

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRENCİ
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİLER
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Özgür GÜLER

DANIŞMAN
Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

OCAK-2021
Kırıkkale

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRENCİ
MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Özgür GÜLER

DANIŞMAN
Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

OCAK-2021

Kırıkkale

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE danışmanlığında Özgür GÜLER tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği İle Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

11/01/2021

Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖĞDEM (Başkan)

Prof. Dr. Ali TAŞ

Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../20..

(Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ)

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği İle Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

19.01.2021

Özgür GÜLER



ÖN SÖZ

Hayatın her alanında adalet ve adaletsizliğe dair pek çok durumla karşılaşırız. Bu çalışma, eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal adalete dair beklentilerinin öğretmenler tarafından karşılanma düzeyini ve bu düzeyin öğrencilerin motivasyonlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle fiziksel, bireysel, maddî ya da bir başka yönden dezavantajlı olan öğrencilerin; nitelikli, fırsat eşitliğine dayalı ve adil bir eğitim ortamında eğitim görmelerine katkı sağlamak amacıyla bu çalışma ortaya çıkmıştır.

Tez aşamasının başından sonuna kadar desteği ve akademik danışmanlığı için Doç. Dr. Esra Karabağ Köse'ye, tez sürecinde bana katkı sağlayan Doç. Dr. Funda Nayır'a ve Doç. Dr. Şakir Çınkır'a teşekkür ederim.

Araştırmanın verilerinin bilgisayar ortamına aktarılmasında destek olan Oğuzhan Öztürk'e, tez sürecinde bana destek olan Sena Çınar'a, Ümran Elikalfa'ya ve tezin dizgi ile son okumalarını yapan Keziban Kılıçoğlu'na ve Göksel Çakır'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatımda beni sürekli destekleyen ve değerli fikirleri ile akademik gelişimime katkı sağlayan dayım Özer Daşcan'a çok teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca bana en iyi arkadaşlar olan biricik anneme ve babama, benden maddî-manevî desteklerini hiç esirgemeyen değerli ailem; Fırat Daşcan'a, Ekin Daşcan'a, Kazım Daşcan'a, Latife Daşcan'a, Sultan Daşcan'a, Zeynep Aytaş'a, Can Aytaş'a ve Ercan Aytaş'a teşekkür ederim.

Bizi gökyüzünden izleyen Veyis Daşcan dayımın anısına...

Özgür GÜLER

Malatya / 2021

ÖZET

Güler, Özgür, “Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği İle Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2021.

Bu araştırmada, liselerde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Ankara'nın 8 ayrı ilçesinde yer alan toplam 20 resmî liseden 1534 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri “*Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği*” ve “*Okulda Motivasyon Ölçeği*” kullanılarak toplanmıştır. Edinilen verilerin analizinde; yüzde, aritmetik ortalama, ANOVA ve t-testi, çoklu doğrusal regresyon ve korelasyon analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci motivasyonuna etkisi pozitif düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışları, öğrencilerin motivasyonu üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Genel olarak öğrenciler, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde algılamaktadır. Ayrıca bu bağlamda öğrencilerin motivasyonları da orta düzeydedir. Öğrencilerin; cinsiyet, okul türü, sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf düzeyleri, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını algılamada ve motivasyonlarını etkilemede belirleyicilik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, sosyal adalet liderliği, öğrenci okul motivasyonu.

ABSTRACT

Güler, Özgür, “The Relationship Between Teachers' Social Justice Leadership Behaviors and Student Motivation,” Master Thesis, Kırıkkale, 2021

The aim of this research is to examine the relationship between social justice leadership behaviours exhibited by teachers in the classroom and students' school motivation according to the views of high school students. The research was designed based on the relational screening model. In this context, the study group was composed of 1534 students from 20 high schools in 8 different districts of Ankara in the 2018-2019 academic year. The study's data were collected using the “*Social Justice Leadership Scale*” and the “*School Motivation Scale*.” The collected data were analysed using percentage, arithmetic mean, ANOVA and t-test, multiple linear regression and correlation analysis, exploratory and confirmatory factor analysis techniques.

Research findings showed that teachers' social justice leadership behaviours had a positive effect on student motivation. Based on this result, teachers' social justice leadership behaviours are meaningful predictor of students' motivation. In general, students perceive teachers' social justice leadership behaviours at a medium level. Besides, in this context, students' motivation is also a medium level. Students' gender, school type, socio-economic level and grade levels show determinants in perceiving teachers' social justice leadership behaviours and affecting their motivation.

Keywords: Teacher leadership, social justice leadership, student school motivation.

SİMGELER VE KISALTMALAR

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical For Social Sciences

%: Yüzde

SS: Standart Sapma

Sd: Serbestlik derecesi

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

r: Anlamlılık Düzeyi

r²: Açıklanan Toplam Varyans

p: İstatistiksel Anlamlılık

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Okulu Bırakma Riskiyle Karşı Karşıya Olan Öğrencilere Göre Bir Öğretmenin Özellikleri.....	25
Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	32
Tablo 3. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ile Öğrenci Motivasyonu Ölçeğinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	35
Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğrenci Motivasyonu Düzeyleri	36
Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetine göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliğini algılama düzeyleri	37
Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyetine göre motivasyon düzeyleri.....	38
Tablo 7. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sosyal adalet liderliği algıları	38
Tablo 8. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre motivasyon düzeyleri	39
Tablo 9. Öğrencilerin okul türüne göre sosyal adalet liderliği algıları.....	40
Tablo 10. Öğrencilerin okul türüne göre motivasyon düzeyleri.....	42
Tablo 11. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal adalet liderliği algıları	43
Tablo 12. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre motivasyon düzeyleri	44
Tablo 13. Korelasyon Analizi Sonuçları	45
Tablo 14. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı 17

EKLER LİSTESİ

EK 1: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Anket Uygulama İzin Yazısı

EK 2: Etik Kurul Onay Belgesi

EK 3: Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

EK 4: Okul Motivasyonu Ölçeği

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
EKLER LİSTESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	4
1.4. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Adalet.....	6
2.2. Sosyal Adaletin Tarihçesi.....	7
2.3. Sosyal Adaletin Boyutları	8
3. Eğitimde Sosyal Adalet	10
3.1. Okulda Sosyal Adaleti Etkileyen Unsurlar	11
3.2. Eğitim ve Okul Yönetimi Faktörü.....	11
3.3. Aile Ortamı ve Sosyal Çevre Faktörü	12
4.1. Okulda Sosyal Adalet Liderliği	13
4.2. Bir Sosyal Adalet Lideri Olarak Öğretmen	13
5.1. Motivasyon Nedir.....	15
5.1.1 Motivasyon Kuramları	16
5.1.1.1 Kapsam (İçerik) Kuramları	16
5.1.1.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	16
5.1.1.1.2 Herzberg'in Çift-Faktör Kuramı	17

5.1.1.1.3 McClland'ın Başarı Güdüsü Kuramı	18
5.1.1.1.4 Alderfer'in ERG (Varlık, Bağlılık ve Büyüme) Kuramı	18
5.1.1.2 Süreç Kuramları	19
5.2. Eğitimde Motivasyon	20
5.3. Öğrenci Motivasyonu	21
5.4. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler	22
5.5. Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu İlişkisi	23
6. İlgili Araştırmalar	26
6.1. Sosyal Adalet Liderliği İle İlgili Araştırmalar	26
6.2. Öğrenci Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Evren ve rneklem.....	32
3.2. Veri Toplama Araçları.....	33
3.2.1. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği lçeği	34
3.2.2. Okulda Motivasyon lçeği	34
3.3. Verilerin Çözümlenmesi.....	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri	36
4.2. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrencilerin Motivasyonunun Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	37
4.2.1 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu	37
4.2.2 Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu	38
4.2.3 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu	40
4.2.4 Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu.....	43
4.3. Öğretmenlerin Sınıfta Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri ve Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler	45
4.4. Öğretmenlerin Sınıfta Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi	46

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	48
KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	67



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünya üzerinde yaşamış veya yaşayan tüm toplumların adalet ve adaletsizliğe ilişkin tecrübeleri bulunmaktadır. Özellikle 19. Yüzyılın ilk yarısına kadar burjuva kesiminin dışında kalan kesimler adaletsizliği yaşama oranlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Fransız İhtilali'nden sonra toplumlardaki tüm bireylerin sorgulayıcı düşünce yapıları gelişerek, adalet ve sosyal adalete ilişkin görüşleri değişmeye başlamıştır. Bu durum özellikle sosyal, ekonomik ve hukuksal hayatta kendine yer bulmuştur (Gürkan, 2013). Söz konusu gelişim sürecine kadar, gelişim sürecinde ve modern toplumlarda da etki gösteren sosyal adalet, insanların duygusal olarak içinde bulunduğu bir durumdur. Genel anlamıyla sosyal adalet sosyal yaşamın artıları ve eksilerinin her kişiye eşit dağıtılmasıdır (Miller, 1999). Bu noktada, adaletin sınırları tam ve keskin olarak çizilememektedir. Adalet duygusunu hissetmemize neden olan asıl duygu ise adaletsizlik duygusudur. Bu açıdan adalet, adaletsizlik durumunu oluşturan sebepleri düzeltmek ile ilgili bir süreçtir. İnsan üzerinde adaletsizlik duygusu yaratan durumlar: eşitlik, insan onuru, adil düzen gibi konulardır. Ancak birey adaletsizlik duygusuna kapıldığı andan itibaren hem kendisiyle hem de içinde bulunduğu toplumla ilgili sorunlar yaşamaya başlamaktadır. Bireyin adaletsizlik duygusuna girmemesi veya başkalarına karşı adaletsiz davranmaması için aklını ve empatisini kullanması gereklidir. Adaletsizlik kavramı özünde insana huzursuzluk, kin ve diğer olumsuz duyguları yükleyeceğinden, bu durumun azaltılması için akıl ve empati kullanımı sağlanmalıdır (Yücel, 2013). Bu beceriler ise bireylere ilk olarak aile ortamında verilmektedir. Bireyin iyi eğitilmiş, sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan belirli bir düzeye sahip olması beceri kazanımları konusunda destekleyicidir. Ancak bunun yanında bireyin dünyayı tanıması ve bunun üzerine bir kimlik inşasında eğitimin yeri çok önemlidir. Eğitimsel kazanımlar adalet, adaletsizlik ve diğer becerilerin oluşumunda rol sahibi olmaktadır (Barry, 2017).

Dünyada ve ülkemizde hem eğitime erişim konusunda hem de eğitimin kendi dinamiği içerisinde farklı eşitsizlikler yaşanmaktadır. Eğitim ve onun sağladığı fırsatlar, evrensel insanî bir hak olarak kabul edilmektedir. Buna karşın dezavantajlı grupların bu fırsatlara erişimindeki sınırlılıklar önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Banks, 1997). Eğitim alanındaki fırsat eşitsizliklerinin başında ise eğitime erişim gelmektedir. Türkiye’de okullaşma ve eğitime erişim, eğitim kademelerinin hiçbirinde tam olarak sağlanabilmiş değildir. Özellikle bölgeler arasında okul öncesi eğitimde ve ortaöğretimde eğitime erişim oranlarının daha düşük olduğu gözlenmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2019). Diğer taraftan özellikle temel eğitime erişimde son yıllarda önemli mesafeler kat edildiği söylenebilir. Bununla birlikte okullaşma ve eğitime erişim, tek başına eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adaleti sağladığı anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda sosyal adalet, nicelikten çok niteliğe odaklanan bir kavram olarak tanımlanabilir.

Eğitimde sosyal adaletin temelinde tüm bireylere eşit imkân ve hakların verilmesi yatar. Bu noktada, sosyokültürel ve sosyo-ekonomik eşitsizliklerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında sebep olduğu büyük uçurumun giderilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitimde sosyal adaletin sağlanması için tüm okullarda asgarî standartların yükseltilerek fizikî iyileştirmelerin yapılması ve bu bağlamda okullar arası eşitsizliklerin giderilmesi gerekmektedir. Eğitimde sosyal adalet sorunu, özellikle okul müdürlerinin bu süreçteki rolleri bakımından geniş ölçüde tartışılmaktadır (Oplatka, 2014; Özdemir ve Kütküt, 2015). Bu bağlamda öne çıkan kavramlardan birisi de sosyal adalet liderliği kavramıdır. Furman ve Shields (2003), sosyal adalet liderliğini öğrencilerin okul içi süreçlere katılım sağlayabileceği eğitsel ve maddî imkânları eşitleme ortamı sunulması olarak tanımlamıştır. Söz konusu imkânları eşitleme noktasında en önemli sorumluluğun öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı süreçlerdeki liderlik becerilerinin önemli bir mesleki beceri alanı olarak öne çıktığı görülmektedir (Wenner ve Campbell, 2017). Dolayısıyla öğretmenin sosyal adalet liderliği olgusu önemli bir tartışma alanı olarak dikkat çekmektedir (Ali, 2015; Karabağ-Köse ve Köse, 2019). Öğretmen sosyal adalet liderliği kavramı, öğretmenin sınıf düzeyindeki liderlik becerileri ile sosyal adalet liderliği becerilerinin kesişim alanında ortaya çıkan ve görece yeni sayılabilecek bir kavramdır (Karabağ-Köse ve Köse, 2019).

Özellikle dezavantajlı bölgelerde, öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarının onların okula bağlılıkları ve okul yaşam kaliteleri üzerindeki etkileri bilinmektedir (Karabağ-Köse, 2019). Sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği kavramının bir diğer önemi de sınıf içindeki öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerdir. Sosyal, ekonomik ve fiziksel olarak dezavantajlı unsurlara bağlı olarak öğrenim kayıpları yaşayan öğrencilerin motivasyon düzeyi diğer öğrencilere göre farklılık arz etmektedir. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin özgüven ve motivasyon düzeylerinin yükselmesi okulun genel akademik başarısını artırmaktadır. Adil bir eğitim sistemi için ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenciler üzerinde asgari bir düzeyde tutulması gerekmektedir. Buna ek olarak okul yerlerinin seçiminde, dezavantajlı öğrencilerin telafi eğitimlerinin düzenli ve sürdürülebilir şekilde planlanmasında ve öğretmenlerin pozitif ayrımcılık gözeterek öğrenci motivasyonuna etki eden sınıf içi veya sınıf dışı etkenleri göz önünde bulundurmasıyla motivasyon süreci sağlanmaktadır (Barry, 2017). Bu bağlamda mevcut çalışma, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrencilerin okul motivasyonları arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Çalışmanın temel amacı, liselerde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıda verilen sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin motivasyon algıları ne düzeydedir?
- 3) Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon algıları bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve sosyo-ekonomik durum) nasıl farklılaşmaktadır?
- 4) Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ile öğrencilerin motivasyon algıları arasında ilişki var mıdır?
- 5) Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği, öğrencilerin motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerin sosyal adalete ilişkin gösterdikleri davranışları algılama düzeyleri ile motivasyonlarını inceleyerek detaylı bir değerlendirmeye imkan sağlamaktadır. Araştırmanın ortaya çıkmasında; küresel ve bölgesel değişiklikler ve bunların sonucunda oluşan göç hareketleri, bireysel ve bölgesel ekonomik değişiklikler, kültür, sağlık, dil, din ve diğer bireysel özelliklerle birlikte içinde yaşanılan toplumdaki tüm değişiklik ve durumlar eğitimi doğrudan ilgilendirmektedir. Bu faktörlerin sonucunda eğitim ortamlarında birbirinden çokça farklı bireyler bir araya gelmektedir. Olumsuz durumlar içeren yaşantıya sahip olan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi, sınıf ortamında eşitlenmesiyle ilgili sosyal adalete ilişkin durumlar ortaya çıkmakta ve tüm bu süreçler öğrenci motivasyonuna etki etmektedir.

Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında sosyal adalet liderliği ve öğrenci motivasyonuna ilişkin ayrı ayrı çalışmalar ortaya çıkmıştır ve çıkmaya da devam etmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenci görüşlerine dayalı olarak sınıf içinde öğretmen sosyal adalet liderliği davranışlarının algılanması ve bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumları ile bu davranışların öğrencilerin motivasyonuna etkisi ve etki derecesine ilişkin çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu yönden çalışmanın alanyazına katkı sağlanması beklenmektedir. Çalışma özellikle öğrencilerin sınıf içindeki görüşlerine dayanmaktadır. Bu yönüyle çalışma diğer araştırma ve değerlendirmelerden farklı olarak sınıf içindeki öğretmen davranışlarının algılanma biçimine, bu davranışların öğrencilerin motivasyonuna etkisine ve sosyal adaletin sınıf içinde sağlanması ile öğrenci motivasyonunun artması için neler yapılması gerektiği sorularını yanıtlamada bir bakış açısı kazandırarak katkı sağlaması beklenmektedir. Bu yönden araştırma öğretmen ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının artmasıyla beraber öğrencilerin okul motivasyonlarının artacağını ve okula bağlılıkları, okul performansları ile akademik ve sosyal hedefe dönük davranış göstereceklerinin beklenmesi sebebiyle önem arz etmektedir.

1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinin, öğretmen sosyal adalet liderliği algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Çalışma grubunda yer alan ortaöğretim 12. sınıfların üniversite sınavı çalışmaları için devamsızlık izinlerini kullanmalarından

dolayı verilerin toplandığı dönemde, bu sınıf düzeyindeki ulaşılan öğrenci sayısı ile sınırlıdır. Bu nedenle 12. sınıfların çalışmaya katılımları okulda bulunmamaları sebebiyle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Sosyal Adalet: Sosyal yaşamın artıları ve eksilerinin her kişiye eşit dağıtılmasıdır (Miller, 1999).

Sosyal Adalet Liderliği: Okulda dezavantajlı grupları belirleyen, onlara karşı pozitif ayrımcılık gösteren, gelenekselleşmiş durumları ortadan kaldıran ve değişimi ilke edinen liderdir (Oplatka & Arar, 2015).

Motivasyon: Davranışın başlamasına, yönlendirilmesine, merkeze alınmasına ve devam ettirilmesini meydana getiren iç ya da dış güçleri tasvir etmek için varsayımsal bir kurulumdur (Vallerand ve Thill, 1993).

Öğrenci Motivasyonu: Öğrencinin öğrenme sürecine ortak olma isteğidir (Ceylan, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan sosyal adalet, sosyal adaletin tarihçesi, sosyal adaletin boyutları, sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışları, öğrenci motivasyonları ve öğrencilerin motivasyonuna etki eden faktörler ile ilgili konular ele alınmıştır.

2.1. Sosyal Adalet

Sosyal adaleti tanımlamak oldukça zordur. Ulaşılmak istenen ve süreç içinde yaşanan ideal ve ahlâkî amaçlar birbirinden farklıdır. Bireylerin ve toplumların beklentileri, yaşamları, hedefleri, paradigmaları ve ahlâkî sorular ile sorunları durumdan duruma değişiklik göstermektedir (Bozkurt, 2018; Bursa, 2015; Furman ve Shields. 2003).

Sosyal adalet alanyazında farklı yazarlar (Bell, 2007; Miller,1999; Polat, 2007; Reeve, 2003: 65-66; Sunal, 2011; Turhan, 2007; Wendorf, Alexander ve Firestone 2002) tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bell (2007) sosyal adaleti; var olan kaynakların eşit bir şekilde dağıtıldığı ve bireylerin bedenlen, ruhen ve sosyal bakımdan güvenilir bir toplumda yaşamalarının adil olacağını belirtmektedir. Bu tanıma yakın olarak Wendorf, Alexander ve Firestone (2002) sosyal adaleti, toplumun tüm üyelerine sosyal kaynakların ve sorumlulukların eşit dağılımı şeklinde ifade etmektedir. Bunun yanında Reeve (2003), toplumda görülen iyi ya da kötü bir olayın ayırt etmeksizin diğer bireylerin de kaygısı olmasıdır şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde Miller (1999) sosyal adaleti, sosyal yaşamın artıları ve eksilerinin her kişiye eşit dağıtılması olarak tanımlamıştır. Polat (2007) ise sosyal adaletin siyasal ve tarihsel boyutuna vurgu yaparak, politik atmosferden bağımsız bir yaşam değil, belirli bir tarihsel, politik iklimde somutlaştırılmıştır şeklinde tanımlamıştır. Turhan (2007; 56)'ya göre özgürlük, demokrasi ve insan hakları gibi kavramların ön plana çıktığı bu yüzyılda, bireyler arası eşitsizlikler ve bu eşitsizliklere neden olan faktörler de çeşitlendirilmiştir. Bu eşitsizlikler içinde eşitliği sağlama fikri, sosyal adalet kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu tanıma yakın olarak Polat (2007)'ye göre sosyal adalet bir anlamda ekonomik ve sosyal eşitliği sağlamaktır. Ek olarak Okşar (2009)'a göre sosyal adalet, toplumdaki nimetlerin ve yüklerin adil dağılımıdır.

Başka bir deyişle toplumdaki herkes bu nimet ve yüklerin adil bir paylaşımının olduğuna dair genel bir görüşe sahiptir. Son olarak Speight ve Vera (2004) sosyal adaleti, tüm bireylerin özgür bir irade yapısına ulaşmaları ve benliklerini geliştirmeleri olarak tanımlamıştır.

Sosyal adalet ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında her bakımdan eşit ve adil bir toplum vurguları ön plana çıkmaktadır. Özellikle bireyin toplum içinde özgür bir davranış sergileyebilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Tanımları bir birinden ayıran farklılıklar ise siyasal ve tarihsel yansımaların birey üzerindeki etkileridir. Bu tanımlardan hareketle sosyal adaleti toplumun tüm unsurlarıyla birlikte değerlendiren ve tüm bireyler için uygun, yaşanabilir ve ideal bir ortam oluşturma uygulamaları şeklinde tanımlamak mümkündür.

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 olmuştur (Bulut, 2006). Bu gelişmelerin ardından 1840 yılında Sicilya Papazı Taparelli tarafından sosyal adalet kavramı ilk kez kullanılmış ve Serbatı'nın "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 durumlardır. Sosyal adaletin gelişim sürecindeki en etkili olay Fransız Devrimi'dir. Bunun sonucunda tüm toplumlarda başlayan bağımsızlık, eşitlik ve adalet gibi kavramlar sosyal adaletin kendisini göstermeye başladığının kanıtıdır. 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). 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 benimsenmiş ve benimsenmeye devam etmektedir.

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 ilişkisel 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 paylaşılmasını ifade etmektedir (Gewirtz ve Cribb, 2002). Dağıtıcı adalet bir boyut olarak gösterilse de esas adalet olarak bilinir. 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 tđm eğitim uygulamalarının sđreç ve sonuç çıktısında eşit uygulanması sosyal adaletin dağıtıcı boyutunu sağlamaktadır (Enslin, 2006).

İlişkisel adalet ise dezavantajlı tđm kesimlerin durumlarını etkileyebilecek kararlarda sđz hakkı tanımak ve sđrece katılımlarını sağlamaktır (Bozkurt, 2018; Furman, 2012). İlişkisel adaletin odak noktası birlik ve bunun sonucunda oluşan gđtđr. Bu boyutun temel alanı sosyal işbirlikleridir (Gewirtz, 1998). Özetle ilişkisel adalet tđm toplulukların kendilerini ilgilendiren tđm meselelerde katılım gđstermesi ile ilgilidir (Gewirtz ve Cribb, 2002).

Sosyal adaletin diğer ve son boyutu ise kđltđrel adalettir. Kđltđrel adalet boyutu diğer boyutlara gđre daha az bilinmektedir. Kđltđrel adalet, toplum içindeki tđm grupların tanınması ve çoğunluk olan grupların kendine gđre daha azınlıktaki grupların üzerindeki etkisinin farkındalığını ortaya koyan ve eşit olmayan durumlara odaklanmaktadır (Bozkurt, 2018). Bununla beraber kđltđrel adalet çerçevesinde yapılan tđm uygulamalar, bir başka kđltđr ve kđltđrlere saygı gđsterilerek ve herhangi bir kđltđrđn diğer kđltđrden Őst veya yđksek olmadığının farkında olarak gerçekleştirilir (Gewirtz ve Cribb, 2002). Özellikle eğitim alanında kđltđrel katılımın artması, Őđrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine zemin oluşurmaktadır (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015).

3. Eğitimde Sosyal Adalet

Ekonomik ve sosyal hayattaki değişimler ve uygulamalar kişiler arası değişkenlikleri fazlalaştırmaktadır. Bu yönüyle eğitimde sosyal adalet ihtiyacı sadece etnik olarak farklılık içeren toplumların meselesi değildir. Bu nedenle eğitimde sosyal adaletin tanımlanması önem arz etmektedir (Turhan, 2007; 61). Eğitimde sosyal adaletin tanımlanmasına ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Alsbury ve Shaw (2005), eğitimde sosyal adaleti, demokratik eğitimin ana belirteçlerinden biri olarak kabul ederek, her birey ve grubu kapsayan eğitim hizmetleri şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan daha geniş olarak Wakiaga (2016) göre eğitimde sosyal adalet, bireylerin dil, din, ırk, cinsel eğilim ve diğer tüm alanlarda ayrımcılığa uğramış grupları odağına almaktadır. Bu nedenle eğitimde sosyal adalet, öğrencilere açığa çıkmamış yanlarının farkına vararak başarabilecekleri fırsatlar yaratmaktır. Bununla beraber eğitimde sosyal adaletin amaçlarından biri de eğitim sistemi içinde farklılığı gözetken bir toplumda yaşamak için demokratik, toplumsal ve ekonomik bir yapı oluşturmaktır (Furman ve Shields, 2003). Eğitimde sosyal adaletin bir diğer amacı ise okulda dezavantajlı durumların bilincinde olup onu yok etmek için çalışmaktır (Theoharis, 2007). Tomul (2009)'a göre eğitimde sosyal adalet, farklılıkların eğitimde oluşturduğu olumsuz durumların öğrencinin okul başarısı üstündeki etkilerini azaltmayı veya tamamen ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır.

Eğitimde sosyal adaletin gelişimini, Gören (2019)'un Griffiths (2003)'ten aktardığına göre, 1950'lerde ve 1960'larda, eğitim teorisyenleri sosyal adaleti yalnızca sosyal sınıflar olarak gördüler. 1960'lar ve 1970'ler söz konusu olduğunda, ayrımcılık, dışlama ve tanınmama sorunları cinsiyet ve ırk bakımından ele alınmaya başlamıştır. 1980 ve 1990 çeşitli eşitlik tartışmalarının sınıf, ırk, cinsiyet ve engellilik kavramları ile birlikte muhakeme edilemeyeceği anlaşılmıştır. Farklı alanlardaki eşitsizliklerin aynı çerçevede yorumlanamayacağı, aynı zamanda bütünüyle ayrı da ele alınamayacağı sonucuna varılmıştır. Bu bakımdan 2000 yılından sonraki gelişimde öğrencinin okul öncesi dönemden yükseköğretim kademesine kadar eğitimin içerisinde bulunma zamanı oldukça fazladır. Bu noktadan bakıldığında sosyal adalet teriminin eğitimin içindeki önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Toplumsal adaletsizlik ve eşitsizlik eğitim alanına da yansdığından son dönemdeki eğitim çalışmalarında sosyal adalet kavramının fazlalaşmaktadır (Bogotch, 2014). Buna ek olarak Bozkurt (2018), okulun farklı sosyal adalet boyutları ile ele alınabileceğini belirtmektedir.

Okulun sosyo-kültürel yapısı, öğretmen-öğrenci profilleri ve etnik yapısını, okulun ekonomik koşulları ile okul çevresinin etnik yapısı bütüncül olarak eğitimdeki sosyal adaletin ilgi alanındadır. Özetle eğitimde sosyal adalet uygulamaları eğitimin tüm iştiraklerini de içine alarak; dil, ırk, sosyo-ekonomik durumlar ve akademik başarı gibi ifadelerin birbiri ile olan etkileşimlerini içermektedir.

3.1. Okulda Sosyal Adaleti Etkileyen Unsurlar

Okulda sosyal adaleti etkileyen unsurlar; eğitim ve okul yönetimi, aile ortamı ve çevre faktörleridir. Bu konular aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.2. Eğitim ve Okul Yönetimi Faktörü

Alanyazın taramasında sosyal adaletin okul içerisinde sağlanmasındaki payın daha çok okul yöneticilerine düştüğü görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara paralel olarak Turhan (2007, 67)'a göre okulda sosyal adalete ilişkin hukukî temeller ve süreçlerdeki görevler devlete aittir. Ancak okul içerisinde oluşabilecek sosyal adalete ilişkin sorunlar ve bu sorunlara önlem alacaklar ise okul yöneticileridir. Ancak Türkiye eğitim sistemi özelinde okul yöneticisine böyle bir görev ithaf eden yasal bir mevzuat bulunmamaktadır. Her ne kadar sosyal adaletin rolü yasal mevzuatta müdürlerin iş tanımlarına dahil edilmese de yöneticilerin bu alandaki uygulamaları, kendi inisiyatifleriyle uyguladıkları görülmüştür (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016). Özetle, okullarda sosyal adaletin sağlanmasına yönelik çabalar bir sistem ve düzen dahilinde değildir, çalışmalar çoğunlukla okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarına göre yürütülmektedir (Tomul, 2009).

Okul yöneticilerinin temel amaçlarından birisi de dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerini desteklemektir. Bu bağlamda sosyal adalet lideri konumunda olan okul yöneticileri, dezavantajlı öğrencilerin kaliteli ve eşitlikçi bir eğitim fırsatı yakalamaları için okulda geniş kaynaklar kullanmalıdır. Bu farklılıkların dikkate alınmasıyla aslında tüm öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır (Özdemir ve Kütküt, 2015; Tomul, 2009). Okul kaynaklarının yeterliliği ve yönetim etkinlikleri sosyal adaleti sağlamada önemli bir unsurdur. Nitekim Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) ile Koçak ve Bostancı (2019)'nın yapmış oldukları çalışmalara göre dezavantajlı okullar, sosyal adaleti sağlamada önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu bakımdan eğitim yönetiminin de dolaylı olarak sosyal adalete, doğrudan okul yöneticilerine etkisi bulunmaktadır.

Alanyazın tarandığında eğitim yönetimi alanında okullarda sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği konularında 2000’li yıllardan itibaren çalışmaların arttığı görülmüştür. Oplatka (2014), eğitim yönetimi alanında 20. yüzyıl ortalarından itibaren sosyal adalet konuları ile ilgili ilk çalışmaların başladığını belirtmektedir (Akt: Gören, 2019, s.20-21). 1960 ve 1970’lerden itibaren eğitim alanında sosyal adalete dayalı adalet, eşitlik ve ayrımcılık gibi konulardan ziyade okullarda liderlik ve buna bağlı ilişkisel konularda çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. 1980 yılından sonra daha çok okullarda liderlik kavramı ve bunun altında gelişen fırsat eşitliği gibi konular ele alınmaya başlanmıştır. 1990’lı yıllardan sonra ise eğitimde liderlik konuları içerisinde öğrenci ve öğretmenlerin kültürel özelliklerinin de yer aldığı adalet ve adaletsizlik kavramları ortaya çıkmaktadır. Ancak alandaki çalışmaların yoğunluğunu 2000’li yıllardaki çalışmalar ve sonrası oluşturmaktadır (Gören, 2019, Turhan, 2007). Buradan hareketle eğitimde sosyal adalet liderliği çalışmalarının yakın geçmişte başladığı ve henüz yeni olduğu görülmektedir. Buna ek olarak sosyal adalet konusunun eğitim yönetimi alanıyla ilk ilişkilendirilmesi 2002 yılına dayanmaktadır. Bu tarihte çıkan iki yayın, eğitim yönetimi alanında sosyal adaletin başlamasına ve gelişmesine öncülük etmiştir (Gören, 2019).

3.3. Aile Ortamı ve Sosyal Çevre Faktörü

Okul sadece müfredat, öğretmen, yönetici ve binası ile okul değildir. Okul ve eğitim, bireyin sosyal çevresini ve aile ortamını da içine almaktadır. Eğitimde sosyal adalet süreçleri sadece okul içerisinde yürütülmemektedir. Çelenk (2003), öğrencinin okulda veya sınıfta öğrendiği herhangi bir bilginin ya da davranışın evde anne-baba tarafından kolayca bozulabileceğini, öğretmen ve eğitimcilerin bu farkındalığın önemini anlamış olduklarını belirtmektedir. Bu bakımdan okul-aile iş birliği ile öğrenci akademik başarısı arasında paralel bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal adaletin çıktılarında biri, dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısını yükseltmektir. Başarı için sadece okuldaki öğrenme yeterli olmamakta ve Türkiye’deki ailelerin eğitim düzeyi ile öğrenci başarıları arasında büyük bir ilişki bulunmaktadır (İnan ve Demir, 2018). Koçak ve Bostancı (2019) da yapmış oldukları çalışmanın sonuç temalarından biri olan “veliden kaynaklı sınırlılıklar” ile eğitim düzeyi düşük ve ekonomik olarak sorunlu olan ailelerin, dezavantajlı çocuklarına yeterli güven ve ilgi gösteremediklerini saptamışlardır.

Çelenk (2003)'in çalışmasının sonuç bölümünde aileleri tarafından desteklenen öğrenciler akademik olarak daha başarılıdır. Bir diğer sonuç; ailenin şefkati, duyarlılığı ve bakımı yine öğrenci başarısının üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır. Buna göre okul ile irtibatla olan ve kendisi için uygun program yapılan öğrenciler daha başarılıdır. Nihai olarak aile ve sosyal çevre ilişkileri dezavantajlı öğrenciler üzerinde önemli ve büyük etkiye sahiptir.

4.1. Okulda Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderleri okul içerisinde diğer liderlerden farklılık arz eder. Sosyal adalet lideri okulda dezavantajlı grupları belirleyen, onlara karşı pozitif ayrımcılık gösteren, gelenekselleşmiş durumları ortadan kaldıran ve değişimi ilke edinen lider olarak tanımlanmaktadır (Oplatka & Arar, 2016). Geleneksel liderlik sosyal adalet ile ilişkili durumları ve problemleri üstünkörü inceleme kültürüne sahipken, sosyal adalet lideri zamanını, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorunlarına yönelik çözümlerle ilgilenerek geçirmektedir (Marshall, 2004; Özdemir ve Pektaş, 2017). Theoharis (2007)'e göre sosyal adalet lideri bir bakıma ayrımcılığa yol açan konuları liderlik çalışmalarının ve vizyonunun odağına yerleştirmiştir. Bununla beraber eşitlikçi bir tutum ile okulu değiştirmeye ve dönüştürmeye dönük uygulamalarda bulunmaktadırlar. Bu vizyon ve misyonların okul program ve uygulamalarında da etkin bir yer alması gerekmektedir (Arar, 2014).

4.2. Bir Sosyal Adalet Lideri Olarak Öğretmen

Okullarda sosyal adalet sağlayıcılarının en başında öğretmen ve okul müdürleri gelmektedir (Turhan, 2007). Bununla beraber okul içinde sosyal adalet liderliğinde daha etkin ve aktif olan ise öğretmenlerdir. Sınıf içerisinde öğrencilerle doğrudan iletişime geçmektedir (Karacan, vd. 2015). Sosyal adalet eğitiminde öğrencilerin etkili öğrenmeleri için sınıf iklimi ve öğretmen davranışları büyük önem göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında sergiledikleri tavır, davranış ve tutumları öğrencilerin sosyal adalete ilişkin görüşlerini bütünü etkilemektedir (Banks ve Banks, 2007; Akt. Bursa, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin bu davranış ve tutumları sergileyebilmesi için öncelikle sosyal adaletin ne olduğunu ve nasıl yordanacağını bilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan sosyal adaletin tüm boyutlarına hakim olmalı ve bütüncül bir yaklaşım ortaya koymalıdır (Koçak ve Bostancı, 2019).

Sosyal adalet uygulamaları sınıf içerisinde pek çok yönden görülmektedir. Öğrencilerin ders programlarında ve işleyişinde, eleştirel bilince sahip, sorgulayıcı tavırda olmalarına dönük anlatımlar ve uygulamalar olması gerekmektedir. Baskın olan bir kültürel paradigma ile öğretimin sağlanmaması gerekmektedir (Hackman ve Rauscher, 2004).

Bursa (2015)'nın Wade (2004)'den aktardığına göre sosyal adalet eğitiminde öğretmenlerin önem vermesi gereken tutumlar ve uygulaması gereken faaliyetler aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (2004, s. 65):

- Öğrencilerin düşüncelerine sınıf içerisinde saygı göstermeli ve önem vermelidir.
- Öğrencilerin kendi aralarında iş birliği uygulamalarını geliştirerek problem çözme becerilerine danışmanlık etmelidir.
- Öğrencilerin toplumda ve okulda daha etkin bir role bürünebilmesi için tecrübe kazanmasını sağlamalıdır.
- Gündelik hayatta oluşabilecek sorunlarla ilgili öğrencinin bilgi ve becerilerini kullanarak sorun çözümlemesi yapmasına rehberlik etmelidir.
- Toplumsal hayatta var olan kurallar ve bu kuralların nedenlerinin farkındalık oluşturularak, değişim oluşturma hususunda örnek teşkil edecek başarılı ve başarısız durumların belirtilmesi ileri gelmektedir.
- Başka etnik yapıya sahip, fiziki görünüşlerine, inanca, cinsiyete, cinsel yönelime ve sosyo-ekonomik koşullara bakmadan bütün kişilerin sürece katılımına değer vermelidir.
- Her öğrencinin çeşitli değerlere sahip olabileceği gerçeğinden hareketle öğrencilere çoğulcu paradigma ile yaklaşmalıdır.
- Öğrencilerin hayatlarındaki sosyal adaleti oluşturma imkanlarının farkına varmaları ve sosyal değişimi sağlama hususunda ihtiyaç olan stratejileri öğrenmeleri için öğretmenlerden azami gayretin sergilemesi arzu edilmektedir.

5.1. Motivasyon Nedir

Motivasyon kelimesinin, alanyazından farklı yazarlar (Hoy ve Miskel, 2010; Legault, Demers ve Pelletier, 2006; Örucü ve Kanbur, 2008; Viau, 2015; Vallerand ve Thill, 1993) tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Legault, Demers ve Pelletier (2006) motivasyonu, kişilerin tutumu ve bu tutumuna etki eden unsurların ilişkisi olarak tarif etmiştir. Bu tanımdan farklı ve daha geniş olarak Örucü ve Kanbur (2008)'a göre motivasyon, bireyleri eyleme geçiren ve onları yönlendirerek; istek, korku ve ihtiyaç oluşturma sürecidir. Bunlara ek olarak Viau (2015) motivasyon kavramını eğitsel olarak; temelini bireyin kendisine ve etrafına dair algılarından beslenen öğrenciyi, öğrenmesi hedefiyle kendisine verilen eğitsel faaliyete odaklayan ve onu tanımlama kararlılığı oluşturan olgu olarak tanımlamıştır. Son olarak Vallerand ve Thill (1993) ve Hoy ve Miskel (2010)'a göre motivasyon, davranışın başlamasına, yönlendirilmesine, merkeze alınmasına ve devam ettirilmesini meydana getiren iç ya da dış güçleri tasvir etmek için varsayımsal kurulumu açıklar. Bu nedenle insan davranışlarında motivasyon çok önemli bir yere sahiptir. Bireylerin motivasyonunu sağlamak için davranışlarını ve sebeplerini öğrenmek gereklidir. Bir davranışın öncesinde istek, sonrasında ise amaç bulunmaktadır. Motivasyon bu yönüyle ikiye ayrılır. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon. İçsel motivasyonun dışsal motivasyondan temel farkı kişinin hangi mantıkla harekete geçtiğidir (Hoy ve Miskel, 2010). İçsel motivasyon, bireyin bir aktiviteden hoşlandığı, sonunda doygunluğa ulaştığı ve bunu yapma ve devam ettirme arzusudur. İçsel olarak motive olmuş bireylerin davranışlarını öğrenmek için merak konusudur. Dışsal motivasyon ise dışsal faktörlere bağlı olarak bireylerin davranışlarını gerçekleştirme isteğidir (Ryan & Deci, 2000). Ek olarak içsel motivasyonda bireyin eylemleri kişisel tercihidir. Kişinin herhangi bir ödül veya beklentisi olmadan tamamıyla bireysel dürtüleri sonucunda oluşmaktadır. Bu açıdan dürtü ve merak içsel motivasyonunun en önemli temelidir (Akbaba, 2006; Demir, 2018). Dışsal motivasyon ise daha çok ödül veya ceza sistemlerine bağlıdır. Davranışın sonucunda kişinin kazanımları dikkate değerdir ve mevki, itibar ve para kazanma gibi değerler önemlidir (Demir, 2018).

5.1.1 Motivasyon Kuramları

Motivasyon teorileri genel olarak davranışın sebepleri ile davranışa sebep olan süreçleri ifade etmektedir (Şahin, Tabak ve Tabak, 2017). Bu bağlamda motivasyona ait kuramlar, kapsam (içerik) kuramları ve süreç kuramları olarak iki grupta incelenmektedir (Kanayran ve Önen, 2015, Şahin vd. 2017; Demir, 2018; Erdem, 2016).

5.1.1.1 Kapsam (İçerik) Kuramları

İçerik kuramları daha çok bireylerin güdüleyen ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların neler olduğunu ifade etmeye çalışmaktadır (Şahin vd. 2017). Kişilerin ihtiyaçları bireysel olarak değişkenlik gösterdiğinden, içerik kuramları bireyleri harekete teşvik eden ve davranışlarına yön veren kişisel değişkenleri ortaya koymaktadır (Erdem, 2016). İçerik kuramlarının alt başlıklarını; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Herzberg'in Çift-Faktör Kuramı, McClland'ın Başarı Güdüsü Kuramı ve Alderfer'in ERG (Varlık, Bağlılık ve Büyüme) Kuramı oluşturmaktadır.

5.1.1.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İçerik kuramlarından en fazla duyulanı Maslow'un ihtiyaçlar teorisidir. Teori insan yaşantısı için gereklilikler önceliğine göre oluşturulmuştur. Bu öncelikler; fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi, değer ihtiyacı ile kendini gerçekleştirme olmak üzere beş temel ihtiyaç grubundan oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu ihtiyaçlardan: fizyolojik ihtiyaçlar: Yeme-içme, barınma ve uyku temel gereksinimleri kapsamaktadır. Güvenlik ihtiyaçları: Can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma süreçlerini kapsamaktadır. Sosyal ihtiyaçlar: Topluluğa üye olma, kabul edilme, sevgi ve dostluk gibi örgütsel ihtiyaçları kapsamaktadır. Kendini gösterme (değer) ihtiyacı: Tanınma ve itibar kazanma, kendine güven duyma özsaygı gibi ihtiyaçları kapsar. Kendini gerçekleştirme (tamamlama) ihtiyacı: Sahip olunan potansiyeli geliştirme, yaratıcılık ve becerilere sahip olmayı sağlamaktadır. (Maslow bu son gereksinimin ilk dört gereksinimden farklı olarak hiçbir zaman doyuma erişmediğini dikkati çekmiştir). Ek olarak Maslow'a göre hiç kimse bütün ihtiyaçlarını yüzde yüz doyuramaz (Erdem, 2016).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Demir (2018)'in Robbins ve Judge (2012)'den aktardığına göre bir kişinin motive edilebilmesi için bu ihtiyaçlar hiyerarşisinin kaçınıcı basamağında olduğu belirlenmelidir. Bu aşamadan sonra sise bir sonraki basmağa geçiş için ihtiyaçlarının ortaya konulması gereklidir. Şekil 1'deki basamaklardan ilk ikisinin daha düşük düzeyli, diğer basamaklar ise yüksek düzeyli ihtiyaçları ifade etmektedir. Özetle bu kuramla ilgili olarak örgütlerdeki yönetici ve diğer kişilerin motive edilebilmesi için basamaktaki ihtiyaçların karşılanma oranı önemlilik arz etmektedir.

5.1.1.1.2 Herzberg'in Çift-Faktör Kuramı

Kuram, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramından sonra en fazla duyulan veya bilinen ikinci kuramdır. Herzberg 200 mühendis ve muhasebeciyle yapmış olduğu çalışmada, çalışanların işlerinden beklentilerini araştırmıştır. Buna göre işlerinde ne zaman iyi ne zaman kötü olduklarını belirlemiştir. Bunun sonucunda çalışanların motive olmaları için sağlanması gereken iki faktör olduğunu savunmuştur. Motive edici faktörler ve sağlık faktörleri. Motive edici faktörler: iş ve sorumlulukları ile başarı, statü kazanma ve tanınma etkenlerinden oluşmaktadır. Bu kavramlar ve aşamalar bireyde başarı hissiyatı oluşturduğundan motive olmasını sağlamaktadır. Sağlık faktörleri ise, ücret, iş yeri koşulları, iş sağlığı ve güvenliği gibi kavramlardan oluşmaktadır (Demir, 2018; Erdem,2016). Herzberg'e göre iş doyumunun zıttı iş doyumsuzluğu değildir. Çalışanların doyumsuzluğunu ortadan kaldırıldığında doyum

oluşacağını savunmamaktadır. Önemli olan motivasyonlarını sağlayacak içgüdülerdir (Kurt, 2005). Sonuç olarak bu kuramın doğrudan motivasyonu artırıcı uygulamalar yerine motivasyonu oluşturacak zeminin uygun hale getirmek için oluşturulduğu söylenebilir. Bunun yanında bireyin motivasyonuna etki eden olumsuz faktörlerin var olduğu ortamlarda tam anlamıyla bir motivasyon oluşmamaktadır.

5.1.1.1.3 McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

David McClelland'a göre kişiler bazı ihtiyaçlarını sonradan, bazılarını ise kültürlerinden öğrenmektedir. Bu öğrenmeler bireyde yeni ihtiyaçların oluşumunu artırmaktadır. Kurama göre bu ihtiyaçlar: başarıma ihtiyacı, güç ihtiyacı ve ilişki ihtiyacıdır (Robbins, 1994; Demir, 2018). Başarıma ihtiyacı, bireyin sürekli içinde barındırdığı bir duygu olmasına karşın, asıl hedeflenen mükemmel bir başarıya ulaşmaktır. Kademeli olarak daha zor işleri başarmak bu kapsamda sayılmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2012). Güç ihtiyacı ise ihtiyaç düzeyi daha yüksek olan kişilerde otoriteye hakim olma ve yönetim kademesinde bulunma isteğidir (Demir, 2018). İlişki kurma ihtiyacı, bireylerde arkadaş ve dostluk kurma ihtiyaçlarının yüksek sosyal hayatlarına verdikleri önem üst düzeydedir (Erdem, 2016).

Bu kurama göre bireylerin temel amacı başarıdır. Başarıdan keyif alarak daha iyiye odaklanmaktadırlar. Bu durum onların daha fazla güdülenmesine ve daha iyiye ulaşmalarını sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2012; Erdem, 2016).

5.1.1.1.4 Alderfer'in ERG (Varlık, Bağlılık ve Büyüme) Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow'un kuramını daha anlaşılır olarak modernize etmiştir (Şimşek ve Çelik, 2012). Maslow'un kuramına benzer şekilde bireyin ihtiyaçlarını kategorize etmiştir. Bu kategoriler; varlık, bağlılık (ilişki) ve gelişme (büyüme) ihtiyacı olarak üç sınıfta sıralanmaktadır (Demir, 2018; 30). Varlık kategorisi, yeme-içme, emniyet ve fizyolojik ihtiyaçlardır. İlişki kategorisi, bireyin diğer bireylerle girdiği sosyal ilişkileri kapsamaktadır (Erdem, 2016).

Bu kuram Maslow'un kuramına göre bazı farklılıklar içermektedir. Maslow'a göre birey bir üst ihtiyaç sınıfına geçerken alt kategorileri tamamlaması gerekmektedir. Bu kuramda birey sınıf fark etmeden ihtiyaçlarını aynı anda karşılayabilir. İlişki, varlık ve gelişme ihtiyaçlarından birini karşılaması için diğerlerini karşılamış olması gerekliliğini ön görmemektedir. Diğer fark ise Maslow giderilen bir ihtiyacın artık

motive etmediğini savunurken, Alderfer'e göre ise giderilmemiş her ihtiyaç bireyi alt basamaklara geriletebilir (Demir, 2018).

5.1.1.2 Süreç Kuramları

Süreç kuramlarının temelinde birey ve bireyin davranışları bulunmaktadır. Birey davranışlarının tüm mesuliyetini üzerinde taşır. Davranışlarının oluşum sürecini etkileyen içsel etmenleri tanımlar. Bu etmenlerin kişilerin nasıl motive olduğu ve bu motivasyonu nasıl sürdürdüğü ile ilgilidir. Bu kapsamda motivasyona ait dört önemli süreç kuramı; pekiştirme kuramı, beklenti kuramı, eşitlik kuramı ve amaç kuramıdır (Demir, 2018; Erdem, 2016).

Pekiştirme kuramı, güdülemenin temelinde sonuca yönelik bir şartlandırma yatmaktadır. Bireyin sergilediği davranışın sonucunda karşılaşılan duruma yönelik ödül veya ceza sisteminin uygulanmasıdır. Buna göre davranışın sonucunda bireye mutluluk veya mutsuzluk katma halidir (Erdem, 2016; Koçel, 1995). *Beklenti kuramı*, Vroom ve Porter & Lawler tarafından ileri sürülmüştür.

Vroom'un Beklenti Kuramı, çaba-performans, performans-ödül ve ödül-kişisel hedefler süreçlerini oluşturmaktadır. Bireyin iş halinde yaptığı tüm eylemler bir sonraki eylemi için beklenti oluşturmaktadır. Davranışlarının sonuca ulaşması, ve süreç içerisindeki davranışlara karşı alacağı ödül beklentisinden oluşmaktadır (Demir, 2018).

Porter & Lawler Beklenti Kuramı, kişinin bir iş için göstereceği çaba ve gayretin sonunda başarıya ulaşma olasılığı ve ulaşacağı ödülün değeri kişiyi motive etmektedir. Bu kapsamda kişilerin bilgi ve becerileri işin yapılması için önemli bir faktördür. Bu noktada her bireyin örgüt içinde belirli bir rolü vardır. Porter ve Lawyer'e göre bireylerin işin sonunda ulaşacağı ödül beklentilerinin eşit olması iş sonucunun adil olması için önemlidir. Dolayısıyla kişilerin rollerinin ve iş çapının artması ödülleri artırması beklentisini oluşturmaktadır (Erdem, 2016).

Eşitlik Kuramı, J. Stacy Adam-s tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre bir iş girdiler ve çıktılardan oluşur. Girdiler işi yapan bireyin beceri ve yetenekleri, yaratıcılıkları, kişisel özellikleridir. Çıktılar ise bireyin işi gerçekleştirdikten sonra elde ettiği, ücret, promosyon ve statüdür. Bireyler diğer çalışanlarla yaptıkları işi mukayese ederek işin sonundaki çıktılarda oransal olarak aynı çıktıları elde etmişlerse eşitlik sağlanmış olmaktadır. Ancak birey kıyasın sonunda daha az çıktı elde ettiğini düşünürse sorunlar yaşanabilmektedir (Demir, 2018; Erdem, 2016; Şimşek ve Çelik, 2012). Özetle bu

kuram, kişinin kendi özellikleri ve sürecin sonundaki kazanımlarını dikkate alarak adaletli değerlendirmesini kapsamaktadır.

Amaç Kuramı, Edwin Locke tarafından ileri sürülmüştür. Kuram bireyin kendine koyduğu hedeflerin onu motive etme düzeyini de belirlemektedir. Hedefin zor olması bireyin daha fazla performans sağlamasına neden olacak ve buna uygun olarak da bireyin motivasyonu daha fazla artacaktır. Kurama göre hedefin güçlüğü ve özel olması motivasyonu o derece artırırken, kolay ve daha ulaşılabilir hedeflerin olması daha az motivasyon sağlamaktadır (Erdem, 2016).

5.2. Eğitimde Motivasyon

Motivasyon kavramı aslında psikoloji bilim dalı içerisinde yer alır ve bu kavramın günümüze kadar birbirinden farklı bilim alanlarınca birçok tanımı yapılmıştır. 21. yüzyılda eğitim daha çok öğrencilerin geliştirmeye çalışmaktadır. Bu bakımdan öğrenciler; sorgulayan, sınırları zorlayıcı, yenilikler yapan ve çözümler arayan bir öğrenme onların ilgisini çekmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmekte ve kendi öğrenmelerini yaratma dürtüsüne sahip olmaktadır. "Eğitim bir ateşin yakılmasıdır" göz önüne alındığında, motivasyon ateşi yakar ve sürdürür. Bu bakımdan, eğitimsel olarak motivasyon, bireyin gereksinimini hissettiği, ilgi odağında olan ve merak duyduğu bir konuda etkin katılım göstermesidir. Bu yönüyle motivasyon sürecinin en karakteristik vasfı öğrenciyi belirlenmiş hedeflere yöneltmesi ve bu hedefleri için eyleme sürüklemesidir. (Liu, Wang ve Ryan, 2016; Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013). Eğitimde öğrenme faaliyetleri, eğitim yöneticilerinin eğitim örgütlerindeki gelişmiş öğrenme ortamları sağlamasıyla beraber, eğitimin içinde bulunan tüm kesimlerin bu amaçla bireysel bir motivasyona ihtiyaç duymaktadır (Carre, 2000). Bu yönden en göze çarpan kesimler; okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerdir. Ancak okulun yegane ve ilk hedefi öğretim olgusudur. Okul ve okulda bulunan her şey öğretime sağladığı fayda ile ölçülmektedir. Bu yönden okulun varlık amacı öğretimin oluşması ve sürdürülmesi faaliyetleridir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Balcı, 2013). Bu faaliyetler esasında odağında öğrenci motivasyonu ve diğer fiziksel durumlar olan kompleks bir süreçtir. Öğretim materyalleri, öğretmen nitelikleri, eğitim programı ve okulun fiziksel durumu; öğrenme ve öğrenci başarısı üstünde büyük öneme sahiptir (Lyons, 2001; Akt. Şensoy ve Sağgöz, 2015). Motivasyonun öğrenme sürecindeki etkisi daha çok, bireylerin öğrenme sürecinin nasıl olduğu ve konuya yönelik nasıl bir tutum

sergiledikleridir. Motivasyonsuzluk, öğrencilerin davranışını belirli hedeflere yönlendirebilmek için daha fazla çaba ve enerjiye yol açarak davranışın başlama süresini artırmaktadır. Öğrenciler her zaman içsel olarak motive olmayabilirler. Bu bakımdan bazen teşvik ve güdülenmeye ihtiyaçları vardır (Tohidi ve Jabbari, 2012). Genel olarak bakıldığında okuldaki motivasyon, öğrenci tutumlarının yönelimi, ağırlığını, kararlılığını ve eğitim kademelerinde hedeflenen amaca erişmede hızı ifade eden en mühim güç unsurlarından birisidir. Okulda ve sınıfta bilinen öğrenme sorunlarının ve disiplin hadiselerinin mühim bir bölümünün nedeni güdülenme ile ilişkilidir (Akbaba, 2006). Bu nedenle öğrenci motivasyonu ve buna etki eden faktörlerin değerlendirilmesi önemli bulunmaktadır.

5.3. Öğrenci Motivasyonu

Öğrenci motivasyonu, öğrenci ve yeni öğreneceği davranış arasında psikolojik bir ilişki oluşturabilmektir. Bu oluşum tamamlanmadığında öğretimin başlaması halinde eğitsel etkinliklerin etkili olmadığı izlenmektedir. Öğrenci rahat öğrenebilmek için motivasyona sahip olmalıdır. Buradan hareketle motivasyon öğrenmeyi kolaylaştıran değerli bir faktördür (Kaya, 2001). Genel anlamda motivasyonun bireyde dört süreci gerçekleşir: Sürecin ilki, motivasyon bir güdüleme yoluyla açığa çıkar. Bireyde bir ihtiyacın oluşmasıyla birlikte motivasyon süreci başlar. Bu ihtiyacı birey fizyolojik veya psikolojik olarak sağlamak istediğinde ise ikinci süreç olan uyarılma meydana gelir. Üçüncü aşamada birey bu uyarılmayla birlikte harekete geçerek davranışta bulunur. Son aşamada ise davranışın neticesinde, ihtiyaç amacına ulaşarak doyum gerçekleşir (Özkalp ve Kırrel, 1998). Öğrencilerin güdülenmesinde iki temel amaç bulunmaktadır: Öğrencileri dikkatini çekmek ve bu dikkatin devamını sağlayarak sürdürmek. Güdülenmiş bir birey, derslerini öğrenmek için hazırlık yapar ve soruları yanıtlamak için çabalar. Özetle güdülenmiş bir öğrenci, öğrenme için mesuliyet gösterir ve bunu gerçekleştirmek için durmadan çaba gösterir (Bayraktar, 2015).

Öğrenci motivasyonu başka anlamıyla öğrencinin öğrenme sürecine ortak olma isteğidir. Öğrenme öğrencinin öğrenmeye en açık olduğu zamanda yani birey hazır olduğunda başlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde doyum ve memnuniyet hissetmeleri gerekmektedir. Bu açıdan motivasyon, öğrencilerin amaçlarına anlam yüklemelerine ve yeni tecrübeler yaratma isteği oluşturmaktadır. Öğrenci ancak o

zaman sınıf içinde efektif katılım sağlamaktadır (Ceylan, 2003). Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin motivasyonlarının en büyük göstergesi, öğrenme sürecine katılma hususundaki istekleridir. Öğrencinin konuya ilgi göstermemesi veya yetenek eksikliğinden dolayı düşük motivasyona neden olmaktadır (Peng, Cherng, Chen ve Lin, 2013). Öğrenci performansına etki eden durumları (bilgi, yetenek, çevre, öğretmen gibi) yeterli düzeye çekmek gerekir (Bayraktar, 2015). Bireyin motivasyonu bu denli çoklu faktörlerden etkilenirken sınıf ortamında motivasyonu sağlamak daha da güçtür. Çünkü sınıfta çok fazla uyarıcı bulunur ve bu durum öğrenciyi çok etkilemektedir. Öğretmen bunu bilerek sınıf içinde sadece içsel motivasyona bağlı kalmamalıdır. Öğrencinin motivasyonunu azaltan etkenler öğretmen tarafından fark edilerek artırıcı hamleler yapılmalıdır. Bu sürecin sonucunda öğrencinin motivasyon artırımı ile motivasyonu yükselen öğrenci dersi dikkatli dinler, soru sorar ve ders sonrası konularla ilgilenir (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013).

5.4. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

Öğretim ortamlarına dahil edilen tüm materyal ve unsurlar öğrenme sürecine etki eder. Dolayısıyla öğrencinin öğrenme motivasyonuna da etki etmektedir. Öğrencinin motivasyonunu okul veya sınıf içinde etkileyen unsurlar birden fazladır (Şensoy ve Sağgöz, 2015). Öğrencinin motivasyonunu etkileyen bu unsurlar: Öğretmen rolleri, sınıfın örgütlenmesi, sınıf iklimi ve etkileşimi, öğrencinin özgeçmişi, toplum ve okul ile ilgili konulardır. Öğretmen rolü, en kapsamlı olanıdır ve öğrencilerin tüm öğrenme süreçleri ile ilgilenecek onlara etkili bir öğrenme ortamı sunması ile ilgilidir. Bu durum öğretmenin sınıf içerisinde öğretim stratejileri ve öğrenme motivasyonunu sağlama süreçlerinin tümünü kapsar. Sınıfın örgütlenmesi ise öğretmenin öğrencilerde öğrenme isteği oluşturarak akademik başarılarının artmasına odaklanmasıdır. Burada önemli olan öğrencinin çekimser olması, küçük düşme ve cezalandırılma endişelerinin yok edilmesidir. Öğrenciyi motive etmenin diğer bir yolu da etkileşim ve sınıf içi düzendir. Etkileşim burada öğrencinin diğer sınıf öğeleri ve bireyler arası olan temasını içermektedir. Ses, ışık, ısı, renk ve temizlik bu etkenlerden bazılarıdır. Motivasyon ve süreçleri daha çok bireyseldir. Her öğrencinin kendi yaşamından hareketle değer yargıları oluşur. Dolayısıyla öğrencinin geçmiş yaşantısı ve içinde yaşamış olduğu toplum faktörleri yeni öğrenmelerdeki motivasyonunun derecesini etkilemektedir (Bayraktar, 2015; Viau, 2015). Sınıf içinde öğrenmeye karşı motivasyonu etkileyen fiziksel unsurlardan; sınıfın büyüklüğü, oturma düzeni, fiziksel

konforu ve sınıf mevcudu oldukça etkilidir. Öğrenciler fiziksel boyut olarak daha küçük sınıflarda ve öğrenci mevcudunun daha yüksek olduğunu sınıflarda akademik başarıları daha yüksektir (Şensoy ve Sağgöz, 2015).

Sınıf içinde öğrencinin davranışlarına ve motivasyonuna etki eden en önemli unsur öğretmendir. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin motivasyonlarını artıran davranışları; ilgi, hazırlık/plan, şevk/heyecan, eşitlik, adalet, tutarlılık, alan bilgisi ve dikkat çekme konuları şeklinde ifade edilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin motivasyonlarını düşüren öğretmen davranışları ise favori öğrenci, tutarsızlık, psikolojik-fiziksel şiddet, etkisiz sınıf yönetimi, ifade sorunları ve yetersiz alan bilgisi olarak sıralanmıştır (Sürücü ve Ünal, 2018). Öğrencilerin motivasyonunun düşüren ve yükselten konulara bakıldığında; temalar genellikle öğrencilerin bireysel arzularıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum motivasyon sürecinin genellikle bireysel bir süreç olduğu kanısını desteklemektedir. Sonuç olarak öğrenmeye karşı dikkatini veren bir öğrenci tüm davranışlarını bu doğrultuda biçimlendirir. Okuluna giderken daha motive yola koyulur ya da okulda bulunma isteği çok daha artar. Bir bakımdan başarıya motive olmuştur (Yurt ve Bozer, 2015).

5.5. Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu İlişkisi

Eğitim ve öğretim hizmetlerini aracısız olarak öğrencilere aktarmakla görevli olan öğretmenler, eğitim ortamında sosyal adaleti uygulamadaki en büyük paya sahiptir. Bu yönden eğitimde sosyal adalet öğrencinin farklılığı ayırt edilmeksizin her durumda bütün öğrencilerin kaliteli bir eğitim ve öğretimden faydalandığı; eşit, demokratik ve adil bir eğitim ortamını oluşturma faaliyetlerini kapsamaktadır (Koçak ve Bostancı, 2019). Sınıf içinde sosyal adalet lideri olan öğretmenlerin öğrencilere yönelik sergiledikleri adil, iyimser, önemseyici ve doğru üslubun öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve onlarda güven hissi yarattığı ve bu güvenin kısa süreli olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin sınıf içinde ve dışında motivasyonlarını artırmaktadır (Demir ve Karakuş, 2015). Okulun temel amacı ve odak merkezi öğretimdir. Dolayısıyla okuldaki tüm varlıkların öğretime katkı sunması beklenmektedir. Sınıf içerisinde ise öğretmenin öğrenci ile etkileşimi sonrası öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrenme ikliminin başarılı bir şekilde oluşturulabilmesi için öğretmenlerin üst düzey çaba sarf etmeleri beklenir. Bu durumun oluşması için motivasyonun sağlanması beklenir (Ada vd. 2013; Balcı, 2013). Öğretmenin kişisel

özellikleri, üslup ve tutumuna kadar birçok davranışı öğrencilerin üstünde olumlu ya da olumsuz intiba oluşturabilmesi nedeniyle özenli davranmasını gerektirmektedir. Her davranışı aynı derecede etki etmemektedir. Ancak kimi davranışları öğrencinin yaşam boyu etkisinde kalmasını sağlar. Öğrencinin okuldaki başarısı ve öğretmen etkileşiminin etkileri, öğrencinin yaşam boyu üstünde hissedeceği bir öğretmen niteliğidir (Tatar, 2005).

Erdem (2016)'in Atherley (2004)'den aktardığına göre; sınıf içinde öğrencileri güdüleyebilmek için bazı stratejiler kullanmak gerekir. Bu stratejiler; öğrencilerin ilgi ve alakalarını farkında olmak, dersin kullanılabilirliğini ifade etmek, öğrencilerin performanslarının yükselmesine destek olmak, dersleri cazip biçimde işlemek, öğrencilerde istek mekanizmasını harekete geçirmek, ödül sisteminden yararlanmak ve destekleyici bir ortam yaratmaktır. Motivasyonu hedeflere varmak için güç kazanma hali olarak gördüğümüzde, sınıfta motive olmayan öğrencinin aşağıdaki davranışları sergilemesi beklenir:

- (1) Öğrenci derse sürekli veya düzenli olarak gelmez,
- (2) İlgili biçimde dinlemez,
- (3) İlgisini diğer öğrencilere veya dışarıdaki durumlara yöneltmiştir,
- (4) Ev ödevlerinde zorlandıklarında onlara yanıt arama ihtiyacı hissetmez,
- (5) Derslerde, alakası olduğunu göstermez,
- (6) Öğretmenin derslere dahil etmesi zorlukla olur.

Buna karşılık güdülemesi yüksek olan öğrenci ise:

- (1) Dersleri için hazır şekilde gelir,
- (2) Devamlı soru sorar,
- (3) Tartışmalara dahil olur,
- (4) Araştırmaya meraklıdır,
- (5) Coşkusu yüksektir (Erdem, 2016).

Motivasyonu bozuk veya yüksek olan öğrenci davranışlarını tasnifinden sonra önemli olan bir diğer husus ise öğretmen motivasyonudur. Derse hakimiyeti zayıf olan, öğretimi sevmeyen ve öğrencilerin kendisine değer ve saygı duymalarını sağlayamayan öğretmen öğrenci gözündü motivasyonu düşük bir öğretmendir (Viau, 2015).

Tablo 1. Okulu Bırakma Riskiyle Karşı Karşıya Olan Öğrencilere Göre Bir Öğretmenin Özellikleri

<< iyi >> öğretmen	<< kötü >> öğretmen
<ul style="list-style-type: none">• Gerçekçi, yapmacıksız• Espirili• Öğrencilere güvenle bakabilen• Öğrencilere karşı önyargısız• Öğrencilere cesaret veren• Bireysel sorunlarını sınıfa taşımayan• Hatalarını kabul eden• Öğrenmeleri için öğrencileri yüreklendiren• Dersleri ilginç kılan• Öğretmenlerin çoğundan daha az sert• Öğrencileri ekip çalışmasına özendiren• Herkesin başarısıyla ilgilenen• Öğrenme sorunlarını bilen ve üzerine giden• Çeşitli eğitsel stratejilere başvuran• Alanına hakim	<ul style="list-style-type: none">• Motivasyonu olmayan• Baskın• Çağın gerisinde kalmış• İşini sevmeyen• Bazı öğrencilere haksızlık yapan• Bazı öğrencilere önyargı ile davranan• Sadece derse odaklanan• Öğrencilerin yardımlaşabileceğini kabul etmeyen• İyi öğretmen• Öğrencilere çocuk muamelesi yapan• Öğrencileri durmaksızın çalıştıran

Viau (2015)'in Savoie-Zajc (1994)'den aktardığına göre, okulu bırakmaya yakın olan öğrencilerin, öğretmenlerin bu duruma olan etkileri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Sınıf içinde öğrenci davranışlarını olumsuz etkileyen öğretmen davranışları ile motivasyon yükselten öğretmen davranışlarını detaylı bir şekilde kıyaslamışlardır. Tablodan hareketle öğrenciler öğretmenlerden kendilerini düşünmelerini ve kendilerine yönelik adil bir yaklaşım beklediklerini belirtmektedir. Özetle, öğrenci motivasyonu bireyin kendi bireysel özelliklerine ve okulda öğretmen davranışları ile diğer öğretim unsurlarına göre farklılık göstermektedir.

6. İlgili Araştırmalar

6.1. Sosyal Adalet Liderliği İle İlgili Araştırmalar

Gören tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen “Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi” adlı çalışmanın amacı sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri anket yoluyla liselerde öğrenim göre 2553 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları orta düzeyinde bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü manidar ilişkiler bulunmuştur.

Koçak ve Bostancı tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen “Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet” adlı çalışmanın amacı, sosyal açıdan sınırlığı olan (dezavantajlı) öğrencilerin sınıf içerinde yaşadıkları sorunlar temelinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde sosyal adaleti sağlama çabalarını belirlemektir. Çalışmanın verileri görüşme yoluyla 17 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, sınıf içinde öğrenci başarısını olumsuz etkileyen velilerden, yönetimden, yasal sınırlılıklardan, okul olanaklarının yetersizliğinden ve zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar.

Bozkurt tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen “Sosyal Adalet Liderliği İle Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca aralarındaki etkileşimi tespit etmeye çalışmaktır. Çalışmanın verileri anket yoluyla 1025 ortaokul öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının olumlu yönde olduğu ancak yöneticiye bağlılık düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özdemir ve Pektaş tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen “Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın verileri anket yoluyla 453 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Araştırmada müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri saptanmıştır. Okul akademik iyimserliği ise düşük düzeyde gözlenmiştir. Sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinin önemli yordayıcılarından biri olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen “Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı, öğrenci görüşlerine dayalı olarak okullarda sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ilişkisini incelemektir. Çalışmanın verileri liselerde öğrenim gören 530 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula yönelik algılarının biçimlenmesinde önemli etmenlerden biri olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Gürgen tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen “Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet davranışlarını ve algılarını belirleyerek devlet okullarındaki sosyal adaletin durumunu ortaya koymaktır. Çalışmanın verileri görüşme yoluyla ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Okullarda sosyal adalet bilincinin var olduğu, çeşitli uygulamalarda ortaya çıktığı anlaşılrsa da hâlâ iyileştirilmesi gereken noktalar vardır.

Bursa tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algı ve Deneyimleri” adlı çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimlerine yönelik bilgi edinilmesidir. Çalışmanın verileri görüşme yoluyla 10 ortaokul öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun sosyal adalet kavramını sınırlı bir şekilde algıladıkları ve bu doğrultuda ders içi deneyimlerinin de sınırlı kaldığı görülmektedir.

Tomul tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında yapılan sosyal adalet uygulamaları ve uygulamaları engelleyici faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri anket yoluyla 147 okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; genel olarak okullarda sosyal destek çalışmalarının hedef kitlesinin öncelikle gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan, akademik başarısı düşük ve engelli özellikteki öğrencilerin olması gerektiği belirtilmiştir. Okullarda sosyal destek çalışmaları daha çok, ekonomik düzeyi düşük öğrencilere yönelik yapılmakta ve bu tür çalışmalarda öncelikle okul kaynaklarından yararlanılmaktadır. Okul olanaklarının sınırlı olması, yeterince bilgi edinilmemesi, toplumsal duyarsızlık ve yasal düzenlemelerin sosyal destek çalışmalarını engelleyici faktörler olduğu belirtilmiştir.

Turhan tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen “Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın amacı genel ve mesleki lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisini belirlemektir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile 82 okul yöneticisi ve 1195 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticileri etik liderlik rollerini başarı ile gerçekleştirdiklerini düşünürken, öğretmenler etik liderliğin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme ve güvene dayalı liderlik boyutlarında okul yöneticilerini tam olarak yeterli bulmamaktadır.

6.2. Öğrenci Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar

Akkaya tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen “Okul Fiziki Çevre Algısının Öğrenci Motivasyonu ve Akademik Başarı Üzerinde Etkisi” adlı çalışmanın amacı lise öğrencilerinin motivasyon ve akademik başarıları ile fiziki öğrenme ortamı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmanın verileri anket yoluyla 503 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin motivasyon ve akademik başarıları ile fiziki öğrenme ortamı algıları arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Motivasyon ve akademik başarı ile fiziki öğrenme ortamı algı düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okul türü

değişkeniyle motivasyon ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Ergin ve Karataş tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri” adlı çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonları cinsiyet, sınıf, bölüm, akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması ve öğrenci kulübüne üyelik değişkenleri açısından ele alınmıştır. Çalışmanın verileri anket yoluyla 440 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonuçları; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğunu, toplam puanda başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu, Dış Etkiler ve İç Etkiler alt boyutlarında anlamlı bir şekilde daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Sedeeq tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen “İlköğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından başarı motivasyonlarına ilişkin görüşleri” adlı çalışmanın amacı u çalışmanın temel amacı, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okullarındaki sosyoekonomik durum değişkenleri açısından başarı motivasyonu algılarını belirlemektir. Çalışmanın verileri anket yoluyla üç farklı sosyo-ekonomik bölgede bulunan 450 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin (dördüncü ve sekizinci sınıf) başarı motivasyonundaki temel düzeydeki algılarının başarıya ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, motivasyonunda erkek ve kadın arasında başarı farkı yoktur. Sosyoekonomik statü farkı öğrenciler arasında başarı farkı göstermektedir.

Aktaş tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen “Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Karar Verme Stratejileri” adlı çalışmanın amacı lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarını (aile desteği ve sınıf ortamı etkisi) kullanıp kullanmadıkları, karar verme stratejilerinin neler olduğu ve dışsal motivasyon kaynakları ile karar verme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışmanın verileri anket yoluyla 488 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonuçları; fen Lisesi öğrencilerinin, ailelerinden aldıkları destek ile sınıf ortamı koşullarına göre motivasyon süreçlerini kullandıkları görülürken, Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin ise sözü edilen dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmadıkları görülmektedir.

Bayraktar tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen “Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler” adlı çalışmanın amacı motivasyon kavramı, motivasyon sürecinin işleyişi, motivasyonun özellikleri, sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu, öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler konularına ilgili alanyazın doğrultusunda yer verilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf ortamında etkili ve verimli öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin planlı ve programlı olması, öğretim ortamında ilgili yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri etkili şekilde kullanması, bilgi donanımının iyi olması, iyi bir rehber olmasının yanı sıra öncelikle öğrencilerin ilgili konuya motivasyonunu sağlamak ve bunu ders boyunca sürdürebilmek önem taşır. İyi motive olmuş (güdülenmiş) öğrencilerden oluşan sınıfın varlığı hem öğrenme-öğretme faaliyetlerini kolaylaştırmakta, hem de sınıfta istenmeyen davranışlar azalmakta, dolayısıyla da sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır.

Demir ve Karakuş tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen “Etik İklim ile Öğretmen ve Öğrencilerin Güven ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı etik iklimin öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisinin tespit edilmesidir. Araştırmanın verileri 200 öğretmen ve 621 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; etik iklimin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine duydukları güveni ve her iki tarafın çalışma motivasyonunu artırdığını göstermektedir.

Yorgancı tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen “Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları” adlı çalışmanın amacı ilköğretim öğrencileri, fen bilgisi öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmenlerinin motivasyon ile ilgili görüşleri saptanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmada, yapılandırılmış ikili görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmen ile öğrencinin iletişiminin sağlıklı olması öğrencilerin içsel şekilde motive olmalarında etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin derslerini yaşamla ilişkili etkinliklerle ve çeşitli stratejilerle işlemeleri öğrenciyi daha kolay motive ettiği bulunmuştur

Güzel, Özdöl ve Oral tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen “Öğretmen Profillerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi” adlı çalışmanın amacı Ortaöğretim Fizik Öğretmenlerinin demografik ve mesleğe yönelik profillerinin çıkarılması ve öğrencilerini motive etme derecelerinin belirlenmesidir. Araştırmanın verileri liselerde görev yapan 103 öğretmenden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ortaöğretim fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme derecelerinin, görev yapmakta oldukları kurum, yaş değişkeni, kıdem değişkeni, cinsiyet faktörü, lisansüstü eğitim yapıp yapmamaları, hizmet içi eğitim alma sayıları ve özel ders verip vermemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ceylan tarafından 2003 yılında gerçekleştirilen “Sınıfta motivasyon” adlı çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen öğretmen rolleri, sınıfın örgütlenmesi, sınıfın etkileşim düzeni ve sınıf iklimi gibi değişkenlerin öğretmenler tarafından sınıf içinde ne derece dikkate alındığının belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yönteminden gözlem tekniğine göre yapılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem kontrol formu ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; İngilizce öğretmenlerin olumsuz tavırları nedeniyle sınıf iklimini olumsuz yönde etkilediği, Türkçe öğretmenlerinin sınıfı örgütlemeye daha üstün olduğu ve her iki öğretmenin grubunun da motivasyonel faaliyetleri tam olarak yerine getiremediği sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem grupları, veri toplam araçları ve verilerin çözümlenmesi detaylı olarak açıklanmıştır.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılan bu araştırma, ilişkiel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bir topluluğun belirli nitelik ve özelliklerinin araştırılmasını hedefleyen çalışmalar tarama araştırmaları olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Tarama modelleri, geçmiş zamandaki ya da halen varlığını devam ettiren bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Karasar, 2010).

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezi ve merkez ilçelerindeki öğrenim gören 282.682 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise 225.727 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Asgari örneklem büyüklüğü .03 sapma düzeyi ile 1065 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Veri analizinde, demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında parametrik testleri kullanabilmek amacıyla örneklem büyüklüğü artırılmış ve 1534 öğrenciye ulaşılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ankara il merkezi ve merkeze bağlı 8 ilçesinde öğrenim gören 1534 lise öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	723	47,1
	Erkek	811	52,9
	Toplam	1534	100
Okul Türü	Fen Lisesi	175	11,4
	Anadolu Lisesi	387	25,2
	Sosyal Bilimler Lisesi	132	8,6

	İmam Hatip Lisesi	258	16,8
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	581	37,9
	Toplam	1533	99,9
	Kayıp Veri	1	0,1
Sınıf	9. Sınıf	520	33,9
	10. Sınıf	452	29,5
	11. Sınıf	429	28,0
	12. Sınıf	125	8,1
	Toplam	1526	99,5
	Kayıp Veri	8	0,5
Genel Ekonomik Durum	Kötü	89	5,8
	Orta	559	36,4
	İyi	696	45,4
	Çok İyi	147	9,6
	Toplam	1491	97,2
	Kayıp Veri	43	2,8

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenciler; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere 5 farklı okul türünden örneklem olarak seçilmiştir. Her sınıf düzeyinden araştırmaya katılan öğrencilerden özellikle 12. sınıf düzeyinden katılım düşük görülmektedir. Durumun nedeni olarak; bu sınıf düzeyinin anket uygulaması yapılan dönemde üniversite sınavı çalışmaları için okulda bulunmamalarıdır. Öğrencilerin genel ekonomik durumları, anket formunun genel bilgiler başlığı altında bulunan “Ekonomik düzeyinizi puanlayınız” maddesi ile ölçülmüştür. Buna göre öğrencilerin %81,8’nin genel ekonomik durumu orta- iyi seviyededir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıftaki sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili öğrenci algılarını belirlemek üzere Karabağ-Köse ve Köse (2019) tarafından geliştirilen *Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (ÖSAL)* ile öğrencilerin okul motivasyonlarını belirlemek için Kaynak, Özhan ve Kan (2017) tarafından geliştirilen *Okul Motivasyonu Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından e-posta ile izin alınarak kullanılmıştır. Ölçme araçlarının yanında ayrıca

anket formuna genel bilgiler başlığı altında demografik bilgiler bölümü oluşturulmuş ve cinsiyet, okul türü, sınıfı, not ortalaması ve ekonomik durumunu da kapsayan bilgiler öğrencilerden edinilmiştir. Bu bilgiler ayrıca bulgular bölümünde yer almıştır.

3.2.1. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmek için tasarlanan ölçek beşli Likert (1. Hiçbir Zaman - 2. Ara Sıra - 3. Bazen - 4. Genellikle - 5 Her Zaman) şeklinde kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017). 27 maddeden oluşan ölçekte 3 boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar: Etkileşimsel Adalet, Sosyal İçerme ve Kapsayıcı Öğretim'dir. Karabağ-Köse ve Köse (2019) çalışmasındaki DFA'ya göre uyum değerleri [$\chi^2/sd=2.54$; RMR=.07; RMSEA=.06 (90% CI for RMSEA=.057-.068); GFI=.83; AGFI=.84; CFI=.91; NFI=.85]'dir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü yapısının bu çalışmaya uygunluğunun belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'ların gerçekleştirilmesinde 400 kişilik örneklem verileri içinden rastgele seçilmiştir ve tek düzeyli olarak uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri [$\chi^2/sd= 2,854$; NFI = .88; NNFI = .90; CFI = .92; GFI = .86; AGFI = .85; RMSEA = .065] test edilen modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2016).

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçeğin her boyutu için ayrı ayrı Cronbach-Alfa katsayıları incelenmiştir. Karabağ-Köse ve Köse (2019) yapmış olduğu çalışmadaki "Etkileşimsel Adalet" boyutu için .84, "Sosyal İçerme" boyutu için .80, "Kapsayıcı Öğretim" boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır. İlgili değerler bu çalışmada; "Etkileşimsel Adalet" boyutu için .92, "Sosyal İçerme" boyutu için .86 ve "Kapsayıcı Öğretim" boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır.

3.2.2. Okulda Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin motivasyon davranışlarını ve algılarını ölçmek için tasarlanan ölçekte beşli Likert (1. Kesinlikle Katılmıyorum - 2. Katılmıyorum - 3. Biraz Katılıyorum - 4. Katılıyorum - 5. Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde kullanılmıştır. Ölçek, Hedef, Performans ve Bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Kaynak vd. (2017)'nin çalışmalarındaki DFA'ya göre uyum değerleri $\chi^2/df = 2.963$, CFI = .95, TLI/NNFI = .93, GFI = .92, AGFI = .88, RMSEA = .076 [% 90 CI: .064 - .087]'dir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü yapısının bu çalışmaya uygunluğunun belirlenmesi için DFA yapılmıştır. DFA'ların gerçekleştirilmesinde 400 kişilik örneklem verileri

içinden rastgele seçilmiştir ve tek düzeyli olarak uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri [$\chi^2/sd= 3,448$; NFI = .93; NNFI = .93; CFI = .95; GFI = .94; AGFI = .90; RMSEA = .069] test edilen modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2016).

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçeğin her boyutu için ayrı ayrı Cronbach-Alfa katsayıları incelenmiştir. Kaynak vd. (2017) yapmış olduğu çalışmadaki Performans” boyutu için .82, “Bağlılık” boyutu için .79, “Hedef” boyutu için .81 hesaplanmıştır. İlgili değerler bu çalışmada; “Performans” boyutu için .79, “Bağlılık” boyutu için .80, “Hedef” boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, analizden evvel ilk olarak incelenmiş, yanlış ve sorunlu girişler düzeltilmiştir. Girişleri eksik yapılan veriler için ilgili faktördeki maddelerin ortalaması elde edilerek atama gerçekleştirilmiştir. Tablo 3’de verilerin çarpıklık-basıklık değerlerine göre dağılımları incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Bu sebeple araştırmanın devamında parametrik testler; betimsel istatistikler ile t-testi, ANOVA, Post-Hoc testlerinden Scheffe ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Ayrıca veri toplamada kullanılan ölçeklerin çalışmaya uygunluğunu test etmek için DFA ve güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha testleri yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programından faydalanılmıştır. Değişkenler arası ilişkileri değerlendirmek üzere korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 3. Sosyal adalet liderliği ölçeği ile öğrenci motivasyonu ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Adalet Liderliği (Tüm Ölçek)	1534	-.203	-.407
1. Etkileşimsel Adalet	1534	-.219	-.547
2. Sosyal İçerme	1534	-.007	-.737
3. Kapsayıcı Öğretim	1534	-.290	-.374
Motivasyon (Tüm Ölçek)	1534	-.207	-.259
1. Hedef	1534	-.855	.487
2. Performans	1534	.018	-.339
3. Bağlılık	1534	-.263	-.305

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri, öğrencilerin sosyal adalet liderliği algıları ve motivasyonlarının bağımsız değişkenlere göre düzeyleri ile öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci motivasyonuna etkisi ve etki derecesine ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri, standart sapma değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir. Araştırmanın birinci problemi olan “Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri nasıldır?” yanıt niteliğinde olan bu bulgular, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve öğrenci motivasyonunun ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğrenci Motivasyonu Düzeyleri

	N	\bar{x}	SS
Sosyal Adalet Liderliği (Tüm Ölçek)	1534	3.15	.88
1. Etkileşimsel Adalet	1534	3.18	.94
2. Sosyal İçerme	1534	2.91	1,04
3. Kapsayıcı Öğretim	1534	3.23	.95
Motivasyon (Tüm Ölçek)	1534	3.37	.44
1. Hedef	1534	3.91	.87
2. Performans	1534	3.02	.79
3. Bağlılık	1534	3.15	.90

Tablo 4'e göre, öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerinin ($\bar{X}=3.15$) orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yine etkileşimsel adalet ($\bar{X}=3.18$), sosyal içerme ($\bar{X}=2.91$) ve kapsayıcı öğretim ($\bar{X}=3.23$) düzeyleri de orta düzey olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin motivasyonları da ($\bar{X}=3.30$) orta düzeydedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında performans ($\bar{X}=3.02$) ve bağlılık ($\bar{X}=3.15$) boyutlarının orta; hedef ($\bar{X}=3.91$) boyutunun ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrencilerin Motivasyonunun Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi

4.2.1 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon algıları bağımsız değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü.) nasıl farklılaşmaktadır?” sorusuna yanıt aramak için t-testi ve ANOVA testleri yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği düzeyleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetine göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliğini algılama düzeyleri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sosyal Adalet Liderliği (Tüm Ölçek)	Kadın	723	3.21	.88	1532	2.715	.007
	Erkek	811	3.09	.88			
1. Etkileşimsel Adalet	Kadın	723	3.24	.92	1532	2.343	.019
	Erkek	811	3.13	.95			
2. Sosyal İçerme	Kadın	723	2.99	1.05	1532	2.954	.003
	Erkek	811	2.84	1.04			
3. Kapsayıcı Öğretim	Kadın	723	3.30	.95	1532	2.394	.017
	Erkek	811	3.18	.95			

Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri [$t(1532) = 2.715$; $p < .05$] cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Alt boyutlara göre incelendiği de etkileşimsel adalet [$t(1532) = 2.343$; $p < .05$], sosyal içerme [$t(1532) = 2.954$; $p < .05$] ve kapsayıcı öğretim [$t(1532) = 2.394$; $p < .05$] boyutlarında da anlamlı farklılık vardır. Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin sınıfta sosyal adalet liderliği gösterdiklerine daha fazla inandığı söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyetine göre motivasyon düzeyleri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Motivasyon (Tüm Ölçek)	Kadın	723	3,43	,66	1532	3.076	.002
	Erkek	811	3,32	,68			
1. Hedef	Kadın	723	4,04	,77	1532	5.891	.000
	Erkek	811	3,78	,93			
2. Performans	Kadın	723	3,02	,82	1532	0.325	.746
	Erkek	811	3,01	,77			
3. Bağlılık	Kadın	723	3,17	,96	1532	0.656	.512
	Erkek	811	3,14	,85			

Tablo 6'ya göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri [$t(1532) = 3.076$; $p < .05$] cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Alt boyutlara göre incelendiği de hedef [$t(1532) = 5.891$; $p < .05$] boyutunda anlamlı farklılık var iken, performans [$t(1532) = 0.325$; $p > .05$] ve bağlılık [$t(1532) = 20.656$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yine kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre hedef motivasyonları daha yüksektir ve bu farklılık anlamlı bulunmuştur.

4.2.2 Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu

Öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ve öğrenci motivasyonunun sınıf düzeyine göre incelenmesinde üç ya da daha fazla gruplar arasındaki farkı belirlemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizleri yapılmıştır. Anlamlı fark olan durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffe sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sosyal adalet liderliği algıları

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Adalet Liderliği (Tüm Ölçek)	9. Sınıf (A)	520	3,40	,88	24,491	.000	A-B
	10. Sınıf (B)	452	3,07	,87			A-C
	11. Sınıf (C)	429	3,04	,79			A-D
	12. Sınıf (D)	125	2,82	,97			B-D
1. Etkileşimsel Adalet	9. Sınıf (A)	520	3,44	,93	23,200	.000	A-B

	10. Sınıf (B)	452	3,08	,93			A-C
	11. Sınıf (C)	429	3,07	,85			A-D
	12. Sınıf (D)	125	2,86	,99			
2. Sosyal İçerme	9. Sınıf (A)	520	3,11	1,07	10,905	.000	
	10. Sınıf (B)	452	2,81	1,01			A-B
	11. Sınıf (C)	429	2,85	,99			A-C
	12. Sınıf (D)	125	2,66	1,12			A-D
3. Kapsayıcı Öğretim	9. Sınıf (A)	520	3,49	,95	23,989	.000	A-B
	10. Sınıf (B)	452	3,18	,92			A-C
	11. Sınıf (C)	429	3,10	,88			A-D
	12. Sınıf (D)	125	2,84	1,06			B-D

Tablo 7’de öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet düzeylerinin, 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinin algılarına göre farklılık durumlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe, öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet düzeylerine yönelik öğrenci algılarının, düştüğü söylenebilir. Bu farklılık sınıfta sosyal adalet algısının bütününde ($F_{3-1522} = 24,491$; $p < .05$), etkileşimsel adalet ($F_{3-1522} = 23,200$; $p < .05$), sosyal içerme ($F_{3-1522} = 10,905$; $p < .05$) ve kapsayıcı öğretim ($F_{3-1522} = 23,989$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Tablo genel olarak incelendiğinde anlamlı farklılık 9. sınıf öğrencileri ile 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasındadır. Ayrıca sınıfta sosyal adalet liderliği algılarının tümünde ve kapsayıcı öğretim boyutunda 10. ve 11. sınıflar arasındaki farklılık anlamlı görülmüştür.

Tablo 8. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre motivasyon düzeyleri

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Motivasyon (Tüm Ölçek)	9. Sınıf (A)	520	3,44	,68	3,534	.014	A-D
	10. Sınıf (B)	452	3,31	,66			
	11. Sınıf (C)	429	3,38	,67			
	12. Sınıf (D)	125	3,30	,68			
1. Hedef	9. Sınıf (A)	520	3,99	,86	5,183	.001	A-D
	10. Sınıf (B)	452	3,85	,87			
	11. Sınıf (C)	429	3,9	,84			
	12. Sınıf (D)	125	3,68	,92			

2. Performans	9. Sınıf (A)	520	3,03	,81	1,605	.186	YOK
	10. Sınıf (B)	452	2,96	,78			
	11. Sınıf (C)	429	3,04	,78			
	12. Sınıf (D)	125	3,12	,74			
3. Bağlılık	9. Sınıf (A)	520	3,25	,90	4,090	.007	A-D
	10. Sınıf (B)	452	3,07	,91			
	11. Sınıf (C)	429	3,15	,89			
	12. Sınıf (D)	125	3,04	,89			

Tablo 8’de; 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin farklılık durumlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Öğrencilerin 9. sınıfta motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Motivasyonun tamamında ($F_{3-1522}=3,534$; $p<.05$), hedef boyutunda ($F_{3-1522}=5,183$; $p<.05$) ve bağlılık boyutunda ($F_{3-1522}=4,090$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Performans boyutunda ($F_{3-1522}=1,605$; $p>.05$) ise öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı farklılık yoktur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, anlamlı fark olan boyutlarda anlamlı farklılık 9. ve 12. sınıf öğrencileri arasındadır.

4.2.3 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu

Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderlikleri ve öğrenci motivasyonunun okul türüne göre incelenmesinde üç ya da daha fazla gruplar arasındaki farkı belirlemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizleri yapılmıştır. Anlamlı fark olan durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffe sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 9. Öğrencilerin okul türüne göre sosyal adalet liderliği algıları

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Adalet Liderliği (Tüm Ölçek)	Fen Lis. (A)	175	3,25	,91	14,020	.000	A-B B-C B-E C-D
	MTAL (B)	581	2,99	,88			
	And. Lis. (C)	387	3,37	,77			
	S.B. Lis. (D)	132	2,96	,86			
	İHL (E)	258	3,22	,93			

1. Etkileşimsel Adalet	Fen Lis. (A)	175	3,31	,97	10,730	.000	A-B
	MTAL (B)	581	3,01	,94			A-D
	And. Lis. (C)	387	3,41	,85			B-C
	S.B. Lis. (D)	132	3,02	,91			B-E
	İHL (E)	258	3,22	,97			C-D
2. Sosyal İçerme	Fen Lis. (A)	175	3,03	1,02	11,162	.000	A-D
	MTAL (B)	581	2,76	1,06			B-C
	And. Lis. (C)	387	3,08	,95			B-E
	S.B. Lis. (D)	132	2,63	1,04			C-D
	İHL (E)	258	3,08	1,09			D-E
3. Kapsayıcı Öğretim	Fen Lis. (A)	175	3,29	,99	1,785	.000	C-D
	MTAL (B)	581	3,07	,97			
	And. Lis. (C)	387	3,48	,81			
	S.B. Lis. (D)	132	3,05	,93			
	İHL (E)	258	3,29	1,01			

Fen.Lis.= Fen Lisesi; MTAL= Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; And. Lis.=Anadolu Lisesi; S.B.Lis=Sosyal Bilimler Lisesi; İHL= İmam Hatip Lisesi

Tablo 9’da öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet düzeylerinin, okul türüne göre farklılık durumlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre, anadolu lisesinde okuyan öğrenciler öğretmenlerinin sınıfta gösterdikleri sosyal adalet liderliği düzeyinin diğer okullara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Sosyal bilimler liselerinde ise öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği düzeylerinin daha en düşük olduğu söylenebilir. Sosyal bilimler liselerini ise mesleki ve teknik anadolu lisesi takip etmektedir. Bu farklılıklar sınıfta sosyal adalet algısının bütününde ($F_{4-1528}= 14,020$; $p<.05$), etkileşimsel adalet ($F_{4-1528}= 12,609$; $p<.05$), sosyal içerme ($F_{4-1528}= 10,495$; $p<.05$) ve kapsayıcı öğretim ($F_{4-1528}= 12,264$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Tablo genel olarak incelendiğinde anlamlı farklılık fen lisesi, anadolu lisesi ve imam hatip liseleri ile mesleki teknik anadolu liseleri arasındadır. Etkileşimsel adalet boyutunda bunlara ek olarak fen liseleri ile sosyal bilimler liseleri arasında farklılık görülmüştür. Sosyal içerme boyutunda fen lisesi, anadolu lisesi ve imam hatip lisesi ile sosyal bilimler lisesi arasında anlamlı fark vardır. Ayrıca anadolu lisesi ve imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu liselerinde öğrencilerin öğretmenlere yönelik sınıfta sosyal adalet

liderlik algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kapsayıcı öğretim boyutunda da anadolu lisesi ile mesleki teknik anadolu lisesi ve sosyal bilimler lisesi arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 10. Öğrencilerin okul türüne göre motivasyon düzeyleri

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Motivasyon (Tüm Ölçek)	Fen Lis. (A)	175	3,29	,71	4,918	.001	B-C C-E
	MTAL (B)	581	3,42	,68			
	And. Lis. (C)	387	3,28	,65			
	S.B. Lis. (D)	132	3,37	,64			
	İHL (E)	258	3,48	,65			
1. Hedef	Fen Lis. (A)	175	3,79	,93	3,634	.006	A-E
	MTAL (B)	581	3,87	,93			
	And. Lis. (C)	387	3,88	,79			
	S.B. Lis. (D)	132	3,97	,85			
	İHL (E)	258	4,07	,77			
2. Performans	Fen Lis. (A)	175	2,99	,83	10,641	.000	B-C C-E
	MTAL (B)	581	3,13	,79			
	And. Lis. (C)	387	2,81	,77			
	S.B. Lis. (D)	132	2,99	,72			
	İHL (E)	258	3,11	,77			
3. Bağlılık	Fen Lis. (A)	175	3,05	,90	1,675	.153	
	MTAL (B)	581	3,21	,86			
	And. Lis. (C)	387	3,10	,93			
	S.B. Lis. (D)	132	3,11	,92			
	İHL (E)	258	3,20	,96			

Fen.Lis.= Fen Lisesi; MTAL= Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; And. Lis.=Anadolu Lisesi; S.B.Lis=Sosyal Bilimler Lisesi; İHL= İmam Hatip Lisesi

Tablo 10’da öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, okul türüne göre farklılık durumlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre, genel motivasyon düzeyinde imam hatip ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu farklılıklar motivasyonun bütününde ($F_{4-1528}= 4,918$; $p<.05$), hedef boyutunda ($F_{4-1528}= 3,634$; $p<.05$) ve performans boyutunda ($F_{4-1528}= 10,641$; $p<.05$) anlamlı bulunurken; bağlılık

boyutunda ($F_{4-1528} = 1,675$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Motivasyonun bütününde ve performans boyutunda anlamlı farklılık mesleki ve teknik anadolu lisesi ve imam hatip lisesi ile anadolu lisesi arasındadır. Hedef boyutunda ise imam hatip lisesi ile fen lisesi arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

4.2.4 Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğrenci Motivasyonu

Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderlikleri ve öğrenci motivasyonunun öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre incelenmesinde üç ya da daha fazla gruplar arasındaki farkı belirlemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizleri yapılmıştır. Anlamlı fark olan durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffe sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 11. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal adalet liderliği algıları

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Adalet Liderliği (Tüm Ölçek)	Kötü (A)	89	2,72	,845	13,928	.000	A-B
	Orta (B)	559	3,05	,85			A-C
	İyi (C)	696	3,26	,867			A-D
							B-C
	Çok İyi (D)	147	3,27	,99			B-D
1. Etkileşimsel Adalet	Kötü (A)	89	2,74	,88	13,363	.000	A-B
	Orta (B)	559	3,07	,94			A-C
	İyi (C)	696	3,30	,90			A-D
							B-C
	Çok İyi (D)	147	3,28	1,03			B-D
2. Sosyal İçerme	Kötü (A)	89	2,38	,98	12,535	.000	A-B
	Orta (B)	559	2,82	,99			A-C
	İyi (C)	696	3,00	1,04			A-D
							B-C
	Çok İyi (D)	147	3,11	1,14			B-D
3. Kapsayıcı Öğretim	Kötü (A)	89	2,87	,96	9,658	.000	A-B
	Orta (B)	559	3,14	,89			A-C
	İyi (C)	696	3,34	,94			A-D

Çok İyi (D)	147	3,33	1,10	B-C
-------------	-----	------	------	-----

Tablo 11’de öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet düzeylerine ilişkin öğrenci algılarının, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık durumlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği düzeylerine ilişkin öğrenci algıları da yükselmektedir. Bu farklılık sınıfta sosyal adalet algısının bütününde ($F_{3-1487} = 13,928$; $p < .05$), etkileşimsel adalet ($F_{3-1487} = 13,363$; $p < .05$), sosyal içerme ($F_{3-1487} = 12,535$; $p < .05$) ve kapsayıcı öğretim ($F_{3-1487} = 9,658$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Tablo genel olarak incelendiğinde anlamlı farklılık sosyo-ekonomik düzeyi çok kötü olan öğrenciler ile kötü, orta, iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasındadır.

Tablo 12. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre motivasyon düzeyleri

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Motivasyon (Tüm Ölçek)	Kötü (A)	89	3,12	,70	17,842	.000	A-C
	Orta (B)	559	3,25	,66			A-D
	İyi (C)	696	3,46	,66			B-C
	Çok İyi (D)	147	3,54	,65			B-D
1. Hedef	Kötü (A)	89	3,58	1,14	15,501	.000	A-C
	Orta (B)	559	3,77	,84			A-D
	İyi (C)	696	4,02	,82			B-C
	Çok İyi (D)	147	4,08	,84			B-D
2. Performans	Kötü (A)	89	2,82	,81	11,434	.000	A-C
	Orta (B)	559	2,90	,78			A-D
	İyi (C)	696	3,09	,77			B-C
	Çok İyi (D)	147	3,22	,82			B-D
3. Bağlılık	Kötü (A)	89	2,93	,82	6,849	.000	A-C
	Orta (B)	559	3,05	,90			A-D
	İyi (C)	696	3,23	,89			B-C
	Çok İyi (D)	147	3,27	,97			B-D

Tablo 12’de öğrencilerin motivasyon düzeylerinin öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık durumlarına ait sonuçlar yer almaktadır. Öğrencilerin sosyo-

ekonomik düzeyleri arttıkça, motivasyonları da yükselmektedir. Bu farklılık sınıfta motivasyonun bütününde ($F_{3-1487} = 17,842$; $p < .05$), hedef ($F_{3-1487} = 15,501$; $p < .05$), performans ($F_{3-1487} = 11,434$; $p < .05$) ve bağlılık ($F_{3-1487} = 6,849$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Tablo genel olarak incelendiğinde anlamlı farklılık sosyo-ekonomik düzeyi çok kötü, kötü ve orta olan öğrenciler ile iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasındadır.

4.3. Öğretmenlerin Sınıfta Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri ve Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

Araştırmada öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişki durumu Tablo 13'teki korelasyon sonuçlarında yer almaktadır. Korelasyon +1 ile -1 arasında değer alır. Katsayı 0,30'dan küçük ise düşük, 0,30-0,70 arasında ise orta, 0,70-1,00 arasında ise yüksek düzeyde ilişkiden söz edilebilir. Negatif taraf için de aynı değerler geçerlidir (Büyüköztürk vd, 2017).

Tablo 13. Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. SAL Toplam	1							
2. SAL Etkileşim	.944*	1						
3. SAL Sosyal İçerme	.819*	.680*	1					
4. SAL Kapsayıcı Öğretim	.934*	.806*	.696*	1				
5. Motivasyon Toplam	.408*	.401*	.289*	.388*	1			
6. Motivasyon Hedef	.295*	.281*	.193*	.300*	.802*	1		
7. Motivasyon Performans	.308*	.306*	.225*	.286*	.813*	.466*	1	
8. Motivasyon Bağlılık	.373*	.374*	.275*	.340*	.756*	.383*	.469*	1

N=1534 * $p < .001$

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğrenci motivasyonu arasında pozitif yönlü ilişkiden söz etmek mümkündür. Sosyal adalet liderliği ve motivasyonun toplam puanları arasındaki ilişki ($r=0,408$; $p < 0,01$) orta düzeylidir. Genel olarak boyutlar arasındaki ilişkilerin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Etkileşimsel adalet ile hedef ($r=0,295$; $p < 0,01$); sosyal içerme ile hedef ($r=0,193$; $p < 0,01$), performans ($r=0,225$; $p < 0,01$) ve bağlılık ($r=0,275$;

$p < 0,01$); kapsayıcı öğretim ile performans ($r = 0,286$; $p < 0,01$) arasındaki ilişkiler ise zayıf düzeydedir.

4.4. Öğretmenlerin Sınıfta Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi

Araştırmada öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderlik düzeylerinin öğrenci motivasyonuna etkisini incelemek üzere regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 14’te sosyal adalet liderliği boyutlarının motivasyon düzeyinin tamamı ve hedef, performans, bağlılık boyutları üzerindeki etkilerine yönelik sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 14. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Motivasyon (Tüm Ölçek)	(Sabit)	2,376	,058		40,772	,000
	Etkileşimsel Adalet	,186	,029	,259	6,347	,000
	Sosyal İçerme	-,016	,022	-,024	-0,716	,474
	Kapsayıcı Öğretim	,139	,030	,196	4,698	,000
			R = .416		R ² = 0.173	
		F ₍₃₋₁₅₃₀₎ = 106,814 p = .000				
Hedef	(Sabit)	2,968	,078		37,818	,000
	Etkileşimsel Adalet	,123	,040	,133	3,114	,002
	Sosyal İçerme	-,051	,029	-,062	-1,746	,081
	Kapsayıcı Öğretim	,215	,040	,236	5,402	,000
			R = .310		R ² = 0.096	
		F ₍₃₋₁₅₃₀₎ = 54,334 p = .000				
Performans	(Sabit)	2,137	,072		29,884	,000
	Etkileşimsel Adalet	,180	,036	,213	4,999	,000
	Sosyal İçerme	,001	,027	,002	,045	,964
	Kapsayıcı Öğretim	,094	,036	,113	2,594	,010
			R = .313		R ² = 0.098	
		F ₍₃₋₁₅₃₀₎ = 55,361 p = .000				
Bağlılık	(Sabit)	1,936	,080		24,332	,000
	Etkileşimsel Adalet	,273	,040	,283	6,817	,000
	Sosyal İçerme	,008	,030	,009	,267	,790
	Kapsayıcı Öğretim	,100	,040	,105	2,470	,014
			R = .380		R ² = 0.144	
		F ₍₃₋₁₅₃₀₎ = 85,916 p = .000				

Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci motivasyonuna etkisine yönelik gerçekleştirilen regresyon sonuçlarına göre hem motivasyonun tamamında hem de alt boyutlar düzeyinde etkisinin olduğu söylenebilir. Motivasyonun tamamına göre bakıldığında, sınıfta sosyal adalet liderliğinin alt boyutları, motivasyondaki değişimin %17,3'ünü açıklamaktadır. Boyutların etkilerine bakıldığında, etkileşimsel adalet ve kapsayıcı öğretim boyutlarının etkisi anlamlı bulunmuştur. Etkileşimsel adaletteki 1 birimlik artış, motivasyonu 0,186 birim; kapsayıcı öğretimdeki 1 birimlik artış motivasyonu 0,139 birim artırmaktadır. Regresyona ilişkin denklem aşağıda verilmiştir.

$$\text{Motivasyon}=2,376+0,186*\text{Etkileşimsel adalet}+0,139*\text{Kapsamlı Öğretim}$$

Motivasyonun hedef boyutundaki değişimin %9,6'sı sosyal adalet liderliğinin alt boyutları ile açıklanabilmektedir. Boyutların etkilerine bakıldığında, etkileşimsel adalet ve kapsamlı öğretim boyutlarının etkisi anlamlı bulunmuştur. Etkileşimsel adaletteki 1 birimlik artış, hedef motivasyonunu 0,123 birim; kapsamlı öğretimdeki 1 birimlik artış ise 0,215 birim artırmaktadır. Regresyona ilişkin denklem aşağıda verilmiştir.

$$\text{Hedef}=2,968+0,123*\text{Etkileşimsel adalet}+0,215*\text{Kapsamlı Öğretim}$$

Motivasyonun performans boyutundaki değişimin %9,8'i sosyal adalet liderliğinin alt boyutları ile açıklanabilmektedir. Boyutların etkilerine bakıldığında, etkileşimsel adalet ve kapsamlı öğretim boyutlarının etkisi anlamlı bulunmuştur. Etkileşimsel adaletteki 1 birimlik artış, performans motivasyonunu 0,180 birim; kapsamlı öğretimdeki 1 birimlik artış ise 0,094 birim artırmaktadır. Regresyona ilişkin denklem aşağıda verilmiştir.

$$\text{Performans}=2,137+0,180*\text{Etkileşimsel adalet}+0,094*\text{Kapsamlı Öğretim}$$

Motivasyonun bağlılık boyutundaki değişimin %14,4'ü sosyal adalet liderliğinin alt boyutları ile açıklanabilmektedir. Boyutların etkilerine bakıldığında, etkileşimsel adalet ve kapsamlı öğretim boyutlarının etkisi anlamlı bulunmuştur. Etkileşimsel adaletteki 1 birimlik artış, bağlılık motivasyonunu 0,273 birim; kapsamlı öğretimdeki 1 birimlik artış ise 0,100 birim artırmaktadır. Regresyona ilişkin denklem aşağıda verilmiştir.

$$\text{Bağlılık}=1,936+0,273*\text{Etkileşimsel adalet}+0,100*\text{Kapsamlı Öğretim}$$

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ile literatürdeki diğer çalışmaların bulguları mukayese edilerek tartışılmış, araştırma bulgularına uygun olarak çıkan sonuçlar sunulmuş ve öneriler ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler okuldaki öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını bazen olarak algılamaktadır. Bu kapsamda sosyal adalet liderliğinin alt boyutları olan, etkileşimsel adalet, sosyal içerme ve kapsayıcı öğretim boyutunda öğrenci algıları da orta düzeydedir. Bu duruma bağlı olarak, öğrenci motivasyonun alt boyutlarında; okula bağlılık ve okul performanslarının orta düzeyde, akademik ve sosyal hedefleri ise yüksek düzeydedir. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin motivasyonlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazında öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak öğretmen sosyal adalet liderliği davranışları inceleyen çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu durumla beraber öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine yönelik çalışmalara ulaşılmıştır. Bozkurt (2018)'in yapmış olduğu çalışmaya göre, öğretmenler okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışını gösterdiklerini belirtmektedir. Gören (2019)'un öğrenci görüşlerine göre yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzey olarak değerlendirmiştir. Çalışmaya göre öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin en yüksek algıları eleştirel bilinç boyutu olup, en düşük algıları ise katılım boyutudur. Bunun nedeni olarak öğrenciler kendilerini okuldaki süreçlere dahil olmadıkları düşüncesine sahip olmalarıdır. Özdemir (2017)'nin öğrenci görüşlerine göre, okul yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarını inceleyen çalışmada, okul yöneticileri sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilemektedir. Bu sonuca göre ise okul yöneticileri dezavantajlı öğrencilerin ilgi ve beklentilerini tam olarak karşılayamamaktır. Bu durumun nedeni olarak ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği boyutlarını sergilemede çekincelerinin olduğunu vurgulanmıştır. Özdemir ve Pektaş (2017)'in öğretmen görüşlerine dayalı okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini değerlendiren çalışmada ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergilediklerini

ileri sürmüştür. Alanyazındaki sonuçlara bakıldığında araştırmanın bulguları genel olarak diğer sonuçlara paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre kadın öğrenciler öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliğini daha fazla gösterdiklerine inanmaktadır. Bu durumun nedeni olarak kadın öğrencilerin sınıf içi süreçlere daha fazla katılım sağladığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğine bu konuya ilişkin öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliğine yönelik çalışmalara ulaşılamamıştır. Ulaşılan diğer çalışmalarda öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmalarda da kız öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adaleti liderliğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir (Gören, 2019). Gürgen (2017) öğretmenler ve yöneticilerin sosyal adalet algısını ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmada kız öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığını ortaya çıkarmış ve bu durumu dezavantajlı duruma sahip olanları güçlendirme hareketi olarak yorumlamıştır. Bursa ve Ersoy (2016) sosyal adaleti sağlamada öğretmenlerin kendilerini rol model olarak gördüklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu noktada öğretmenler sınıfta sosyal adaleti sağlamak için öğrenciler arasında eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar yaptığı ve bu durumda kız öğrencilere üzerinde daha olumlu bir algı yarattığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, kadın öğrencilerin motivasyon düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durumla beraber kadın öğrencilerin motivasyonun hedef alt boyutunda yine motivasyon düzeyi daha yüksektir. Bu sonucun nedeni ise kadın öğrencilerin okula bağlı hedeflerinin daha yüksek olması söylenebilir. Bu sonucun tersine, alanyazındaki diğer araştırmalardan; Güzel, Özdöl ve Oral (2010) öğrencilerin motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Legault, Demers ve Pelletier (2006) öğrenci motivasyonunun cinsiyetine göre değişmediğini çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Motivasyonun alt boyutlarında da bu sonuç geçerlidir. Ergin ve Karataş (2018)'in üniversite öğrencilerine yaptığı araştırmada ise öğrencilerin motivasyon düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermediğini ileri sürmüştür.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sınıf düzeyine göre sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları değişmektedir. Ortaöğretim 9., 10. 11. ve 12. sınıf

öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin sosyal adaleti algılama düzeyleri 10., 11. ve 12. sınıflara göre daha yüksektir. Genel anlamda ise orta düzeylidir. Bunun yanında 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre algılama düzeyleri daha yüksektir. Diğer sınıflarda ise sosyal adalet liderliği davranışlarını algılama düzeyi düşüktür. Etkileşimsel adalet, sosyal içerme ve kapsayıcı öğretim boyutlarında 9. sınıf öğrencilerinin düzeyleri yüksekken diğer sınıfların düzeyleri düşük olduğu söylenebilir. Motivasyon boyutunda ise 9. sınıf öğrencilerin motivasyon düzeyinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu görülmüştür. Motivasyonun hedef ve bağlılık alt boyutlarında yine 9. sınıf öğrencilerin motivasyon düzeyi yüksektir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre Sosyal adalet liderliği ve motivasyon algılarında 9. sınıf öğrencilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak yetişkinliğe geçiş sürecinde öğrencilere yönelik öğretmenlerin davranışlarının olumlu ve kapsayıcı olması söylenebilir. Özellikle bu sınıf düzeyindeki dezavantajlı öğrenciler sürece daha fazla katılmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde ise öğretmenin sosyal adalet liderliği davranışlarının yeterince etkisinin olmadığı ve bunun sonucunda öğrenci motivasyonlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını ve öğrencilerin motivasyonunu sınıf düzeyi değişkenine göre inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul türü bazında incelendiğinde, Anadolu lisesindeki öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci en yüksek algı düzeyi ise fen liselerindedir. Bunun yanında sosyal bilimler liselerindeki öğrencilerin algıları ise en düşük düzeydedir. Sosyal bilimler liselerini, mesleki teknik ve Anadolu lisesi takip etmektedir. Etkileşimsel adalet, sosyal içerme ve kapsayıcı öğretim boyutlarında da Anadolu liseleri, fen liseleri ve imam hatip liselerindeki öğrencilerin algı düzeyleri yüksektir. Sosyal bilimler liseleri ve meslek teknik ve Anadolu liselerinde ise düşük algı düzeyleri olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak Anadolu lisesi ve fen liselerindeki öğretmenlerin öğrencileri sürece dahil ederek kapsayıcılığı yüksek davranışlarda buldukları söylenebilir. Alanyazında bu konuda tek araştırma olan Gören (2019)'un yapmış olduğu araştırmada, üç farklı okul türünde (İmam hatip lisesi, mesleki ve teknik lise ve Anadolu lisesi) okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci algılarına göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumun nedeni olarak ise

okul büyüklükleri öneri sürülmüştür. Okul büyüklüğünün büyük olduğu okullarda sosyal adalet liderliği algıları daha olumludur. Bu farklılığa göre Anadolu lisesinde sosyal adalet liderliğine ilişkin davranışların daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin motivasyonu en yüksek olan okul türleri imam hatip liseleri ve mesleki teknik ve Anadolu liseleridir. Hedef ve performans motivasyon alt boyutlarında da yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber öğrenci motivasyonunun en düşük olduğu okul türü ise Anadolu liseleridir. Onu ise fen liseleri takip etmektedir. Bu durumun nedeni olarak imam hatip ve mesleki teknik ve Anadolu liselerinin meslek edindirmeye dönük liseler olması ve öğrencilerin belli bir hedefe yoğunlaştığı gösterilebilir. Ayrıca Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin motivasyon düşüklüğü; bu liselerin Türk eğitim sistemindeki bazı değişiklikler ile asıl niteliklerindeki zayıflamalar ve ders yükünün fazla olması söylenebilir. Bu farklılığa ilişkin alanyazın incelendiğinde Güzel, Özdöl ve Oral (2010) öğretmenlerin öğrenciyi motive etmelerinde okul türü etkisinin olmadığını ileri sürmüştür. Bu durumun tersi olarak Akkaya (2019) okul türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeyinin değiştiğini vurgulamıştır. Uğurlu (2008) ortaöğretim 12. sınıflarla yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öğrencileri psikolojik olarak olumlu ya da olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin öğretmen davranışlarından olumlu olarak en fazla etkilendiği okul türü Anadolu liseleridir. İkinci en fazla etkilenen okul türü ise özel liselerdir.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi çoğunlukla orta-iyi arasındadır. Sosyo-ekonomik düzeyi kötü ile çok iyi olan öğrenciler daha azınlıktadır. Bu durumla beraber öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları da yükselmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıfta azınlık da olsa sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan dezavantajlı gruptaki öğrencileri kapsayıcılığı düşüktür. Aynı durum etkileşimsel adalet ve sosyal içerme alt boyutları için de söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça motivasyonları da yükselmektedir. Bu durum performans ve bağlılık motivasyonu alt boyutlarında da örnek teşkil etmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi kötü ya da çok kötü olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri orta düzeydedir. Bu sonuca yönelik olarak dezavantajlı öğrencilerin sosyal adalet liderliği algıları ve motivasyonları sosyo-ekonomik

düzeylelerine göre kıyaslandığında, sınıf içinde öğretmenlerin sosyal adalete yönelik davranışlarını olumlu algılamamaktadır. Ancak bu durum motivasyonlarını fazla düşürmemekte olduğu sonucu çıkarılabilir. Alanyazında bu sonuca paralel ya da tersi sonuçlar bulunmaktadır. Koçak ve Bostancı (2019)' a göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin derse katılım ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmektedir. Akkaya (2019)' a göre öğrencilerin motivasyonu gelir düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmektedir. Polat (2007) öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin tüm farklılıkları gözetilerek ekonomik düzeyine bakılmaksızın tüm bireylere eşit davranılmakta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bozkurt (2008) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ekonomik duruma göre sosyal adalet liderliği davranışlarında bir farklılık olmadığını ileri sürmüştür. Candeias, Rebelo ve Oliveira (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeyden olmalarına rağmen okulun desteklemesi ile öğrenciler için elverişli bir ortam oluşturulmuştur. Özcan vd. (2018)'in Oral ve McGivney (2014)'den aktardığına göre Türkiye'deki fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin %51'i ile Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin %42'si yüksek sosyo-ekonomik düzeyli ailelere sahiptir. Turhan (2010)'a göre öğrencilerin akademik başarısı ise için kültürel ve sosyo-ekonomik farklılığın sınıf ve okul ortamında olmasının gerekli olduğunu savunmuştur.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğrenci motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışları öğrencilerin motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Özellikle sosyal adalet liderliği alt boyutlarından etkileşimsel adalet ve kapsayıcı öğretimin öğrencilerin motivasyonuna etkisi anlamlı düzeydedir.

Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemlerine göre değerlendirildiğinde, alt problemler temelinde elde edilen ana sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği düzeylerine dair bulgular değerlendirildiğinde; öğrenciler okuldaki öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını bazen olarak algılamaktadır. Bu kapsamda sosyal adalet

liderliğinin alt boyutları olan, etkileşimsel adalet, sosyal içermeye ve kapsayıcı öğretim boyutunda öğrenci algıları orta düzeydedir.

2. Öğrencilerin motivasyon düzeylerine dair bulgular değerlendirildiğinde; genel olarak bakıldığında, öğrencilerin motivasyonlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenci motivasyonunun alt boyutlarında; okula bağlılık ve okul performanslarının orta düzeyde, akademik ve sosyal hedefleri ise yüksek düzeydedir.
3. Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon algıları cinsiyet değişkenine göre bulgular değerlendirildiğinde; cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrenciler öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliğini daha fazla gösterdiklerine inanmaktadır. Yine cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrencilerin motivasyon düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bununla beraber kadın öğrencilerin motivasyonunun hedef alt boyutunda motivasyon düzeyi daha yüksektir.
4. Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon algıları sınıf düzeyi değişkenine göre bulgular değerlendirildiğinde; öğrencilerin sınıf düzeyine göre sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları değişmektedir. Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin sosyal adaleti algılama düzeyleri 10, 11 ve 12. sınıflara göre yüksektir. Genel anlamda ise orta düzeylidir. Bunun yanında 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre algılama düzeyleri daha yüksektir. Diğer sınıflarda ise sosyal adalet liderliği davranışlarını algılama düzeyi düşüktür. Yine sınıf düzeyi değişkenine göre, motivasyon boyutunda ise 9. sınıf öğrencilerin motivasyon düzeyinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu görülmüştür. Motivasyonunun hedef ve bağlılık alt boyutlarında yine 9. sınıf öğrencilerin motivasyon düzeyi yüksektir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre Sosyal adalet liderliği ve motivasyon algılarında 9. sınıf öğrencilerinin yüksek olduğu görülmüştür.
5. Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon algıları okul türü düzeyi değişkenine göre bulgular değerlendirildiğinde; öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul türü bazında incelendiğinde, Anadolu lisesindeki öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci en yüksek algı düzeyi ise fen liselerindedir. Bunun yanında sosyal bilimler liselerindeki

öğrencilerin algıları ise en düşük düzeydedir. Sosyal bilimler liselerini mesleki teknik ve Anadolu lisesi takip etmektedir. Yine okul türü değişkenine göre öğrencilerin motivasyonu en yüksek olan okul türleri imam hatip liseleri ve mesleki teknik ve Anadolu liseleridir. Hedef ve performans alt boyutunda da yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber öğrenci motivasyonunun en düşük olduğu okul türü ise Anadolu liseleridir. Onu ise fen liseleri takip etmektedir.

6. Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ve öğrencilerin motivasyon algıları öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre bulgular değerlendirildiğinde; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi çoğunlukla orta-iyi arasındadır. Sosyo-ekonomik düzeyi kötü veya çok kötü ile çok iyi olan öğrenciler daha azınlıktadır. Bu durumla beraber öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları da yükselmektedir. Yine öğrencilerin motivasyonu sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça motivasyonları da yükselmektedir. Bu durum performans ve bağlılık motivasyonu alt boyutlarında da örnek teşkil etmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi kötü ya da çok kötü olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri orta düzeydedir.
7. Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ile öğrencilerin motivasyon algıları arasındaki ilişkilere dair bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğrenci motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışları öğrencilerin motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Özellikle sosyal adalet liderliği alt boyutlarından etkileşimsel adalet ve kapsayıcı öğretimin öğrencilerin motivasyonuna etkisi anlamlı düzeydedir.
8. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği, öğrencilerin motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğuna dair bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci motivasyonuna etkisi hem motivasyonun tamamında hem de alt boyutlar düzeyinde olduğunu göstermektedir. Motivasyonun tamamına göre bakıldığında, sınıfta sosyal adalet liderliğinin alt boyutları, motivasyondaki değişimin %17,3'ünü açıklamaktadır. Bu değişimin en önemli destekleyicisi ise öğretmenlerin etkileşimsel adalet ve kapsayıcı öğretimidir. Motivasyonun hedef boyutundaki değişimin %9,6'sı sosyal adalet liderliğinin kapsamlı öğretim ve etkileşimsel

adalet alt boyutları ile açıklanabilmektedir. Motivasyonun hedef boyutundaki değişimin %9,6'sı ise yine sosyal adalet liderliğinin kapsamlı öğretim ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile açıklanabilmektedir. Motivasyonun bağlılık boyutundaki değişimin %14,4'ü sosyal adalet liderliğinin kapsamlı öğretim ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile açıklanabilmektedir.

Araştırma bulgularına ve sonuçlarına dayanılarak, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için aşağıda birtakım önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci görüşlerine göre, sosyal adalet liderliği davranışları yüksek düzeyde bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenler dezavantajlı öğrencilerin beklentilerini karşılayabilecekleri bir iletişim ortaya koymalıdır. Öğretmenler, öğrencilerle daha derinlemesine bir iletişim kanalı oluşturmalıdır.
2. Okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinde öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı ve motivasyonlarının yükselmesi için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerle ve sorunlarıyla daha fazla ilgili olması sağlanmalıdır.
3. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölge okullarındaki öğrencilerin dezavantajlı durumlarının giderilmesi adına öğretmen ve okul yönetiminin desteklenmesi sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini güçlendirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasındaki oluşacak iş birliği ile bu konuda öğretmenlere eğitim, seminer ve atölyeler eğitimleri verilebilir.
5. Okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf içi sosyal adalet liderliği davranışlarını güçlendirmek adına okuldaki süreçlere katılımını daha fazla sağlayabilir ve bu durum öğrencilerin okula bağlılığını, okul performansını, akademik ve sosyal hedefler için motivasyonunu artırabilir.
6. Öğrencilerin motivasyon düzeyini ve akademik başarılarını artırmak için öğretmenlerin sınıf içi süreçlere öğrencileri daha fazla katması sağlanabilir.
7. Lisans ve lisansüstü eğitim programlarında, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği eğitim almaları sağlanabilir.

8. Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltarak öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi imkânı sağlanabilir.
9. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarına yönelik daha kapsamlı ve nitel araştırmalar yapılabilir.
10. Araştırmacılar sınıf içinde sosyal adalet liderliği ve öğrenci motivasyonuna etki eden diğer faktörleri de detaylı ele alabilirler.



KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akkaya, A. (2019). *Okul fiziki çevre algısının öğrenci motivasyonu ve akademik başarı üzerinde etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aktaş, N. (2019). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Alsbury, T. L., & Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4(2), 105-126.
- Arar, K. H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Pegem A Yayıncılık.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. *Multicultural Education Series*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3631-7; clothbound: ISBN-0-8077-3632-5)..
- Barry, B. (2017). *Sosyal Adalet Neden Önemlidir*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical Foundations for Social Justice Education. *Teaching for diversity and social justice*, 2, 1-14.
- Bobbio N. (1999). *Sağ ve Sol. Bir Politik Ayrımın Anlamı*. (1.Baskı) Ankara: Dost Kitabevi

- Bogotch, I. (2014). Educational theory: The specific case of social justice as an educational leadership construct. *In International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 51-65). Springer, Dordrecht.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal Adalet Liderliği İle Yöneticiye Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bulut, N. (2001). Sosyal devletin düşünsel temelleri ve çağdaş sosyal devlet anlayışı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*.
<https://hukuk.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2020/01/N.Bulut-2.pdf>
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bursa, S., and Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340. Retrieved from
<https://www.ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/sercanbursa64.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik* (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2011). Student's attitudes toward learning and school-Study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes.
<http://www.projectored.uevora.pt/documentos/LICE.pdf>
- Carre, P. (2000). Motivation in adult education: from engagement to performance. In TITLE AERC 2000: *An International Conference. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference* (41st, Vancouver (p. 80).

- Ceylan, M. (2003). Sınıfta Motivasyon (*İki Öğretmenin Sınıf içinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi*). (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Craig, G. (2002). Poverty, social work and social justice. *British Journal of Social Work*, 32(6), 669-682.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education Online*, 2(2).
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67.
- Erdem, A.R., (2016). *Sınıfta Güdüleme, Etkili Sınıf Yönetimi*, Ed. Hüseyin Kıran, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERG, E. R. G., & Özgenur, K. (2019). Eğitim Yönetimi ve Finansmanı-Eğitim İzleme Raporu 2019.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.

- Furman, G.C. and Shields, C.M. (2003). How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Community in Schools. *Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- 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.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy*, 13(4), 469-484.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürkan, Ü. (2013). *Sosyal adalet. Adalet Kavramı*, Türkiye Felsefe Kurumu Derneği,
- Güzel, H., Özdöl, M. F., & İmran, O. R. A. L. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 241-253.
- Hackman, H. W., & Rauscher, L. (2004). A pathway to access for all: Exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 114-123.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev. ed., 7. Baskıdan çeviri), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.

- Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z., (2001). *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Özcan Demirel). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kaynak, S., Özhan, M. B., & Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4).
- Koçak, S., ve Bostancı, A. (2019). Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (3), 915-942.
- Koçel, T. (1995) *İşletme Yöneticiliği (Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (ss. 353-361)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, E. K. & 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.
- Köse, E. K. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Kurt, T. (2005). Herzberg’in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567.

- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (2016). Understanding motivation in education: theoretical and practical considerations. In *Building autonomous learners* (pp. 1-7). Springer, Singapore.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- Miller, D.,(1999), *Principles of Social Justice*. Cambridge: Oxford University Press.
- Murillo Torrecilla, F. J. & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, *Eficacia Cambio en Educación*, 9(4).
- Nadir, U., & Aktan, M. C. (2015). Social Justice, Education and School Social Work in Turkey. *Bulgarian Comparative Education Society*. 13(1), 217-221.
- North, C. E. (2008). What is all this talk about 'social justice'? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110, 1182-1206
- Okşar, M. (2009). Sosyal Adaletin Onuncu Köye Sürgünü. *Ankara Barosu Dergisi*, 67, 2, 106-122.
- Oplatka, I. (2014). The Place of "social justice" in the field of educational administration: A journals-based historical overview of emergent area of study. *In International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 15-35). Springer, Dordrecht.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International journal of leadership in education*, 19(3), 352-369.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı, araştırma raporu ve analiz, Eğitim reformu girişimi*. İstanbul: Açık Toplum Vakfı Yayınları.

- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet Endüstrisi Örneği. Manisa-Sosyal Güvenlik Kurumu. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 221-230.
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik Olarak Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2).
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2016). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 201-218.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- Özkalp, E., & Kirel Ç., (1998). Örgütsel Davranış, Anadolu Ün. Yayını, No.111, Eskişehir
- Patrick, J. (2003). The civic mission of schools: Key ideas in a research-based report on civic education in the US. *Teacher Librarian*, 32(2), 26.
- Peng, S. L., Cherng, B. L., Chen, H. C., & Lin, Y. Y. (2013). A model of contextual and personal motivations in creativity: How do the classroom goal structures influence creativity via self-determination motivations?. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 50-67.
- Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Reeve, C. D. C. (2003). Plato's metaphysics of morals. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 25, 39-58.

- Robbins, S. P. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir: ETAM A.Ş.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*.(İ. ERDEM, Çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Samuels, G. L. (2014). *Reflections in the Classroom: Perspectives on Teaching for Social Justice from Secondary Social Studies Educators*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of South Florida.
- Sedeeq, A., S. (2017). *Basic school students' perceptions of their achievement motivation in terms of several variables*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Speight, S. L., & Vera, E. M. (2004). A social justice agenda: Ready, or not?. *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118.
- Storms, S. B. (2012). Preparing students for social action in a social justice education course: What works?. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 547-560.
- Sunal, O., (2011), Sosyal Politika: Sosyal Adalet Açısından Kuramsal Bir Değerlendirme, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt 66, No. 3, 2011, s. 283-305
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Şahin, F., Tabak, B. Y., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410.
- Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları İle İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve organizasyon* (Genişletilmiş 14. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.
- Turhan, M. (2010). Social justice perceptions of teacher candidates. *Educational Research and Review*, 5(11), 668-673.
- Türker, K. U. R. T. (2005). Herzberg in Çift Faktörlü Güdöleme Kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 367-378.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(3),1079-1100
- Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon, okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme*. (Çev. Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wade, R. (2004). Citizenship for social justice. *Kappa Delta Pi Record*, 40(2), 64-68.
- Wakiaga, L. A. (2016). *Shattering the “Broken Window” fallacy: Educational leadership preparation that transforms practice* (Doctoral dissertation, Brill Sense).
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.
- Wendorf, C. A., Alexander, S., & Firestone, I. J. (2002). Social justice and moral reasoning: An empirical integration of two paradigms in psychological research. *Social Justice Research*, 15(1), 19-39.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.
- Yorgancı, A., B. (2011). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yurt, E., ve Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685.
- Yücel, M. T. (2013). *Adaletsizlik Duygusu. Adalet Kavramı*, 137-144.

EKLER

EK 1: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Anket Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8734354
Konu : Araştırma İzni

02.05.2019

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Müdürlüğü'nün 10.04.2019 tarihli ve 2761 sayılı yazısı.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özgür GÜLER'in "**Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler**" konulu çalışması kapsamında uygulama izin talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ekli formların İlçenize bağlı ekli listedeki okullarda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formlarının (1 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe millî eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Hayati KOCA
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:
Uygulama formu (1 sayfa)
Okul listesi (1 sayfa)

Dağıtım:
Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı,
Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 71de-f8c4-3897-af49-b52e kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Etik Kurul Onay Belgesi

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

KARAR TARİHİ :08/05/2019
OTURUM NO :04
TOPLANTI SAATI : 12.00

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

GÜNDEM 5- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'nin danışmanı olduğu Özgür GÜLER tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 5- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'nin danışmanı olduğu Özgür GÜLER tarafından yapılan "Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler" 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
Prof. Dr. Cemal FEDAYİ	Prof. Dr. Ali TAŞ	Prof. Dr. Hacı Bayram IŞIK

ÜYE	ÜYE	ÜYE
Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN	Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL	Doç. Dr İbrahim Mazman

ÜYE	ÜYE
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ	Prof. Dr. Mevlüt ERTEN

EK 3: Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Açıklama: Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözleme 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 kazandırır.	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. Maddî ihtiyacı olan öğrencilere kaynak sağlamaya çalışırlar.	1	2	3	4	5
16. Maddî ihtiyacı olan veliler için kaynak sağlamaya çalışırlar.	1	2	3	4	5
17. Ödevlerde ve okul faaliyetlerinde öğrencilerin maddî 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 aşılarlar.	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 4: Okul Motivasyonu Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda derslere katılırım.	1	2	3	4	5
2. Okulda başarılı olmak isterim.	1	2	3	4	5
3. Elimde olsa okulu bırakırım.	1	2	3	4	5
4. Okulda geçirdiğim zamandan keyif alırım.	1	2	3	4	5
5. Okulda verilen ödevleri zevkle yaparım.	1	2	3	4	5
6. Gelecek hedeflerime ulaşmada okul önemlidir.	1	2	3	4	5
7. Tatillerde okulu özlerim.	1	2	3	4	5
8. Sınıf arkadaşlarım içerisinde en başarılı öğrenci olmak isterim.	1	2	3	4	5
9. Okul dışında ders çalışırken sıkılırım.	1	2	3	4	5
10. Okulda olabildiğince çok şey öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
11. Derslerime içimden gelerek çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Sınıfımda “en çalışkan öğrenci” olarak bilinmek isterim.	1	2	3	4	5
13. Okula gitmek istemem.	1	2	3	4	5
14. Derslere hazırlıklı gelirim.	1	2	3	4	5

