlamalıdır. Sosyal adaleti sağlamak için, vatandaşların genel bir şekilde eşit muamele gördüğü, kamu politikasının her üyenin içsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu ve ekonominin olduğu bir politik topluluk olmalıdır. İnsanların aldıkları gelir ve işle ilgili diğer faydalar kendi gereksinimlerine karşılık gelecek şekilde çerçevelenmiş ve sınırlandırılmıştır (Miller, 2001; Polat, 2007).

Ülkeler eğitimde sosyal adaleti sağlamak için çeşitli projeleri ve reformları hayata geçirmek için çalışmaktadırlar. Türkiye’de başta milli eğitim şubalarında olmak üzere hükümet ve kalkınma programlarında eğitimde sosyal adaletin sağlanması konusunda önemli değerlendirmeler ve politika önerileri yer almaktadır (İnan ve Demir, 2018). Amerika Birleşik Devletleri’nde “Hiçbir Çocuğun Geride Kalmaması Reformu (No Child Left Behind)”, bu reformlardan biridir. Reform sayesinde öğrenciler arasındaki

akademik başarı farklılıklarının azaltılması, devamsızlık ve okulu bırakma sorunlarının ortadan kaldırılması hedeflenmektedir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

Alanyazında eşitlik, adalet, demokrasi, çok kültürlülük gibi kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılan sosyal adalet kavramı tam olarak tanımlanması güç bir kavramdır (Tomul, 2009). Benzer bir zorluk eğitimsel bağlamda sosyal adalet kavramının tanımlanmasında da yaşanmaktadır. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması genel olarak her bireyin yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alabilmesiyle mümkün olabilmektedir (Polat, 2007). Eğitimde sosyal adalet, bireysel farklılıkların bireylerin eğitim süreçlerinde yarattığı olumsuz etkilerin, öğrencilerin başarılarına olan etkisini azaltmayı veya gidermeyi hedeflemektedir (Ocak ve Yamaç, 2011). Bates (2006) sosyal adaleti eğitim süreçlerinin merkezinde konumlandırmış ve sosyal adaletin eğitim yönetimi uygulamalarının da odağında olması gerektiğini savunmuştur.

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin ve sosyal adaletin tam anlamıyla sağlandığı söylemek mümkün değildir (Kondaççı ve Beycioğlu, 2020; Tansel, 2015). İlköğretim ve orta öğretim düzeyinde nitelikli eğitime erişim anlamında yaşanan sorunlar öğrencilerin üniversite tercihlerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin üniversiteye gidip gitmeme durumları sosyal hukuk devletinin kendilerine sunduğu imkân ve olanaklarla yakından ilgilidir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan farklı ilgi ve yeteneklere sahip bireylere yükseköğretim imkânı sağlanarak eğitimde sosyal adalet sağlanabilir. Ancak üniversiteler arasındaki kalite farkları, üniversitelerin öğrencilerine sunduğu imkânların farklılaşması sosyal adaletle ilişkin yeni sorunların çıkmasına neden olabilmektedir (Ayalon, Grodsky, Gamoran ve Yogeve, 2008). Doğu illerinin özellikle kırsal bölgelerinde kız çocuklarının okullaşma oranının Türkiye’nin diğer bölgelerine göre anlamlı şekilde düşük olması eğitimdeki sosyal adaletsizliğe örnek teşkil etmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010).

Bir kamu üniversitesinin uzaktan eğitimle ilgili 2020 yılında yayınlanan raporuna göre çalışmaya katılan 2781 öğrenciden %23’ü çevrimiçi derslere katılamadığını ve bu öğrencilerin %75’i ise bunun gerekçesinin internet bağlantılarının olmayışı olarak açıklamışlardır (Karadağ ve Yücel, 2020). Burada dikkat çeken kısım araştırma verilerinin çevrimiçi olarak elde edilmiş olmasıdır. Öyle ki çevrimiçi imkâna erişimde kısıtlı öğrencilerin bu çalışmalara katılamadıkları düşünüldüğünde Türkiye’deki internet bağlantısı ile uygun teknolojik ekipmana sahip olmayan çok daha yüksek oranda öğrenci bulunduğu öngörülmektedir (Karadağ ve Yücel, 2020). Salgın sebebiyle dünyada ve Türkiye’de, internete erişimi olmayan öğrencilerin eğitim hakkından yararlanamadıkları ve bu durumun adaletsizliğe sebep olduğu ifade edilmektedir (Yamamoto ve Altun, 2020).

Eğitim ve öğrenim hakkı, bireylerin temel hak ve özgürlüklerinden olan sosyal ve ekonomik bir haktır (Balı, 2022). Bu hak, ancak eğitime erişimde fırsat eşitliği

sağlandığında geçerli olup ülkedeki tüm öğrencilerin eğitime erişimde imkânların eşitlenmesi ile sağlanabilir (Eren, 2020). Pandemi sürecinin en çok olumsuz olarak etkilediği sektörlerden birisi eğitim ve eğitim kademelerinden ise yükseköğretimdir. Dünyadaki gelişmiş ülkeler başta olmak üzere neredeyse tüm okullar yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalarak çevrimiçi eğitime geçmişlerdir. Türkiye'nin de bu sürece geçişte çeşitli sorunlar yaşadığı görülmüş ve özellikle yükseköğretim kurumlarının hem bu boyutta bir krize hem de etkin online eğitime hazır olmadıkları görülmüştür. Bu konuda üniversitelerde karar alıcılara ve akademisyenlere önemli görevler düşmektedir (Erkut, 2020).

Sosyal adalet hem toplumların hem de kurumların demokratik işleyişi ve çalışması açısından önemlidir. Kurumlar sosyal adalet ilkesine göre yönetildiklerinde insanlar tarafından daha çok benimsenir ve insanların kuruma olan bağlılığı artar. Bu durum üniversiteler için de geçerlidir. Üniversite dönemi öğrencilerin yaşamının en önemli evrelerinden biridir. Üniversite sadece bir öğrenim basamağı değil, öğrencilerin bir yetişkin olarak hayatı deneyimlediği ve öğrendiği, bir meslek sahibi olduğu, farklı kültürlerden ve çevrelerden insanlarla etkileşimde bulunduğu bir ortak yaşama alanıdır. Bu ortak yaşama alanının adil yönetilen, üniversitenin sahip olduğu maddi varlıkların öğrencilere adil bir şekilde paylaştırıldığı, herhangi bir öğrenci grubunun ve kültürünün diğer öğrenciler ve kültürler üzerinde baskı kurmadığı ve üniversitedeki marjinal grupların kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılabildiği bir yer olması gerekir (Özdemir ve Fidan, 2016). Bu ancak üniversitedeki bütün süreçlerde sosyal adaletin gözetilmesi ile olanaklıdır. Öğrencilerin üniversitelerini adil yönetilen ve sosyal adaletin egemen olduğu bir yer olarak algılamaları, onların üniversitelerine olan bağlılıklarını arttıracak, üniversitelerini kimliklerinin bir bileşeni olarak ifade etmelerini destekleyecektir.

Sosyal adaletsizliğin neden olduğu ve olabileceği olumsuzlukların giderilmesi ancak sosyal adalet kavramının iyi anlaşılmasıyla mümkün olabilir. Sosyal adalet kavramının genel olarak toplumumuz, özel olarak da üniversite öğrencileri tarafından yeterince anlaşılmadığına olan inanç araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Eğitimle ilgili bütün süreçlerin, eşitlik, dayanışma, adalet gibi değerler üzerine temellendirilmesi gerekmektedir. Sosyal devletin temel özelliklerinden biri olan sosyal adaletin tesis edilmesinde, kaynakların ve hizmetlerin dengeli bölüşümü önem arz etmektedir (Çetin, 2015). Bu bağlamda, öğrencilere mesleki bilgi ve beceriler kazandırmasının yanı sıra bireylerin tüm hayatlarını etkileyen bir süreç olan yükseköğretim düzeyinde, sosyal adaletin araştırılmasının hem teorik hem de pratik açısından alana önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, sosyal adalet algısını ölçmeye yönelik sınırlı sayıda Türkçe ölçme aracına ulaşılmakla birlikte, bunların hiçbirinin üniversite öğrencilerinin

üniversiteye ilişkin sosyal adalet algısını belirlemeye yönelik olmadığı görülmüştür (Cırık, 2015; Demirdağ, 2017; Karacan vd., 2015; Turhan, 2007). Bu sebeple konuya ilişkin yapılacak bilimsel çalışmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda üniversite öğrencilerinin üniversitelerine ilişkin sosyal adalet algısını belirlemeyi amaçlayan; geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üniversiteye ilişkin sosyal adalet algısını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde keşfedici sıralı desenle gerçekleştirilmiştir. Bu desende ilk olarak nitel veriler toplanıp çözümlendikten sonra, ikinci aşamada bu verilerden hareketle nicel aşama gerçekleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu doğrultuda çalışmada ölçek maddelerinin oluşturulması süreci nitel yöntemler kullanılarak, oluşturulan maddelerden hareketle hazırlanan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri ise nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme

Araştırma iki farklı örnekleme grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci örnekleme grubu, Bingöl Üniversitesi'nin farklı fakülte ve yükseköğretimde öğrenim görmekte olan 602 lisans ve önlisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 387'si kadın (%64.3), 215'i ise erkektir (%35.7). Öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından ise; 261'i birinci sınıf (%43.4), 184'ü ikinci sınıf (%30.6), 72'si üçüncü sınıf (%12.0), 85'i ise dördüncü sınıf (%14.1) öğrencisidir. Birinci örnekleme grubundan elde edilen veriler ile açılımlı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci örnekleme grubu ise Bingöl Üniversitesi'nin farklı fakülte ve yükseköğretimde öğrenim görmekte olan 591 lisans ve önlisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 379'u kadın (%64.1), 212'si ise erkektir (%35.9). Öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından ise; 252'si birinci sınıf (%42.6), 182'si ikinci sınıf (%30.8), 72'si üçüncü sınıf (%12.2), 85'i ise dördüncü sınıf (%14.4) öğrencisidir. Bu örnekleme grubundan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Her iki örnekleme grubunun belirlenmesinde; zaman, maliyet ve uygulama kolaylığı sağlanması sebebiyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014).

Örneklem büyüklüğü açısından ise alanyazında ölçek geliştirme çalışmaları için en az 200 kişilik örnekleme ulaşılmaması veya madde sayısının 5 veya 10 katı kadar örneklem büyüklüğünün sağlanması gibi öneriler bulunmaktadır (Comrey, 1988; Comrey ve Lee, 1992; Devellis, 2003; Tinsley ve Tinsley, 1987). Bu doğrultuda her iki örneklem grubu için örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi

Ölçek maddelerinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle konuya ilişkin alanyazındaki çalışmalar incelenerek sosyal adalet kavramının kapsamı belirlenmeye çalışılmıştır (Bell, 2007; Boyles vd., 2009; Connell, 1993; Çetin, 2015; Demirbilek vd., 2021; Çoban Kaynak, 2017; Polat, 2007; Schulz, 2007; Todd, 2015; Torres Harding vd., 2012). Mevcut kuramsal çalışmalara ek olarak sosyal adalet algısını belirlemeye yönelik diğer ölçme araçları incelenmiş ve çalışmalarda sosyal adaletin ele alındığı kuramsal yapılar ve ölçek maddeleri incelenmiştir (Cırık, 2015; Demirdağ, 2017; Karacan vd., 2015; Ludlow vd., 2008; Torres Harding vd., 2012). İncelenen bu çalışmalar doğrultusunda, üniversite öğrencilerinde sosyal adalet algısının oluşumuna katkı sağlayabilecek karar ve uygulamalar belirlenmeye çalışılmış ve bunlardan taslak ölçek maddelerinin hazırlanmasında faydalanılmıştır.

Yapılan alanyazın taramalarının ardından 68 maddelik bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Bu form, maddelerin kapsam ve dil açısından incelenmesi amacıyla Eğitim yönetimi alanında doktoralı 4 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan değerlendirmede sosyal adalet kavramının kapsamını doğrudan yansıtmadığı düşünülen bazı maddeler formdan çıkarılmış, anlamsal olarak birbirine yakın olduğu düşünülen bazı maddeler ise birleştirilmiş ve 34 maddelik bir taslak ölçek formuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerindeki nicel analizler bu 34 maddelik form kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçek formunun geliştirilmesine ilişkin izlenen bu yol ile ölçme aracının kapsam geçerliğinin artırılması da amaçlanmıştır. Ayrıca taslak maddelerin hazırlanması sürecinde ters puanlanan herhangi bir madde kullanılmamıştır. Ölçme araçlarında ters puanlanan maddelerin, kuramsal yapının dışına çıkarak kendi aralarında faktörleşme ve ayırt edicilik sorunları yarattığı bilinmektedir (İlhan ve Güler, 2017). Bu sebeple Likert tipi ölçme araçlarında ters puanlanan madde kullanılmaması önerilmektedir (İlhan ve Güler, 2017).

Ölçek maddelerinin derecelendirilmesinde, her bir maddeye katılma düzeyini belirten ifadeler ve 5’li Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Bu derecelendirmede 1 puan “hiç katılmıyorum”, 2 puan “az katılıyorum”, 3 puan “orta düzeyde katılıyorum”, 4 puan “çoğunlukla katılıyorum”, 5 puan ise “tamamen katılıyorum” olarak ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ölçme aracının yapı geçerliğinin sınanmasında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmış, güvenilirliğinin sınanmasında ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Faktör analizleri öncesinde maddelerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği, basıklık-çarpıklık değerlerinin ve histogram grafiklerinin incelenmesi ile kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin değerlendirilmesinde, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen -1.5 ile +1.5 aralığı referans olarak alınmış ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin bu aralıkta olması verilerin normal dağılımının ölçütlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Cronbach's Alpha katsayısının değerlendirilmesinde ise .70 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir, .80 ve üzerindeki değerler ise istendik değerler olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2010). Veri toplama sürecinden önce Bingöl Üniversitesi'nden 92342550/108.01/ sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği öncelikle açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, hazırlanan 34 madde ile 602 kişilik örneklem grubundan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce her maddeye ilişkin verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Bu amaçla tüm maddelere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, maddelerin çarpıklık değerlerinin -.76 ile 1.17, basıklık değerlerinin ise, -1.38 ile .15 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Alanyazında bu değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olmasının, verilerin normal dağılıma sahip olduğunun göstergelerinden biri olarak ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma veri setinin faktör analizine uygunluğunun kontrolü için KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır (KMO = .98; $\chi^2 = 19611.25$; $sd = 561$; $p = .000$). Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde, KMO değerinin .80 ve üzerinde olması, Bartlett testinin ise anlamlı olması önerilen durumdur (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Kaiser ve Rice, 1974). Ulaşılan değerler doğrultusunda veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir ve birinci faktör analizi yapılmıştır. Analizlerde Principal Components metodu ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

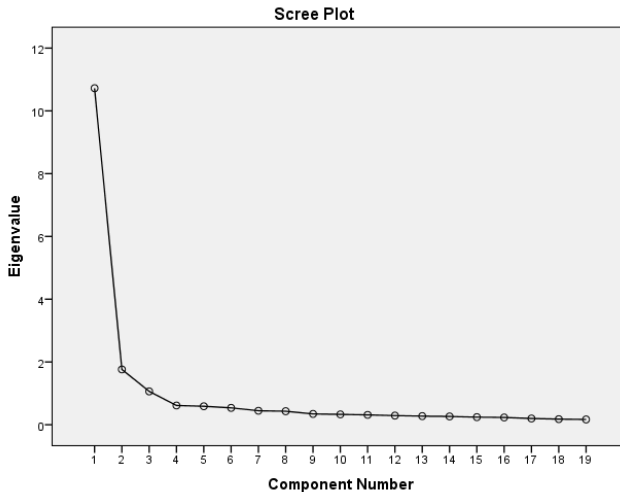
Tablo 1. Birinci Faktör Analizi Sonuçları			
Bu üniversitede	Faktör Yükleri *		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M32- Öğrencilere sosyal sınıf, cinsiyet ve etnik gruplar açısından yanlı davranılmaz.	.80		
M23- Öğrencilere inançlarından dolayı ayrımcılık yapılmaz.	.77		
M25- Öğrenciler kıyafetinden dolayı yargılanmaz.	.77		
M24- Öğrencilere siyasi görüşlerinden dolayı ayrımcılık yapılmaz.	.74		
M31- Öğrencilerin her birine onurlu ve saygılı davranılır.	.71		
M30- Öğrencileri ilgilendiren konularda ayırım yapılmadan tüm öğrencilerin görüşleri alınmaya çalışılır.	.69		
M20- Öğrenciler farklı düşünceleri sebebiyle dışlanmaz.	.65	.43	
M28- Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda tarafsız kalınır.	.65		
M33- Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yönelik tüm olanaklar sağlanır.	.64		.48
M34- Her öğrenci ifade özgürlüğüne yön veren politikalara eşit olarak katılım sağlar.	.62		.47
M29- Öğrenciler kaynaklardan eşit bir şekilde yararlanırlar.	.61		
M22- Öğrencilere söz hakkı verilir.	.60		
M19- Öğrenci hakları korunur.	.51	.45	.51
M3- Öğrencilere eşit davranılır.		.81	
M7- Öğrencilere adil davranılır.		.76	
M1- Eğitim hizmeti verilirken bütün öğrencilere eşit zaman ayrılır.		.72	
M6- Öğrenciler eksik ya da üstün görülmez.		.71	
M10- Öğretim elemanları ayrımcılık yapmaz.		.70	
M11- Öğrenciler arasında ayırım yapılmaz.	.44	.69	
M4- Öğrencilere değerli olduğu hissettirilir.		.64	.50
M8- Öğrencilere eşit eğitim olanakları sunulur.		.63	.42
M2- Fırsat ve imkân eşitliği sağlamak için çaba gösterilir.		.62	.44
M5- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları karşılanmaya çalışılır.		.59	.58
M9- Öğrenciler eşit haklara sahiptir.		.53	
M16- Öğrenciler ifade özgürlüğüne sahiptir.	.45	.49	.49
M15- Öğrencilere teknolojik araç desteği sağlanır.			.80
M17- Öğrenciler maddi ve manevi olarak destek görürler.			.78
M14- Öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınır.		.40	.77
M13- Öğrenciler yeteneğine göre değerlendirilir.			.65
M12- Öğrenciler sosyal aktivitelerden eşit şekilde yararlanırlar.			.62
M27- Öğrencilerin üniversitede yönetim süreçlerine katılımı sağlanır.	.46		.61

M26- Sosyo-ekonomik eşitsizlikler giderilmeye çalışılır.	.49		.59
M21- Her öğrenciye destek verilir.	.46	.42	.58
M18- Öğrenci fikirlerine değer verilir.	.47	.45	.56
Özdeğer	8.49	7.63	7.26
Açıklanan Toplam Varyans (% 68.77)	24.97	22.45	21.36
* .40'ın altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.			

Yapılan ilk faktör analizi sonucunda 34 maddenin 3 faktörde yüklendiği ve yapıya ilişkin varyansın %68.77'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan analizde birden fazla boyutta yüklenen ve kuramsal olarak uygun boyutta olmadığı düşünülen maddeler olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler teker teker analizden çıkarılarak faktör analizleri tekrarlanmıştır. Analiz sürecinde;

- tek bir faktörde yüklenen fakat faktör yükü .55 ve altında yüklenen maddeler,
- birden fazla faktörde .55 ve üzerinde yüklenen ve faktör yükleri arasındaki fark .20'den küçük olan maddeler,
- anlamsal olarak birbirine yakın ve maddeler arası korelasyonu .80 ve üzerinde olan maddelerden faktör yükü daha düşük olanlar analizlerden çıkarılmıştır.

Comrey ve Lee (1992) açımlayıcı faktör analizinde, faktör yükleri .55'in yapıya ilişkin varyans açıklama oranı .30'un üzerinde olan maddeleri iyi maddeler olarak yorumlamıştır. Bu doğrultuda maddelerin analizden çıkarılması sürecinde .55 faktör yükü alt kesim noktası olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 16 kez faktör analizi tekrarlanmış, 15 madde analiz dışında bırakılmış ve 19 madde ile son açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Nihai açımlayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.



Şekil 1. Nihai Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

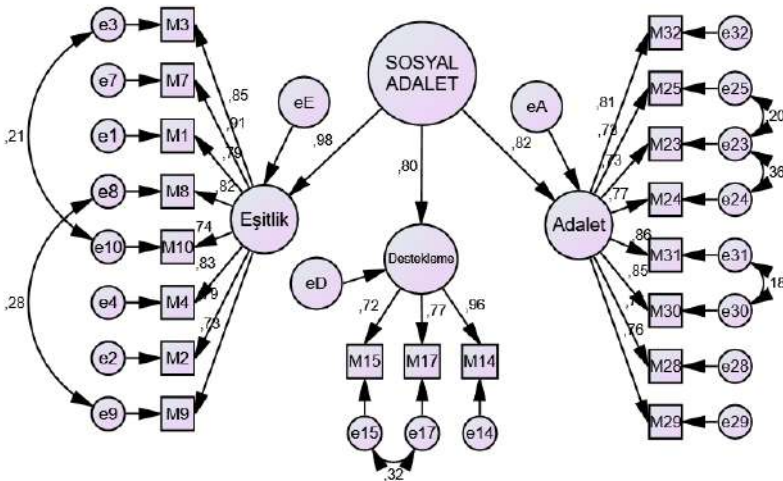
Tablo 2. Nihai Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları					
Bu üniversitede	Faktör Yükleri*			Faktör Ortak Varyansı	Mad.-Top. Kor.
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
M3- Öğrencilere eşit davranılır.	.83			.80	.76
M7- Öğrencilere adil davranılır.	.80			.83	.82
M1- Eğitim hizmeti verilirken bütün öğrencilere eşit zaman ayrılır.	.79			.73	.73
M8- Öğrencilere eşit eğitim olanakları sunulur.	.70			.72	.78
M10- Öğretim elemanları ayrımcılık yapmaz.	.69			.63	.72
M4- Öğrencilere değerli olduğu hissettirilir.	.68		.41	.72	.77
M2- Fırsat ve imkân eşitliği sağlamak için çaba gösterilir.	.67			.67	.73
M9- Öğrenciler eşit haklara sahiptir.	.58			.58	.72
M32- Sosyal sınıf, cinsiyet ve etnik gruplar açısından yanlı davranılmaz.		.81		.74	.70
M25- Öğrenciler kıyafetinden dolayı yargılanmaz.		.81		.69	.63
M23- Öğrencilere inançlarından dolayı ayrımcılık yapılmaz.		.80		.71	.66
M24- Öğrencilere siyasi görüşlerinden dolayı ayrımcılık yapılmaz.		.76		.70	.71
M31- Öğrencilerin her birine onurlu ve saygılı davranılır.	.41	.69		.72	.79
M30- Öğrencileri ilgilendiren konularda ayırım yapılmadan tüm öğrencilerin görüşleri alınmaya çalışılır.	.43	.68		.72	.79
M28- Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda tarafsız kalınır.		.67		.59	.67
M29- Öğrenciler kaynaklardan eşit bir şekilde yararlanırlar.		.62		.61	.71
M15- Öğrencilere teknolojik araç desteği sağlanır.			.87	.81	.54
M17- Öğrenciler maddi ve manevi olarak destek görürler.			.79	.78	.65
M14- Öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınır.	.46		.73	.81	.75
Özdeğer	5.30	5.24	3.00		
Açıklanan Toplam Varyans (%71.30)	27.92	27.60	15.78		
* .40'ın altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.					

Tablo 2'ye göre, nihai analiz sonucunda ulaşılan 19 maddenin üç faktör altında toplandığı ve yapıya ilişkin varyansın %71.30'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Maddelere ilişkin ulaşılan faktör yüklerinin .58 ile .87 aralığında, faktör ortak varyansı

değerlerinin .58 ile .83 aralığında, madde-toplam korelasyonu değerlerinin ise .54 ile .82 aralığında değerler aldığı tespit edilmiştir. Üç faktör altındaki maddeler incelendiğinde ise, birinci faktördeki maddelerin ağırlıklı olarak öğrenciler arası eşitliği vurguladığı, ikinci faktördeki maddelerin ağırlıklı olarak adil ve tarafsız olmayı vurguladığı, üçüncü faktördeki maddelerin ise öğrencilere sağlanan destekleri ifade ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda bu üç faktör sırasıyla “eşitlik”, “adalet” ve “destekleme” olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan 25 madde ve 3 boyutlu ölçeğin yapı geçerliği, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden kontrol edilmiştir. 591 kişilik örneklem grubundan elde edilen veriler ile yapılan analizler sonucunda, ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerleri; $\chi^2/sd = 5.32, p = .000, RMR = .09, SRMR = .05, GFI = .87, AGFI = .83, NFI = .92, NNFI = .92, CFI = .93, RMSEA = .09$ olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu aşamada analiz programı tarafından önerilen 6 modifikasyonun yapılmasının ardından nihai uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 3.94, p = .000, RMR = .08, SRMR = .04, GFI = .91, AGFI = .88, NFI = .94, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .06$). İncelenen uyum iyiliği değerlerine ilişkin olarak; χ^2/sd değerinin 5’in altında olması; GFI, AGFI, NFI ve NNFI değerlerinin .90’ın üzerinde olması; RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin .08’in altında olması; CFI değerinin ise .95’in üzerinde olması, alanyazında model ile veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstergeleri olarak belirtilmektedir (Kline, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011; Seçer, 2013; Şimşek, 2007). Ulaşılan uyum iyiliği, değerleri alanyazındaki uyum iyiliği değerlerine ilişkin referans değerler ile karşılaştırıldığında, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yol diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Sosyal adalet ölçeğine ilişkin yol diyagramı

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Analizler sonucunda ulaşılan 25 madde ve 3 boyutlu yapının güvenilirliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için toplanan verilerden hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ile kontrol edilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Tamamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları					
Ölçek / Alt Boyut	Madde Sayısı	Cr. Alpha (n= 602)	\bar{X} (ss) (n= 602)	Cr. Alpha (n= 591)	\bar{X} (ss) (n= 591)
Eşitlik	8	.93	2.97 (1.20)	.93	2.97 (1.21)
Adalet	8	.94	3.34 (1.11)	.94	3.33 (1.11)
Destekleme	3	.88	2.19 (1.17)	.88	2.19 (1.18)
Ölçeğin Tamamı	19	.96	3.00 (1.04)	.96	3.00 (1.05)

Tablo 3'e göre, ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları .88 ile .96 aralığında değişmektedir. Alanyazında Cronbach's Alpha katsayısı için ulaşılan .70 ve üzerindeki değerlerin kabul edilebilir olduğu, .80 ve üzerindeki değerlerin ise istendik değerler olduğu belirtilmektedir (Pallant, 2010). Bu doğrultuda 19 madde ve 3 boyuttan oluşan ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal adalet algısını ölçmeye yönelik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Sosyal adalet, eldeki kaynak ve değerlerin toplumsal düzeyde adil dağılımı ile ilişkilidir. Sosyal adaletin sağlanabilmesi, ekonomik gelişmişlik, toplumsal kalkınma ve adil bir gelir dağılımının benimsenmesi ile mümkündür (Çetin, 2015). Sosyal adalet; Özdemir ve Kütküt (2015: 202) tarafından "hak, eşitlik, fırsat eşitliği, çeşitlilik ve benzeri kavramı içeren şemsiye bir kavram" olarak ifade edilmektedir. Sosyal adalet teorileri bireylere, toplumun farklı tabaka ve sınıflarına somut olarak neler sağlandığıyla ilgilenir. Sosyal adalet, sosyal devletin bir ürünü değil, aksine sosyal devlet, sosyal adaletin sağlanabilmesi için bir araçtır. Bu nedenle üniversite öncesi eğitim kademelerinde ve üniversitelerde sosyal adaletin sağlanmasında devletin sorumluluğu olmakla beraber, bu sorumluluk sadece devlete ait değildir (Gökpınar, 2008).

Sosyal adalet demokratik toplumların kalkınmasında, bireylerin sosyal yaşamda karşılaştıkları adaletsiz uygulamaların önlenmesi ve demokratik bir sosyal yapının oluşturulması konusunda da etkili olmaktadır (Bursa, 2015). Gelişmiş devletlerin temelinde yer alan sosyal adalet anlayışı, toplumsal hizmet ve kaynakların adil dağıtımına dayanır ve toplumdaki her bireye asgari bir yaşam standardı sunmayı hedefler (Çoban Kaynak, 2017).

Alanyazında eşitlik, adalet, demokrasi, çok kültürlülük gibi kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılan sosyal adalet kavramı tam olarak tanımlanması güç bir kavramdır (Tomul, 2009). Eğitimde sosyal adalet, bireysel farklılıkların bireylerin eğitim süreçlerinde yarattığı olumsuz etkilerin, öğrencilerin başarılarına olan etkisini azaltmayı veya gidermeyi hedeflemektedir (Ocak ve Yamaç, 2011). Bu bağlamda sosyal adalet kavramı bireylerin eğitim hakkı ile birlikte de değerlendirilebilir. Eğitim ve öğrenim hakkı, bireylerin temel hak ve özgürlüklerinden olan sosyal ve ekonomik bir haktır (Balı, 2022). Bu hak, ancak eğitime erişimde fırsat eşitliği sağlandığında geçerli olup ülkedeki tüm öğrencilerin eğitime erişimde imkânların eşitlenmesi ile sağlanabilir (Eren, 2020).

Sosyal adalet hem toplumların hem de kurumların demokratik işleyişi ve çalışması açısından önemlidir. Kurumlar sosyal adalet ilkesine göre yönetildiklerinde insanlar tarafından daha çok benimsenir ve insanların kuruma olan bağlılığı artar. Bu durum üniversiteler için de geçerlidir. Üniversite dönemi öğrencilerin yaşamının en önemli evrelerinden biridir. Üniversite sadece bir öğrenim basamağı değil, öğrencilerin bir yetişkin olarak hayatı deneyimlediği ve öğrendiği, bir meslek sahibi olduğu, farklı kültürlerden ve çevrelerden insanlarla etkileşimde bulunduğu bir ortak yaşama alanıdır. Bu ortak yaşama alanının adil yönetilen, üniversitenin sahip olduğu maddi varlıkların öğrencilere adil bir şekilde paylaştırıldığı, herhangi bir öğrenci grubunun ve kültürünün diğer öğrenciler ve kültürler üzerinde baskı kurmadığı ve üniversitedeki marjinal grupların kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılabildiği bir yer olması gerekir (Özdemir ve Fidan, 2016). Bu ancak üniversitedeki bütün süreçlerde sosyal adaletin gözetilmesi ile mümkündür.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 3 boyut ve 19 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmış ve bu yapının sosyal adalet algısına ilişkin varyansın yaklaşık %70'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde, maddelerin faktör yüklerinin (.58 ile .87 aralığında), faktör ortak varyansı değerlerinin (.58 ile .83 aralığında) ve madde-toplam korelasyonu değerlerinin (.54 ile .82 aralığında) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan 3 boyutlu yapının veri ile uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile sınınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise ulaşılan modelin veri ile uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 3.94$, $p = .000$, $RMR = .08$, $SRMR = .04$, $GFI = .91$, $AGFI = .88$, $NFI = .94$, $NNFI = .95$, $CFI = .95$, $RMSEA = .06$). Bu doğrultuda ölçme aracının yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğinin kontrolü için Cronbach' s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçme aracının alt boyutlarına ve tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlılık katsayıları (.88 ile .96 aralığında) doğrultusunda, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen ölçme aracının, üniversite öğrencilerinin sosyal adalet algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek düzeyde geçerlik ve güvenirlige sahip olduğu söylenebilir.

Ölçme aracından alınan puanlar ortalamalar alınarak hem ölçme aracının tamamı hem de alt boyutları yorumlamak üzere kullanılabilir. Ölçme aracının tamamından alınan ortalama puanın artması, öğrencilerin daha yüksek düzeyde ve daha olumlu sosyal adalet algısına sahip olduğu, alınan ortalama puanın azalması ise öğrencilerin daha düşük düzeyde ve daha olumsuz sosyal adalet algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Benzer şekilde ölçme aracının alt boyutlarından alınan ortalama puanların yüksekliği ve düşüklüğü, öğrencinin adalet, eşitlik veya desteklenme algısının daha olumlu veya olumsuz olduğu şekilde yorumlanabilir. Ölçme aracının alt boyutlarındaki madde sayıları farklı olduğu için, puanların yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla ortalamaların kullanılması tercih edilmiştir. Ölçme aracı ters puanlanan madde veya boyut bulunmamaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında, geliştirilen Üniversitelerde Sosyal Adalet Algısı Ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtları sunulmuştur. Bu doğrultuda ölçme aracının kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve iç tutarlılığı test edilmiştir. DeVellis (2003) ölçek geliştirme çalışmalarında, geçerlik ve güvenirlige ilişkin birden fazla kanıtın olmasının istendik durum olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple bu araştırma kapsamında sunulan geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının dışındaki diğer analizlerin yapılmaması araştırmanın sınırlılığıdır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Grant Support: The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Kaynakça/References

- Ayalon, H., Grodsky, E., Gamoran, A., & Yogev, A. (2008). Diversification and inequality in higher education: A comparison of Israel and the United States. *Sociology of Education*, 81(3), 211–241.
- Balı, O. (2022). Eğitim ve öğrenme hakkı. H. Demirtaş (Ed.) içinde. *Öğretmen eğitiminde etik ve ahlak* (ss. 55-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizenship and social justice, 1*(2), 141-156.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* içinde (ss. 1-14). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. W. Ayers, T. Quinn, & D. Stoval (Ed.), *Handbook of social justice in education* içinde (s. 30-42). New York: Routledge.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çırık, İ. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research, 61*, 23-44.
- Comrey, A. L. (1988). Factor analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 754-761.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Çetin, H. (2015). Sosyal adalet, sosyal hizmetler ve bütçe. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 26*(2), 145-157.
- Çoban Kaynak, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6*(4), 252-260.
- Demirbilek, N., Atila, F., & Korkmaz, C. (2021). The concept of social justice from the perspective of university students. *Education Quarterly Reviews, 4*(3), 89-99.
- Demirdağ, S. (2017). Çeşitlilik ve sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 5*(2017), 273-284.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2. baskı). Londra: Sage Publications.
- Eren, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Yükseköğretim Kurulu'nun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 153-162.
- Ercut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 125-133.
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J. (2010). *Inequality of opportunity for education: The case of Turkey*. Washington: The World Bank.
- Gökpinar, M. (2008). Adalet teorileri perspektifinden 1982 anayasamız. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 77*, 214-235.
- Gutfreund, S. (2006). *Doing justice justice: Distinguishing social justice from distributive justice and the implications for bioethics* (Yüksek Lisans Tezi). McGill University Department of Philosophy, Montreal, Kanada.

- Güçlü, N., & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. Basım). Essex, Birleşik Krallık: Pearson.
- Han, F., & Demirbilek, N. (2022). Perceptions of university students on the concept of social justice: A metaphor study, *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 163-179
- İlhan, M., & Güler, N. (2017). Likert tipi ölçeklerde olumsuz madde ve kategori sayısı sorunu: Rasch modeli ile bir inceleme. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(3), 321-343.
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117.
- Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and Practice of Structural Equation Modeling* (4. Baskı). New York: Guilford.
- Kondakçı, Y., & Beycioğlu, K. (2020). Social justice in Turkish education system: Issues and Interventions. In Papa, R. (Ed.) *Handbook on promoting social justice in education* (ss. 303-329). Springer, Cham.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E., & Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194-214.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, D. (2001). *Principles of social justice*. Massachusetts: Harvard University Press
- Ocak, G., & Yamaç, A. (2011). Öğretmen ve velilerin kayıt bölgeleri uygulamasına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 357-374.
- Özdemir, M., & Fidan, M. (2016). Eğitimde sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi: Gerçekler ve düşler. XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16(3), 201-218.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4. Baskı). Berkshire, İngiltere: McGraw-Hill.
- Polat, S. Y. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ryan, J. A. (1945). Roosevelt and social justice. *The Review of Politics*, 7(3), 297-305.

- Schulz, D. (2007). Stimulating social justice theory for service learning practice. J. Z. Calderon (Ed.). *Race, poverty, and social justice, multidisciplinary perspectives through service learning* (ss. 23-35). Stylus.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL için pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, E. (2018). *Key issues in education and social justice* (2. baskı). Londra: Sage.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Boston: Pearson.
- Tansel, A. (2015). *Inequality of opportunities of educational achievement in Turkey over time*. IZA Discussion Papers, No. 9005. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. Received from <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/110732/1/dp9005.pdf>
- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 414-424.
- Todd, S. (2015). Social justice and social action: Organizing for change. L. Dominelli (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* içinde. Londra: Elsevier.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the social justice scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 77-88. doi:10.1007/s10464-011-9478-2
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Ek 1. Üniversitelerde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği						
No	Bu üniversitede	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1.	Öğrencilere eşit davranılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Öğrencilere adil davranılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Eğitim hizmeti verilirken bütün öğrencilere eşit zaman ayrılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Öğrencilere eşit eğitim olanakları sunulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Öğretim elemanları ayrımcılık yapmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğrencilere değerli olduğu hissettirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Fırsat ve imkân eşitliği sağlamak için çaba gösterilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Öğrenciler eşit haklara sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Sosyal sınıf, cinsiyet ve etnik gruplar açısından yanlı davranılmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğrenciler kıyafetinden dolayı yargılanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Öğrencilere inançlarından dolayı ayrımcılık yapılmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Öğrencilere siyasi görüşlerinden dolayı ayrımcılık yapılmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Öğrencilerin her birine onurlu ve saygılı davranılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Öğrencileri ilgilendiren konularda ayırım yapılmadan tüm öğrencilerin görüşleri alınmaya çalışılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda tarafsız kalınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Öğrenciler kaynaklardan eşit bir şekilde yararlanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Öğrencilere teknolojik araç desteği sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Öğrenciler maddi ve manevi olarak destek görürler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Not: 1 ile 8 aralığındaki maddeler “Eşitlik” alt boyutunda, 9 ile 16 aralığındaki maddeler “Adalet” alt boyutunda, 17 ile 19 aralığındaki maddeler “Destekleme” alt boyutunda yer alan maddelerdir.						

