



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE
MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

AHMET YALÇIN

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

KIRIKKALE-2022



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE
MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

AHMET YALÇIN

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Esra, KARABAĞ KÖSE

KIRIKKALE-2022

KABUL-ONAY

Ahmet YALÇIN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖĞDEM

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye : Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 04/01/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza

Ahmet YALÇIN

Tarih

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Ocak 2022, 122 sayfa

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi için araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 793 ortaokul ve lise öğretmenin oluşturduğu örneklemin belirlenmesi için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin tanımlanmasında frekans ve yüzde analizi yapılmış olup kavramlar arasındaki ilişkileri incelemek için Spearman korelasyon analizi ile regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyinin yüksek düzeyde ve mesleki motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Demografik özellikler yönüyle bakıldığında öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri üzerinde cinsiyet, kıdem, branş, çalışma süresi, okul başarısı değişkeni anlamlı düzeyde değişikliğe yol açmadığı belirlenirken; okul türü değişkeninin anlamlı yönde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonu yönüyle demografik değişkenlerin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde; kıdem, çalışma süresi ve branş yönüyle anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açmadığı; cinsiyet, okul türü, okul başarısı değişkenleri yönüyle farklılaşma oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları ise öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca yapılan çoklu regresyon analizine göre de öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinin mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Sosyal Adalet, Mesleki Motivasyon.

ABSTRACT**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP AND THE PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHERS**

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Department of Educational Administration and Supervision, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

January 2022 122 page

The aim of the study is to examine the relationships between teachers' social justice leadership and their professional motivation. In order to determine the relationship between teachers' social justice leadership levels and their professional motivation, the research was designed in relational screening model. Teacher Social Justice Leadership Scale and Teacher Professional Motivation Scale were used in the research. Appropriate sampling method was preferred to determine the sample formed by 793 secondary and high school teachers. Frequency and percentage analysis were used to define the data, and Spearman correlation analysis and regression analysis were performed to examine the relationships between concepts.

As a result of the analysis, it was determined that the social justice leadership level of the teachers was at a high level and their professional motivation level was at a medium level. In terms of demographic characteristics, it was determined that the variables of gender, seniority, branch, working time, school success did not cause a significant change on teachers' social justice leadership levels; It was concluded that the school type variable made a significant difference. Examining whether demographic variables make a significant difference in terms of teacher motivation; it did not cause a significant difference in terms of seniority, working time and branch; It was concluded that there was a differentiation in terms of gender, school type and school success variables. The results of the correlation analysis revealed that there is a positive and significant relationship between teachers' social justice leadership levels and teacher motivation. In addition, according to the multiple regression analysis, it was concluded that teachers' social justice leadership levels were a significant predictor of professional motivation.

Keywords: leadership, social justice, Professional motivation

TEŞEKKÜR

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediğim çalıőmamda değerli bilgilerini her daim bana aktaran, değerli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin daha fazlasını her zaman yapmaya hazır olan danışman hocam Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'ye sonsuz teşekkür ederim.

Ahmet YALÇIN

Ocak 2022

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Kapsam	5
1.4. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
2.1. Sosyal Adalet Kavramı	6
2.2. Sosyal Adaletin Tarihçesi	8
2.3. Sosyal Adaletin Boyutları.....	10
2.4. Eğitimde Sosyal Adalet.....	11
2.4.1. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları	14
2.4.2. Eğitimde Sosyal Adaletin Önemi.....	15
2.5. Liderlik Kavramı	17
2.6. Öğretmen Liderliği ve Önemi	18
2.6.1. Öğretmenin Liderlik Rollerini	21
2.6.2. Sosyal Adalet Liderliği	25
2.6.3. Okullarda Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller	27
2.6.4. Sosyal Adalet Liderliğinde Öğretmenin Rolü	28
2.7. Motivasyon.....	31
2.7.1. Motivasyonun Özellikleri	31
2.7.1.1. İçsel Motivasyon	34
2.7.1.2. Dışsal Motivasyon	34
2.7.2. Motivasyonun Boyutları.....	34
2.7.3. Eğitim Kurumlarında Motivasyon ve Önemi	35
2.7.4. Öğretmenler Açısından Motivasyonun Önemi	36
2.8. İlgili Araştırmalar	39

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği.....	48
3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	49
3.4. Verilerin Analizi.....	49
BÖLÜM IV	51
BULGULAR.....	51
4.1. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin İncelenmesi.....	51
4.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi	52
4.3. Demografik Değişkenlere Göre Sosyal Adalet Ölçeği Farklılıklarının Araştırılması	53
4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmen Motivasyon Ölçeği Farklılıklarının Araştırılması	59
4.5. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler	67
4.6. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi	69
BÖLÜM V.....	72
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	72
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	104

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	46
Tablo 2. Ölçeklerin Normal Dağılım Değerleri.....	50
Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri	51
Tablo 4. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri.....	52
Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” U-Testi Sonucu	53
Tablo 6. Okul Türü Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	54
Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	55
Tablo 8. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	56
Tablo 9. Branş Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	57
Tablo 10. Okul Başarı Durumu Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	58
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” U-Testi Sonucu	59
Tablo 12. Okul Türü Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	60
Tablo 13. Kıdem Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	61
Tablo 14. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	63
Tablo 15. Branş Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	64
Tablo 16. Okul Başarı Durumu Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu	66
Tablo 17. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler.....	68
Tablo 18. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları.....	69

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretim ve Liderlik İlişkisini Oluşturan Faktörler.....	20
Şekil 2. Sosyal Adalet Eğitiminde Öğretmenin Rolü	30
Şekil 3. Araştırmanın Modeli.....	45



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanların sosyal bir varlık olma özelliğinden kaynaklanan bir arada yaşama arzusu belli bir düzen ve norm gerektirir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018). Bu durum adalet-adaletsizlik, eşitlik-eşitsizlik kavramlarını tartışma konusu yapmıştır. Geçmişten günümüze ideal bir toplumsal düzen oluşturmak için tartışılan bu kavramlar, kişinin diğerine karşı doğal bir görevi yerine getirmesini savunmaktadır (Topakkaya, 2009). Adalet kavramı, insanların sosyal yaşamlarındaki ihtiyaçlarını karşılamak için elde ettikleri menfaatlerin eşitlik ve doğruluk anlayışıyla elde edilmesini içerir (Atalay, 2005: 7). Hakların hak edene devri olarak da tanımlanan adalet kavramı, toplumsal alanda sıklıkla üzerinde durulan bir kavramdır (Bozkurt, 2017). Antik çağlardan beri birçok filozof tarafından tartışılan adalet kavramıyla ilgili Platon'un teorileri ve Aristoteles'in çalışmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Aslında her iki düşünürün de yaklaşımları sosyal adaletin temelini oluşturmuştur (Griffiths, 1998). Sicilyalı Rahip Luigi Taparelli d'Azeglio, 1840'larda "sosyal adalet" kavramını terim olarak ilk defa kullanan kişidir. 1848 yılında İtalyan Antonio Rosmini-Serbatı tarafından kaleme alınan "La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale" (Anayasa Çerçevesinde Sosyal Adalet) adlı eser sosyal adalet alanında yazılmış ilk kitaptır (Novak, 2000: 11-13) . Bu bağlamda 1940 ve 1948'li yılları, sosyal adalet konusuna yönelik araştırmaların başladığı dönemler olarak nitelendirmek mümkündür. Sosyal adalet,

farklı birçok alanda farklı şekillerde yorumlanmış bir kavramdır. İlk kez teoloji ve felsefe gibi alanlarda tartışılan sosyal adalet, psikoloji, antropoloji, hukuk, ekonomi, sosyoloji, eğitim ve siyasi araştırmalar gibi alanlarda sıkça araştırılan konulardan olmuştur (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016). Sosyal adaletin anlamı farklı tanımlara, bakış açılarına ve sosyal teorilere göre değişmektedir. Diğer bir ifadeyle sosyal adalet konusu, tartişıldığı alan kapsamında açıklanmaktadır.

Sosyal adaletin çoğu tanımı, eşitlik ve dayanışma ilkelerine dayanan, insan haklarını anlayan ve takdir eden ve herkesin onurunu tanıyan eşitlikçi bir topluma atıfta bulunur (Gürkan, 2008: 77). Bentham ve Mill'in faydacı ilkelerinden, Locke'un toplumsal sözleşmesi ve Kant'ın kategorik buyruğundan yararlanan filozof John Rawls, sosyal adalet kavramını şu şekilde tanımlamıştır: “Her insan, bir bütün olarak toplumun refahının bile geçersiz kılamayacağı adalete dayanan bir dokunulmazlığa sahiptir. Bu nedenle adalet, bazılarının özgürlük kaybının başkaları tarafından paylaşılan daha büyük bir iyilik tarafından düzeltildeğini reddeder” (Rawls 1972: 3). Rawls'un tanımladığı şekliyle sosyal adalet, özünde hümanist bir soyutlamadan ibarettir. Sosyolojik yönden ele alındığında ise sosyal adalet, üretim sırasında ve sonrasında bölünmeyi mümkün olan en geniş tabana yaymak ve sosyal sınıflar arasındaki aşırı farklılaşmayı önlemek için gerekli tedbirlerin alınmasıdır (Speigt, Vera, 2004: 109-118).

Bell'e (2007: 4) göre sosyal adalet kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Toplumdaki kaynakların eşit dağıtılması, tüm bireylerin kendini fiziksel ve psikolojik olarak güven, emniyet ve huzur içerisinde hissetmesi ve bu sayede her bireyin demokratik karar alma süreçlerine tam ve eşit olarak katılması, diğer insan ve toplumlara karşı sorumluluk duygusu içinde olmasıdır.”

Sosyal adaletin uygulanması; farklı açılardan ele alınmakta ve eşitlik, demokrasi, adalet ve çok kültürlülük gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Theoharis, 2007: 223). Eğitim ortamında sosyal eşitlik, eğitimsel farklılıkların akademik performansa yansımından kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmayı veya en aza indirmeyi amaçlar (Tomul, 2010: 129). Eğitim araştırmaları, hem küreselleşen dünyaya uyum sağlamada hem de küreselleşme bağlamında yer alan sosyal, politik ve ekonomik süreçlerle bağlantılı olarak ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve sorunların çözümünde eğitim liderlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Örücü

ve Şimşek, 2011). Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarının onların okula bağlılıklarını ve okul yaşam kalitelerini artırdığı (Karabağ-Köse, 2019) göz önünde bulundurulursa öğretmenin süreçteki rolü daha iyi anlaşılmaktadır. Karabağ-Köse ve Köse (2019) öğretmenin sosyal adalet liderliği konusunun önemli bir tartışma alanı olduğuna dikkat çekmektedir.

Theoharis (2007: 223) eğitim liderlerinin sadece öğrenci başarısına odaklanması, okuma yazma bilen ve yüksek akademik düzeyde hesap yapabilen ancak akademik becerilerini toplumdaki adaletsizliklerle mücadele etmek için kullanmayan öğrenciler yetiştirmesini doğru bir yaklaşım olarak değerlendirmemektedir. Eğitim liderleri, öğrencileri eşitsizlikler konusunda bilinçlendirmeli ve öğrenci başarı farkını kapatmak için politikalar geliştirmeli (Grant ve Sleeter, 2007), her öğrenci için yüksek başarıya doğru ısrarla çalışmalı (Riester, Pursch ve Skrla, 2002), öğrencileri toplumdaki farklılıklara duyarlı olarak yetiştirmelidir (Shields, 2004).

Öğretmenlerin büyük bir hevesle, istekle, üzerlerine düşen görevi olumlu bir tutumla yerine getirmeleri, zor şartlarda dahi mesleklerini yapabileceklerine inanmaları, motivasyonlarının yüksek olmasıyla yakından ilgilidir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004: 379; Yıldırım ve diğ., 2019: 428-439). Ayaydın ve Tok (2015) öğretmen motivasyonunun yüksek olmasında; öğretmenin mesleğini seyerek yapması, okul sınıf yapısının öğretime uygun olması, öğrencilerin başarılı olması, okulun teknolojik imkanlarının iyi olması, okulu ilgilendiren kararlarda görüş alınması, okul veli iletişimi faktörlerinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Palamutçu (2004), öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörlerle ilgili olarak öğrenci ve iş ortamı faktörü üzerinde durmuştur. Robbins ve Judge (2012) yüksek motivasyonun bireylerin amaca ulaşmasında azim göstermesini ve kararlılıkla ilerlemesini sağladığını ifade ederken; Smithers ve Walker (2000) insanların iş yapabilme eylemini sürdürmesi için ihtiyaç duyulan gücün yüksek motivasyon olduğunu belirtmektedir. Tuncer (2013: 91) yüksek motivasyonun olumlu sonuçlarını görmeyen çalışanların bilgisini, yeteneğini, enerjisini örgütsel hedeflere ulaşmak için kullanmayacağını ifade etmektedir. Buradan hareketle öğretmenden beklenen olumlu çıktıların gerçekleşmesi için yüksek düzeyde motivasyona sahip olması gerektiği belirtilebilir. Mevcut çalışma öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesine odaklanmaktadır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve mesleki motivasyonu ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ve mesleki motivasyonu bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, kıdem, çalışma süresi, branş, okul türü, okul başarı değişkeni, öğrenci/öğretmen oranı) nasıl farklılaşmaktadır?
3. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri, mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Toplumdaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması, fırsat eşitliğinin esas alınması, ortak bir iyiye ulaşma çabası sosyal adaletin özünü oluşturmaktadır (Bates, 2005: 6). Dolayısıyla sosyal adalet anlayışını benimseyen öğretmenlerin bu olguyu toplumun yaşayış biçimi haline getirmesi önem taşımaktadır. Bu anlamda toplumda istendik davranışları ortaya çıkarma görevini üstlenen öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri düzeyinin incelenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca hedefe yönelik kararlı bir şekilde ilerleme ve olumlu davranışların tekrar etmesini sağlama açısından itici güç olarak nitelendirilen motivasyonun (Robbins ve Judge, 2012; Smithers ve Walker, 2000) öğretmenlerle ilgili birçok konuda gelişme sağladığı belirtilmektedir (Arslantaş, Tösten ve Marakçı, 2018; Girgin Çatalkaya, 2019; İşgörür, 2020; Karabağ Köse ve Köse, 2019; Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal adalet liderliği (Akkuş, 2019; Alparlan, 2019; Bursa, 2015; Gürgen, 2017; Henderson, 2009; Sağdıç, 2018; Tomul, 2010; Vural, 2020) ve öğretmen motivasyonunu (Arslantaş, Tösten ve Marakçı, 2018; Ay (2006; Ayaydin ve Tok, 2015; Çiçek, 2009; Girgin Çatalkaya, 2019; İşgörür, 2020; Karabağ Köse vd., 2018; Kurt, 2005; Özdemir, 2007; Öztürk, 2006; Palamutçu, 2004) ayrı ayrı iki konu olarak ele alındığı görülmektedir. Liderlik tarzlarıyla motivasyon arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar da bulunmaktadır (Gündoğdu, 2018; Özgün, 2018).

1.3. Kapsam

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında yürütülmüştür.

1.4. Tanımlar

Sosyal Adalet: Kaynakların eşit dağıtılması, bireylerin kendini fiziksel ve psikolojik olarak güven içinde hissetmesi, demokratik kararlara tam ve eşit olarak katılım, başkalarına karşı sorumluluk duygusu taşıma olarak açıklanmaktadır (Bell, 2007).

Sosyal Adalet Liderliği: Öğrencileri eşitsizlikler konusunda bilinçlendirme, öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltmaya yönelik politikalar geliştirme, öğrencilerin toplumdaki farklılıklara duyarlılığını sağlama sosyal adalet olarak açıklanmaktadır (Grant ve Sleeter, 2007).

Motivasyon: Bireylerin iş yapabilme becerisini devam ettirmek için ihtiyaç duyulan içsel ve dışsal güç olarak tanımlanır (Smithers ve Walker, 2000).

Öğretmen Motivasyonu: Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmek için büyük bir heves ve istekle davranmaları ve güç koşullarda dahi mesleklerinin gereğini yapabileceklerine inanmaları, öğretmen motivasyonu olarak ifade edilmektedir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

Öğretmen Mesleki Motivasyonu: Öğretmenlerin eğitime yaptıkları mesleki hizmetlerine bağlılıkları motivasyon ile sağlandığı (Hoy ve Miskel, 2010, s. 190), öğretmenlerin mesleki motivasyonunun öğrencilerle olan iletişim tarzını etkilediği, öğretmenlerin verimliliklerini ve etkililiklerini artırmalarında motivasyonun güç kaynağı olduğu (Reeve ve Su, 2014, s. 349) görülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan; sosyal adalet, eğitimde sosyal adalet, liderlik, öğretmen liderliği, sosyal adalet liderliği, motivasyon ve öğretmen mesleki motivasyonu kavramları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1. Sosyal Adalet Kavramı

Arapça kökenli bir sözcük olan adalet kavramı, en basit manada hak gözetmedir. Türk Dil Kurumu (2018) adaleti, “Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması” olarak açıklarken Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ise adalet kavramına “Devletin temel amaç ve görevleri kişinin temel hak ve hürriyetlerini sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya çalışmaktır.” şeklinde genel bir çerçeve oluşturmaktadır (Töremen, 2010: 58).

Antik Yunan’da üzerine fazlaca tartışmaların yapıldığı adalet kavramının tanımına yönelik her filozof, farklı bakış açısı sunmuştur. Ulpian adalet kavramını, dürüstçe yaşamak, kimseyi kırmamak ve her insana hakkı olanı vermek olarak tanımlarken; Aristoteles, yasaya uyma ve eşitliği sağlamaya özen gösterme olarak ifade etmiştir. Platon’a göre de adalet, kamu otoritesi şeklinde açıklanarak toplumun düzeninin sağlanması için gerekli bir şart olarak gösterilmiştir (Ergin, 2018).

Birey, üyesi olduğu toplumda sahip olduklarını korumak ve huzur içinde yaşayabilmek için adalete ihtiyaç duymaktadır (Hazır, 2012). Bireyin tek başına hayatını devam ettirebilen bir varlık olmadığı düşünülmektedir. Bireyin sosyal bir varlık olma özelliğinden hareketle başkasına muhtaç olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır (Karagöz, 2002). Bu bağlamda bireylerin hem kendi hakkını koruması hem de kurduğu ilişkilerde başkalarının hak dokunulmazlığını algılayabilmesi için adaletin sağlanması zorunlu hale gelmektedir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018: 641-664). Adaletin sağlanması, toplumu oluşturan bireyler için

önemli olduğu kadar toplumdaki refahın, huzurun ve toplumun devamı için de önem arz etmektedir. Bu bağlamda kavramın tanımlanmasına yönelik oluşturulan perspektiflerde adalet, sosyal alanda sağlanan denge durumu olarak da açıklandığı için adalet kavramı yerine sosyal adalet kavramının kullanılması daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Sosyal adaletin tanımı net bir şekilde yapılmış ve sınırları tam olarak tespit edilmiş, durağan bir kavram olmadığı düşünülmektedir (Sunal, 2011). Aksine dinamik bir kavram olduğundan dolayı sosyal adaletin yaygın ve herkes tarafından kabul edilmiş bir tanımı yapılamamış,. kavramın farklı boyutlarından hareketle çeşitli tanımlar geliştirilmiştir (United Nations 2006: 20). Günümüzde çoğulcu demokrasilerin itici gücü ve dayanağı niteliğindeki sosyal adalet, en kapsamlı ifadesiyle toplumla onu meydana getiren üyeler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir olgu olduğu anlaşılmaktadır (Gürkan, 2001: 117). Genel anlamıyla sosyal adalet, “iyi” paydasında birleşebilmek için toplumla, toplumu meydana getiren parçalardan biri kabul edilen bireyler arasındaki toplumsal ilişkilerin bir düzene konulmasıdır (Yolcuoğlu, 2012). Sosyal adalet, toplumu meydana getiren sosyal sınıflar arasında bulunan ekonomik bakımdan dengesizliklerin ortadan kaldırılması; ekonomik olarak zayıf durumdaki sosyal sınıfa mensup bireyleri diğer sosyal sınıflar karşısında korumak olarak tanımlanır. Bu yönüyle sosyal adalet kavramının, gelişmenin nimetlerinden yararlanma ve külfetlerine katlanmakla ilgili sosyal sınıflar arasında bir denge oluşturmayı ifade ettiği anlaşılmaktadır (Polat, 2007: 22). Ayrıca sosyal adalet; bugünün ve geleceğin bütün nesillerinin eşit imkânlarla sahip olmaları ve insan haklarının korunmasıyla ilgili öncelikle zengin ve yoksul uluslararası her geçen gün derinleşen eşitsizliklere odaklanmaktadır (Moffatt, Hanley ve Wilson, 2001: 13). Bu bağlamda küresel ekonomik sistemin az gelişmiş toplumların insanları ve çevrelerinde çok etkili olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı özellikle güçsüz ve yoksul bireylerin varlık, istek ve gereksinimleri sosyal adalet temelinde tartışılmaktadır (Yıldırım, 2011: 7).

Chiu ve Walker’a (2007) göre sosyal adalet, toplumdan dışlanmış, dezavantajlı kişiler için imkanlar geliştirerek eşitlik sağlamaktadır. Bu ifadede geçen dezavantaj ya da toplumun dışına itilmiş bireyler açıklamasında cinsiyet, ırk, kültür, sosyal sınıf, engellilik durumunun yarattığı eşitsizliğin sosyal adaletle ortadan kaldırılacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla sosyal adaletin amacı tam ve eşit olarak tüm bireylerin

topluma katılımını sağlamaktır. Sosyal adaletin, kaynakların eşit dağıtıldığı ve bireylerin tamamının fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissettiği bir toplum vizyonuna sahip olduğu düşünülmektedir (akt. Arar vd., 2016: 10-15).

Sosyal adalet, çoğunlukla toplumu odak noktası olarak benimseyen bir yaklaşım olarak bahsedilmektedir. Toplumcu bakış açısı hak etme, ihtiyaçlar ve eşitlik prensiplerine vurgu yapmaktadır (Speigt ve Vera, 2004: 109-118). Bu bağlamda sosyal adalet kavramının yalnızca sonuç ve kazanımlarla değil, ilişki ve süreçleri içeren bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Sonuçları öngörülemeyen ve denetlenemeyen eğitimde, sosyal adalet olgusu ve görüşünün belirli aralıklarla güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, eğitimdeki sosyal adalet kavramına yönelik yapılan tanımlar belirli bir süre için geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim süreçlerinde sosyal adalet; bağlamsal özellikleri dikkate alarak “gücün ahlaki bir şekilde kullanılmasını gerektiren bilinçli olarak yapılan bir müdahale” şeklinde tanımlanabilir (Özdemir, 2009: 267-281). Eğitimde sosyal adalet olgusundan bahsederken demokrasi, eşitlik ve dağıtım kavramları vurgulanmaktadır (Yılmaz ve Akgün, 2019). Bu bağlamda sosyal adaletin tarihçesinin bilinmesi de önem arz etmektedir.

2.2. Sosyal Adaletin Tarihçesi

Sosyal adalet kavramı bugünkü anlamıyla ilk kez Fransız Devrimi’nden sonra ortaya çıkmıştır. Sosyal adaletin alt kavramlarından biri olan ekonomik haklar olarak 1793 yılında Robespierre tarafından dile getirilmiştir (Gürkan, 2013). 18. yüzyıl sonlarına doğru Locke, Rousseau ve Kant, doğal yaşam ve sosyal sözleşme teorilerini geliştirmişlerdir. Sınırsız özgürlüğü bulunan insanların bu özgürlüklerinin bir kısmından vazgeçerek diğer toplumdaki insanlar kadar haklarının olduğunu benimsemiş ve bunun sonucunda devleti oluşturmuşlardır. Oluşturulan yeni sosyal devlet anlayışı tüm toplumun haklarını korumak amacıyla olduğu anlaşılmaktadır. (Bulut, 2006). Bu gelişmelerin ardından 1840 yılında Sicilya Papazı Taparelli tarafından sosyal adalet kavramı ilk kez kullanılmış ve Serbati’nin “Yurttaş Anayasası ve Sosyal Adalet” (La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale-1848) kitabıyla yaygın olarak duyulmaya başlamıştır (Polat, 2007). Sosyal adalet 20. yüzyıl boyunca bazı gelişim aşamaları yaşamıştır. Bu gelişimin tetikleyici unsurları tarihte de büyük etkileri olan durumlar olduğu görülmektedir. Sosyal adaletin gelişim

sürecindeki en etkili olayın Fransız Devrimi olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda tüm toplumlarda başlayan bağımsızlık, eşitlik ve adalet gibi kavramlar sosyal adaletin kendisini göstermeye başladığının kanıtı olduğu anlaşılmaktadır. Halkın refahı, bireysel talepler ve temel hakların bu dönemde çok önem kazandığı bilinmektedir. Hümanizm kavramı bu olaydan sonra sosyal adaletin içinde kendine yer bulmuştur (Bursa, 2015; Gürkan, 2013).

Sosyal adaletle ilgili ilk çalışmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1920'lerin sonlarına doğru yaşanan ekonomik bunalıma bağlı olarak meydana gelen sosyal eşitsizliğin etkilerini en aza indirmek ve eğitim alanındaki olumsuzlukların giderilmesi amacıyla yapılmıştır. Dolayısıyla eğitim alanında sosyal adalet kavramıyla ilgili çalışmalar 1930'lara dayanmaktadır (Alsbury ve Shaw, 2005: 105-126).

1. Dünya Savaşı'ndan sonra sosyalist ideolojiye bağlı hareketlenmeler sayesinde toplum içinde dezavantajlı kesimler fark edilmeye başlanmış ve süreç içinde kendine yer bulmuştur. Devamında ise 1948 yılında Birleşmiş Milletler tarafından onaylanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile kamusal alanda birey merkezli özgürlükler başlamış, toplumun her kesiminde farkındalık oluşmuş ve bu farkındalık sosyal sorumluluklarla birlikte kendini göstermiştir (Bursa, 2017). 1900'lerin ortasından itibaren daha çok tanınmaya ve toplum içinde yer etmeye başlayan sosyal adalet kavramı, 1970 yılından itibaren eğitim alanında da görülmeye başlanmıştır. 2000'li yıllara kadar sosyal adaleti oluşturan ve destekleyen diğer kavramları (eşitlik, fırsat, liderlik vb.) konuşulmuş, 2000 yılından sonra ise eğitimde sosyal adalet kavramı kendine yer etmeye başlamıştır (Bozkurt, 2008). Özetle sosyal adalet kavramı, dünyada yaşanan büyük olaylardan etkilenmiştir. Bu olayların sonucunda özellikle 20. yüzyıl ortalarından itibaren toplumların refah seviyesinin artması ile birlikte ihtiyaç duyulan bir alan haline gelmiştir. Bu sayede bireysel özgürlükler ve sorumluluklar kişiler tarafından benimsenmiştir.

Sosyal adalet, toplumsal yapıda etki ettiği alanlara yönelik olarak birçok boyuttan meydana gelmektedir. Bu durum sosyal adaletin boyutları yönüyle birden fazla sınıflandırmanın yapılmasına yol açmış, ancak araştırmacılar tarafından üç boyut yaygın olarak ifade edilmiştir (Enslin, 2006; Gewirtz, 1998; Gewirtz ve Cribb, 2002; Koçak ve Bostancı, 2019; Miller, 1999; Polat, 2007; Wang, 2006). Sosyal adaletin

boyutlarının detaylı bir biçimde incelenmesi ve anlaşılması için içerikte başlık olarak anlatmak uygun bir yaklaşım olacaktır.

2.3. Sosyal Adaletin Boyutları

Sosyal adaletin toplumda bireylerin yaşam tarzını etkileyen birden çok boyutu bulunmaktadır. Ancak geçmişten bu zamana kadar araştırmacılar tarafından kabul gören üç boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar; 1. Sosyal adaletin dağıtıcı boyutu, 2. Sosyal adaletin ilişkiyel boyutu ve 3. Sosyal adaletin kültürel boyutudur (Enslin, 2006; Gewirtz, 1998; Gewirtz ve Cribb, 2002; Koçak ve Bostancı, 2019; Miller, 1999; Polat, 2007; Wang, 2006).

Dağıtıcı adalet, kısa ve öz anlamıyla mevcut kaynakları toplumdaki tüm gruplar arasında eşit olarak paylaşmaktır (Gewirtz ve Cribb, 2002). Dağıtıcı adalet bir boyut olarak gösterilse de esas adalet olarak bilinir (Gewirtz, 1998). İki tür dağıtıcı adalet bulunmaktadır. Bunlar fırsat eşitliği ve sonuçların eşitliğidir. Fırsat eşitliğine göre, eğer tüm bireyler başlangıçta eşit fırsatlara sahipse, eşit olmayan sonuçlar normal karşılanabilir. Diğer durum yani sonuç/çıktıların eşit olduğu durumlar, sürecin tüm dezavantajlı grupları içine alarak oluştuğu modeldir. Bu duruma pozitif ayrımcılık müdahaleleri örnek gösterilebilir (Gewirtz, 1998). Eğitimde dağıtıcı adalet uygulamalarına göre ise okulların ekipman ve fiziksel durumları, öğretmen eğitimleri ve hizmet içi eğitim uygulamaları, öğretmenlerin ekonomik durumları, öğrencilerin eğitimi ve eğitim hizmetlerine erişim durumları gibi dezavantaj yaratabilecek tüm eğitim uygulamalarının süreç ve sonuç çıktısında eşit uygulanması sosyal adaletin dağıtıcı boyutunu sağlamaktadır (Enslin, 2006).

İlişkiyel adalet ise dezavantajlı tüm kesimlerin durumlarını etkileyebilecek kararlarda söz hakkı tanımak ve sürece katılımlarını sağlamaktır (Bozkurt, 2017; Furman, 2012). İlişkiyel adaletin odak noktası birlik ve bunun sonucunda oluşan güçtür. Bu boyutun temel alanı sosyal işbirlikleridir (Gewirtz, 1998). Özetle ilişkiyel adalet tüm toplulukların kendilerini ilgilendiren tüm meselelerde katılım göstermesi ile ilgilidir (Gewirtz ve Cribb, 2002).

Sosyal adaletin diğer ve son boyutu ise kültürel adalettir. Kültürel adalet boyutu diğer boyutlara göre daha az bilindiği düşünülmektedir. Kültürel adalet, toplum içindeki tüm grupların tanınması ve çoğunluk olan grupların kendine göre daha

azınlıktaki grupların üzerindeki etkisinin farkındalığını ortaya koyan ve eşit olmayan durumlara odaklanmaktadır (Bozkurt, 2017). Bununla beraber kültürel adalet çerçevesinde yapılan tüm uygulamalar, bir başka kültür ve kültürlere saygı gösterilerek ve herhangi bir kültürün diğer kültürden üst veya yüksek olmadığı farkında olarak gerçekleştirilir (Gewirtz ve Cribb, 2002). Özellikle eğitim alanında kültürel katılımın artması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine zemin oluşturmaktadır (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015).

Eğitim bir insanın belli değerleri kazanmasında önemli bir aşama olduğundan sosyal adaletin birey tarafından benimsenmesinde eğitim sürecinde sosyal adalete dikkat edilmesi gerekmektedir.

2.4. Eğitimde Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramıyla ilgili çalışmaların ardından eğitim alanı alan yazınına sosyal adalet kavramı girmiştir. Sosyal adalet kavramıyla ilişkilendirilen adalet, eşitlik, çok kültürlülük ve demokratik toplum gibi kavramlar, eğitim alanında kullanılır olmuştur (Tomul, 2010). Eğitimde adalet kavramının eşitlikle ilişkilendirilmek suretiyle sürdürülebilirlik, erişme, çıktı ve sonuçlardaki eşitlikle beraber öne çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir (Polat, 2007: 68). Batı'da 1945-1970 yıllarında sosyal adaletin en temel unsuru olan sosyal devlet, sanayileşmenin oluşturduğu şartlara bağlı olarak ortaya çıkmış ancak Türkiye'de böylesi bir emek-sermaye çatışması olmadığı için toplumsal şartlara dayalı olarak sosyal devlet anlayışı farklı geliştiği görülmüştür. 1940'lardan itibaren devletin özellikle eğitim, konut, sağlık ve sosyal yardım anlamlarında girişimleri olmuş, buna bağlı olarak çeşitli kanunlar yürürlüğe girmiştir. Türkiye'de halkın talepleri ve dünyadaki gelişmelere uyum sağlama düşüncesinin çatışması, Türkiye'deki sosyal devlet uygulamalarının sadece sosyal adaletsizliklere engel olmayı hedeflemediği sonucuna götürdüğü anlaşılmaktadır (Candan ve Erol, 2017: 100-102). Sosyal adaletin eğitim alanındaki uygulamaları; çeşitli bakış açılarıyla ele alınarak eşitlik, demokrasi, adalet ve çok kültürlülük gibi kavramlarla açıklanmıştır.

Eğitim ortamında sosyal adalet, farklılıkların eğitime yansıtılmasıyla ortaya çıkan sorunların akademik başarıda neden olduğu olumsuzlukları yok etmek veya en düşük düzeye indirmeyi hedeflemektedir (Tomul, 2010: 129). Eğitim çalışmalarının hem

küreselleşen dünyaya uyum sağlamak hem de küreselleşmeyle beraber oluşan sorunlara çözüm bulmak için uygun bir metotla yapılması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim alanındaki mevcut sorunlar ile adaletsizliğe bağlı oluşan uygulamaları ortadan kaldırmak için çok boyutlu çözümler üretilmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Alpaslan ve Kartal, 2020) Maddi bakımdan zayıf aile çocuklarının saptanarak eğitim hizmeti almaları için en uygun ortamın oluşturulması, kültürel değerleri fark eden eğitim yöneticilerinin yapması gereken çalışmalar olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2008: 117-139). Belli hedef ve stratejilere göre eğitim alanında yapılan çalışmalarda adalet, eşitlik ve dayanışma gibi ilkeler, uygulamanın bütün aşamalarında yer alması gerektiği görülmüştür. Sosyal adalet eğitimi kapsamında eğitimcilerin okulda gerçekleştirmesi gereken etkinlikler ve dikkat etmesi gereken tutumlar şu şekilde ifade edilebilir (Wade, 2004; akt. Bursa, 2015: 22-23):

- Öğrencilerin yaşamlarındaki sosyal adalet olgusunun farkına varmalarını sağlamak konusunda öğretmenlerle birlikte görev üstlenmeleri gerekmektedir.
- Farklı değerleri olan bireylerin varlığını kabul etmek suretiyle öğrencilere karşı anlayışlı olmaları beklenmektedir.
- Bütün öğrencileri eğitim sürecine katarken ayrımcı herhangi bir tutum göstermemesi büyük önem taşımaktadır.
- Öğrencilerin toplumdaki kuralların farkına varmalarını sağlayarak değiştirmek için öğrencilere olumlu ve olumsuz örnekler anlatılmalıdır.
- Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini toplumdaki sorunlarla yüzleşme sürecinde de kullanılmalarına olanak sağlanmalıdır.
- Okulda ve toplumda ve öğrencinin etkin katılımında bulunması için tecrübe kazanabileceği ortam sağlanmalıdır.
- Aynı sınıftaki öğrencilerin işbirliği içinde çalışacakları ortam oluşturarak sorun ve çatışmalara çözüm üretmek için öğrencilere yardım edilmelidir.
- Öğrencinin ileri sürdüğü düşüncelere saygı duyulmalı, öğrenci, okul ortamında kendisinin değerli olduğunu hissetmelidir.

Öğrencilerin sorgulayıcı olmalarını sağlama, eleştirel yaklaşıma sahip olma, öğrencilerin adil değerlendirilmesi, farklı kültürlere duyarlılığı yüksek bir eğitim ortamı oluşturma, katılımında eşitliği destekleme, eşitsizliklerin farkına varma ve bunu azaltmak için gayret etme, çeşitlilikleri bir zenginlik olarak görmek önemli özelliklerdir. (Lalas, 2007: 21). Eğitim alanında sosyal adalet ortamı sağlamak,

devletin asli görevlerindedir. Eğitim ortamında meydana gelebilecek sosyal adalet sorunlarına karşı birtakım önlemler almak genel anlamda eğitimcilerin temel sorumluluklarından birisidir. Sınıfta yaşanması muhtemel adalet sorunlarına karşı birtakım önlemler almak da öğretmenin sorumluluk alanındadır (Koçak ve Bostancı, 2019). Eğitim ortamı içinde bütün bireylere eşit imkanların sağlanması yasal düzenlemelerle teminat altına alınırken okullarda bunun sağlanması için ortamın oluşturulması noktasında okul yöneticileri ile öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Turhan, 2007: 68). Toplum oluşturulan topluluklar, farklı kültürel değerlere sahip oldukları için sosyal adaleti eğitim alanında uygulamak önemli bir gerekliliktir. Dezavantajlı grupları güçlendirme çalışmaları, eğitimde sosyal adaleti sağlamanın en etkili ve en önemli yönüdür (Bursa, 2015).

Sosyal adalet; sosyal, siyasal ve ekonomik düzen tarafından çok dikkate alınmamış ve dezavantajlı durumda olan gruplar için eşit sonuçlar meydana getirmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım, 2021). Eğitim ortamı dışındaki eşitsizlikler, eğitim alanındaki fırsat eşitliğini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Eğitimcilerin sözü edilen olumsuzluklara maruz kalması muhtemel öğrencilerin eğitimde eşit fırsat ve imkânlarla sahip olmalarını sağlamak amacıyla özel bir çaba içinde olmaları gerekmektedir (Tomul, 2010: 130). Sosyal adalet, bireylerin okulda birlik-beraberlik içinde yaşayacakları bir ortam oluşturarak eğitim ortamının sosyalleşmesi ve farklılıkların azalması konusunda büyük yararlar sağlamaktadır (Turhan, 2007: 67). Öğrencilerde sosyal adalet bilincinin oluşturulması ve eğitim alanında sosyal adaletin sağlanması sürecinde saygı, adalet, hoşgörü, demokrasi, dürüstlük ve sorumluluk bilincinin öğrencilere benimsetilmesi önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmaların, öğrencilerde eleştirel bilinci geliştirmek suretiyle onları demokratik vatandaş olmaya hazırlaması gerekmektedir (Aydın, 2003: 94). Eğitim alanında sosyal adalet, demokratik ilkelerin uygulanarak eğitimle ilgili çalışmalarda bireylerin tamamını kapsayacak şekilde düzenlenmesidir (Alsburry ve Shaw, 2005: 108). Demokratik prensiplerin öne çıkarıldığı eğitimde sosyal adalet anlayışı, tıpkı adalet sisteminde olduğu gibi bütün bireyleri eşit görmek, onlara eşit davranmak değil; tam da bunun dışında bireysel farklılıkları anlayarak her öğrencinin imkânına ve yeteneğine göre ona en iyi eğitim alabileceği ortamı sağlamak suretiyle kendisini geliştirmesine yardım etmektir (Tungaraza, 2007). Ayrıca demokratik toplum yapısına katkıda bulunmak amacıyla,

eğitimdeki bütün ekonomik ve toplumsal eşitsizlikleri yok etmek için okul ortamında grup etkinlikleri ve yardımlaşma gibi organizasyonlar da eğitimde sosyal adalet sağlanmasında etkili olmaktadır (Furman ve Shields, 2005: 95).

Eğitimde sosyal adalet eğitim süreçleri içerisinde boyutlar halinde ele alınan bir konudur. Dolayısıyla konuya yönelik detaylandırma önem arz etmektedir.

2.4.1. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Eğitimde sosyal adaletin boyutlarıyla ilgili olarak alan yazında üç sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Eğitimde sosyal adalet; dağıtımsal adalet (Fraser, 2001; Bates, 2006), tanıyıcı adalet (Gale, 2000; Gewirtz, 2006; Bates, 2006) ve eğitimde demokrasi (Fraser, 2001; Furman ve Shields, 2003; Enslin, 2006) olmak üzere üç farklı boyutta incelenmektedir

a) Tanıyıcı adalet boyutu, eğitimsel süreçlerde farklı kültürel gruplara saygı ile yaklaşılmasına, farklı kültürler arasındaki eşitliğe ve kültürel değerlerin herkes tarafından önyargısız bir biçimde kabul edilmesine vurgu yapmaktadır (Bates, 2006: 141-156). Diğer bir ifadeyle tanıyıcı adalet, çok kültürlü yapı üzerinde çalışmalar yapmaktadır. Eğitimde tanıyıcı adalet sürecinde, bireylerin topluma uyumunu sağlama yönünde çabalar dikkat çekmektedir; onlara ahlaki değerlerin önemli olduğu hissettirilmesi ve bu değerleri benimsemeleri, duyarlılıkların bilincinde olmaları için öğelerin öğretilmesi önem arz etmektedir (Parekh, 2002: 289-290). Eğitimciler, toplumdaki farklı kültürleri tanıyarak sonraki nesillere demokrasinin önemini benimseterek çoğulculuk bilinci oluşmasında etkilidirler (Turan, Özçimenli ve Güleş, 2013: 53-68). Farklı kültürlere ya da görüşlere saygı göstermeme, onları dışlama ya da küçük görme gibi eylemler, birçok kültürden bireylerin bir arada bulunduğu, çok kültürlü eğitimsel süreçlerin yürütüldüğü bu dönemde doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilemez (Hareket ve Altınok, 2020). Her toplumun sayısız farklılığı bulunan bireylerden oluştuğu düşünüldüğünde, eğitim süreçlerinin bireysel farklılıklara, değişik fikirlere ve hayat şekillerine saygı göstererek hep birlikte uyumlu bir şekilde yaşamayı ve hoş görmeyi öğretme hedefi taşıması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Tuncer, 2020).

b) Dağıtımsal adalet boyutunda ekonomi ön planda olan özelliğidir. Rawls'ın (1997), malların, sosyal hakların ve makamların eşit dağıtılması şeklinde savunduğu adalet

teorisinin dağıtıcı adaletin temelini oluşturduğu öne sürülmektedir (Dündar ve Hesapçıoğlu, 2001). Eğitimde dağıtıcı adalet iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, mevcut kaynakların tüm öğrencilerin eğitime ulaşmasına olanak sağlayacak biçimde dağıtılmasıdır. Dağıtıcı adalet görüşlerinden bir diğeri ise, daha fazla dezavantajı olan (fizyolojik, psikolojik, kültürel, coğrafi vb.) insanlara daha fazla miktarda kaynak sunulmasıdır (Turhan, 2007: 65-66). Dağıtıcı adalet boyutunda asıl hedef öğrencilerin hepsinin eşit bir şekilde imkana sahip olmasını sağlamaktır. Bu adalet boyutunda öğrencilerle ilgili bilgi, beceri ve imkan durumuna yönelik bir değerlendirmeye girmeyen görüşler eleştirilmektedir. (Aydın, 2020).

c) Eğitimde demokrasi boyutu ele alınırken ortaya konulan görüşler demokrasi kavramıyla ilişkilendirilir. Dolayısıyla demokrasi, sosyal adaletin bir bileşeni olmakla birlikte aynı zamanda da bir ön şartıdır (Young, 1990: 44). Demokrasi ve sosyal adalet kavramları birbirinden ayrı olarak düşünülemez iki kavramdır. Eğitim süreçlerinde sosyal adaletin demokrasi boyutu, herkesin kendini gerçekleştirme ve göstermesi için gerekli fırsatların sunulması ile ilişkilidir. Hem ezilen topluluklara hem de baskın olan topluluklara sunulduğu ölçüde kendini temsil etme hakkı verilmesi gerekmektedir (Fraser, 2001: 1-13). Bu açıdan, demokrasi (katılım) boyutunun, her bireyin eğitim alma, eğitimle ilişkili kararlarda yer alma ve kendini geliştirme ve gerçekleştirme haklarına sahip olması ve korunması olarak tanımlanabilir.

Bireyin temel değerleri kazanmasında eğitim süreci son derece etkilidir. Bu bağlamda sosyal adaletin de bu süreçte bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın bu bölümünde eğitimde sosyal adaletin önemi üzerinde durulacaktır.

2.4.2. Eğitimde Sosyal Adaletin Önemi

Toplum, varlığını devam ettirmek için kendi kültürünü yaşatmak ve korumak durumundadır. Dolayısıyla toplumun dinamikleri olarak ifade edilen ahlaki değerlerin edindirilmesini ve günlük yaşantıda uygulamasını sağlayarak kalıcı davranışa dönüştürülmesi, toplumun varlığı açısından oldukça önemli olduğu

anlaşılmaktadır. Bireylere ahlaki değerlerin kazandırılması, eğitim yoluyla gerçekleşmektedir (Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Bundan dolayı okullarda verilen eğitimle bireyler, toplumun kültürel yapısını devam ettirmede üzerine düşen sorumluluğun farkına varacaktır. Toplumun birlikteliği açısından bireylerde özellikle sosyal adalet anlayışının gelişmesi, okullarda verilen sosyal adalet eğitimi ile mümkün olmaktadır (Stewart, 2012: 63-72). Eğitimde sosyal adalet anlayışının kazandırılmasıyla ahlaki değerler de kazandırılır. Böylelikle öğrencilerin topluma karşı sosyal sorumluluk bilincinin gelişeceği düşünülmektedir.

Toplumda sık sık adaletsiz uygulamalarla karşılaşılması ve bu adaletsizliklere bağlı oluşan tahribat, bireylerin geleceğe bakışını, insanlara yaklaşımını, hukuktan beklentisini, özgürlük kavramının tanımını, eşitlik anlayışını değiştirdiği düşünülmektedir. Tüm bunların eğitimle düzeltilebileceğine dair yapılan çalışmalar, bireylerde sosyal adalet yaklaşımı geliştirilerek toplumun daha iyi bir konuma getirileceği amacını gütmektedir (Wade, 2001: 23-28).

Eğitim sürecinde öğrenci için sosyal adalet anlayışının geliştirilmesi öğrencide; demokrasi, eşitlik, adil bir eğitim algısını oluşturmada ve mevcut farklılıklara karşı duyarlı ve saygılı olma davranışı kazandırmaktadır (Furman ve Shields, 2003: 52). Bu bağlamda sosyal adaletin okul ve toplum arasında bir köprü vazifesi gördüğü, ahlaki değerlerin korunması ve sürdürülmesinde etkin bir görev üstlendiği belirtilebilir (Ardakoç, 2020). Öğrenciler için sosyal adalet eğitimi verilirken demokratik ilkelere göre hareket edilmesi, hak, eşitlik, adalet gibi kavramlara yönelik farkındalık oluşturulması gerekir. Sosyal adalet eğitiminin verimli bir şekilde öğrencilere aktarılması için öğretmenin konuya yönelik algısı, tutumu ve davranışları oldukça önemlidir (Alparslan ve Kartal, 2020). Bu bağlamda öncelikle öğretmenin olumlu bir algıya sahip olup olumlu tutum geliştirmesi, eğitimde adalet kavramına ilişkin bilincin geliştirilmesinde ilk basamak olarak ifade edilebilir. Eğitim hizmeti sağlayan öğretmenin ya da okul yöneticisinin fırsat eşitliğine inanması, ayrımcılıktan uzak davranışlar sergilemesi, bütün öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olmasını sağlarken aynı zamanda sosyal adalet eğitimini de verimli hale getirmektedir (Hackman ve Rauscher, 2010: 114-123). Yönetici ve öğretmenlerden okul ve sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin yönetilme ve değerlendirilme aşamalarında öğrencilere karşı eşitlikçi bir anlayış göstermeleri beklenmektedir (Kelly, 2012: 135-154). Bu şekilde sosyal adalet eğitimi, öğrencinin bağımsız hareket etme, çevresindeki

farklılıkların farkında olma, adil olmayan davranışlar karşısında sessizliği bozma, sorumluluk alma ve kendine güven becerileri gibi pek çok kazanımı aynı anda edinmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireylerin sosyal adalet olgusuna bakış açısının önemli olduğu kadar bunu davranışlarıyla ortaya koyması da önem taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal adalet davranışlarının kazandırılması ve yaygınlaştırılması için eğitimcilerin liderlik davranışları sergilemesi ve grubu yönlendirmesi beklenmektedir (Bush, 2007: 392). Dolayısıyla liderliğin ne olduğunun iyi bir şekilde algılanması gerekir.

2.5. Liderlik Kavramı

Örgütler için oldukça önemli bir eylemin karşılığı olan liderlik ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve kavrama yönelik çok sayıda tanım geliştirilmiştir (Yetim ve Uğuroğlu, 2021). Bu tanımlarda lider özelliğinin daha çok etkileme kavramıyla karşılık bulunduğu görülmektedir. Liderlik, gerçekleştirilmek istenen amaçlar bağlamında grubu etkileyerek hareketlerini yönlendirme eylemi (Bush, 2007: 392); paylaşılmış amaçlara ulaşabilmek için organizasyonlarda kolektif ve bireysel çabaları kolaylaştırma ve etkileme süreci (Yukl, 2012); “üyelerden birinin, diğerlerinin güdülenmelerini ya da davranışlarını değiştirme çabası” (Bass 1960); takipçilerini hizaya sokmak onları doğru yere yöneltmek ve takımını motive etmek (Kotter 1990); belirli koşullar altında, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için, çalışanların ve örgütün faaliyetlerini yönlendirebilme ve etkileyebilme süreci (Şentürk, 2019: 2); insanları belirlenen amaçların gerçekleşmesinde amaca ulaşmaya güdüleme ve ikna etme süreci (Tanrıbil, 2015: 1), olarak ifade edilmektedir. Tanımlarda da görüldüğü üzere liderliğin özünde, izleyenleri etkileme ve onları ikna ederek amaca ulaşma olduğu görülmektedir. İkna etme sürecinde liderin çalışanları motive etmesi ve örgütün amaçlarını benimseterek verimliliği artırması önem arz etmektedir. Ancak bu şekilde lider özelliği görünür bir özelliğe kavuşmaktadır (Yılmaz, 2021). Bu durum grubun koordine edilmesi olarak da ifade edilebilir. Liderin izleyenleri etkileyebilmesi ve koordine edebilmesi için kendini yenilemesi ve geliştirmesi, yaşadığı çağın getirilerine uygun nitelikler ile kendini donatması gerekmektedir (Bakan, 2008: 13-14).

Liderlik, bir vizyon yaratmak ve bu vizyonu destekleyen ve başarabilecek bir kültürü teşvik etmektir. Dolayısıyla liderlik eylemi, bir süreç olup kişilerin ortak amaçlarına ulaşabilmesi için verilen katkı ve desteği ifade eder (Bulut ve Uygun, 2010: 31). Liderlerin, çalışanların çabalarını başarılı sonuçlarla ilişkilendirerek örgütlerinin daha büyük bir amaç duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenir (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 567). Liderlik özelliklerini taşıyan kişi, lider olarak tanımlanır. Bu anlamda lider, insanların gönüllü olarak çaba göstermelerini sağlayan, insanlar üzerinde etki yaratan, insanları belirli bir amaç etrafında toplayan ve zorlama olmaksızın insanları gönüllü olarak harekete geçiren (Gül, 2019: 4); neyin nasıl yapılması gerektiğini bilen, bunlarla ilgili fikir birliğine varmak için bireyleri etkileyebilen ve ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştıran (Yukl, 2010) kişi olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamalarda vurgulanan etkileme eyleminin lider ve liderlik kavramlarında, kilit nokta olduğu belirtilebilir. Lider yarattığı etki ile izleyenleri tek bir amaç etrafında toplayabilir, değişime direnci azaltabilir, güncel bilgi akışını sağlayıp koordinasyon oluşturabilir, kurumun çıkarlarını bireysel çıkarların önüne geçirebilir, şartlara göre uygun kararları zamanında ve etkili bir şekilde alarak izleyenlerin güvenini kazanabilir (Bakan, 2013: 81; Cemaloğlu, 2007: 2; Kırmaz, 2010: 217). Bu bakımdan lider, vizyon sahibidir ve örgütle ilgili büyük planların uygulanmasını sağlamakta olduğu anlaşılmaktadır.

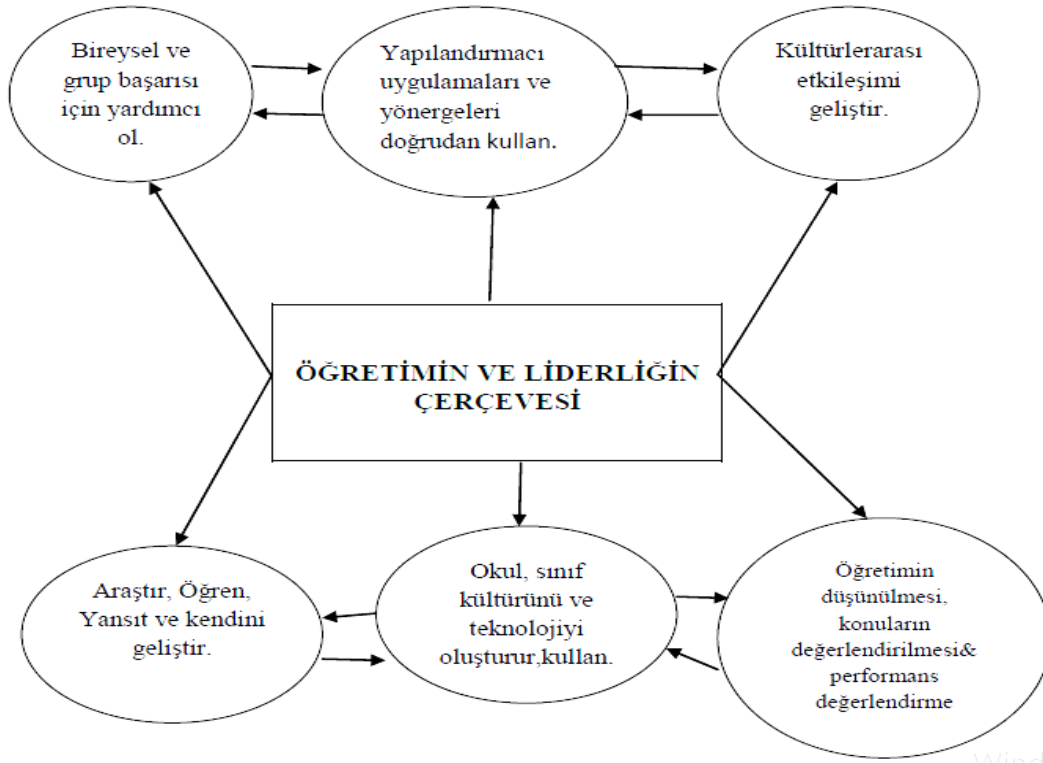
Eğitim öğretim sürecinde de okulun lideri müdür iken, sınıfın liderliğini de öğretmen yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin ideal bir lider olması öğrencilerin gelişiminde son derece önemlidir.

2.6. Öğretmen Liderliği ve Önemi

Eğitim örgütlerinde sınıfta güven tesis etmek, eğitimle ilgili sorunların tespitini yapmak, uyum sağlamak için uygun koşullar oluşturmak, belirlenen vizyonu açık bir biçimde tespit etmek, sabırlı olmak, engellerle mücadele ederek sonuca odaklanmak, öğrenciler arasında ekip çalışmasını hakim kılmak, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmeleri için fırsat oluşturmak, doğru yöntemi seçerek zengin materyallerle öğrenme ortamlarının etkililiğini artırmak öğretmenin hem görevini tanımlamakta hem de sınıftaki rolünü belirlemektedir (Can, 2007: 165-194). Sıralanan becerilere yönelik eylem gerçekleştiren öğretmenin izleyenlerini harekete geçirme konusunda

sorun yaşama olasılığı oldukça düşüktür. Nitekim alanda yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıftaki liderlik özelliğinin istenilen davranış değişikliğini ortaya çıkardığı sonucunu bildirmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Helterbran, 2010; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Mangin, 2005).

Lider öğretmenin çevresini, öğrencilerini etkilemesi ve meslektaşlarını güdümesi, okuldaki öğretimin başarıya ulaşabilmesi açısından oldukça etkilidir (Helterbran, 2010: 363-371). Öğretmen liderliğinin eğitimde yenileşme hareketlerinin okulu etkilemesinde ve okulların yenilenmesinde önemli bir payının olduğu belirtilmektedir (Beachum ve Dentiht, 2004: 276-286). Öğretmenin okulda üstlendiği formal görevleri öğretmen liderliği davranışlarını sergilemesinde araç olsa da liderlik davranışları bu görevlerle sınırlı değildir (Beycioğlu ve Aslan, 2012: 191-223). Öğretmen, öğrenci, okul, veliler ve tüm toplumu etkileyecek kişi konumundadır. Ancak ilk bakışta eğitim örgütlerinde okul yöneticisi lider olarak görülmekte ve öğretmen yalnızca eğitim sürecini ilerleten kişi rolünde algılanmaktadır. Bu anlayış, eğitim öğretim faaliyetlerine de yansıdığı için eğitimde yenileşme hareketlerinde sorunlarla karşılaşmaktadır (Diş ve Akbaşlı, 2019). Okulların amacına ulaşmasında ve başarılı eğitim çıktılarının alınmasında öğretmen, baş aktör konumundadır. Öğretmeni bu konumda algılayan okulların daha başarılı olduğu bildirilmektedir (Wells, 2012: 1-10). Öğretmenlerin üstlenmiş olduğu öğretim faaliyetinin nasıl yönlendirilmesi gerektiğiyle ilgili temel eylemler, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretim ve Liderlik İlişisini Oluşturan Faktörler (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013: 94)

Öğretmen, sınıfta yürütmüş olduğu liderlik davranışıyla hem bireysel hem de gruba yönelik öğretim gerçekleştirmektedir. Diğer bir ifadeyle hem bireyin hem de grubun başarısı önemsenmektedir. Öğretmenin bilgiyi yapılandırması, yönergeleri doğru kullanması, kültürlerarası etkileşimi geliştirmesi de sınıftaki liderlik davranışı olarak özetlenmiştir. Aynı zamanda çağın gereklerine uygun güncel bilginin araştırılması ve uygun teknolojinin kullanılması, öğretmenin bildiklerini aktarabilmesi, kendini geliştirmesi de liderlik davranışının bir gereği olarak belirtilmiştir. Son olarak da sınıfın başarısının değerlendirilerek eğitim öğretim sürecindeki aksaklıkların belirlenmesi, performansın değerlendirilmesi öğretimin ve liderliğin çerçevesi içerisinde verilmiştir.

Günümüzde her alanda yaşanan değişim ve gelişim, eğitime de yansıdığı için eğitimde söz sahibi olan paydaşlara bakış açısı değişmiştir. Okul yöneticisinin tek lider olma anlayışından uzaklaşan eğitim örgütlerinde öğretmenler sürece dahil edilerek sorumluluğun dağıtılması anlayışı geliştirilmiştir. Dolayısıyla öğretmen, eğitim öğretim sürecinde lider görevinde süreci yöneten kişi konumuna taşınmıştır. Öğretimden beklenen olumlu çıktıların alınmasında ön plana çıkan öğretmenin

liderlik becerilerinin önemi, liderlik ve sosyal adalet liderliği rollerinin açıklanmasını gerektirmiştir (Jacobs vd., 2016; Killion ve Harrison, 2007; Lai ve Cheung, 2015; Shah, 2017; Smylie ve Eckert, 2018). Bu bağlamda öğretmenin liderlik rollerinin bilinmesi ve bu doğrultuda davranış gerçekleştirilmesi öğretim sürecini etkilemektedir denilebilir.

2.6.1. Öğretmenin Liderlik Rollerini

Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde çeşitli resmi veya gayri resmi işlerde üstlendikleri roller ve iletişim kanalları aracılığıyla liderlik davranışı sergilerler (Shah, 2017: 240-258; Smylie ve Eckert, 2018: 556–577). Öğretmen yalnızca sınıfta öğretim yapmakla görevli değildir. Bu eylemin dışında yürüttüğü birçok bireysel ve kolektif sorumluluk vardır. Öğretmenler bazen bölüm başkanlığı, takım liderliği, sendika temsilcisi, usta öğretici, müfredat geliştirici, mentor veya bir yönetim ekibinin üyesi olarak resmi liderlik pozisyonlarında hizmet verebilirler. Diğer zamanlarda, eğitim sorunlarını çözmek, ebeveyn katılımını teşvik etmek, küçük gruplarda ve takımlarda meslektaşlarıyla çalışmak, meslektaşlarının uygulamalarını desteklemek, meslektaşlarının etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini sağlamak, meslektaşlarına liderlik ve koçluk yapmak, meslektaşlarıyla kaynaklarını paylaşmak, fikir üretmek, değişim katalizörlüğü yapmak ve okul vizyonunu geliştirmek gibi süreçlerin de gayri resmi yollarla liderlik rollerini üstlenebilirler (Jacobs ve diğerleri, 2016: 374-406; Lai ve Cheung, 2015: 673-692). Dolayısıyla öğretmen liderliği geniş perspektifle incelendiğinde öğretmenin resmi görevlerini de içine alan ancak bununla sınırlanmayacak kadar geniş kapsamlı bir olgudur.

Öğretmen liderliği, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren öğrenci öğrenmesinin ve okul gelişiminin üst düzeyde sağlanabilmesi ve devamlılığı, ortak sorumluluk, okul ortamının iş birliği, paylaşılan vizyon, değerler, yenileşme ve etkili meslekî gelişim gibi hususlara yönelik duyarlılık kazanması bağlamında araştırılmaya başlanmış bir konudur (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Öğretmen liderlerin temel rolü, öğretme ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için etkili öğretim yöntemleri belirlemektir (Murphy, 2005). Conley (1993), bu rollerin bilgi yeniliğini takip ettiğini ve bunu akranlarla paylaştığını, bunun da okulun gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Burgess ve Bates (2010) ve Mangin'e

(2005) göre öğretmen liderlerin en önemli rolü, eğitim ve öğrenme hedeflerine en verimli ve en hızlı şekilde ulaşmak ve okul yöneticileri ile öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmektir. Harris (2002) ve Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderlerin formal ve informal rollerini sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da sürdürdüklerini, liderlik davranışlarını devam ettirdiklerini, meslektaşlarını yeni yöntem ve teknikleri öğrenmeye teşvik ederek okullarını öğrenen bir örgüt haline getirme çabası içerisinde olduklarını belirtmiştir. Harris ve Mudjis (2005) öğretmenlerin mesleki gelişimin kendileri ve akranları için önemini bir kez daha vurgulamış ve öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek şekilde uygulama yapılması gerektiğini eklemiştir. Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğinin akranlar arasında işbirliğini geliştirmesi, okulu yeniliğe hazırlaması ve örgütün kapasitesinin geliştirilmesine katkıda bulunması gerektiğini savunmuştur. Kahn (2007) ise öğretmen liderlerin rollerinin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemek, insanları çevrelerini etkileyerek motive etmek ve eğitim ve öğretimde yeni projeler oluşturmak olduğunu belirtmiştir. Millwater ve Erich (2009) mesleki gelişimin desteklenmesinde öğretmen liderlerin rolünü mentorluk olarak tanımlamış, bunun yanı sıra, ortak bir kültürü geliştirme, güncelleme ve okuldaki karar alma süreçlerine katılmayı da bu rollere eklemiştir. Wenner ve Campbel (2017), öğretmen liderlerin çevrelerine güven veren, alanlarında uzman olduklarını kanıtlayan, her zaman merak dolu ve dolayısıyla sürekli eğitmek ve geliştirmek için çabalayan pozisyonlarda olduklarını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin üstlendikleri rollerle okulda pozitif bir ortam sağladığına vurgu yapan Killion ve Harrison (2007: 74-77) bu rolleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Eğitim öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan materyalleri, bilgi ve belgeleri meslektaşlarıyla paylaşan ve onlarla birlikte kullanan öğretmen kaynak sağlayıcılık rolünü yerine getirmiş olmaktadır.
- Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini, öğretim uzmanı rolü gereği diğer öğretmenlerle paylaşarak öğretim uzmanı olma rolünü gerçekleştirebilir.
- Uygulamada olan öğretim programının içeriğine hakim olma, programı oluşturan bölümlerle ilgili bilgi sahibi olma yeterliliğini meslektaşlarıyla paylaşarak müfredat uzmanı olma rolü üstlenmiş olur.

- Akademik olarak başarının artmasına etki değişkenlerle ilgili gözlem sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşarak sınıf destekçisi olma rolü sergiler. Öğretmen, bu rolüyle diğer öğretmenlerin yeterliliğini olumlu yönde etkileyerek yeni fikirlerin gelişmesine zemin oluşturabilir.
- Öğretimde gerçekleşen mesleki paylaşımlar, öğretmenlerin bil, beceri, tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği için öğrenmeyi en yüksek düzeyde gerçekleştirecek adımların atılmasını, zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte bu tür çalışmalar sonucunda öğrenme ortamları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği için akademik başarı artmaktadır. Burada öğretmenin üstlendiği rol öğrenmeyi kolaylaştırıcılık rolüdür.
- Danışmanlık rolünü üstlenen öğretmenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gözlem yaparak kendisine örnek alacağı, mesleki konularda, sınıf içi eğitim, program, okulun işleyişı, adaptasyon süreci ve genel politikalar hakkında tavsiyeler alacağı ve bilgi edineceği öğretmenlerdir.
- Okulun kapasitesini artırma, vizyonunu belirleme, başarılarını artırma gibi hususlarda görev üstlenen öğretmenler okul liderliği rolü sergilemektedir.
- Lider öğretmen, öğretim sürecinde elde ettiği verilerin hepsini öğrencilerle paylaşmaz, bu verileri analiz, sentez ve değerlendirme gibi belli aşamalardan geçirir ve öğretim için uygun olan veriyi belirler. Öğretmenin bu şekilde bir yol izlemesi veri koçluğu rolüyle ilgilidir.
- Öğretmenler kendi bilgi birikimleri ve görüşleri dâhilinde daha etkili ve verimli eğitimi hedeflerler. Değişime ayak uyduran öğretmenler çalışmalarında kendilerini güvende hissederler. Bu davranışları sergileyen öğretmenlerin bir lider olarak değişim katalizörlüğu rolü sergilediği belirtilebilir.
- Lider öğretmenin en önemli liderlik rolü araştırmacı bir rol üstlenmesidir. Nitekim Öğrenmenin bir süreç olduğu ve sonunun gelmeyeceğine inanan öğretmen, öğrenen kişı konumundadır ve bir lider olarak öğrenen kişı olma rolü sergilemektedir.

Killion ve Harrison (2007: 77) tarafından sıralanan 10 liderlik rolünün bir veya birkaçını her öğretmenin bireysel yeterliliğine göre sıralaması mümkündür.

Öğretmenin sergilediği liderlik rollerinin artması, okulun sahip olduğu geleneklerin şekillendirilmesi, öğrenme ortamının kolaylaştırılması, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul idaresi arası iletişim ve paylaşımın artması, öğrencilerin zengin öğrenme ortamları imkanı bulması, başarı getirecek üst düzey yöntemlerin kullanılması anlamına gelmektedir (Killion ve Harrison, 2007: 77).

Cosenza (2015) ise öğretmenlerin liderlik rollerini beş grupta değerlendirmektedir (işbirliği, en iyi uygulamaları paylaşma, harekete geçme, rol model olma, resmi liderlik rolleri):

- Lider öğretmenler, okul ve sınıf düzeyinde ortak hedefler belirleyerek liderlik davranışı sergilemek için alan yaratabilirler. Öğretmenler iş birliği rolüyle ortaklaşa çalışıp farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayabilirler.
- Öğretmenler, sınıfta başarılı oldukları bilgi ve öğretim stratejilerini meslektaşlarıyla paylaşarak okulda liderlik gösterirler. Bu paylaşım da iş birliği yöntemi olarak değerlendirilebilir. Uygulama sürecinde başarılı çıktılardan alındığı yöntem, teknik ve stratejiler özellikle desteğe ihtiyaç duyan genç öğretmenlerle paylaşılmaktadır. Lider öğretmenler bu yolla diğer öğretmenleri etkilemiş ve meslektaşlarına rehberlik etmiş olurlar. En iyi uygulamaları paylaşmak, öğretmenlere sınıflarının dışına çıkma ve okulun her yerine nüfuz etme fırsatını sunar.
- Lider öğretmenlerin bu rolü, müfredat seçimi, program geliştirme, öğretim materyalleri geliştirme, öğrenci yerleştirme ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını etkileyen herhangi bir şeyle ilgili kararlara katılımını sağlamaya yöneliktir. Öğretmenlerin, müdür ya da başka bir kişi tarafından yönetilmeyi beklemeden, mesleğinin itici gücü olarak harekete geçmeleri gerektiğine odaklanmaktadır. Bu liderlik özelliğini sergileyen öğretmenler değişimi destekleyen ve başkalarını da değişim için teşvik eden kişilerdir.
- Öğretmenler gerek meslektaşlarına gerekse öğrencilere rehberlik yaptıklarında, beklentileri belirleyebildiklerinde ve gereken desteği sağladıklarında lider olarak anılırlar. Rol model olma, öğrencilere rehberlik etmenin, davranışlarını ve akademik başarılarını etkilemenin bir yolu olarak görülmektedir. Öğretmende bulunması beklenen önemli rollerden biri olan rol model olma rolü öğrenciler açısından etkili bir roldür.

- Lider öğretmenler resmi rollerle daha büyük gruplardaki meslektaşlarını temsil etme fırsatı elde etmiş olurlar. Bu şekilde okulun akademik başarısı ve etkililiğinde de önemli bir rol üstlenmiş olurlar. Nitekim bu süreçte iş birlikçi bir yaklaşım sergilemektedirler.

Pang ve Miao (2017: 93-100) tarafından yapılan çalışmada lider öğretmenlerin okul geliştirme süreçlerinde üç rolün önemine işaret edilmektedir:

- Tecrübesiz öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde lider öğretmenler genç öğretmenlere destek olarak kritik bir rol üstlenirler. Lider öğretmenler, öğretimde öncelikleri belirleme, problemleri tespit etme, öğrenme zorluklarını keşfetme gibi roller alırlar. Farklı konularda profesyonel öğrenim fırsatları oluşturarak genç öğretmenlerin yöntem ve teknik konusunda yeterliliklerini artırır.
- Lider öğretmenlerin diğer bir rolü de müfredat geliştirme süreçlerine liderlik etmeleridir.

Lider öğretmenler, öğrenme süreçlerinin verimli ilerlemesi ve daha iyi sonuçlar alınmasını sağlamak için iş birlikçi çalışmaya çok önem verirler. Grup çalışmasını desteklerler, ekip oluşturma ve ekip üyeleri arasındaki iş birliğini arttıran, destekleyen adımlar atarlar. Dolayısıyla okullardaki işbirliğini kolaylaştırıcı rol üstlenmiş olurlar.

Özetle, öğretmenlerin resmi rolleri dışında roller üstlenmeleri, eğitim ve öğretimin daha iyi düzeyde sürdürülmesini, öğrenci, öğretmenler ve okul için performansın artmasını, akademik anlamda başarılı sonuçlar elde edilmesini ve zengin öğrenme ortamlarının düzenlenmesini, genç öğretmenler ya da okulda görev yapan diğer öğretmenlerle yöntem, teknik, materyal paylaşarak öğretmen yeterliliklerinin artırılmasını sağlamaktadır denilebilir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği bir öğretmenin öğrencisine eşitliği, adaleti kavratılabileceği önemli liderlik türlerinden biri olarak belirtilebilir.

2.6.2. Sosyal Adalet Liderliği

Eğitim alanındaki gelişmelerin etkisiyle evrilen bakış açısına göre okul yöneticisi ve öğretmenler, eğitim ve öğretime yönelik belirlenen müfredatın dışında demokrasiyi çağa egemen kılabilecek, deneme ve yanılmalarla bilgiyi her gün daha genişletip ileri

götürebilecek, toplumu değişen koşullar çerçevesinde yeniden yaratabilecek, değişime açık, ahlaklı, evrensel değerlere sahip çıkan, sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesini hedeflemektedir (Tunçel, 2021). Eğitim hizmeti, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla ilgili olmayıp aynı zamanda öğrencilerin sosyal anlamda daha eşit, demokrasinin olduğu bir toplumda yaşamaları ve bu özelliklere sahip toplumu oluşturmalarını sağlama sorumluluğu üstlenmektedir (Furman ve Shields, 2005: 15-52). Eğitim hizmetini sağlayan kişiler öğretmenler olduğuna göre öğretmenlerin sosyal adaleti sağlaması için öğrencilerini tüm yönleriyle tanımaları gerekmektedir. Küçük yaşlardan başlanarak öğrencilere sosyal adalet eğitimi verilmesi toplumun ideal düzeyde özelliğe kavuşması ve bu kazanımı devam ettirmesi için önem taşımaktadır. Dolayısıyla sosyal adalet eğitimi öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin süreçteki liderliği önemli hale gelmektedir (Karacan vd., 2015: 54-68). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sosyal adalet liderliği toplum ideal özelliğe sahip bir yapıya bürünmesi için gereklilik derecesinde önem arz ettiği anlaşılmaktadır.

Okullarda sosyal adalet uygulamalarının başarılı sonuçlara ulaşması için eğitim öğretim faaliyetinde etkin rol alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin adalet ve adalet liderliğiyle ilgili olumlu algıya sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Algının, tutumu; tutumun da davranışı değiştiren bir etki yarattığı düşünülmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin adalet algısı kilit rol konumunda olduğu anlaşılmaktadır. Özgan ve Bozbayındır'a (2011: 66-85) göre eğitim örgütlerinde algılanan adalet duygusu arttıkça olumlu tutum ve davranışlar artmakta; okula yönelik adalet duygusunun eksikliğinde ise istenmeyen tutum ve davranışlar gelişmektedir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde istendik yönde davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için adalet duygusunun ön planda olması gerekmektedir (Slote, 2010: 1). Herkes için yaşanabilir adaletli bir dünya yaratmak için eğitim yönetiminde adalet kavramı, sosyal adalet olarak tartışılmaktadır (Ryan, 2006: 3-17). Bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin toplumda ve okullarda etnik, kültürel, ekonomik farklılıkları gözeterek eşitsizleri kaldırma yolunda öğretmen ve öğrencilere gerekli becerileri kazandırarak demokratik yapı inşa etme amacı taşıdığı söylenebilir (Furman-Carolyn, 2003: 15-52). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin sosyal adaleti inşa etme konusunda liderlik becerilerini sergilemesi ve okulun genelinde sosyal adalet temelli kültürü benimsetmesi gerekmektedir. Sosyal adalet liderliğinde olanakların eşitlenmesi ile ilgili uygulamaların yanı sıra güvene dayalı ilişkiler geliştirmek,

sosyal değişimler başlatmak, okulla ilgili kararlara katılımı artırmak, tarafsız ilişkiler kurmak ve sürdürmek de önem arz etmektedir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009: 1-31). Sosyal adalet liderliği çeşitli sebeplerle meydana gelen olumsuz şartları eşitlemeyi amaçlayan, sosyal adaletsizliğin önündeki ahlaki bir eylem ve erdemliliklerdir. Shields'e (2010: 558-589) göre de sosyal adalet liderleri, öğrencilerin içinde oldukları yarar ve zarar farkındalığını ortaya çıkararak toplumu kuşatan adaletsizlik karşısında mücadeleci tedbirler geliştirirler. Bu anlamda en temel görev yöneticiler ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitimcilerin öğrenciler arasında mevcut eşitsizliği belirleme ve sorunu çözüme adına stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla okulun başarısı ve topluma mutlu ve iyi yetişmiş bireylerin kazandırılması için ilk olarak sosyal adalet liderliğinin öneminin anlaşılmasının önem arz ettiği görülmektedir.

2.6.3. Okullarda Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller

Sosyal adalet liderliğine önem veren okullar, tüm öğrencilerin başarılarını artırma, eleştirel bakış açısı oluşturabilen bireyler yetiştirme, baskı kurma, dışlama ve ötekileştirme gibi istenmeyen durumların oluşmasına engel olma, dezavantajlı gruplara yönelik zengin içerikli öğrenme ortamları düzenleme, demokratik okul kültürü oluşturma gibi hedeflere sahiptirler (Yeşil ve Sincar, 2021). Ancak bazı okullarda bu hedeflerin gerçekleşmesine engel olmak isteyen yaklaşımlarla karşılaşmak mümkündür. Theoharis'e (2007: 238) göre sosyal adaletin önündeki engeller şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yasal düzenlemelerin bağlayıcılığı,
- Sosyal adalet uygulamalarına yönelik herhangi bir denetlemenin yapılmaması,
- Okul çalışanlarının değerlerine sıkı sıkıya bağlı olması, ideolojiler ve geliştirdiği tutum,
- Öğretmenler ve okul çalışanları tarafından özel gereksinimli öğrencileri kendi sınıflarında olmasını istememeleri gibi sosyal adalete yönelik olumsuz bir tutum geliştirilmesi)
- Okulların merkezîyetçi yapısının müdürleri sınırlaması,
- Yöneticinin müdür statüsünden kaynaklanan ayrıcalığı korumak istemesi,
- Toplumsal duyarsızlık,

- Okulların olanak sağlamak için yeterli kaynağa sahip olmaması,
- Teknik liderlik yaklaşımının etik/ahlaki anlayıştan daha fazla ilgi görmesi,
- Bürokratik yapının demokratik güç üzerindeki etkisi,
- Velilerin taşıdığı değer, ideolojiler ve tutumlarının etkisi,
- Liderlik eğitimlerinde gerektiği kadar sosyal adalete yer verilmemesi,
- Velilerin sosyoekonomik durumu,
- Ayrıcalıklı velilerin beklentileri

Okullarda sosyal adaletin önündeki engelleri sıralayan Theoharis (2007: 221-258) sosyal adalete karşı geliştirilen direnci ortadan kaldırmaya yönelik iki stratejiye (proaktif strateji ve baş etme) dikkat çekmektedir. Okullarda çok çeşitli sorunlarla karşılaşan okul yöneticileri ya da öğretmenler, proaktif strateji ile hareket ettiklerinde sorun oluşmadan tespit edebilmekte ve çözüme kavuşturabilmektedir. Olumlu bir okul iklimi geliştiren okul yöneticileri ve öğretmenler, sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalar yaptıklarında dirençle karşılaşmak yerine uygulamalarda destek görmektedirler (Altuntaş, Demirdağ ve Ertem, 2020). Hatta çalışanların formal görevlerinin dışında gönüllü olarak projelerde yer aldıkları bile rastlanabilir uygulamalardır. Okullarda bu atmosferin oluşmasında proaktif stratejinin etkisinin olduğu ifade edilebilir (Akman, 2021). Okullarda sosyal adalet liderliğine karşı geliştirilebilecek olumsuz davranışlara karşı işe koşulan diğer strateji ise başa çıkma stratejisidir (Evliyaoğlu, 2021). Proaktif stratejiyi desteklemek için de değerlendirilen başa çıkma stratejisinde düzenli fiziksel etkinliklere katılma, başkalarına yardımcı olma, iyi bir örnek olma davranışları sergilenmektedir. Theoharis'e (2007) göre, yorucu ve yoğun zaman alan çalışmalar yapılsa dahi başa çıkma stratejisini kullanabilen liderler, gerçekleştirmek istedikleri yeniliklerde olumlu sonuçlar almaktadırlar.

2.6.4. Sosyal Adalet Liderliğinde Öğretmenin Rolü

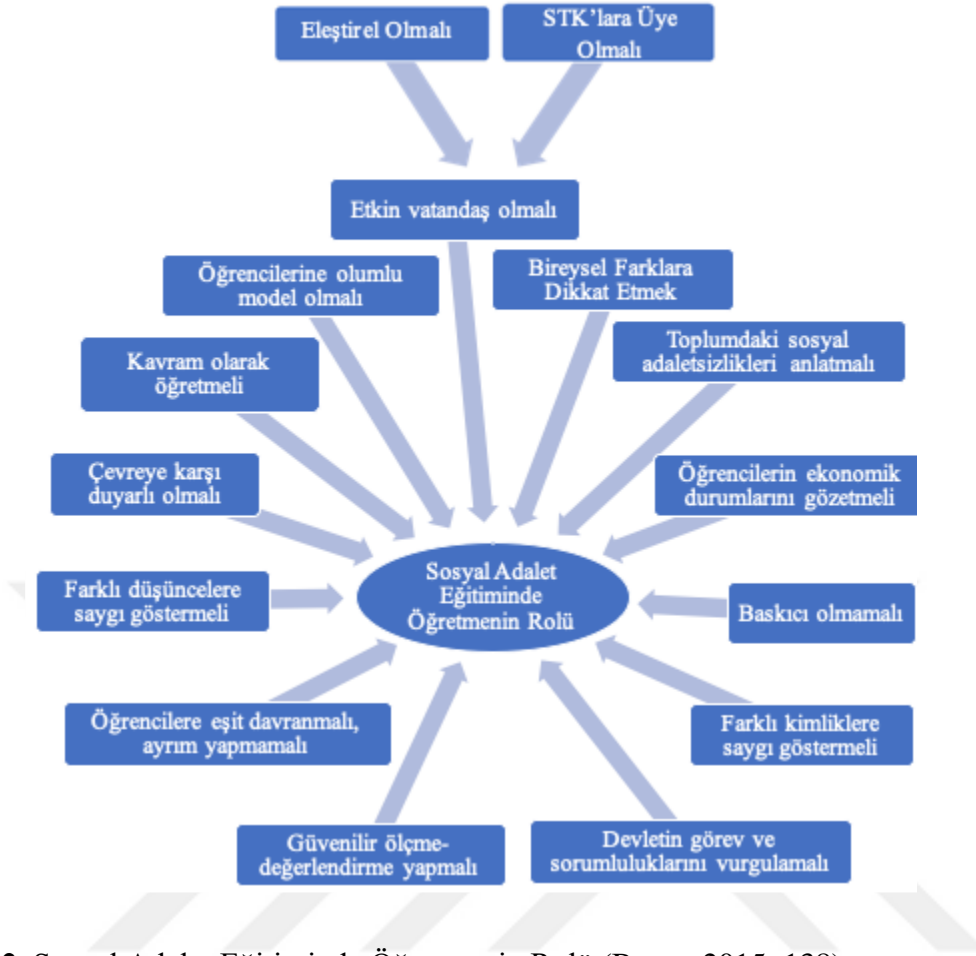
Geçmişten günümüze kadar geçen süre içerisinde toplumları ortak sorunu olarak belirtilen adaletsizlik konusu, her dönemde güncelliğini koruyan bir konu olarak değerlendirilmektedir. Yaşanan adaletsizlikler, eğitim, sağlık, hukuk gibi pek çok alanda görülmektedir (Demirel ve Akın, 2014: 238). Toplumdaki hakim anlayışın değişmesi ve çağın gereklerine göre düşünen, hissedilen, araştıran, eleştirel bakabilen bireylerin yetişmesi gerekmektedir ki bu da eğitimle mümkün olabilmektedir.

Özellikle toplumda eşitlik ve adalet duygularının benimsenmesi, uygulanması ve sürdürülebilir özellikte olması için ön şart olarak eğitim gösterilmektedir (Çakır, 2017: 560). Toplumun refahının ve birliğinin sağlanması için eşitliğe ve adalete duyarlı bireylerin varlığı önem taşımaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin baş aktör olarak ortaya çıkması ve ideal bireylerin yetişmesinde görev alması beklenmektedir.

Öğretmenler, toplumun dengesinin sağlanması için birtakım eksiklikleri olan dezavantajlı öğrencileri diğer öğrencilerle aynı imkana sahip olacak şekilde ortamlara dahil edebilirse dezavantajlı öğrenciler için de başarı fırsatı oluşturulmuş olur (Yeşil ve Sincar, 2021). Öğretmenlerin sorunların farkına vararak çözüm oluşturma çabasına girmesi, sosyal adaletin sağlanmasına önemli bir katkı sunacaktır. Sosyal adalet, toplumu oluşturan bireyler arasında hakların eşit dağıtımını gerektirmektedir (Köse ve Yasa, 2016: 812).

Okul yöneticileri, okuldaki tek lidermiş gibi algılansa da aslında öğretmenler, okul yöneticisiyle liderliği paylaşan kişilerdir (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000). Turhan (2010: 668). Öğrenciyle ilgili her türlü bilgiye sahip olan öğretmenin, dezavantajlı öğrencileri belirlemesi ve bu doğrultuda çözüm odaklı hareket etmesi, okul yöneticisinin sergileyeceği yaklaşımdan daha çabuk ve daha isabetli olmaktadır. Dolayısıyla sosyal adalet liderliğiyle ilgili davranışlarda öğretmenlerin daha duyarlı, hızlı ve isabetli karar aldıkları ifade edilebilir. Öğretmenler genellikle öğrencilerinin tamamına yönelik duyarlılık oluşturmaktadırlar ancak dezavantajlı öğrencilere karşı onların diğerleriyle eşit şartlara sahip olması için daha büyük bir çaba göstermeli, duyarlılığını artırmalıdır.(Yeşilyurt, 2020).

Eğitim liderlerinin öğrencilerin geneline yönelik oluşturdukları öğrenme planını dezavantajlı öğrencileri de dikkate alacak şekilde geliştirmeleri ve bu yönde etkin bir hizmet sunmaları beklenmektedir (Scanlan, 2007: 1). Ancak öğretmenler gereken çabayı göstermiş olsa bile bazı durumlarda okulun kaynakları yeterli gelmeyebilir. Dolayısıyla belirlenen ihtiyaçların karşılanması, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi için destek aranmalı ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği geliştirecek şekilde ilişkiler kurulmalıdır (Tomul, 2009: 126-137). Eğitim ve öğretimin merkezinde etkin bir rol üstlenen öğretmenler, sosyal adalet sağlanması sürecinde faaliyetlerin merkezindedir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliğinde üstlendikleri roller aşağıda Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyal Adalet Eğitiminde Öğretmenin Rolü (Bursa, 2015: 138)

Şekil 2 incelendiğinde, sıralanan rollerin bir öğretmenden beklenen ideal davranışlar olduğu görülmektedir. Eğitim hizmetinde etkin bir role sahip olan öğretmenin elindeki gücün farkına varıp o doğrultuda eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirmesi, iyi toplumun zeminini hazırlayan önemli bir adım olarak da ifade edilebilir. Sosyal adalet eğitimi çerçevesinde belirlenen rollere uygun hareket eden bir öğretmenin yetiştirdiği bireyler de demokratik bir toplumu meydana getirecektir. Dolayısıyla sosyal adalet liderliğinde öğretmenin rolü yadsınamayacak kadar önemlidir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde bireylerin eşit olduğuna dair yapılan vurguda da sosyal adalet anlayışının önemi anlaşılmaktadır (Bozdemir ve Duman, 2020: 1106-1112). Bildirgede geçen eşitlik ifadesiyle bireylerin sosyal adalet anlayışına uygun yetiştirilmesi gerektiği doğrudan olmasa da dolaylı olarak dile getirilmektedir. Dolayısıyla sosyal adalet ve eşitlik anlayışının bireylere kazandırılmasında öğretmenin rolünün öneminin daha da belirginleştiği görülmektedir. Bu anlamda öğretimi bu davranışa sevk edecek itici bir gücün olması ve öğretmenin olumlu

çıktılara ulaşmasını teşvik etmesi beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenin sosyal adalet liderlik rollerinin ortaya çıkması için motivasyon önem arz etmektedir.

2.7. Motivasyon

Köken itibariyle Latince “harekete geçmek, teşvik etmek, hareket etmek” anlamlarına gelen “movere” kelimesinden türetilen “motivasyon” kavramı; Türkçeye Fransızca ve İngilizcede kullanılan “motive” sözcüğünden geçmiştir. Türkçede motivasyon kelimesi ile birlikte “kişiyi belirli bir amaç için harekete geçiren güç” anlamına gelen “güdüleme” kelimesi de kullanılmaktadır (Kaplan, 2007: 3). Genel anlamda motivasyon; insanda öğrenme, bir şey yapma, harekete geçme isteğinin uyanması (Okçu, 2015: 121); insanların belirlenmiş olan hedeflere kendi istek ve arzularıyla harekete geçme süreci (Çetindere, 2019: 3) olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon psikolojik, zihinsel, davranışsal boyutları olan ve sosyal alanlardaki birikimleri de içeren kompleks bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2019: 1). Çalışanların kurum amaçlarına uygun, istekli ve verimli bir şekilde hareket etmelerini sağlamak motivasyonda temel amaçtır (Demir, 2015: 22). İşlerine motive olan bireyler, belirli amaçlar etrafında harekete geçme isteğinde olurlar ve yaptıkları işi keyifli bir şekilde yaparlar (Ceviz, 2018: 2). İnsan ilişkilerine yön veren en önemli olgulardan biri motivasyondur. Hangi sektörde faaliyet gösterirse gösterecek tüm kurum, kuruluş ve firmaların ortak hedefi çalışanların gayretlerini kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmektir. Hangi iş yapılırsa yapılsın temel amaç işin istenildiği ölçüde bitirilmesidir. Bu işin gerektiği düzeyde gerçekleştirilebilmesi ise işi yapacak kişinin istekli oluşuna, işi benimsemesine ve yeterli çabayı göstermesine bağlıdır. Çalışanda bu isteği sağlayacak temel dinamik ise kişinin motivasyon düzeyidir (Ekşi, 2019: 2). Buna göre motivasyonun üç temel özelliği vardır. Bunlar harekete geçirmek, hareketi devam ettirmek ve hareketi ya da davranışları olumlu yöne kanalize etmektir (Kaplan, 2007: 3).

2.7.1. Motivasyonun Özellikleri

Motive (güdü), insanı belli bir amaç için harekete geçiren güç ve onun davranışlarını anlamlandırmada önemli bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 75). Bu tanımlamaya göre motivenin harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve hareketi olumlu yöne yönlendirici olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır. Motive kavramından

türetilmiş olan motivasyon ise bir bireyi belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçirmek için gerçekleştirilen çabaların toplamıdır (Güney, 2012: 313). Örgütlerin belirli bir amacı vardır ve kişiler bu amaç çerçevesinde söz konusu örgüte üye olurlar. Bu amaca ulaşabilmek için belirli davranışların gerçekleştirilmesi gerekirken, bunun istekli ve verimli bir şekilde olabilmesi için bu bireylerin amaca uygun bir şekilde motive olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda bireye birtakım özendirici, onu teşvik edici unsurlar kullanılmalıdır (Aksoy, 2020).

İlgili alan yazın incelendiğinde motivasyon ile ilgili çok sayıda tanıma rastlanmaktadır. Bunlardan bir bölümü şu şekildedir:

- Motivasyon içsel bir güçtür ve bir amaca ulaşabilmek için bireyi belirli bir davranışa yönlendirmekte, onu harekete geçirmekte, yapmış olduğu davranışı daha da etkili yapmasını sağlamaktadır (Başaran, 1982: 176).
- Motivasyon bireyin bir işte ortaya koyacağı gayretin kararlılığını, istikametini ve yoğunluğunu (düzeyini) açıklayan kişisel güçleri ifade etmektedir (Schermerhorn vd., 2011: 110).
- Motivasyon içsel bir süreçtir ve davranışı harekete geçirmekte, yönlendirmekte ve devamını sağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 77).
- Motivasyon, bireylerin harekete geçmelerini sağlayan belirli güdü veya güdüler topluluğudur (Genç, 2012: 265).
- Birey tarafında bir amaca ulaşabilmek için ortaya konulan azim ve tutarlılıktır (Robbins ve Judge, 2012: 204).

Yukarıda verilen tanımlarda motivasyonun yoğunluk (düzey veya çaba), kararlılık (süreklilik) ve istikamet (yönlendirme) şeklinde üç genel yönü ön plana çıkmaktadır (Saygılı, 2020).

Yoğunluk: bir işi gerçekleştirirken bireyin az ya da çok çaba sarf etmesini, bir başka ifadeyle göstermiş olduğu çaba miktarını ifade etmektedir (Tuna ve Türkmendağ, 2020). Bir dersin öğretmeninin konunun daha iyi anlaşılabilmesi için okutulan metinlere ek olarak konuyu destekleyici eğitim materyalleri ve çeşitli araç gereçler kullanması veya bir eğitim yöneticisinin okulu bırakmaları en aza indirmek için okulun bulunduğu bölgeye yönelik bir program uygulaması ve büyük bir gayret göstermesi yoğunluğa örnek olarak verilebilir.

Kararlılık: bir eylemin gerçekleştirilmesi sürecinde bireyin ortaya koyduğu çabanın süresini ifade etmektedir. Zor bir görev verildiğinde kişinin bu işi tamamlamak için mücadele etmesi veya görevi terk etmemesi onun bu işteki kararlılığını göstermektedir. Motive olmuş bireyler amaçlarını gerçekleştirene kadar görevlerine bağlılıklarını devam ettirebilmektedirler (Battistelli, Galletta, Portoghese ve Vanderberghe., 2013: 17–48).

İstikamet: Birey tarafından ortaya konulan gayret, örgütün hedeflerini gerçekleştirebilecek bir istikamete yönlendirilmelidir. Dolayısıyla bireyin gayreti, örgütün amaçlarına yönelik olduğu gibi aynı zamanda bunlarla da uyumlu bir yapıda olmalıdır. Kendisine sunulan bir işte nitelik, nicelik veya her ikisini de başarma gibi birkaç seçenek içerisinde bireyin tercihini bu istikamet belirlemektedir (Tabak, Sönmez, Yenel ve Kan, 2019).

Örgütsel yapılarda hedefe ulaşabilmek için yöneticilere önemli vazifeler düşmektedir. Kendi çalışanlarını motive etmek bunlardan sadece biridir. Dolayısıyla çalışanlarını motive edebilmek için onların davranışlarını yorumlamalı ve bu yorumların sonuçlarına göre onları motive edecek model ve uygulamalar geliştirmelidir (Güney, 2012: 313). Günümüzde yöneticilerden birçoğu çalışanların motivasyonunun sağlanması ve bunun süreklilik arz etmesi için kendilerine önemli görevler düştüğünü kabul etmektedirler. Buna göre çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanabilmeleri bir yöneticinin başarısının temel göstergelerindedir (Kreitner ve Kinichi, 2009: 124).

Çalışanın motivasyonu, performansını doğrudan etkilediğinden bu iki kavram arasında sıkı bir ilişki vardır (Kurt, 2005: 285-299). Dolayısıyla motive olmamış bir çalışan, bilgi, beceri ve yeteneklerini örgütsel amaçlara uygun kullanamayacağından yüksek bir performans da sergileyemeyecektir (Güney, 2012: 313). İşine tam olarak motive olmamış çalışanların istenen başarıyı elde edemeyecekleri bilinmektedir. Dolayısıyla çalışanlarının örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçebilmeleri için yöneticilerin onları motive edecek model ve uygulamaları hayata geçirmeleri gerekmektedir anlaşılmaktadır.

Çalışanın motivasyon düzeyini etkileyen iki temel boyut vardır. Bunlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur. Bu iki kavram aşağıda açıklanmıştır.

2.7.1.1. İçsel Motivasyon

Aktivitenin kendisinden doyum elde etmek veya zorlayıcı bir sebep olmaksızın bir işi gerçekleştirmeyi kendiliğinden seçmek olan içsel motivasyon; hiçbir şey yapmak zorunda olmadığında kişiyi motive eden temel unsurdur (Girgin-Çatalkaya, 2019: 31). Bir başka ifadeyle kişi kendine bir hedef ve amaç belirlediğinde amacına ulaşmak için onu eyleme geçiren güç, içsel güdülenme ve motivasyondur (Çetindere, 2019: 3). İçsel güdülenme bireyin başarıyı herhangi bir konuda doyum elde etmek için istemesidir. İçsel güdümler merak, ilgi, yeterli olma isteği gibi kişinin içinden gelen ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir (Akbaba, 2006: 344). İçsel motivasyonun oluşması, yeterlik için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçların sağlanmasına bağlıdır (Ayık ve diğ., 2015: 35).

2.7.1.2. Dışsal Motivasyon

Ödül ve ceza gibi dıştan gelen ve başarı konusunda bireye etki eden güdümler dışsal güdümlerdir (Akbaba, 2006: 344). Birey, dışsal motivasyonda dışsal faktörlerin etkisiyle cezadan kaçınmak veya ödül elde etmek için bir işi yapmaya yönelir. Bazı öğrencilerin ailenin zorlaması ile ders çalışması dışsal motivasyona bir örnektir (Ayık, vd, 2015: 35). Çalışanlar için ise tatil imkanı, terfi, çeşitli ödüllerin verilmesi, prim veya ek maddi faydalar sağlanması, maaş artışı vb. hususlar dışsal motive edici unsurlardır (Girgin-Çatalkaya, 2019: 31).

2.7.2. Motivasyonun Boyutları

Motivasyon kavramı güdülenme olarak da ifade edilmektedir (Çelik ve Tepe, 2021). Güdümlerin birincil güdümler ve ikincil güdümler olmak üzere iki temel çeşidi vardır (Önce ve Gürol, 2021). Bunlar dışında durumluk ve sürekli güdümler olarak adlandırılan güdümler de bulunmaktadır.

Birincil güdümler: Bütün canlılarda gözlenebilen biyolojik temelli dürtülere dayanan güdümlerdir (Açıkgöz, 1996: 186). Vücutta meydana gelen gibi fizyolojik değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan açlık ve susuzluk hissi birincil güdümlere örnektir. Dolayısıyla birincil güdümler kendiliğinden ortaya çıkan öğrenilmemiş güdümlerdir (Canpolat, 2011: 21).

İkincil güdüler: Sosyal ve psikolojik temelli olan bu güdüler, öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler (Açıkgöz, 1996: 186). İkincil güdülere örnek olarak kendini bulma, başarı, birlikte olma isteği, sosyal onay, sevecenlik vb. güdüler verilebilir (Akbaba, 2006: 342; Canpolat,2011: 21).

Durumluk ve sürekli güdeler: Sürekli güdüler kalıcı iken durumluk güdüler geçicidir ve belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 1996: 186). Örneğin öğrenme güdüsü sürekli olduğundan çalışmasını bu doğrultuda yapan öğrencinin güdüsü sürekli; sınav olduğu için çalışan öğrencinin güdüsü ise durumluktur (Akbaba, 2006: 342). Güdülerin neden olduğu motivasyonun boyutlarından bahsetmek mümkündür.

2.7.3. Eğitim Kurumlarında Motivasyon ve Önemi

Her örgütsel yapıda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de başarının elde edilebilmesinde motivasyon son derece önemlidir. Özellikle ana hedef konumundaki öğrencilerle bire bir ilgilenme imkanı olan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması başarı sağlanmasından önemli bir noktadır. Öğrencilerin öğrenmeye istekli hale getirilmesi ve başarılarının artırılmasında öğretmenlerin alanında uzman olmaları ve öğretme konusunda istekli olmalarıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin güdülenmesi sağlanmadan öğrencilerin güdülenmesi beklenmemelidir (Viau, 2015: 71).

Eğitim kurumlarında başarı için yönetim, öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki ilişkiler oldukça önemlidir. Bu noktada başarı için okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve hatta velilerin motivasyonla ilgili birbirlerine karşı sorumlulukları vardır (Güney, 2012: 318).

Motive etme konusunda hiyerarşik bir yapıdan ziyade hem yöneticilerin hem de astların karşılıklı olarak birbirlerini motive etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla hem astlar hem de üstler görevlerini yerine getirmedikleri takdirde planlar iyi yapılsa bile sürecin iki yönlü işlemesi mümkün olmayacaktır (Demir, 2018: 22).

Okul yöneticileri, motivasyonlarını güçlendirici çalışmalar yapmalı ve çalışanların bağlılığını ve güvenlerini artırmalıdır. Bu noktada yöneticilerin öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını karşılaması, performans standartlarını, prosedürleri ve çalışma beklentilerini net olarak anlatması, arkadaşça ve destekleyici davranışlar sergilemesi,

üstlerinin kararlarını etkilemesi vb. davranışlar sergilemelidir gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 190).

Okullarda öğretmenleri ve öğrencileri motive etmenin önemli bir yöntemi de oluşturulan ortamdır (Ayvalı ve Koşar, 2021). Örgütsel amaç çerçevesinde herkesin gayret gösterdiği bir ortamda işten kaçan ve çalışmayan bireyler tepki çekeceklerdir ve yönetici ve çalışanlar bu durumun rahatlıkla farkına varacaklardır. Belirli bir süre sonra bu durum gerekeni yapmayan ve işten kaçan birey için de son derece rahatsız edici bir hale dönüşecektir. Örneğin etüt saatlerinde yatılı okullarda öğrencilerin önemli bir bölümü derslerine çalışırken, içlerinde çalışmaya yanaşmayan birkaç tane öğrenci yönetici ve öğretmenlerinin baskısı ile de olsa huzur ortamının bozulmaması için çalışmak zorunda kalırlar (Güney, 2012: 86). Öğrencilerin belli davranışları kazanmasında etkisi ifade edilen motivasyon, öğretmenler açısından da önem arz etmektedir (Ada vd. 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Ayık ve Ataş, 2014; Çiftçi, 2017; Emiroğlu, 2017; Urhan, 2018; Receptoğlu ve Receptoğlu, 2020; Taş ve Selvitopu, 2020).

2.7.4. Öğretmenler Açısından Motivasyonun Önemi

Eğitim ve motivasyon konulu çalışmalar son yarım yüzyıldır daha çok öğrencilerin motivasyonları üzerine yoğunlaşmış durumdadır. 1990'lardan itibaren ise öğretmen motivasyonu da çalışılmaya başlamış (Han ve Yin, 2016: 1), özellikle son on yıllık süreçte sosyo-kültürel bağlamda öğretmen motivasyonuna yönelik çalışmalarda belirgin bir artış görülmüştür (Ada vd. 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Ayık ve Ataş, 2014; Çiftçi, 2017; Emiroğlu, 2017; Urhan, 2018; Receptoğlu ve Receptoğlu, 2020; Taş ve Selvitopu, 2020). Daha önceki süreçte ise az da olsa hem yöntem hem de teori odaklı öğretmen motivasyonuna yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarına yoğunlaşılması, öğretmenlerin hedefleri, inançları, algıları, istekleri ve davranışlarının dolayısıyla öğretmen motivasyonunun gözden kaçırılmasına yol açmıştır (Richardson ve Watt, 2010: 139).

Alanyazında öğretmen motivasyonuna yönelik tanımların daha çok görev odaklı ve okul içi davranışlar üzerinde kurgulandığı görülmektedir (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018; Rao, (2017; Reeve ve Su, 2014). Örneğin Rao, (2017: 470) öğretmen motivasyonunu; “*Öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki motivasyonu; konu ve öğretim becerileri, sınıf görevlerine amaca uygun katılım ve öğrencilere etkin aktarım, çağdaş araştırmalara katılım, toplumsal / endüstriyel problemlerini*

çözmek için bilginin uygulanması ve kavramları üzerinde ustalık ve kurumsallaşma sorumluluklarına aktif olarak katılım anlamına gelir.” şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanımlama ise “Öğretmen motivasyonu, öğretme arzusunu ve bunu yaparken öğrencilere karşı iletişim tarzını içerir” (Reeve ve Su, 2014: 349) şeklindedir. Öğretmen motivasyonunun kapsamında bir çok değişkenin etkili olduğu belirtilebilir. Öğrenci motivasyonu, eğitim politikaları, toplumsal beklentiler, öğretmenlerin psikolojik tatmin ve refahı gibi pek çok değişken, öğretmen motivasyonunu etkileyebilir (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018). Doğrudan bu değişkenler üzerine yapılan araştırmalar alanyazında mevcuttur (Ada vd. 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Ayık ve Ataş, 2014; Çiftçi, 2017; Emiroğlu, 2017; Han ve Yin, 2016; Jugović, Marušić, Pavin, & Vizek, 2012; Urhan, 2018; Receptoğlu ve Receptoğlu, 2020; Taş ve Selvitopu, 2020).

Öğretmen motivasyonuna yönelik Essays (2013) tarafından hazırlanan raporda öğretmenlerin motivasyon konusunda hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilendikleri ifade edilmiş, öğretmenliğin bir meslek olarak seçilmesinde içsel, dışsal ve özgecil nedenler arasındaki ayrımı belirlemek için motivasyonla ilgili daha fazla çalışma yapılması gerekliliğine değinilmiştir. Rapora göre içsel motive olmuş öğretmenler, öğretime ve işin kendisiyle ilgili aktiviteye daha fazla odaklanmakta ve öğretmenin mutluluğu veya doğal tatmin, itici güç olarak görülmektedir. Ayrıca içsel olarak motive olmuş bir öğretmen, sosyal yönden önemli ve değerli bir iş olarak, öğretme ve genç insanların büyüme ve gelişiminin bir parçası olma arzusunu da taşımaktadır Dış kaynaklı motivasyona sahip öğretmenler ise daha çok maaş, tatiller veya işe bağlı diğer harici ödüller gibi öğretimin faydasına yönelik eylemlere odaklanmaktadır (Essays, 2013: 5).

Öğretmen motivasyonuna yönelik çalışmaların önemli bir yönü de öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu, eğitimin geliştirilmesi, öğretmenlik uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik tatmin ve refahı gibi eğitimdeki bir dizi değişkenle yakından ilişkili önemli bir faktör olmasındandır (Han ve Yin, 2016: 2). Sinclair (2008) öğretmen motivasyonunu, öğretmeye bireyleri neyin ittiği, öğretmen eğitiminde başlangıçta ne kadar zaman geçirdikleri ve daha sonra mesleki gelişmeler ve doğrudan öğretmenlik mesleği ile ne kadar meşgul olduklarını belirleyen konsantrasyon, sürdürme ve cazibe olarak tanımlamıştır (akt. Han ve Yin, 2016: 3). Bu açıdan yöneticilerin potansiyel öğretmenleri nasıl cezbedeceklerini ve onları nasıl

görevde tutabileceklerini belirlemelerinin akademik başarı ve ideal bir okul ortamı açısından son derece önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen motivasyonu üzerine yapılan çalışmalarda (Ada vd. 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Ayık ve Ataş, 2014; Çiftçi, 2017; Emiroğlu, 2017; Urhan, 2018; Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020; Taş ve Selvitopu, 2020) genellikle “Gençler neden öğretmen olmayı seçerler?”, “Öğretmenlerin öğretmek için amaçları nelerdir?” ve “Öğretmenleri meslekte tutan şey nedir?” gibi sorulara yoğunlaşmışlardır. Bu sorulara verilen cevapların öğretmen motivasyonunu anlamaya yardım ettiği anlaşılmaktadır. Mesleğin çekiciliği, mesleği gerektiği gibi uygulamanın gerçekçi amaçları ve genç öğretmenlerin mesleğe devamını sağlamak için yöneticilerin ve eğitim paydaşlarının öğretmen motivasyonunun farkında olması ve dikkate alması faydalı olabilir.

Eğitim araştırmalarında öğretmenlerin verimliliklerini ve etkinliklerini artırmak ve öğretmenlik mesleğine devam etmelerini sağlamak önemli bir konudur (Ahraz, 2021; Altay, 2019; Avcı, 2019; Argon ve Ertürk, 2013; Kaynar Ak, 2021; Mutlu, 2021). Whitaker (2000), öğretmenlere saygı duyulması ve kendilerini bir profesyonel olarak değerli hissetmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler kendilerine saygı duyulduğunu hissederlerse öğrencilerine ve okullarına bağlılık düzeyleri artmaktadır (Whitten, 2014: 22).

Fox (1996) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen motivasyon düzeyleri ölçülmüş ve öğretmenleri neyin etkilediği konusunda önemli olan bazı faktörler tespit edilmiştir. Bunları içerisinde en önemlileri öğretmenlerin okul için karar verme sürecine dahil olma ve söz sahibi olma duygusunu hissetmelerdir. Pink (2009) ise işyerinde daha üretken ve enerjik bir ekip kurmanın önemli faktörlerinden birisi olarak özerklik kavramına işaret etmiştir (Whitten, 2014: 22). Öğretmenin niteliğinin artırılması isteniyor ise öncelikle öğretmenin maddi manevi güçlendirilmesi gerekmektedir. Gücü olmayan bir öğretmenin ne kendisine ne de içinde bulunduğu sisteme katkısı olamaz. Çünkü nitelik güçlü olmanın bir yansımasıdır (Tanrıöğen, 2014: 2).

Hangi hususların öğretmen motivasyonuna olumlu etki yaptığına yönelik çalışmalarda etkenleri tespit edebilmek için birçok faktör incelenmiş ve parasal teşviklerinin motivasyon artışıdaki devamlılığı sağlamada başarısız olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Sylvia ve Hutchinson (1985: 841-856) tarafından 167

öğretmen üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmen motivasyonunun yeni fikirleri denemeye, uygun sorumluluk düzeylerine ulaşmaya ve içsel çalışma unsurlarına dayandığı ve liyakata dayalı ödeme gibi planların motivasyon açısından ters etkisinin olduğu; gerçek iş tatmini, alt düzey ihtiyaçlardan ziyade “sosyal ilişkiler, itibar ve gerçekleştirme” gibi yüksek düzeyli ihtiyaçlarının tatmini ile ilişkili olduğu; özellikle diğer mesleklerin eşit ya da daha iyi ödeme yaptığı günümüz şartlarında öğretim işine girmenin kuramsal açıdan finansal güdülerle çeliştiği; derslerde daha fazla sınıf tartışması yapılmasının ve öğretmenlerin daha az konuşmasının öğretmen motivasyonuna olumlu etkisinin olduğu ve öğretmenlerin arzuladığı yüksek düzeydeki ihtiyaçların önemini daha da artırdığı belirlenmiştir. Değerlendirmelerde de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyonlarının; yenilikleri deneme ve kendini geliştirme, sosyal ilişkiler, var olma, öğrencilere daha fazla tartışma araştırma imkânı sunabilme gibi üst düzey ihtiyaçlarla daha çok ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Thoonen ve diğerleri (2011: 496-536) beklenti, değer ve duygusal bileşenler de dahil olmak üzere, motivasyon faktörlerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımındaki farklılıklar, öğretmen motivasyonunun beklenti unsuru olan öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusu ile açıklanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algısı, öğretmen eğitimi ve öğretme uygulamalarını açıklamak için en önemli motivasyon faktörüdür (Thoonen ve diğerleri., 2011: 524).

Motivasyonel özellikler öğretmenlerin stres, tükenmişlik ve iş tatmini gibi stres seviyeleri ile ilişkili olduğu gibi tutarlı bir şekilde psikolojik sağlıklarıyla, mesleki gelişimleriyle ve mesleki karar alma süreçleriyle de ilişkilidir (Lauer mann, 2017: 185). Hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından öğretmenlerin motivasyon özellikleri yüksek kalitede öğretim uygulamalarında etkili olmakla birlikte öğretmenlerin motivasyon özellikleri ile öğrencilerin motivasyonu ve performansı da birbiri ile ilişkilidir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ilgili araştırmalar başlığı

altında öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve öğretmen motivasyonları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tomul'un (2010) araştırmasında; ilköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamaları ve buna engel olan etkenlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlköğretim okullarında görevli 147 eğitim yöneticisinden anket yoluyla elde edilen verilerin analiz sonuçları, okullardaki sosyal destek çalışmalarının; engeli olan, düşük akademik başarısı olan, gelir seviyeleri düşük ve uyum problemi bulunan öğrencilere yönelik yapılmasının faydalı olacağını göstermiştir. Bununla beraber eğitim yöneticilerine göre okul kaynaklarının yetersizliği, eğitim yöneticilerinin çalışmalarına engel olan bir faktör olarak kabul edilmektedir.

Töremen ve Tan (2010), yaptıkları çalışmada adalet kavramının özellikle eğitim kurumlarının kalitesi ve verimliliği açısından gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Örgütsel adalet kavramı ve buna ilişkin konular ele alarak örgütsel adaletin eğitim kurumlarında çalışanların iş verimini, performansını, motivasyonunu, başarısını ve işinden aldığı doyumunu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen Aslan (2011) öğretmenlerin en çok uyguladığı öğretmen liderliği davranışının kişisel farklılıklara saygı göstermek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler, okula ilişkin tüm faaliyetlerde çoğunlukla pasif davranmayı tercih etmektedir. Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin en yüksek olduğu boyut öğretim becerileri olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinde kıdem değişkeninin etkili olduğu ifade edilmiştir.

İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu araştıran Işık (2016), ilkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca karizmatik liderlik niteliklerinin iç tatmini etkilediği ve motivasyonu arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştıran Aksel (2016), öğretmenlerin motivasyon algıları ve öğretmen algılarına göre idarecilerin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeylerini yüksek bulmuştur. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliği sergileme düzeyi; okul müdürüyle birlikte çalıştığı süreye ve okul büyüklüğüne göre değişmektedir. Öğretmen motivasyon algıları; okul müdürüyle birlikte çalıştığı süreye, branşa ve okulun büyüklüğüne bağlı olarak değişmektedir. Dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İdin ve Aydoğdu (2017) fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik perspektifinde fen bilimleri eğitime ilişkin görüşlerini içeren araştırmalarında Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında nitel araştırma yöntemi kullanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlere sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına ilişkin olarak altı soru yöneltilmiştir. Türkiye'nin yedi bölgesinin her birinden iki fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştiren araştırmacılar edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi kullanmışlardır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin %92,86'sı Türkiye'de fen bilimleri dersi kapsamında sosyal adaletin olmadığını ve öğretmenlerin tamamı dersin öğretimi kapsamında eşitlik olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2017) Ankara ilinin yedi merkez ilçesindeki 11 lisede eğitim gören 530 öğrenciyle yaptığı çalışmada sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada eğitim yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının orta düzeyde sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile sosyal adalet liderliği arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Genel sonuç olarak ise öğrencilerin okula yönelik algılarının şekillenmesinde önemli faktörlerden birinin de sosyal adalet liderliği olduğu belirlenmiştir.

Gürgen (2017), yapmış olduğu Okullardaki Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi adlı çalışmada nitel araştırma deseni uygulamıştır. Eskişehir'de ilkököl ortaokul ve lise de görev yapan 6 yönetici 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanarak araştırmasını tamamlayan Gürgen, bulguları sosyal adaletin tanıyıcı, dağıtıcı ve demokrasi (katılım) boyutlarına göre sınıflandırmıştır. Bulguları sınıflandırarak okullarda sosyal adalet bilincinin var olduğu ancak eksik ve geliştirilmesi gereken noktaların olduğu, okullarda sosyal adaleti geliştirmek, sosyal adaletin içerdiği kavramları eğitimcilerin anlayışlarına ve öğretim davranışlarına yerleştirmek için çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Karabağ Köse vd. (2018), öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri ele aldıkları çalışmada 10 yönetici 10 öğretmeni çalışma grubu olarak belirlemişlerdir. Nitel yöntem tercih ettikleri çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmen motivasyonunun; okul içinde gerçekleşen durumlardan ve velilerle ilgili konulardan dolayı etkilendiği, FATİH projesinden, 12 yıllık zorunlu eğitimden eğitim politikalarındaki istikrarsızlıktan etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin öğretmen motivasyonu ile ilgili görüşlerinin farklı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğretmen motivasyonu ile ilgili içsel motivasyona dayalı görüşler ortaya koyarken; yöneticiler daha çok dışsal kaynaklı motivasyon üzerinden görüş bildirmişlerdir.

Sağdıç (2018) sosyal adaletin okullarda gerçekleşmesine dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarını tespit ederek sorunlara çözüm önerileri sunmak ve sosyal adalet kavramıyla ilgili farkındalık oluşturmayı amaçladığı çalışmasında, yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açılarına göre öğrencilerin geldikleri bölge, dünya görüşleri, ekonomik durumları ve cinsiyetlerine bakılmaksızın öğrencilerin tamamının eşit muamele gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Gündoğdu (2018) “Liderlik Tarzlarının Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri ve Motivasyonları Üzerindeki Etkileri: Görgül Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında liderlik tarzlarının motivasyon üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Orhan (2020) öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında nicel yöntem kullanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuca göre öğretmenlerin çok boyutlu iş

motivasyonları ile öğretmen liderliği arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Vural (2020) çalışmasında okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda sosyal adaleti sağlamaya dair uygulama sürecinin nasıl ilerlediği, süreç ilerlerken ortaya çıkan liderlik rolleri, süreçle ilgili sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ve uygulama sonuçları incelenmiştir. Yapılan araştırmada nitel bir yöntem tercih edilmiş olup 13 katılımcıya yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çeşitli liderlik rolleri üstlendikleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda uygulanan sosyal adalet liderlik uygulamalarının hem örgüte hem de öğrencilere önemli katkılar sunduğu ifade edilmiştir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McCabe ve McCarthy (2005), Sosyal adaletin sağlanması için okul liderlerini eğitmeyi amaçladıkları çalışmalarında, eğitim yönetimi alanında sosyal adaletle ilişkin yapılan çalışmaları detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Okul liderliğinde sosyal adaletin, moralin, saygının, sorumluluğun ve eşitliğin önemli olduğu ve sosyal adalet ile ilgili sorunları önlemek için okul liderlerinin yetiştirilirken “vicdan” kavramının üzerinde durulmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chiu ve Walker (2007) Hong Kong’ da okullarda sosyal adalet liderliği için yapmış oldukları çalışmalarında, okullarda sosyal adaletin sağlanması için okul yöneticilerinin bazı sorumlulukları üzerlerine alması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca çalışmada okullarda sosyal adaletin sağlanması için öncelikle okulda var olan eşitsizliklerin çözülmesi kavuşturulması gerektiği de bildirilmiştir. Polat (2007), eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada, 15 farklı okuldan her okuldan iki öğretmen ve bir yönetici olmak üzere toplam 45 birey ile görüşme yapmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, kaynak dağıtımı (ekonomik, araç-gereç ve çalışan) yeterli olmamasının okullarda adaletsiz durumlar meydana gelmesine sebebiyet verdiği ve okulun bulunduğu ekonomik durumun var olan adaletsizliklerin artmasında son derecede önemli bir etken olduğuna dikkat çekmiştir.

Henderson (2009), çalışmasında doküman analizi, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanarak bir ilkokul öğretmenin farklı bakış açısıyla sosyal adalet eğitimi sürecini gözlemlemiştir. Sosyal adalet eğitiminin desteklenen ve engellenen taraflarını ortaya koymak amacıyla sosyal adalet eğitimiyle ilgili programın değerlendirmesini yapmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sosyal adalet eğitimi, demokratik uygulamaların artmasında, eleştirel yaklaşımın geliştirilmesinde ve öğrencilerin demokratik toplum içinde aktif rol almalarında etkilidir.

Philpott'un (2009) çalışmasında öğretmenliğe yeni başlamış sosyal bilgiler öğretmenin sosyal adalet algısı düzeyleriyle, bunun sınıf içine yansımaları araştırılmıştır. Çalışmadan katılımcıların sosyal adalet algılarında aile, eğitim, geziler ve sosyokültürel etkinlikler gibi bazı değişkenlerin önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf içinde sosyal adalet algıları yüksek olan öğrencilerin, cesaret, risk alma, yansıtıcı kapasite, açık görüşlülük, gerilimleri keşfetme isteği ve sosyal adalet konularında farkındalığı artırma arzularının daha pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cho (2017), sosyal adalet, sosyal adalet eğitimi ve çok kültürlü eğitimin kavram olarak tanımlanması adına yapmış olduğu çalışmada sosyal adalet, sosyal adalet eğitimi, çok kültürlü eğitim arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmıştır. Kültürel farklılıkların ve çok kültürlülüğün eğitime yansımalarına bağlı olarak öğretmen ve öğrenciler eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında güçlük çekmektedir sonucuna varmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde hem yurt içi hem de yurt dışı çalışmalarda okul kaynaklarının yeterlilik düzeyi, okul çevresinin sosyo-ekonomik yapısı, okul içindeki örgütsel adaletin uygulanması ve okul yöneticilerinin liderlik özellikleri öğretmenlerin motivasyonlarında değişkenlik göstermesine neden olduğu anlaşılmıştır.

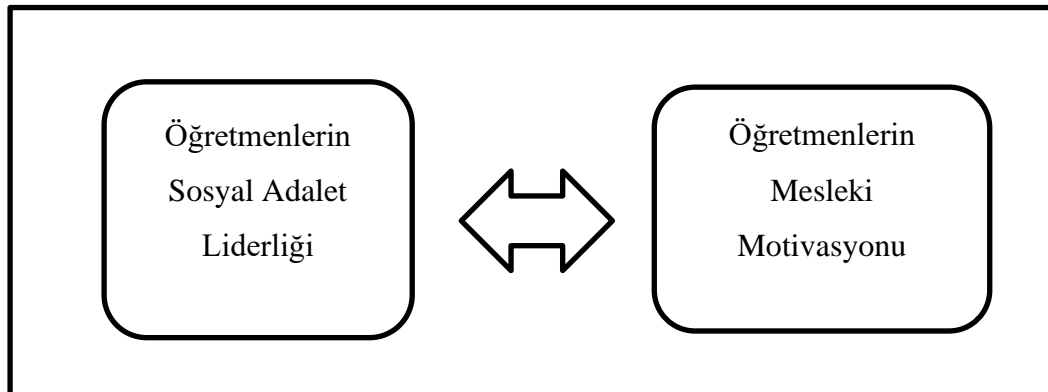
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005) ilişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla sayıda değişken bulunan çalışmalarda değişkenler arasındaki mevcut değişimin ve/veya bu değişimin düzeyinin belirlendiğini ifade etmektedir. Araştırmanın modeli aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 3. Araştırmanın Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde resmi okullarda görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz olmayan örneklem yönteminde araştırmacı, araştırmanın amacını ortaya koymaya yönelik gereksinim duyduğu büyüklükteki gruba ulaşıncaya kadar en ulaşılabilir olandan başlayarak oluşturulan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2014). Örneklem sayısı belirlenirken, Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Kırıkkale ilinde ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayıları öğrenilmiş, araştırmanın örnekleme hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken $\frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$ formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 95). Kırıkkale ilinde evreni oluşturan öğretmenler ortaokullarda 1.268, liselerde 1.572 olmak üzere toplamda 2.840 kişidir. Örneklem formülünden yola çıkarak gerekli minimum örneklem sayısı ortaokul öğretmenleri için 295; lise öğretmenleri için ise 309 olarak hesaplanmıştır (% 95 güven aralığında, $\pm\% 5$ örnekleme hatası ile). Araştırmada ortaokul ve lisede görevli öğretmenlere 1.000 anket dağıtılmış ancak 800 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Anketlerin geri dönüş oranı % 80 dir. Bu ölçekler içerisinde analize uygun olmayanlar çıkarılmış ve 793 veri analize tabi tutulmuştur. Örneklem grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Katılımcıların Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	387	48,8
	Kadın	406	51,2
	Toplam	793	100,0
Okul Türü	Ortaokul	375	47,3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi	223	28,1
	Anadolu Lisesi	156	19,7
	Diğer	39	4,9
	Toplam	793	100,0
Kıdem	1 yıl ve daha az	32	4,0
	2-5 yıl	63	7,9
	6-10 yıl	206	26,0
	11-15 yıl	154	19,4
	16-20 yıl	132	16,6

	21-25 yıl	110	13,9
	26-30 yıl	70	8,8
	31 yıl ve üzeri	26	3,3
	Toplam	793	100,0
Okulda Çalışma Süresi	1 yıl ve daha az	158	19,9
	2-3 yıl	208	26,2
	4-5 yıl	164	20,7
	6-7 yıl	102	12,9
	8-9 yıl	51	6,4
	10-15 yıl	78	9,8
	16 yıl ve üzeri	32	4,0
	Toplam	793	100,0
Branş	Matematik	101	12,7
	İngilizce	280	35,3
	Türkçe	79	10,0
	Fen Bilimleri	75	9,5
	Edebiyat	55	6,9
	Sosyal Bilgiler	52	6,6
	Din Kültürü	44	5,5
	Beden Eğitimi	42	5,3
	Tarih	38	4,8
	Diğer	27	3,4
	Toplam	793	100,0
Okul Başarı Durumu	Çok Kötü	9	1,1
	Kötü	60	7,6
	Orta	362	45,6
	İyi	295	37,2
	Çok İyi	67	8,4
	Toplam	793	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48,8'i erkek, % 51,2'si kadındır. Katılımcıların çalıştıkları kurum türü incelendiğinde ise % 47,3'ünün ortaokul, % 28,1'i mesleki teknik anadolu lisesi, % 19,7'si anadolu lisesi, % 4,9'u ise diğer kurumlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların % 4'ü 1 yıl ve daha az süredir, % 7,9'u 2-5 yıl, % 26'sı 6-10 yıl, % 19,4'ü 11-15 yıl, % 16,6'sı 16-20 yıl, % 13,9'u 21-25 yıl, % 8,8'i 26-30 yıl ve % 3,3'ü 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların mevcut çalıştığı okullardaki görev süreleri incelendiğinde ise, % 19,9'u 1 yıl ve daha az süredir, % 26,2'si 2-3 yıldır, % 20,7'si 4-5 yıldır, % 12,9'u 6-7 yıldır, % 6,4'ü 8-9 yıldır, % 9,8'i 10-15 yıldır, % 4'ü 16 yıl ve üzeri süredir mevcut kurumlarında görevine devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların % 12,7'si Matematik, % 35,3'ü İngilizce, % 10'u Türkçe, % 9,5'i Fen Bilimleri, % 6,9'u

Edebiyat, % 6,6'sı Sosyal Bilimler, % 5,5'i Din Kültürü, % 5,3'ü Beden Eğitimi, % 4,8'i Tarih ve % 3,4'ü diğer branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların okullarındaki başarı durumu incelendiğinde ise katılımcıların % 1,1'i okuldaki başarı durumunu çok kötü, % 7,6'sı kötü, % 45,6'sı orta, % 37,2'si iyi ve % 8,4'ü çok iyi olarak nitelendirmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ile “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracında araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin cinsiyet, kıdem gibi tanımlayıcı özellikleri belirlemeye yönelik sorular da bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek 1de verilmiştir. Aşağıda anketlere ilişkin detaylı bilgiler bulunmaktadır.

3.3.1. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinin ölçülmesi için Karabağ Köse ve Köse (2019) tarafından geliştirilen *Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert şeklinde derecelendirilmiş 27 maddeden ve etkileşimsel adalet, sosyal içerme ve kapsayıcı öğretim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlarla ilgili Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Karabağ-Köse ve Köse (2019) tarafından tespit edilen uyum değerleri; $X^2/sd=2.54$; RMR=.07; RMSEA=.06 (90% CI for RMSEA=.057-.068); GFI=.83; AGFI=.84; CFI=.91; NFI=.85 şeklindedir. Karabağ-Köse ve Köse (2019) tarafından tespit edilen güvenilirlik değerleri ise etkileşimsel adalet boyutunda .90, kapsayıcı öğretim boyutunda .83 ve sosyal içerme boyutunda .75 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu çalışmada ise, etkileşimsel adalet boyutunda .92, kapsayıcı öğretim boyutunda .90 ve sosyal içerme boyutunda .80 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmanın örneklem grubu için ölçeğin üç faktörlü yapısının uygunluğunu belirlemek üzere yapılan DFA'ya göre uyum değerleri; [$X^2/sd=6,06$; NFI=.90; CFI=.92; GFI=.90; AGFI=.87; RMSEA=.080] test edilen modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Araştırmanın bir diğer temel değişkenini oluşturan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ile fiziki imkanlar şeklindedir. Araştırmada ölçek üzerinde varimax yöntemi ile gerçekleştirilen faktör analizinde, KMO=.90 varyansın ulaşılabilen en yüksek açıklama yüzdesi % 63,3 olup bazı maddeler birden fazla faktöre yüklendiklerinden analiz dışı bırakılarak çalışmalara devam edilmiş olup ölçeğin mevcut çalışma örneklemini için 5 faktör altında dağıldığı görülmüştür ($p=0,01<0,05$). Bu beş faktör ise ortak özelliklerine göre tutum ve davranış, mesleğin dinamikleri, fiziki imkan, sosyoekonomik durum ve mesleki gelişim olarak adlandırılmıştır. DFA sonucunda uyum değerleri [$X^2/sd=5,444$; NFI=.87; CFI=.89; GFI=.88; AGFI=.85; RMSEA=.075] test edilen modelin kabul edilebilir bir uyumu olduğunu göstermektedir. Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş (2018) tarafından tespit edilen güvenilirlik değerleri okul içi faktörler alt boyutunda .90, okul dışı faktörler alt boyutunda .81, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda .76 ve fiziki imkanlar alt boyutunda .78 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu çalışmada ise tutum ve davranış boyutunda .90, mesleğin dinamikleri boyutunda .89, fiziki imkan boyutunda .80, sosyoekonomik durum boyutunda .78, mesleki gelişim boyutunda .59 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri gözden geçirilerek hatalı girişler düzeltilmiştir. Eksik veri girişleri için ilgili faktörlerdeki maddelerin ortalamasına ulaşarak atama yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizi SPSS 22 programları yardımıyla yapılmıştır. Verilerin değerlendirmesi ise %95 güven aralığında ve $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Verilerin tanımlanmasında frekans ve yüzde analizi yapılmış olup kavramlar arasındaki ilişkileri incelemek için Spearman korelasyon analizi ile regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo-2 Ölçeklerin Normal Dağılım Değerleri

Ölçek Puanı	Kolmogorov - Smirnov		Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	0,073	0,000	0,958	0,000
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	0,071	0,000	0,988	0,000

İstatiksel analizler, SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Buna göre tüm ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Değişkenlere ait gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi ile yapılan analizlerden gruplararası fark olanlar tespit edildiği zaman, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için posthoc Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi amacıyla da Spearman korelasyon testi ile regresyon analizi kullanılmıştır. İstatiksel önemlilik için $p < 0,05$ değeri kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analizler yapılmış, tablolar aracılığıyla yorumlanarak verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri

Ölçek Puanı	Ortalama \pm SS	Ortanca	En Küçük - En Büyük
Etkileşimsel Adalet	52,15 \pm 6,17	53	26 - 60
Kapsayıcı Öğretim	43,46 \pm 5,08	44	21 - 50
Sosyal İçerme	20,66 \pm 3,12	21	10 - 25
Toplam Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Puanı	116,28 \pm 12,84	117	61 - 135

Katılımcıların “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” toplam puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ortalama puanları 116,28 \pm 12,84 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların bu ölçekten elde edebileceği en yüksek puanın 135 olduğu dikkate alındığında,

katılımcıların “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde ise, “Etkileşimsel Adalet” alt boyut ortalama puanlarının $52,15 \pm 6,17$; “Kapsayıcı Öğretim” alt boyut puan ortalamalarının $43,46 \pm 5,08$ ve “Sosyal İçerme” alt boyut puan ortalamalarının $20,66 \pm 3,12$ olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik ulaşılan bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Ölçek Puanı	Ortalama \pm SS	Ortanca	En Küçük - En Büyük
Tutum ve Davranış	$32,90 \pm 4,92$	33	9 - 49
Meleğin Dinamikleri	$20,31 \pm 5,17$	21	6 - 30
Fiziki İmkan	$15,79 \pm 2,72$	16	5 - 20
Sosyoekonomik	$9,76 \pm 2,71$	10	3 - 15
Mesleki Gelişim	$8,15 \pm 1,43$	8	2 - 10
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	$86,93 \pm 12,38$	88	41 - 115

Katılımcıların “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” toplam puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4’te verilmiştir. Buna göre katılımcıların “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ortalama puanları $86,93 \pm 12,38$ olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların bu ölçekten elde edebileceği en yüksek puanın 115 olduğu dikkate alındığında, katılımcıların “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde ise, “Tutum ve Davranış” alt boyut ortalama puanlarının $32,90 \pm 4,92$; “Mesleğin Dinamikleri” alt boyut puan ortalamalarının $20,31 \pm 5,17$; “Fiziki İmkan” alt boyut puan ortalamalarının $15,79 \pm 2,72$; “Sosyoekonomik” alt boyut puan ortalamalarının $9,76 \pm 2,71$ ve “Mesleki Gelişim” alt boyut puan ortalamalarının $8,15 \pm 1,43$ olduğu görülmektedir.

Demografik değişkenlere göre yapılan araştırmada değişkenler normal dağılım göstermediğinden bundan sonraki testlere parametrik olmayan yöntemlerle ilerlenecektir.

4.3. Demografik Değişkenlere Göre Sosyal Adalet Ölçeği Farklılıklarının Araştırılması

Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranış düzeyleri ile ilgili bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Aşağıdaki tablolarda öncelikle öğretmenlerin ‘‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’’ puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ‘‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’’ ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre ‘‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’’ U-Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Etkileşimsel Adalet	Erkek	387	402,63	155.818,00	76.382,00	0,498
	Kadın	406	391,63	159.003,00		
Kapsayıcı Öğretim	Erkek	387	400,45	154.973,00	77.227,00	0,678
	Kadın	406	393,71	159.848,00		
Sosyal İçerme	Erkek	387	372,45	144.137,00	69.059,00	0,003
	Kadın	406	420,40	170.684,00		
Sosyal Adalet Liderliği	Erkek	387	395,13	152.914,50	77.836,50	0,822
	Kadın	406	398,78	161.906,50		

Katılımcıların Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nden almış oldukları puanların Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, ‘‘Sosyal İçerme’’ alt boyutunda kadınların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($U= 69.059,00$; $p < .05$). Diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin ‘‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’’ ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma durumları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Türü Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşimsel Adalet	Ortaokul (1)	375	433,59	3	31,333	0,000	1-4, 2-3, 1-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	223	401,93				
	Anadolu Lisesi (3)	156	321,81				
	Diğer (4)	39	317,77				
Kapsayıcı Öğretim	Ortaokul (1)	375	412,92	3	15,195	0,002	1-3, 2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	223	417,29				
	Anadolu Lisesi (3)	156	350,35				
	Diğer (4)	39	314,50				
Sosyal İçerme	Ortaokul (1)	375	413,96	3	19,293	0,000	1-3, 2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	223	422,55				
	Anadolu Lisesi (3)	156	336,11				
	Diğer (4)	39	331,37				
Sosyal Adalet Liderliği	Ortaokul (1)	375	424,97	3	29,950	0,000	1-4, 2-3, 1-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	223	412,73				
	Anadolu Lisesi (3)	156	328,14				
	Diğer (4)	39	313,51				

Katılımcıların Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nden almış oldukları puanların okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin etkileşimsel adalet puanları, Anadolu Lisesi ve diğer okul türlerinde görev yapanlardan; Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin etkileşimsel adalet puanları ise Anadolu Lisesi’nde görev yapanlardan istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 31,333$; $p < .05$). Ortaokul ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme puanları, Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 15,195$; $p < 0,05$). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “Sosyal Adalet Ölçeği” toplam puanları, Anadolu Lisesi ve diğer okul türlerinde görev yapanlardan; Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin “Sosyal Adalet Ölçeği” toplam puanları ise Anadolu Lisesi’nde görev yapanlardan istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 31,333$; $p < .05$).

Öğretmenlerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre farklılaşma durumları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşimsel Adalet	1 yıl ve daha az (1)	32	418,22	7	3,962	0,784	-
	2-5 yıl (2)	63	410,19				
	6-10 yıl (3)	206	390,63				
	11-15 yıl (4)	154	407,17				
	16-20 yıl (5)	132	380,71				
	21-25 yıl (6)	110	392,69				
	26-30 yıl (7)	70	385,12				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	462,06				
Kapsayıcı Öğretim	1 yıl ve daha az (1)	32	417,75	7	6,313	0,504	-
	2-5 yıl (2)	63	421,91				
	6-10 yıl (3)	206	382,92				
	11-15 yıl (4)	154	409,50				
	16-20 yıl (5)	132	388,12				
	21-25 yıl (6)	110	383,25				
	26-30 yıl (7)	70	387,09				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	478,58				
Sosyal İçerme	1 yıl ve daha az (1)	32	437,48	7	4,422	0,730	-
	2-5 yıl (2)	63	428,17				
	6-10 yıl (3)	206	401,60				
	11-15 yıl (4)	154	402,18				
	16-20 yıl (5)	132	374,84				
	21-25 yıl (6)	110	378,48				
	26-30 yıl (7)	70	400,69				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	385,42				
Sosyal Adalet Liderliği	1 yıl ve daha az (1)	32	425,94	7	5,038	0,655	-
	2-5 yıl (2)	63	422,56				
	6-10 yıl (3)	206	390,03				
	11-15 yıl (4)	154	407,99				
	16-20 yıl (5)	132	378,24				
	21-25 yıl (6)	110	383,66				
	26-30 yıl (7)	70	390,57				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	458,60				

Katılımcıların Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nden almış oldukları puanların kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, alt boyutlarda ve

ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Öğretmenlerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre farklılaşma durumları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Okulda Çalışılan Süre	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşimsel Adalet	1 yıl ve daha az (1)	158	438,49	6	11,348	0,078	-
	2-3 yıl (2)	208	396,60				
	4-5 yıl (3)	164	388,04				
	6-7 yıl (4)	102	401,00				
	8-9 yıl (5)	51	402,66				
	10-15 yıl (6)	78	339,65				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	358,73				
Kapsayıcı Öğretim	1 yıl ve daha az (1)	158	444,37	6	10,593	0,102	-
	2-3 yıl (2)	208	381,51				
	4-5 yıl (3)	164	388,74				
	6-7 yıl (4)	102	398,73				
	8-9 yıl (5)	51	402,03				
	10-15 yıl (6)	78	355,49				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	393,81				
Sosyal İçerme	1 yıl ve daha az (1)	158	438,95	6	20,400	0,002	1-6, 2-6
	2-3 yıl (2)	208	403,38				
	4-5 yıl (3)	164	385,85				
	6-7 yıl (4)	102	405,84				
	8-9 yıl (5)	51	420,57				
	10-15 yıl (6)	78	303,03				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	368,84				
Sosyal Adalet Liderliği	1 yıl ve daha az (1)	158	447,24	6	15,676	0,016	1-6
	2-3 yıl (2)	208	391,39				
	4-5 yıl (3)	164	387,65				
	6-7 yıl (4)	102	400,94				
	8-9 yıl (5)	51	409,74				
	10-15 yıl (6)	78	328,80				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	366,70				

Katılımcıların Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nden almış oldukları puanların okulda çalışma süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, 1 yıldan daha az görev yapanların ve 2-3 yıldır görev yapanların sosyal içerme puanları, 16 yıl ve üzeri görev yapanlardan istatistiksel olarak anlamlı yüksek

bulunmuştur ($\chi^2 = 20,400$; $p < .05$). 1 yıldan daha az görev yapanların “Sosyal Adalet Ölçeği” toplam puanları, 16 yıl ve üzeri görev yapanlardan istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 15,676$; $p < .05$). Diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşma durumları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Branş Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşimsel Adalet	Matematik (1)	101	378,86	9	6,473	0,692	-
	İngilizce (2)	79	396,86				
	Türkçe (3)	75	422,99				
	Fen Bilimleri (4)	55	422,02				
	Edebiyat (5)	52	357,18				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	439,30				
	Din Kültürü (7)	42	394,13				
	Beden Eğitimi (8)	38	428,47				
	Tarih (9)	27	398,02				
	Diğer (10)	280	388,52				
Kapsayıcı Öğretim	Matematik (1)	101	359,19	9	6,514	0,688	-
	İngilizce (2)	79	432,54				
	Türkçe (3)	75	403,51				
	Fen Bilimleri (4)	55	405,71				
	Edebiyat (5)	52	386,18				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	378,38				
	Din Kültürü (7)	42	401,58				
	Beden Eğitimi (8)	38	384,22				
	Tarih (9)	27	443,63				
	Diğer (10)	280	398,64				
Sosyal İçerme	Matematik (1)	101	357,71	9	16,798	0,052	-
	İngilizce (2)	79	434,19				
	Türkçe (3)	75	418,27				
	Fen Bilimleri (4)	55	447,80				
	Edebiyat (5)	52	385,59				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	385,70				
	Din Kültürü (7)	42	326,52				
	Beden Eğitimi (8)	38	448,97				
	Tarih (9)	27	334,52				
	Diğer (10)	280	398,44				
Sosyal Adalet	Matematik (1)	101	364,51	9	5,351	0,803	-

Liderliği	İngilizce (2)	79	418,87
	Türkçe (3)	75	414,78
	Fen Bilimleri (4)	55	421,55
	Edebiyat (5)	52	369,99
	Sosyal Bilgiler (6)	44	407,88
	Din Kültürü (7)	42	378,02
	Beden Eğitimi (8)	38	420,32
	Tarih (9)	27	397,83
	Diğer (10)	280	395,87

Katılımcıların Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nden almış oldukları puanların brans değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, alt boyutlarda ve ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okulların başarı durumuna göre farklılaşma durumları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Başarı Durumu Değişkenine Göre “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Okul Başarı Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşimsel Adalet	Çok Kötü (1)	9	363,22	4	8,125	0,087	-
	Kötü (2)	60	353,99				
	Orta (3)	362	388,82				
	İyi (4)	295	402,40				
	Çok İyi (5)	67	460,45				
Kapsayıcı Öğretim	Çok Kötü (1)	9	258,17	4	7,758	0,101	-
	Kötü (2)	60	364,63				
	Orta (3)	362	393,31				
	İyi (4)	295	401,34				
	Çok İyi (5)	67	445,46				
Sosyal İçerme	Çok Kötü (1)	9	307,11	4	4,957	0,292	-
	Kötü (2)	60	359,93				
	Orta (3)	362	406,71				
	İyi (4)	295	389,19				
	Çok İyi (5)	67	424,21				
Sosyal Adalet Liderliği	Çok Kötü (1)	9	301,50	4	8,281	0,082	-
	Kötü (2)	60	351,43				
	Orta (3)	362	393,96				
	İyi (4)	295	399,85				
	Çok İyi (5)	67	454,51				

Katılımcıların Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nden almış oldukları puanların okul başarı durumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, alt boyutlarda ve ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmen Motivasyon Ölçeği Farklılıklarının Araştırılması

Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ilgili bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Aşağıdaki tablolarda öncelikle öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” U-Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tutum ve Davranışlar	Erkek	387	420,96	162.912,50	69.287,50	0,004
	Kadın	406	374,16	151.908,50		
Mesleğin Dinamikleri	Erkek	387	403,35	156.097,00	76.103,00	0,445
	Kadın	406	390,95	158.724,00		
Fiziki İmkan	Erkek	387	420,01	162.544,00	69.656,00	0,005
	Kadın	406	375,07	152.277,00		
Sosyoekonomik	Erkek	387	423,30	163.816,00	68.384,00	0,001
	Kadın	406	371,93	151.005,00		
Mesleki Gelişim	Erkek	387	382,87	148.170,00	73.092,00	0,078
	Kadın	406	410,47	166.651,00		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Erkek	387	419,26	162.252,00	69.948,00	0,008
	Kadın	406	375,79	152.569,00		

Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nden almış oldukları puanların Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, “Tutum ve Davranışlar” ($U= 69.287,50$; $p < .05$), “Fiziki İmkan” ($U= 69.656,00$; $p < .05$), “Sosyoekonomik” ($U= 68.384,00$; $p < .05$) alt boyutlarında ve “Motivasyon Ölçeği” toplamında ($U= 69.948,00$; $p < .05$) erkeklerin puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer alt boyutlarda gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma durumları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Türü Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Tutum ve Davranışlar	Ortaokul (1)	375	388,51	3	12,397	0,002	1-3, 2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	223	396,74				
	Anadolu Lisesi (3)	156	323,53				
	Diğer (4)	375	395,03				
Mesleğin Dinamikleri	Ortaokul (1)	223	386,31	3	12,715	0,002	1-3, 2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	156	322,76				
	Anadolu Lisesi (3)	375	374,75				
	Diğer (4)	223	409,44				
Fiziki İmkan	Ortaokul (1)	156	338,46	3	10,261	0,006	2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	375	408,26				
	Anadolu Lisesi (3)	223	322,27				
	Diğer (4)	156	382,51				
Sosyoekonomik	Ortaokul (1)	375	401,60	3	22,179	0,000	1-2, 2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	223	388,68				
	Anadolu Lisesi (3)	156	303,57				
	Diğer (4)	375	396,63				
Mesleki Gelişim	Ortaokul (1)	223	386,32	3	24,941	0,000	1-2, 2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	156	318,91				
	Anadolu Lisesi (3)	156	336,11				
	Diğer (4)	39	331,37				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Ortaokul (1)	375	424,97	3	14,562	0,001	1-3, 2-3
	Mesleki Tekn. And. Lisesi (2)	223	412,73				
	Anadolu Lisesi (3)	156	328,14				
	Diğer (4)	39	313,51				

Katılımcıların Motivasyon Ölçeği’nden almış oldukları puanların okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, ortaokulda ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin tutum ve davranışlar puanları Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin tutum ve davranışlar puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 12,397$; $p < .05$). Ortaokulda ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin mesleğin dinamikleri puanları, Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin mesleğin dinamikleri

puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 12,715$; $p < .05$). Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin fiziki imkan puanları, Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin fiziki imkan puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 10,261$; $p < .05$). Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin sosyoekonomik puanları, Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin sosyoekonomik puanlarından ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sosyoekonomik puanları, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin sosyoekonomik puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 22,179$; $p < .05$). Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim puanları, Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim puanlarından ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim puanları, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 24,941$; $p < .05$). Ortaokulda ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” toplam puanları, Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” toplam puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 14,562$; $p < .05$).

Öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre farklılaşma durumları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Kıdem Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	X2	p	Anlamlı Fark
Tutum ve Davranışlar	1 yıl ve daha az (1)	32	393,14	7	10,641	0,155	-
	2-5 yıl (2)	63	464,07				
	6-10 yıl (3)	206	387,67				
	11-15 yıl (4)	154	409,41				
	16-20 yıl (5)	132	382,26				
	21-25 yıl (6)	110	368,94				
	26-30 yıl (7)	70	386,85				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	460,50				
Mesleğin Dinamikleri	1 yıl ve daha az (1)	32	437,16	7	5,316	0,621	-
	2-5 yıl (2)	63	425,10				
	6-10 yıl (3)	206	399,24				
	11-15 yıl (4)	154	393,75				
	16-20 yıl (5)	132	363,01				
	21-25 yıl (6)	110	397,58				

	26-30 yıl (7)	70	412,54				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	409,25				
Fiziki İmkan	1 yıl ve daha az (1)	32	353,39	7	11,361	0,124	-
	2-5 yıl (2)	63	351,48				
	6-10 yıl (3)	206	377,75				
	11-15 yıl (4)	154	398,44				
	16-20 yıl (5)	132	397,95				
	21-25 yıl (6)	110	439,48				
	26-30 yıl (7)	70	430,39				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	430,46				
Sosyoekonomik	1 yıl ve daha az (1)	32	346,95	7	4,211	0,755	-
	2-5 yıl (2)	63	392,40				
	6-10 yıl (3)	206	389,40				
	11-15 yıl (4)	154	390,43				
	16-20 yıl (5)	132	397,41				
	21-25 yıl (6)	110	424,49				
	26-30 yıl (7)	70	403,91				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	431,87				
Mesleki Gelişim	1 yıl ve daha az (1)	32	436,25	7	2,815	0,902	-
	2-5 yıl (2)	63	414,67				
	6-10 yıl (3)	206	403,03				
	11-15 yıl (4)	154	392,25				
	16-20 yıl (5)	132	399,21				
	21-25 yıl (6)	110	383,84				
	26-30 yıl (7)	70	383,99				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	365,81				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	1 yıl ve daha az (1)	32	400,66	7	3,154	0,870	-
	2-5 yıl (2)	63	428,67				
	6-10 yıl (3)	206	390,01				
	11-15 yıl (4)	154	391,92				
	16-20 yıl (5)	132	379,29				
	21-25 yıl (6)	110	400,93				
	26-30 yıl (7)	70	414,99				
	31 yıl ve üzeri (8)	26	426,04				

Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nden almış oldukları puanların kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, alt boyutlarda ve ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre farklılaşma durumları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Okulda Çalışılan Süre	n	Sıra Ortalaması	sd	X2	p	Anlamlı Fark
Tutum ve Davranışlar	1 yıl ve daha az (1)	158	415,39	6	11,012	0,088	-
	2-3 yıl (2)	208	417,93				
	4-5 yıl (3)	164	386,20				
	6-7 yıl (4)	102	417,18				
	8-9 yıl (5)	51	359,26				
	10-15 yıl (6)	78	350,99				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	333,47				
Mesleğin Dinamikleri	1 yıl ve daha az (1)	158	405,91	6	7,360	0,289	-
	2-3 yıl (2)	208	391,63				
	4-5 yıl (3)	164	403,60				
	6-7 yıl (4)	102	435,67				
	8-9 yıl (5)	51	381,51				
	10-15 yıl (6)	78	361,05				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	343,16				
Fiziki İmkan	1 yıl ve daha az (1)	158	394,96	6	10,269	0,114	-
	2-3 yıl (2)	208	402,58				
	4-5 yıl (3)	164	375,73				
	6-7 yıl (4)	102	455,46				
	8-9 yıl (5)	51	360,30				
	10-15 yıl (6)	78	385,88				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	379,08				
Sosyoekonomik	1 yıl ve daha az (1)	158	374,33	6	18,979	0,004	4-7, 4-6, 4-1
	2-3 yıl (2)	208	389,74				
	4-5 yıl (3)	164	419,83				
	6-7 yıl (4)	102	468,95				
	8-9 yıl (5)	51	381,23				
	10-15 yıl (6)	78	358,54				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	328,67				
Mesleki Gelişim	1 yıl ve daha az (1)	158	409,99	6	7,145	0,308	-
	2-3 yıl (2)	208	409,16				
	4-5 yıl (3)	164	402,77				
	6-7 yıl (4)	102	406,15				
	8-9 yıl (5)	51	357,09				
	10-15 yıl (6)	78	364,63				
	16 yıl ve üzeri (7)	32	337,61				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	1 yıl ve daha az (1)	158	405,34	6	11,069	0,086	-
	2-3 yıl (2)	208	401,67				
	4-5 yıl (3)	164	394,70				
	6-7 yıl (4)	102	445,94				

8-9 yıl (5)	51	362,03
10-15 yıl (6)	78	358,87
16 yıl ve üzeri (7)	32	329,95

Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nden almış oldukları puanların okulda çalışma süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, 6-7 yıl arası okulda görev yapanların sosyoekonomik puanları, 1 yıl ve daha az, 10-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri süredir okulda görev yapanların sosyoekonomik puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 18,979$; $p < .05$). Diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşma durumları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Branş Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	X2	p	Anlamlı Fark
Tutum ve Davranışlar	Matematik (1)	101	358,78	9	12,891	0,168	-
	İngilizce (2)	79	409,94				
	Türkçe (3)	75	403,15				
	Fen Bilimleri (4)	55	447,78				
	Edebiyat (5)	52	335,17				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	387,24				
	Din Kültürü (7)	42	422,83				
	Beden Eğitimi (8)	38	456,20				
	Tarih (9)	27	394,83				
	Diğer (10)	280	396,83				
Mesleğin Dinamikleri	Matematik (1)	101	387,23	9	11,337	0,253	-
	İngilizce (2)	79	368,71				
	Türkçe (3)	75	375,81				
	Fen Bilimleri (4)	55	402,75				
	Edebiyat (5)	52	343,88				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	431,11				
	Din Kültürü (7)	42	475,56				
	Beden Eğitimi (8)	38	412,54				
	Tarih (9)	27	389,50				
	Diğer (10)	280	404,39				
Fiziki İmkan	Matematik (1)	101	346,49	9	17,712	0,039	1-8
	İngilizce (2)	79	409,12				
	Türkçe (3)	75	395,87				
	Fen Bilimleri (4)	55	406,17				

	Edebiyat (5)	52	333,25				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	375,92				
	Din Kültürü (7)	42	429,02				
	Beden Eğitimi (8)	38	487,86				
	Tarih (9)	27	409,06				
	Diğer (10)	280	407,16				
Sosyoekonomik	Matematik (1)	101	377,85	9	10,391	0,320	-
	İngilizce (2)	79	381,36				
	Türkçe (3)	75	432,92				
	Fen Bilimleri (4)	55	446,02				
	Edebiyat (5)	52	355,82				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	445,00				
	Din Kültürü (7)	42	420,94				
	Beden Eğitimi (8)	38	399,93				
	Tarih (9)	27	396,87				
	Diğer (10)	280	385,20				
Mesleki Gelişim	Matematik (1)	101	412,90	9	6,146	0,725	-
	İngilizce (2)	79	395,13				
	Türkçe (3)	75	427,40				
	Fen Bilimleri (4)	55	407,29				
	Edebiyat (5)	52	348,79				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	412,14				
	Din Kültürü (7)	42	410,19				
	Beden Eğitimi (8)	38	366,64				
	Tarih (9)	27	369,83				
	Diğer (10)	280	392,96				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Matematik (1)	101	367,24	9	13,543	0,140	-
	İngilizce (2)	79	392,11				
	Türkçe (3)	75	394,22				
	Fen Bilimleri (4)	55	429,58				
	Edebiyat (5)	52	324,55				
	Sosyal Bilgiler (6)	44	418,42				
	Din Kültürü (7)	42	457,06				
	Beden Eğitimi (8)	38	451,53				
	Tarih (9)	27	388,96				
	Diğer (10)	280	397,92				

Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nden almış oldukları puanların branş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, Beden Eğitimi öğretmenlerinin fiziki imkan puanlarının, Matematik öğretmenlerinin fiziki imkan puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 17,712$; $p < .05$). Diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okulların başarı durumuna göre farklılaşma durumları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Okul Başarı Durumu Değişkenine Göre “Motivasyon Ölçeği” Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ölçek / Alt Boyut	Okul Başarı Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tutum ve Davranışlar	Çok Kötü (1)	9	312,67	4	18,411	0,001	1-5, 3-5, 4-5
	Kötü (2)	60	338,43				
	Orta (3)	362	394,41				
	İyi (4)	295	391,84				
	Çok İyi (5)	67	497,48				
Mesleğin Dinamikleri	Çok Kötü (1)	9	221,00	4	11,063	0,026	1-5
	Kötü (2)	60	355,83				
	Orta (3)	362	395,01				
	İyi (4)	295	401,07				
	Çok İyi (5)	67	450,31				
Fiziki İmkan	Çok Kötü (1)	9	337,78	4	24,000	0,000	1-5, 3-5, 4-5
	Kötü (2)	60	336,85				
	Orta (3)	362	381,98				
	İyi (4)	295	403,61				
	Çok İyi (5)	67	510,87				
Sosyoekonomik	Çok Kötü (1)	9	163,61	4	158,547	0,000	1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	Kötü (2)	60	178,04				
	Orta (3)	362	352,15				
	İyi (4)	295	454,50				
	Çok İyi (5)	67	613,57				
Mesleki Gelişim	Çok Kötü (1)	9	261,50	4	8,960	0,062	-
	Kötü (2)	60	410,50				
	Orta (3)	362	391,27				
	İyi (4)	295	391,84				
	Çok İyi (5)	67	456,79				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Çok Kötü (1)	9	206,00	4	46,080	0,000	1-5, 2-3, 3-4, 3-5, 3-5, 4-5
	Kötü (2)	60	281,71				
	Orta (3)	362	381,50				
	İyi (4)	295	416,28				
	Çok İyi (5)	67	524,73				

Katılımcıların Motivasyon Ölçeği’nden almış oldukları puanların okul başarı durumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, okul başarı düzeyini çok iyi olarak ifade eden öğretmenlerin tutum ve davranışlar puanları, okul başarısını

çok kötü, orta ve iyi olarak ifade eden öğretmenlerin tutum ve davranışlar puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 18,411$; $p < .05$). Okul başarı düzeyini çok iyi olarak ifade eden öğretmenlerin mesleğin dinamikleri puanları, okul başarısını çok kötü olarak ifade eden öğretmenlerin mesleğin dinamikleri puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 11,063$; $p < .05$). Okul başarı düzeyini çok iyi olarak ifade eden öğretmenlerin fiziki imkan puanları, okul başarısını çok kötü, orta ve iyi olarak ifade eden öğretmenlerin fiziki imkan puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 24,000$; $p < .05$). Okul başarı düzeyini çok iyi olarak ifade eden öğretmenlerin sosyoekonomik puanları, okul başarısını çok kötü, orta ve iyi olarak ifade eden öğretmenlerin sosyoekonomik puanlarından; okul başarı düzeyini iyi olarak ifade eden öğretmenlerin sosyoekonomik puanları, okul başarısını çok kötü ve orta olarak ifade eden öğretmenlerin sosyoekonomik puanlarından; okul başarı düzeyini orta olarak ifade eden öğretmenlerin sosyoekonomik puanları, okul başarısını çok kötü olarak ifade eden öğretmenlerin sosyoekonomik puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 158,547$; $p < .05$). Okul başarı düzeyini çok iyi olarak ifade eden öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” toplam puanları, okul başarısını çok kötü, orta ve iyi olarak ifade eden öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” toplam puanlarından; okul başarı düzeyini iyi olarak ifade eden öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” toplam puanları, okul başarısını orta olarak ifade eden öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” toplam puanlarından; okul başarı düzeyini orta olarak ifade eden öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” toplam puanlarından; okul başarı düzeyini kötü olarak ifade eden öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” toplam puanlarından anlamlı yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 46,080$; $p < .05$). Mesleki gelişim alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.5. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 177. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Etkileşimsel Adalet										
2- Kapsayıcı Öğretim	,752**									
3- Sosyal İçerme	,583**	,594**								
4- Sosyal Adalet Ölçeği Toplam	,926**	,906**	,759**							
5- Tutum ve Davranışlar	,450**	,433**	,351**	,472**						
6- Mesleğin Dinamikleri	,203**	,233**	,171**	,230**	,434**					
7- Fiziki İmkan	,258**	,260**	,234**	,283**	,478**	,295**				
8- Sosyoekonomik Durum	,173**	,182**	,121**	,184**	,331**	,434**	,361**			
9- Mesleki Gelişim	,267**	,261**	,231**	,287**	,434**	,408**	,269**	,253**		
10- Öğretmen Motivasyon Ölçeği	,364**	,375**	,294**	,394**	,765**	,808**	,610**	,652**	,529**	

Spearman korelasyon katsayısı ** $p < 0,05$

Katılımcıların “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” puanları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde iki değişken arasında orta düzeyde pozitif ($r = 0,375$; $p < 0,05$) ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Adalet Ölçeği alt boyutu “Etkileşimsel Adalet” ile “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” alt boyutları ilişkisi karşılaştırıldığında, etkileşimsel adalet ile tutum ve davranışlar arasında orta düzeyde pozitif ($r = 0,450$; $p < 0,05$); mesleğin dinamikleri arasında düşük düzey pozitif ($r = 0,203$; $p < 0,05$); fiziki imkan arasında düşük düzey pozitif ($r = 0,258$; $p < 0,05$); sosyoekonomik durum arasında düşük çok düzey pozitif ($r = 0,173$; $p < 0,05$) ve mesleki gelişim arasında düşük düzey pozitif ($r = 0,364$; $p < 0,05$) ilişki tespit edilmiştir.

Sosyal Adalet Ölçeği alt boyutu “Kapsayıcı Öğretim” ile “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” alt boyutları ilişkisi karşılaştırıldığında, kapsayıcı öğretim ile tutum ve davranışlar arasında orta düzeyde pozitif ($r = 0,433$; $p < 0,05$); mesleğin dinamikleri arasında düşük düzey pozitif ($r = 0,233$; $p < 0,05$); fiziki imkan arasında düşük düzey pozitif ($r = 0,260$; $p < 0,05$); sosyoekonomik durum arasında düşük çok düzey pozitif ($r = 0,182$; $p < 0,05$) ve mesleki gelişim arasında düşük düzey pozitif ($r = 0,375$; $p < 0,05$) ilişki tespit edilmiştir.

Sosyal Adalet Ölçeği alt boyutu “Sosyal İçerme” ile “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” alt boyutları ilişkisi karşılaştırıldığında, sosyal içerme ile tutum ve davranışlar arasında düşük düzeyde pozitif ($r = 0,351$; $p < 0,05$); mesleğin dinamikleri arasında çok düşük düzeyde pozitif ($r = 0,171$; $p < 0,05$); fiziki imkan arasında düşük düzeyde pozitif ($r = 0,234$; $p < 0,05$); sosyoekonomik durum arasında düşük çok düzeyde pozitif ($r = 0,121$; $p < 0,05$) ve mesleki gelişim arasında düşük düzey pozitif ($r = 0,231$; $p < 0,05$) ilişki tespit edilmiştir.

4.6. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Araştırmada “Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranış düzeyleri motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sosyal adalet liderliği alt boyutları olan etkileşimsel adalet, kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme boyutlarının, öğretmen motivasyonu ve alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Regresyon analizine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	T	p
Motivasyon Toplam	Sabit	38,983	3,642		10,704	0,000
	Etkileşimsel Adalet	0,480	0,106	0,239	4,533	0,000
	Kapsayıcı Öğretim	0,366	0,130	0,150	2,822	0,005
	Sosyal İçerme	0,338	0,167	0,085	2,028	0,043
		R=0,428 R ² =0,183 F=58,99 p=0,000				
Tutum ve Davranış	Sabit	10,702	1,382		7,742	0,000
	Etkileşimsel Adalet	0,267	0,040	0,336	6,647	0,000
	Kapsayıcı Öğretim	0,109	0,049	0,113	2,214	0,027
	Sosyal İçerme	0,170	0,063	0,108	2,693	0,007
		R=0,5 R ² =0,25 F=89,6 p=0,000				
Mesleğin Dinamikleri	Sabit	9,591	1,637		5,858	0,000
	Etkileşimsel Adalet	0,072	0,048	0,086	1,506	0,132
	Kapsayıcı Öğretim	0,138	0,058	0,135	2,362	0,018
	Sosyal İçerme	0,048	0,075	0,029	0,641	0,522
		R=0,23 R ² =0,052 F=15,45 p=0,000				
Fiziki İmkan	Sabit	8,892	0,850		10,458	0,000

	Etkileşimsel Adalet	0,059	0,025	0,133	2,378	0,018
	Kapsayıcı Öğretim	0,052	0,030	0,096	1,704	0,089
	Sosyal İçerme	0,077	0,039	0,089	1,985	0,047
		R=0,28	R ² =0,08			
		F=22,7	p=0,000			
Sosyoekonomik	Sabit	5,351	0,869		6,157	0,000
	Etkileşimsel Adalet	0,045	0,025	0,101	1,764	0,078
	Kapsayıcı Öğretim	0,045	0,031	0,085	1,459	0,145
	Sosyal İçerme	0,006	0,040	0,007	0,147	0,883
		R=0,18	R ² =0,032			
		F=8,77	p=0,000			
Mesleki Gelişim	Sabit	4,447	0,446		9,963	0,000
	Etkileşimsel Adalet	0,038	0,013	0,163	2,912	0,004
	Kapsayıcı Öğretim	0,023	0,016	0,080	1,415	0,157
	Sosyal İçerme	0,037	0,020	0,080	1,787	0,074
		R=0,28	R ² =0,083			
		F=23,76	p=0,000			

Tablo 18 incelendiğinde regresyon değerleri, etkileşimsel adalet, kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme değişkenlerinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. ($p < 0,05$) Öğretmen motivasyonunun % 18,30'unun öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir ($R^2 = 0,183$). Öğretmen motivasyonu düzeyinde bir birimlik standart sapma oranındaki artışın, etkileşimsel adaletin standart sapmasını % 48 ($\beta = 0,480$); kapsayıcı öğretimin standart sapmasını % 36,6 ($\beta = 0,366$); sosyal içermenin standart sapmasını % 33,8 ($\beta = 0,338$) artıracığı görülmüştür.

Tutum ve davranış alt boyutundaki regresyon değerleri ise etkileşimsel adalet, kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme değişkenlerinin tutum ve davranış alt boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. ($p < 0,05$) Tutum ve davranış alt boyutunun % 25'inin öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir ($R^2 = 0,25$). Tutum ve davranış düzeyinde bir birimlik standart sapma oranındaki artışın, etkileşimsel adaletin standart sapmasını % 26,7 ($\beta = 0,267$); kapsayıcı öğretimin standart sapmasını % 10,9 ($\beta = 0,109$); sosyal içermenin standart sapmasını % 17,0 ($\beta = 0,170$) artıracığı görülmüştür.

Mesleğin dinamikleri alt boyutundaki regresyon değerleri ise sadece kapsayıcı öğretim değişkeninin mesleğin dinamikleri alt boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. ($p < 0,05$) Mesleğin dinamikleri alt

boyutunun % 5,2'sinin öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir ($R^2 = 0,52$).

Fiziki imkan alt boyutundaki regresyon değerleri ise sadece etkileşimsel adalet ve sosyal içerme değişkeninin fiziki imkan alt boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. ($p < 0,05$) Fiziki imkan alt boyutunun % 8'inin öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir ($R^2 = 0,08$).

Mesleki gelişim alt boyutundaki regresyon değerleri ise sadece etkileşimsel adalet değişkeninin mesleki gelişim alt boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. ($p < 0,05$) Mesleki gelişim alt boyutunun % 8,3'ünün öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir ($R^2 = 0,083$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri incelendiğinde orta düzeyin üzerinde bir sonuçla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışları yönüyle en yüksek puan verdikleri boyut kapsayıcı öğretim alt boyutu olarak tespit edilirken en düşük puan ortalamasının sosyal içermeye boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinde sosyal içermeye boyutunun ortalama puanının diğer boyutlara kıyasla düşük olduğu belirlenmiş olsa da bu boyutta da öğretmenlerin yüksek düzeyde sosyal adalet liderlik davranışlarına sahip oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin genel anlamda sosyal adalet liderlik düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerini nitel yöntemle açıklamaya çalışan araştırmalarda öğretmenlerin sosyal adalet kavramına yönelik algılarının olumlu olduğu, kavramı eşitlik, adalet, farklılıklara saygı bağlamında tanımladıkları görülmüştür (Alparslan, 2019; Bursa, 2015; Vural, 2020). Dolayısıyla araştırmalarda öğretmenlerin sosyal adalete yaklaşımlarının olumlu olması onların sosyal adalet liderlik davranışlarıyla ilişkilendirilebilir. Buna göre Alparslan (2019), Bursa (2015), Vural (2020) çalışmasında sosyal adalet yaklaşımıyla ilgili sonuçların araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu belirtilebilir. Araştırma konusuyla doğrudan benzerlik göstermese de okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik düzeylerini öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışan araştırma sonuçları da önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerini sosyal adalet liderlik düzeyi yönüyle değerlendiriyor olması, konuya yönelik deneyimlerini ortaya koyması açısından önemlidir. Arslan (2019) çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği

düzeyinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediği sonucuna ulaşan başka çalışmalar da mevcuttur (Bozkurt, 2017; Pektaş ve Özdemir, 2017; Polat ve Celep, 2008; Özdemir, 2009; Sağdıç, 2018; Turhan ve Çelik, 2011; Turhan, 2007). Bu araştırmalarda çalışma sonucuna benzer bir sonuç elde edilmiştir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik düzeylerini 10. Sınıf öğrencilerin görüşlerine göre ölçen Gören (2019) ve Özdemir (2017) çalışmalarında ulaşılan bulgularda okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışları orta düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin öğrencilerin beledikleri sosyal adalet liderliği yaklaşımını tam olarak sergileyemedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi incelendiğinde orta düzeyde bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Tüm alt boyutlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin kendilerini yeterince motive olmuş hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle mesleki gelişim boyutunda diğer boyutlara düşük bir puan almaları dikkat çeken bir sonuç olarak düşünülmektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim yönünden motivasyon eksikliği yaşamaktadır. Öğrenci başarısında etkili faktörlerden en önemlisi olarak belirtilen öğretmen kalitesi (Ambussaidi, & Yang, 2019; Blömeke, Olsen, & Suhl, 2016; Bakar, 2018) öğretmenin mesleki gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Hamdan & Lai, 2015). Mesleki gelişim öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırması anlamına gelmektedir (Jacob, Hill, & Corey, 2017; Lu, vd., 2019). Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki gelişim yönüyle hissettikleri motivasyon eksikliğinin giderilmesi için tedbir alınması ve etkinliklerle mesleki gelişim yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden yeterli görmemeleri motivasyon düşüklüğüyle bağlantılıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artması motivasyonlarının da artması anlamına gelmektedir. Araştırmalara bakıldığında Akman (2017) çalışma sonucunun araştırma sonucuyla benzer olduğu görülmekteyken Ertürk (2016), Sarı, Canoğulları, Yıldız (2018) Yüksel (2020), çalışmalarının sonuçlarının araştırma sonucundan farklı olduğu belirlenmiştir.

Demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderlik ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Sosyal adalet liderlik düzeyinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim farklılığın belirlendiği sosyal içerme

boyutunda da fark diğer boyutlara göre yüksektir ancak geneli etkileyecek bir farklılık olduğu ifade edilemez. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların sosyal adalet liderlik düzeyi cinsiyete göre değişmemektedir. Bu durum katılımcılarda ortak bir yaklaşım olduğunu düşündürmektedir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre inceleyen Bozkurt (2017) cinsiyet değişkeninin anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmanın sonucuyla araştırma sonucu örtüşmektedir. Ayrıca doğrudan bir benzerlik kurulamasa da eğitim liderliği ve örgütsel adalet konusunu araştıran bazı çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Gülcan, Kılınç ve Çepni, 2012; Gültekin, 2008; Uğurlu, 2009; Özdemir, 2009). Bu çalışmaların sonucu da araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Buna karşın Arslan (2019), Sağdıç (2018) ve Orhan (2020) çalışmasında cinsiyet değişkeninin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucu ifade edilmiştir. Ulaşılan sonuçla araştırma sonucu farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda ulaşılan sonucun farklılığı örneklem grubunun farklı olmasıyla açıklanabilir.

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri buldukları okul türüne göre ölçekler ve alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüne göre sosyal adalet liderlik davranışlarının değiştiği ve buldukları ortama göre davranışlarını şekillendirdikleri anlaşılmaktadır. Ulaşılan bu sonuç, sosyal adalet kavramsallaştırması dahilinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaklaşımlarının doğru olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim sosyal adalet tanımında dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları eşitsizliklerin giderilmesi için çaba göstermek ifadesi araştırma sonucunu açıklar mahiyettedir. Okul türünün değişmesi öğrencilerin yaşadıkları eşitsizliklerin ve dezavantaj durumunun farklı olacağını düşündürmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerinin okul türü değişkenine farklılaşması beklenen bir sonuçtur. Araştırma sonucuyla örnekleme öğrenciler olan ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik düzeylerini değerlendiren Gören (2019) ve Özdemir (2009) çalışması sonucunda okul türünün sosyal adalet liderlik düzeylerinin değerlendirilmesinde farklılık oluşturması sonucu benzerlik göstermektedir. Arslan (2019), Sağdıç (2018) ve Orhan (2020) çalışmasında sosyal adalet liderlik davranışları üzerinde okul türü değişkeninin anlamlı yönde farklılığa

yol açmadığı belirtilmiştir. Bu farklılık araştırmanın yapıldığı çevrenin farklılığıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu (2009) çalışmasında kıdem değişkeninin örgütsel adaletin sağlanmasıyla ilgili görüşlerde, Özdemir (2009) ve Sağdıç (2018) çalışmasında sosyal adalet liderlik düzeyinde kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, araştırma sonucuyla paralelken Arslan (2019) ve Bozkurt (2017) çalışmasında kıdem değişkeni öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olmuş ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını değerlendirirken anlamlı yönde farklılık oluşmasına neden olmuştur sonucunun araştırma sonucuyla benzerlik göstermediği belirlenmiştir.

Meslekteki çalışma süresinin sosyal adalet liderlik düzeyinde genel olarak anlamlı yönde farklılaşma oluşturmadığı belirlenirken 1 yıldan daha az görev süresi olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları bulgusuna rastlanmıştır. Bu bağlamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin çevresinde olup bitenlere yönelik daha duyarlı bir yaklaşım içinde olduğu belirtilebilir. Arslan (2019) ve Orhan (2020) çalışmasında sosyal adalet liderlik düzeyinde çalışma süresi değişkeninin anlamlı farklılığa yol açtığı ifade edilmiştir. Ancak Uğurlu (2009) ve Özdemir (2009) çalışmasında meslekteki çalışma süresinin sosyal adalet liderlik düzeylerini değerlendirmede farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarının çalışma sonucuyla hem benzer hem de farklı olduğu ifade edilebilir. Sosyal adalet liderlik ölçeğinin bir boyutundaki anlamlı farklılık yönüyle benzer olduğu ileri sürülebilirken tüm alt boyutlarda aynı sonucun alınmaması açısından farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre yapılan incelemede sosyal adalet liderlik düzeyinde herhangi bir farklılık tespit edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, sosyal adalet liderliğinin her branş tarafından aynı düzeyde algılandığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre sosyal adalet liderlik düzeyleri üzerinde branş farklılığının herhangi bir değişikliğe yol açmadığının ifade edildiği Özdemir (2009) ve Sağdıç (2018) çalışma sonucuyla araştırma sonucu benzerlik gösterirken Arslan (2019) çalışmasında branş farklılığı öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğu ve farklılık oluşturduğu yönündeki sonucun araştırma sonucuyla örtüşmediği belirtilebilir.

Okul başarısının sosyal adalet liderlik düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması beklenmeyen bir sonuçtur. Eğitimde sosyal adalet tanımında her bir öğrencinin başarı için ısrarla çaba gösterilmesinden bahsedilmektedir (Riester, Pursch ve Skrla, 2002). Araştırma sonucuna göre başarılı olup olmamanın sosyal adalet liderlik düzeyini değiştirmemesi dikkate alınmalı ve öğretmenlerin öğrencilerin her biri için başarıya odaklanmasının sosyal adalet kapsamında değerlendirildiğiyle ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Araştırma sonucunun beklenen bir sonuç olmamasının nedeni öğretmenlerin başarı konusunu sosyal adaletle ilişkilendirememesiyle açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyi cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde boyutlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğu dikkat çekmektedir. Mesleki gelişim boyutunda kadınların erkek öğretmenlere göre motivasyon düzeyi yüksek iken diğer tüm boyutlarda erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyinin kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle kadınlara göre motivasyon düşüklüğüne neden olan faktörler erkek katılımcılar için geçerli olmamaktadır değerlendirilmesi yapılabilir. Sarı, Canoğulları, Yıldız (2018) çalışmasında da erkekler lehine farklılıklar tespit edilmiş olup puanlar arasındaki farkın birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Ancak Sarı, Cananoğulları, Yıldız (2018) cinsiyet değişkeninin öğretmen motivasyonu üzerinde farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda cinsiyetteki farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olması yönüyle araştırma sonucuyla benzer olduğu belirtilirken sonucun ifade edilmesi yönüyle farklılık oluşturduğu belirtilebilir. Orhan (2020) çalışmasında cinsiyet değişkeninin farklılaşmaya neden olduğu ifade edilmiştir bu yönüyle araştırma sonucuyla benzerdir ancak kadınların motivasyon düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu ile farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyinde cinsiyet değişkeninin herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığını bildiren Ertürk (2016), Eser Çakır (2019) çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Bu çalışma sonuçları araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile ilgili okul türü değişkeninin farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiş olup bu sonuç, Orhan (2020) sonucuyla desteklenmektedir. Öğretmenlerin okulun ortamından etkilendikleri ve bu durumun motivasyon düzeyine yansıdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Okul türlerine göre öğrenci profilinin

değişmesi öğretmenlerin motivasyonunda etkilidir çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte Sarı, Canoğulları, Yıldız (2018) çalışmasında elde edilen sonucun farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılığının nedenini, araştırmanın yapıldığı çevredeki öğrenci profilinin farklı olması ve örneklem grubunun farklı olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelendiğinde kıdem değişkeninde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen motivasyon düzeyinde kıdem değişkeninin etkili olduğu ileri sürülemez. Sarı, Canoğulları, Yıldız (2018) çalışmasında da kıdem değişkeninin anlamlı yönde farklılaşma oluşturmadığı belirlenmiştir. Kıdem değişkeninin öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı yönde değişikliğe sebep olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Ertürk, 2016; Demir Sarier, 2020).

Öğretmen motivasyon ölçeğinin okulda çalışma süresi açısından anlamlı farklılığa yol açmadığı sonucu, alanda yapılan Eser Çakır (2019) ve Orhan (2020) çalışmasıyla desteklenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin branş farklılığının da mesleki motivasyonları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul başarısı değişkeninin mesleki motivasyon üzerinde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarı, bireylerin motivasyonunda etkili olan en önemli faktör olarak belirtilmekte ve başarılı sonuçların yüksek motivasyon oluşturduğu ifade edilmektedir (Ayaydin ve Tok, 2015). Smithers ve Walker (2000), bireylerin iş yapabilme kapasitesinin artmasını başarı faktörüne bağlamaktadır. Aynı şekilde Tuncer (2013) bireylerin yaptıkları işle ilgili olumlu çıktılarını gördükçe heves ve isteğinin arttığını belirtmektedir. Buradan hareketle okul başarısı değişkeninin öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyini artırması olağan bir sonuçtur.

Değişkenler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonları arasında tüm alt ölçekler dahil olmak üzere pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki, çok kuvvetli olmamakla birlikte mesleğin dinamikleri ve kapsayıcı öğretim alt boyutlarında 0,94 ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahipken genel olarak diğer liderlik ölçekleri ile de yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Orhan (2020) çalışmasında “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Toplam” puanı ile “Liderlik Davranışı Genel Toplam” puanı arasında negatif yönlü fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla araştırma sonucu örtüşmemektedir. Kahraman (2017) yapmış olduğu

çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediğinde iki değişkenin birbiri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şenturan'a (2014) göre adalet algısının düşük olması, motivasyonu azaltır ve bu durum bireylerin örgüt aleyhine birtakım davranışlarda bulunabilme olasılığını artırır. Dolayısıyla örgütsel adalet ile motivasyon arasında ilişki vardır. Bu sonucu destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur (Eker, 2006; İçerli, 2009; Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu bağlamda araştırma sonucunun Eker (2006), İçerli (2009), Serinkan ve Erdiş (2014), Şenturan (2014) çalışma sonuçlarıyla desteklendiği ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışının öğretmen motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerinin öğretmen motivasyonu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkinin belirgin bir şekilde desteklendiğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarının artması ile motivasyon arasında çok kuvvetli olmasa da pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanması, araştırmanın beklenen bir sonucudur. Ayrıca sosyal adalet ya da örgütsel adalet ile motivasyon arasında ilişki olması gerektiğini savunan çalışma sonuçlarının araştırma sonucuyla da desteklenmesi çok anlamlı ve önemlidir.

Araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranış düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu belirlenmiştir.
- Demografik değişkenlerden öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri üzerinde cinsiyet, kıdem, branş, çalışma süresi, okul başarısı değişkeni anlamlı düzeyde değişikliğe yol açmadığı belirlenirken; okul türü değişkeninin anlamlı yönde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Demografik değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerinde kıdem, çalışma süresi ve branş yönüyle anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açmadığı;

cinsiyet, okul türü, okul başarısı değişkenleri yönüyle farklılaşma oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin çok kuvvetli bir ilişki olmamakla birlikte pozitif yönlü olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri arttıkça motivasyonları da artmaktadır.
- Araştırmada öğretmen sosyal adalet liderlik düzeylerinin öğretmen motivasyon düzeyleri tarafından yordandığı sonucu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Okullarda sosyal adaletin sağlanması adına öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiği göz önünde bulundurulursa konuya yönelik farkındalık oluşturulmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarının sosyal içerme boyutuna yönelik geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.
- Okul başarısı değişkenine yönelik elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerinde farklılık oluşmamıştır. Başarıda eşitliğin sağlanmasının sosyal adalet kapsamında ele alındığı yönünde farkındalık oluşturulması, başarısı düşük okulların başarılarını artırmaya yönelik ciddi tedbirler alınması önerilmektedir.
- Sosyal adalet ile motivasyon arasındaki pozitif yönlü ilişkinin belirlenmiş olması bu iki değişkenin birbirini beslediği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışlarını artıran uygulamalara yer verilmesi ve özellikle okul yönetiminin de sosyal adalet algısına sahip olması ve geliştirmesi önerilmektedir.
- Alanda yapılan çalışmalar incelediğinde öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın yapılmamış olması bir boşluk oluşturmaktadır. Bu çalışmanın bundan sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi ön görülmekte ve alana yönelik çalışma yapılması önerilmektedir.
- Araştırmada izlenen nicel yöntemle ulaşılan verilerin gerekçesini anlamak için nitel yöntemin de araştırmaya dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Karayılmaz Matbaası.
- Ada, Ş., Durdağı, A., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 151-166.
- Ahraz, H. (2021). Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akman, A. (2021). Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 55-67.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aksoy, Ş. K. (2020). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde bir analiz. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 89-111.

- Alparslan, E. (2019). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Alpaslan, E., & Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31.
- Alsbury, T. L. and Shaw. N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4(2), 105-126.
- Altay, G.B. (2019). Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonları (Konya ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Ambussaidi, I., & Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.
- Arar, K., Beycioglu, K., ve Oplatka, I. (2016). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 7925(May), 1–15.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), 47-58.
- Argon, R. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 159-179.

- Arslan, A. (2019). Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik ğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, M. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve ğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, H. (2019). Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Uşak.
- Aydın, P. İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, A. (2020). Rawls ve Nozick bireysel haklar, tercihler ve yetenekler zerine. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (2), 247-262.
- Ayık, A., Akdemir, . A. ve Seğer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu lęeđinin Trkęeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.
- Ayık, A., Atağ, . (2014), ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Ayvalı, . ve Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre ğretmen liderliği: Fenomenolojik bir alışma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 41(2).
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (14), 13-40.

- Bakan, İ. (2013). Kadın çalışanların yöneticilere ilişkin algıları: Bir alan çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3(2), 71-84.
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72.
- Bass, B. (1960). *Leadership, psychology and organizational behavior*. Newyork: Harper and Row.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*: Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship And Social Justice*, 1(2), 141–156.
- Battistelli, A., Galletta, M., Portoghese, I. & Vanderberghe, C. (2013). Mindsets of commitment and motivation: Interrelationships and contribution to work outcomes. *The Journal of Psychology*, 147(1), 17–48.
- Beachum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 2012, 191-223.
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*, 2, 21-50.
- Bozdemir, R. ve Duman, N. (2020). Sosyal hizmet ve sosyal adalet savunuculuğu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(7), 1106-1112
- Bozkurt, B. (2017). Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bulut, Y. B., ve Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Burgess, J. ve Bates, D. (2010). *Other duties as assigned: Tips, tools and techniques for expert teacher leadership*. Alexandria: ASCD.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Candan H. ve Erol, A. M. (2017). Türkiye’de sosyal adaletin temininde sosyal devletin rolü. *Sayıştay Dergisi*, 106, 87-119.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 165-194.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce
- Chiu, M. M. & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.

- Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal Of Multicultural Education*, 19(2), 1-19.
- Conley, D. T. (1993). Roadmap to restructuring: Policies, practices and the emerging visions of schooling. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359593.pdf>
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership affirming the teacher leader model standards. *Issues In Teacher Education*, 24(2), 79-99.
- Çakır, M. (2017). Geçmişten günümüze sosyal adalet. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 3(2), 560-572.
- Çakmak, Z. (2015). *Kamu kurumlarının yönetiminde liderlik ve motivasyonun, çalışanların iş doyumuna ve işletme bağlılığına etkileri üzerine bir alan uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Çelik, M. & Tepe, M. (2021). Stres ve motivasyon ilişkisi: kadın sağlık çalışanları örneği. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-61.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, N. (2017), Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Demir Sarier, M. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Demir, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. (2015). *Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, T. ve Akın, B. (2014). Sağlıkla ilişkili olarak sosyal adalet, eşitlik ve hemşirelik. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(3), 238-245.
- Diş, O. ve Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Dündar, S., & Hesapçıoğlu, M. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Eğitim Yayınevi, İstanbul.
- Eker, G. (2006). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumuna üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ekşi, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kıbrıs.

- Enslin P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38,(1), 57-67.
- Enstitüsü, Erzurum.Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (14), 13-40
- Eraslan, L. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında liderlik. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 102-121.
- Ergin, B. (2018). *Adalet Kavramı*, <https://berinergin.com/adalet-kavrami/> Erişim Tarihi: 21.11.2020.
- Erser Çakır, S. (2019). Liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ankara ili altındağ ilçesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Essays, UK. (2013). *Management information systems London olympics*. <https://www.ukessays.com/services/example-essays/information-systems/management-information-systems-london-olympics.php?cref=1>, Erişim Tarihi: 06.11.2020.
- Evliyaoğlu, A. T. (2021). Okul yöneticilerinin, değişme sürecinde değişme ile başa çıkmaya yönelik gösterdikleri yönetsel davranışlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. *Heinrich Böll Stiftung*, 1-13.

- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, pp.15-52.
- Furman, G.C. and Shields, C.M. (2005) How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.) *A new agenda for research in educational leadership*. (pp. 119-137). New York: Teachers College Press.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools : How will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253-269.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gewirtz S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 70-81.
- Girgin-Çatalkaya, K. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi: Büro yönetimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2012). *Yeni liderler*. (F. Nayır ve O. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gören, S. Ç. (2019). Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, R. (2019). *Vizyoner liderlik davranışlarının algılanan kurum kimliği üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Gültekin, M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündoğdu, G. (2018). *Liderlik tarzlarının özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri: görgül bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel yayınları.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürkan, Ü. (2001). *Sosyal adalet. Adalet kavramı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Derneği Yayınları.
- Hackman, H. W., & Rauscher, L. (2010). A pathway to access for all: exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), pp.114-123.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18.
- Hareket, E. ve Altıok, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 689-698.

- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Henderson, M. A. (2009). *We all make a difference: Social justice education through service-learning and critical literacy*. Indiana: Indiana University Press.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (ev.) S. Turan, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İçerli, L. (2009). Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İdin, ř. ve Aydoğdu, C. (2017). Fen bilimleri ğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik perspektifinde fen bilimleri eğitimine ilişkin görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1328-1349.
- Jacobs, J., Gordon, S. P. ve Solis, R. (2016). Critical issues in teacher leadership: a national look a t teachers' perception. *Journal of School Leadership*, 26(3), 374-406.
- Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 379-407.

- Jean-Marie, G., Normore, A.H. ve Brooks, J. S. (2009). leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin, I. T., & Vizek, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Kahraman, Z. (2017). Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M., Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,48, 255-277.
- Karabağ Köse, E. & Köse, M. F. (2019). *Sosyal Adalet Lideri Olarak Öğretmen: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*.14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri, 2-4 Mayıs 2019, İzmir.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E. Küçükçene, M., ve Taş, A. (2020). Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21. doi:10.9779.pauefd.707619
- KarabağKöse, E. (2019) Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).

- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal öğretilerde adalet, hak ve özgürlük. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(267-295).
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. (Çev.) S. Özdemir. Ankara: Nobel Akademik.
- Kaynar Ak, M. (2021). Özel okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerinin motivasyonları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.
- Kelly, D. (2012). Teaching for Social Justice Translating an anti-oppression approach into practice. *Our Schools/Our Selves*, 21(2), pp.135-154.
- Kılıç, A. (2019). *Çalışanlarda örgütsel adalet algısının iş motivasyonu üzerindeki etkisi: Petrol ofisi A.Ş. örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215
- Kırmaz, B. (2010). Bilgi çağı lideri. *Ankara Barosu Dergisi*, (3), 207-222.
- Killion, J. & Harrison, C. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Koçak, S. ve Bostancı, A.B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 915-942.
- Kotter, J. (1990). *Liderler gerçekte ne yapar? Liderlik*. İstanbul: Optimist.

- Köse, S. ve Yasa, B.D. (2016). Sosyal adaletin iki liberal yüzü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 812-818.
- Kreitner, R. & Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour* (Ninth edition). New York: Mc Graw-Hill International Edition.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Lai, E. ve Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: the role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. doi: 10.1177/1741143214535742
- Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom implication. *Multicultural Education*, 14(3), 17-21.
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge And The Changing Nature Of The Teaching Profession* (pp. 223–251). Paris: OECD.
- Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., & Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness*, 11(2), 105-131.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal Of School Leadership*, 15(4), 456-484.

- McCabe, N. ve McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Millwater, J. ve Ehrich, L. C. (2009). Teacher leadership: Interns crossing to the domain of higher professional learning with mentors? Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June -1 July. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524608.pdf>
- Moffatt, I., Hanley, N. and Wilson, M.D., (2001), *Definitions and principles of sustainable development*. Measuring and Modelling Sustainable Development: Principles, Analysis and Policies, (pp. 1-14). In Moffat, D., Hanley, N. and Wilson, M.D. (Eds.), Informa Health Care Press.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin
- Mutlu, Z. (2021). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Gaziantep.
- Okçu, O. E. (2015) *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Orhan, H. (2020). Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Önce, E. B. & Gürol, M. (2021). İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş arcs motivasyon modelinin ingilizce öğrenim motivasyonuna etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 412-441.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2009). Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa Yakası örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2009). Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 267-281.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (127), 267-281.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 66-85.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pang, N. S. ve Miao, Z. (2017). The roles of teacher leadership in shanghai education success. *BCES Conference Books*, 15, 93-100.

- Parekh, B. (2002) *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. (Çev.). Bilge Tanrıseven, Ankara: Phoenix Yayınları.
- Pektaş, V. ve Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (18), 576-601.
- Philpott, R. J. (2009). *Exploring new teachers' understandings and practice of social justice education*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/56373573.pdf> Erişim Tarihi: 24.11.2020.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331
- Polat, S., (2007), Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rao, M. B. (2017). Motivation of teachers in higher education. *Applied research in higher Education*, 8(4), 469-488.
- Rawls, J. (1997). *A theory of justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Recepoglu, S., Recepoglu, E. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799-814.
- Reeve, J., & Su, Y.-L. (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory - teacher motivation*. (P. E. Nathan, Ed.). <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001> Erişim Tarihi: 24.11.2020.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research" In *The Decade Ahead: Applications and Contexts of*

Motivation and Achievement. *Advances In Motivation And Achievement*, 16(2010), 139–173.

Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Ed.). İ. Erdem, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3–17, 2006 Copyright © Taylor & Francis Group, LLC, ISSN: 1570-0763 print/1744-5043.

Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi alguları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409.

Saygılı, G. (2020). Öğretmenlerin motivasyon stratejilerini etkileyen faktörler. Harun Şahin- Burcu Avcı Akbel (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar* içinde (ss.48-74), Cetinje, Montenegro.

Scanlan, M. (2007). School leadership for social justice: a critique of starratt's tripartite model. *Values And Ethics In Educational Administration*, 5(3),1–8.

Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., Osborn, J.G. & Uhl-Bien, M. (2011). *Organizational behavior*. Asia: John Wiley & Sons (Asia) Pte Ltd.

Shah, S. R. (2017). The Significance of teacher leadership in tesol: a theoretical perspective. *Arab World English Journal*, 8(4), 240-258. doi: 10.24093/awej/vol8no4.16

Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46, 558–589.

- Silva, D.Y., Gimbert, B. ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Slote, M. (2010). *Justice as a virtue*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. CA: StanfordUniversity.<http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/justicevirtue>. Erişim Tarihi: 24.11.2020
- Smylie, M. A. ve Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556–577.
- Speight, S. L. & vera, E. M. (2004). A social justice agenda: Ready, or not?. *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118.
- Stewart, D. L. (2012). Promoting moral growth through pluralism and social justice education. *New Directions For Student Services*, 139, 63-72.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(03), 283-305.
- Sylvia, R. D., and Hutchison, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study teacher motivation. *Human Relations*, 38(9), 841-856.
- Şentürk, Y. (2019). *Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonuna etkilerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, B.Y., Sönmez, E., Yenel, K. ve Kan, A. (2019). Öğretmenlerin İş Motivasyonu Kaynakları: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408-433.
- Tanrıbil, S. (2015). *Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılık ve adalet algılarına etkisi: Erzurum ili bankacılık sektöründe yapılan bir*

araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Tanrıöğen, A. (2014). *Önce öğretmeni güçlendirelim*. <http://www.turkiyekamu.com/egitim/once-ogretmeni-guclendirelim-h262213.html> Erişim Tarihi: 20.11.2020

Taş, A., Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23-42.

Taylor, C., J. Cornelius, C., ve Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarında sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.

Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126–137.

Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999.

- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Tuna, A. A. ve Türkmendağ, Z. (2020). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları ve çalışma motivasyonunu etkileyen faktörler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 3246-3260.
- Tunçel, A. (2021). Değerler Eğitimi açısından modern eğitimin kökenlerinin eleştirisi, Ahu Tunçel (Ed.). *Rehberim Felsefe Eğitime Felsefe Bakışlar* içinde (ss. 99-116), İstanbul: Maltepe Üniversitesi yayınları.
- Tunçer, R.N. (2020). *Bağımsız anaokullarında farklılıklar ve farklılıkların yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tungaraza, C. (2007). What is equal opportunity and social justice. <http://www.tlc.murdoch.edu.au/eosj>, Erişim Tarihi: 25.11.2020
- Turan, S., Özçimenli, E., Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4 (7), 53-68.
- Turhan, M. (2007) *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turhan, M. (2010). Social Justice Perceptions Of Teacher Candidates. *Educational Research And Review*, 5(11), 668–673

- Turhan, M. ve Çelik, V. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Türk Dil Kurumu (2018). Türkçe sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.11.2020
- United Nations, (2006). *Social justice in an open world: The role of the United Nations*. The International Forum for Social Development, Department of Economic and Social Affairs Division for Social Policy and Development (ST/ESA/305), p. 157, New York.
- Urhan, F. (2018), *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vural, K. (2020). *Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı uygulama süreçlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wade, R. C. (2001). Social action in the social studies: From the ideal to the real. *Theory Into Practice*, 40(1), 23-28.
- Wells, C. M. (2012). Superintendents' perceptions of teacherleadership in selected districts. *International Journal of Educational Leadership*, 7(2), 1-10.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. doi:10.3102/0034654316653478
- Whitten, L. D. (2014). Implications of teacher motivation and renewal indicators in arkansas toward professional growth and achievement.

- Yeşil, E., & Sincar, M. Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288-296.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288.
- Yetim, B., & Uğurluoğlu, Ö. (2021). Sağlık sektöründe dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılmış olan çalışmaların içerik analizi ile incelenmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(4), 1126-1142.
- Yıldırım, E. (2021). Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği “sosyal adalet” ten ne anlıyor. sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Alpaslan, M.M., Ulubey, Ö. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 428- 439.
- Yıldırım, Z. M. (2021). Ayrımcılık ve şiddetin toplumsallaşması: sosyal adalet ve toplumsal barış. *Calisma ve Toplum*, 69(3).
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.

- Yılmaz, S. E. (2021). Vizyoner ve simbiyotik liderlik ile personel güçlendirme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Artibilim Adana Alparslan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 41-58.
- Yılmaz, Ö. ve Akgün, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okullarda demokrasi ve demokratik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 177-189
- Yiğit, Y., Doğan, S., ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 2013, 93-105.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2012). Türkiye’de sosyal politika ve sosyal hizmetlerin geliştirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 145-158.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations (Seventh Edition)*. New Jersey: Pearson Education
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: what we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85. doi:10.5465/amp.2012.0088.
- Yüksel, Y.M. (2020). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

EKLER

EK-1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Ahmet YALÇIN

Doğum Tarihi :

Yabancı Dil :İngilizce

Eğitim Durumu

- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği (Lisans)-2005
- Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi (Lisans)- 2017

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl/Yıllar

- Kırıkkale Delice Cumhuriyet İlköğretim Okulu (2006-2011)
- Kırıkkale Merkez Mehmet Akif Ersoy İlkokulu (2011-2016)
- Kırıkkale Merkez Yüzüncü Yıl İlkokulu (2016-2020)
- Kırıkkale Merkez Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2020-2021)
- Ankara Etimesgut Şehit Kara Pilot Üsteğmen Tahsin Barutçu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2021-....)

Yayımları (SCI) :

Yayımları (Diğer)

- Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği İle Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma Alanları :

EK 2: Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Anket Uygulama İzin Yazısı



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :
Konu : Anket İzni Onay Talebi
(Ahmet YALÇIN)

24/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 20/12/2019 tarih ve 9805 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma yarışma anket ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ahmet YALÇIN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Fatma KARABAĞ KÖSE danışmanlığında hazırlamış olduğu "Öğretmenin Sosyal Adalet Liderlikleri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ortaokul ve lise eğitim kurumlarında yürütülebilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ahmet YALÇIN'ın hazırlamış olduğu "Öğretmenin Sosyal Adalet Liderlikleri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez hazırlama çalışmalarını Müdürlüğümüze bağlı ortaokul ve lise eğitim kurumlarında 25/12/2019-12/06/2020 tarihleri arasında tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yapabilmesi ve çalışmanın bitiminden sonra hazırlanan raporun birer suretinin Müdürlüğümüz Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesine gönderilmesi hususunda;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/12/2019

EK 3: Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 03/06/2020
 OTURUM NO : 02
 TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 10- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE' nin danışmanı olduğu Ahmet YALÇIN tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 10- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE' nin danışmanı olduğu Ahmet YALÇIN tarafından yapılan "Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderlikleri ile Motivasyonları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" isimli proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik ilkelere uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
 Prof. Dr. Mustafa ÖZEN

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

EK 4: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözlemlene sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz.

Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak;

	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Tüm öğrencilere adil davranırlar.	1	2	3	4	5
2. Her öğrenciye çabası ile orantılı imkânları sağlarlar.	1	2	3	4	5
3. Tüm öğrencilere değer verirler.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilere karşı empatik davranırlar.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin birbiriyle kaynaşmasını sağlarlar.	1	2	3	4	5
6. Öğrenciler arasında empatiyi güçlendirirler.	1	2	3	4	5
7. Öğrenciler arasında yardımlaşma ve dayanışmayı teşvik ederler.	1	2	3	4	5
8. Sınıfta ortak değerlerin benimsenmesini sağlarlar.	1	2	3	4	5
9. Farklı inanç ve fikirlere saygılıdırlar.	1	2	3	4	5
10. Tüm öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verirler.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerin farklılıklara saygılı olarak yetişmesine katkı sağlarlar.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilere toplumdaki adaletsizliklere karşı farkındalık ve sorumluluk kazandırırılar.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerin okul dışındaki hayat şartlarının farkındadırlar.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler.	1	2	3	4	5
15. Maddi ihtiyacı olan öğrencilere kaynak sağlamaya çalışırlar.	1	2	3	4	5
16. Maddi ihtiyacı olan veliler için kaynak sağlamaya çalışırlar.	1	2	3	4	5
17. Ödevlerde ve okul faaliyetlerinde öğrencilerin maddi durumunu gözetirler.	1	2	3	4	5
18. Tüm velilere eşit mesafededirler.	1	2	3	4	5
19. Öğrencilerin ailevi farklılıklarını sınıfa ve derslere yansıtmazlar.	1	2	3	4	5
20. Öğrenciler arası bireysel farklılıklara duyarlıdırlar.	1	2	3	4	5
21. Özellikle dezavantajlı öğrencilere cesaret ve özgüven aşırlarlar.	1	2	3	4	5
22. Dezavantajlı öğrencileri desteklerler.	1	2	3	4	5
23. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri desteklerler.	1	2	3	4	5
24. Akademik başarısı düşük öğrencileri desteklerler.	1	2	3	4	5
25. Sınıfta herkesin öğrenmesini amaçlarlar.	1	2	3	4	5
26. Derse tüm öğrencilerin katılımını sağlarlar.	1	2	3	4	5
27. Sınıfla ilgili kararları tüm öğrencilerle birlikte alırlar.	1	2	3	4	5

EK 5: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği

Aşağıdaki motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu derecelendiriniz.

İlk 17 maddeyi şu an görev yaptığınız okulun şartlarını göz önüne alarak cevaplandırınız.

	Çalışma isteğine etkisi				
	Çok olumsuz	Olumsuz	Etkisi yok	Olumlu	Çok olumlu
1. Bu okuldaki fiziki ortamın niteliği	0	0	0	0	0
2. Bu okulda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	0	0	0	0	0
3. Bu okulda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	0	0	0	0	0
4. Bu okuldaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	0	0	0	0	0
5. Bu okulda velilerin okula destek sağlama durumu	0	0	0	0	0
6. Bu okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre	0	0	0	0	0
7. Bu okuldaki ortamın samimiyeti	0	0	0	0	0
8. Bu okulda insana verilen değer	0	0	0	0	0
9. Bu okulda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	0	0	0	0	0
10. Bu okulda öğrencilerin başarı durumları	0	0	0	0	0
11. Bu okulda çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri	0	0	0	0	0
12. Bu okuldaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	0	0	0	0	0
13. Bu okulda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	0	0	0	0	0
14. Bu okulda adaletin işleyişi	0	0	0	0	0
15. Bu okulda okul yöneticisinin davranışları	0	0	0	0	0
16. Bu okulda ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	0	0	0	0	0
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	0	0	0	0	0
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	0	0	0	0	0
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	0	0	0	0	0
20. Mesleğin iş yükü	0	0	0	0	0
21. Aldığım ücret düzeyi	0	0	0	0	0
22. Mesleğin saygınlığı	0	0	0	0	0
23. Meslek sevgisi	0	0	0	0	0
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	0	0	0	0	0
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim (makale, dergi, kitap vb.)	0	0	0	0	0