



**OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET
LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**2021
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Elmas YILDIRIM

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMEN
MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Elmas YILDIRIM

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Ekim 2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI.....	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ	8
ABSTRACT.....	10
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	12
ARCHIVE RECORD INFORMATION	13
KISALTMALAR.....	14
ARAŞTIRMANIN KONUSU	15
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	15
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	15
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ	15
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	16
ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI	16
1. BİRİNCİ BÖLÜM.....	17
GİRİŞ	17
1.1. Problem Durumu.....	17
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	22
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	22
1.5. Araştırmanın Önemi.....	23
1.6. Sayıtlar	24
1.7. Sınırlıklar.....	24
1.8. Tanımlar	25
2. İKİNCİ BÖLÜM	26
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	26
2.1. ADALET.....	26

2.1.1. Adaletin Tanımı.....	26
2.1.2. SOSYAL ADALET.....	27
2.2. LİDERLİK	31
2.2.1. Liderlik Kuramları.....	32
2.2.2. Liderlik Stilleri	33
2.2.3. Sosyal Adalet Liderlik.....	35
2.3. MOTİVASYON	39
2.3.1. Motivasyon Teorileri	39
2.3.2. Örgütlerde Motivasyon	45
2.3.3. Öğretmen Motivasyonu	45
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
YÖNTEM	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.2. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği	51
3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	53
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Veri Analizi.....	56
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	59
BULGULAR ve YORUM.....	59
4.1. Sosyal Adalet Liderlik Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	59
4.2. Öğretmen Motivasyon Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.3. Sosyal Adalet Liderlik ve Öğretmen Motivasyon İlişkisine Yönelik Bulgular .	73
4.4. Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Bulgular	74
4.5. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular.....	77
5. BEŞİNCİ BÖLÜM	79
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1. Tartışma.....	79
5.2. Sonuç.....	83
5.2.1. Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Sonuçlar.....	84
5.2.2. Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar	84
5.2.3. Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar.....	85
5.3. Öneriler	85

5.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	85
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
KAYNAKÇA.....	87
TABLolar LİSTESİ.....	104
ŞEKİLLER LİSTESİ	104
EKLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	120

TEZ ONAY SAYFASI

Elmas YILDIRIM tarafından hazırlanan “OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek lisans tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 22/10/2021

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ) (Danışman)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN (SAÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek lisans tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Elmas YILDIRIM

İmza:

ÖNSÖZ

Okullar etkili eğitim öğretimin gerçekleştirilmesini hedefleyen sosyal bir örgüttür. Her türlü örgüt gibi okul da varlığını sürdürebilmek ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için bir yöneticiye ihtiyaç duyar. Okullarda hedeflenen etkili eğitim öğretimin gerçekleşmesi ve öğrenci başarısının artması okul müdürünün temel görevleri arasındadır. Okul müdürlerinin öğretmenlere karşı adaletli olması öğretmen motivasyonunun sağlanması dolayısıyla da etkili eğitim öğretimin gerçekleşmesi için önemlidir. Sosyal adalet liderliği davranışlarını sergilemeyen müdürler, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğretimin etkililiğinin ve öğrenci başarısının düşmesine yol açmaktadır. Okulda liderin adaletli olmamasından kaynaklanan problemlerin giderilmesinin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yeterince sergilemesine bağlı olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Mevcut araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde çalışmanın problem durumuna yer verilmiştir. Bu kapsamda okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik özelliğine sahip olma ve olmama durumlarına ilişkin yapılan araştırmalar ve bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar ele alınmış, alan yazındaki boşluklara vurgu yapılmış ve araştırmanın gerekçesi ortaya konulmuştur. İkinci bölümde sosyal adalet liderlik, öğretmen motivasyonu ve bunların eğitim açısından ele alındığı kavramsal çerçeve yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilirken araştırmanın son bölümünde ise çalışmanın sonuçlarına göre tartışmaya yer verilmiş ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yoğun çalışma sürecine rağmen araştırmanın her aşamasında görüşleriyle bana yol gösteren, çalışmaya dair tüm sorunlarımla ilgilenen,engin bilgisi ve deneyimleriyle her türlü desteği sağlayan ve yardımını esirgemeyen saygı değer hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim yönetimi bilim dalı alanında aldđđm eğitimde emeği olan değerli hocalarım Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a, Dr. Öğretim yesi Hamit ERDOğAN'a ve Dr. Öğretim yesi Fatma Betül KURNAZ'a teğerleğlerini sunarım.

Lisansüstü eğitim sürecimde her zaman yanımnda olan ve beni her zaman motive eden değerli meslektağlarım Harun KARA, Tuba YALDIZ, Begüm EROğLU ve Serpil ARSLAN'a, sevgilerimi ve Őukranlarımı sunuyorum. Ayrıca Kıymetli EŐim Hasan YILDIRIM ve Canım Kızım İkra Su YILDIRIM'a, varlığını hep yanımnda hissettiğim Sevgili Annem Cemaynur AYDOđMUŐ'a, her zaman her konuda destekçim olan Sevgili Babam Ömer AYDOđMUŐ'a ve hayatımın her aşamasında yanımnda olan kardeŐlerim Zeynep, Serap ve Kemal AYDOđMUŐ'a sevgilerimi, teğerleğlerini sunuyorum.

AraŐtırmamın gerçekleŐmesinde görüşleri ile bana destek veren tüm hocalarıma ve arkadaŐlarıma teğerleğ ederim.

Ekim, 2021

Elmas YILDIRIM

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Elmas YILDIRIM,
Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Mahmut POLATCAN
Karabük /2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul müdürünün sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini saptamaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Aynı zamanda araştırmada yapısal eşitlik model uygulamalarından path analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırma örneklemini 421 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Özdemir ve Pektaş'ın (2017) geliştirdiği 'Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği' ile DüNDAR ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen; Polat (2010) tarafından gözden geçirilerek düzenlenen 'Öğretmen Motivasyon Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra Pearson korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik uygulamalarını ölçek toplamında ve destek, eleştirel alt boyutlarında yeterli düzeyde görmüşlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim, yaş, branş ve kıdem gibi demografik özelliklerine göre sosyal adalet ölçek toplamında farklılık göstermediği ancak okul kademesi durumuna göre sosyal adalet ölçek toplamında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi, ölçek toplamında dışsal ve içsel motivasyon alt boyutlarında orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim, kıdem, yaş

ve branş gibi demografik özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak okul kademesi ele alındığında ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal adalet liderlik boyutları ‘destek, eleştirel ve katılım’ ile motivasyon boyutları ‘dışsal ve içsel’ arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte yapısal eşitlik modeli yol analizi sonucunda sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal adalet liderliği, Öğretmen motivasyonu, Okul müdürü, Öğretmen

**EXAMINING OF THE EFFECT OF PRINCIPALS' SOCIAL JUSTICE
LEADERSHIP ON TEACHER MOTIVATION**

Elmas YILDIRIM
Karabuk University Graduate Education Institute
Educational Sciences
Educational Administration Division
Advisor: Associate Professor Dr. Mahmut POLATCAN
Karabük / 2021

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effect of the school principal's social justice leadership practices on teacher motivation. The research was designed using the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. However, we conducted in path analysis by structural equation model in study. A simple random sampling method was used to determine the sample of the research and 421 teachers formed the research sample. The 'Social Justice Leadership Scale' developed by Özdemir and Pektaş (2017) and the 'Teacher Motivation Scale' developed by Dündar and Taşpınar (2007) and revised by Polat (2010) were used to collect the data. In the analysis of the data were used descriptive statistics arithmetic mean and standard deviation, as well as Pearson correlation and multiple linear regression analysis.

As a result of the research, teachers have seen school principals' social justice leadership scale total and support and critical sub-dimensions at a high level. It has been determined that there is no difference in the total of the social justice scale according to the demographic characteristics of the teachers such as gender, education, age, branch and seniority, but there is a significant difference in the total of the social

justice scale according to the school level. However, according to teacher perceptions, teachers' motivation level was found to be above the medium level in the sub-dimensions of extrinsic and intrinsic motivation in the total scale. Considering the gender, education, seniority, age and branch demographic characteristics of the teachers, no significant difference was found in the motivation levels of the teachers. However, when the school level is considered, it is seen that the teachers working at the primary school level are higher than the teachers working at the secondary and high school levels.

Consequently, a high level of positive correlation was found between the social justice leadership levels of school principals and teacher motivation. A high level of positive correlation was found between the social justice leadership dimensions 'support, critical and participation' and the motivation dimensions 'external and internal'. However, as a result of the structural equation model path analysis, it was determined that social justice leadership is an important predictor of teacher motivation.

Keywords: Social justice leadership, Teacher motivation, Principals, Teacher.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi
Tezin Yazarı	Elmas YILDIRIM
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Mahmut POLATCAN
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Tarihi	
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	
Anahtar Kelimeler	Liderlik, Sosyal adalet liderliği, Motivasyon, Öğretmen motivasyonu, Okul müdürü, Öğretmen

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Examining of the Effect of Principals' Social Justice Leadership on Teacher Motivation
Author of the Thesis	Elmas YILDIRIM
Advisor of the Thesis	Associate Professor Dr. Mahmut POLATCAN
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	
Field of the Thesis	Educational Administration
Place of the Thesis	KBÜ/LEE
Total Page Number	
Keywords	Social justice leadership, Teacher motivation, School, Teacher

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

Çev. : Çeviren

F: Fark

N: Elaman Sayısı

S.: Sayfa

Sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical For Social Sciences

Ss: Standart Sapma

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Okul M¼d¼rlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin ¼đretmen Motivasyonuna Etkisi.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ¼NEMİ

Bu araştırmada okul m¼d¼rlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderlik davranışlarının ¼đretmen motivasyonuna etkisinin ¼đretmen g¼r¼Őlerine g¼re belirlenmesi amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN Y¼NTEMİ

Çalışmada nicel araştırma y¼ntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler ile korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri uygulanmıştır. Ayrıca yol analizi uygulamalarından path analizi gerçekteŐirilmiŐtir (B¼y¼k¼zt¼rk, Çokluk ve K¼kl¼, 2010).

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu araştırmanın amacı, ¼đretmen g¼r¼Őlerine g¼re okul m¼d¼rlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarının ¼đretmen motivasyonu ¼zerindeki etkisinin belirlenmesidir.

Bu amaçla, aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıŐtır.

- 1) ¼đretmen algılarına g¼re okul m¼d¼r¼n¼n sergilediği sosyal adalet liderlik davranışları ne düzeydedir?
- 2) ¼đretmenlerin algıladıkları motivasyonu ne düzeydedir?

- 3) Öğretmen algılarına göre okul müdürünün sosyal adalet liderlik davranışları öğretmenlerin;
- Cinsiyetine göre,
 - Yaşına göre,
 - Öğrenim durumuna göre,
 - Okul türüne göre,
 - Branşına göre,
 - Öğretmenlikteki hizmet yılına göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmenlerin algıladıkları motivasyon düzeyi öğretmenlerin;
- Cinsiyetine göre,
 - Yaşına göre,
 - Öğrenim durumuna göre,
 - Okul türüne göre,
 - Branşına göre,
 - Öğretmenlikteki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışları, öğretmen motivasyonunu yordamakta mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde bulunan temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 3390 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise mevcut okullarda çalışmakta olan 421 öğretmeni kapsamaktadır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı Karabük ilinde bulunan 146'sı lisede, 117'si ortaokulda, 158'i ilkokulda görev yapan gönüllü 421 öğretmen cevapları ile sınırlıdır. Bununla birlikte araştırma, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve öğretmen motivasyonu ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlandırılmıştır.

1. BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın problem durumu ele alınmıştır. İkinci aşamada araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumlardaki ekonomik ve sosyal gelişmeler, bireyin yaşamını etkilemektedir. Özellikle gelire bağlı olarak ortaya çıkan ekonomik eşitsizlikler, sosyal sınıflaşmalara yol açmıştır. Sosyo-ekonomik eşitsizliğin oluşturduğu fırsat ve imkân eşitsizliğine meydan okumak amacıyla alt gelir gruplarının hak elde etme mücadelesi; eşitlik, özgürlük ve adalet kavramlarının daha çok tartışılmaya başlamasına ve eşitsizlikleri ortaya çıkaran etmenlerin araştırılmasına neden olmuştur (Arslan, 2019). Zira toplumu oluşturan bireyler arasında var olan eşitsizlik durumlarına karşı, eşit davranmak ya da eşit haklar sunmak adaletten uzaklaşmaya neden olmaktadır (Clark, 2006). Özellikle küreselleşmenin beraberinde getirdiği adaletsizliğin karşısında durabilmek için bireylerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde en önemli unsur olarak başta eğitim kurumları gelmektedir. Ancak gelir dağılımında var olan adaletsizlik nedeni ile ortaya çıkan sosyo-ekonomik sorunlar eğitime yansımaktadır. Nitekim bireylerin eğitim kurumlarına erişimlerinin veya erişilen eğitimin standartlarının farklılık göstermesi yadsınamaz bir gerçektir (Karabulut, Ahi ve Gürsoy, 2016).

Küreselleşme sonucunda ortaya çıkan avantajların yanı sıra dezavantajları da gözetmek durumunda olan okullardan, bireye gerekli bilgi ve becerileri kazandırması beklenmektedir. Bu bağlamda eğitim hizmetinin toplumun tüm kesimlerinde aynı standartlarda verilmesi gerekmektedir. Eğitim hizmetlerine ulaşma ve eğitim

hizmetlerinin karşılanması konusunda sağlanacak eşitlik, gelir dağılımı adaletsizliğini ortadan kaldıracak niteliktedir. Nitekim eğitimin standartlaştırılması ile eşit eğitim imkanına sahip olan bireylerin aldıkları eğitim neticesinde sahip olacakları nitelikler, gelir dağılımı adaletsizliğini nispeten azaltabilir (Altınışık ve Peker, 2008). Ayrıca okulların, sadece kazanımların verildiği, ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı örgütler olmaktan sıyrılması gerekmektedir. Bu doğrultuda okullardan nitelikli insan gücü yetiştirilmesi ve akademik başarıyı artırması beklenmektedir. Bu kapsamda bilgi ve becerilerin çağın koşullarına göre değiştirilmesi ve eğitimin yaşam boyu devam etmesi kaçınılmazdır (Miser, 2002). Yaşam boyu eğitimi, bireyin kendi gelişimine destek vermesini sağlayarak toplumda var olan eğitime ulaşma şansını her zaman sunabilecek bir unsur niteliğindedir (Karaman, 2018).

Eğitimin din, dil ve ırk gözetmeksizin ücretsiz ve zorunlu olması ile eğitime erişim anlamında ilerleme kaydedilmiştir. Ancak bunlar eğitimde eşitsizliği ortadan kaldırmaya yeterli değildir. Zira okulların fiziki donanımlarında bir standart oluşmamıştır. Çocuklar eğitime ulaşabilmektedir ancak şartlar bakımından eşitlik tam anlamı ile sağlanamamaktadır (Ertekin, Mert ve Korlu, 2019). Okullardan tüm öğrencilere eşit yaklaşması ve kapsayıcı olması, sosyal kimliğe bakılmaksızın öğrencilerin gelişimini desteklemesi beklenmektedir (Lenore, Bailey ve Alison, 2006). Bir başka ifade ile dezavantajlı öğrencilerin etkili eğitim almasına yönelik yapılacak çalışmalarla öğrencilerin bilgiye ulaşması anlamında eşitliğin sağlanması amaçlanmaktadır (Mc Donald ve Zeichner, 2009). Bu nedenle okullarda sosyal adaletin öğrenciye, öğretmene, okulun fiziki şartlarına ve eğitime erişime yönelik olması gerekmektedir. Bu bakımdan okul; hedeflerin paylaşıldığı, demokratik bir ortamın olduğu, katılımın teşvik edildiği bir kurum haline dönüştürülmelidir. Okulda var olması beklenen bu özelliklerin gerçekleşmesi için öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşların kapsayıcı bir lider tarafından yönetilmesi gerekmektedir. Zira kapsayıcı bir lider, demokratik ve etkili öğrenme ortamlarının oluşumunu sağlayan, öğrencilere ve paydaşlara yönelik destekleyici bir okul kültürü oluşturan aynı zamanda velilerle kurduğu ilişkiler neticesinde etkin bir okul aile iş birliği sağlayan liderdir. Sonuç olarak kapsayıcı liderin var olan fırsat ve imkân eşitsizliklerini ortadan kaldıran lider olarak görüldüğü söylenebilir (UNICEF, 2020).

Okullarda sosyal adalet, adil bir okul iklimi oluşturulması olarak da nitelendirilebilir (Wang, 2018). Sağlıklı bir okul ikliminde öğretmenlerin başta okul müdürüne ve meslektaşlarına karşı güven duyması beklenir. Zira öğretmenlerin öğrencilere model olduğu düşünülürse, sağlıklı bir okul iklimi beklentisi ve arayışı kaçınılmazdır (Baş ve Şentürk, 2011). Okul iklimi, okul müdürlerinin sosyal adaleti algılama ve uygulama biçimlerinden de etkilenmektedir (Wang, 2015). Bir başka ifade ile okullarda öğretmenin performansı üzerinde okul liderinin adaletli yönetim anlayışı etkilidir (Alkış ve Güngörmez, 2015). Bu kapsamda okul liderlerinin sahip olması gereken liderlik özelliklerinden birisi de adalettir. Nitekim alan yazında liderlerin sahip olması gereken liderlik özellikleri arasında sosyal adaletin olması gerektiğini ileri süren pek çok araştırma bulunmaktadır (Bogotch ve Shields, 2014; De Matthews ve Mawhinney, 2014; Furman, 2012; Potter, Torres ve Briceno, 2014; Taysum ve Gunter, 2008).

Liderlik belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim sisteminin öğretmen ve öğrenci gibi girdilerini kasıtlı olarak etkileme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır. Liderlik özelliğine sahip bireyler hedeflere uygun çıktıları elde etmeyi amaçlamaktadır (Özdemir, 2018). Hedeflere uygun çıktı elde etme sürecinde liderlerden beklenen, örgüt çalışanlarının duygu, düşünce beklenti gibi insani ihtiyaçlarını göz ardı etmemesidir. Nitekim liderlerle ilgili yapılan araştırmalarda örgütlerde çalışanları bir makine gibi klasik yönetim anlayışına sahip liderlik özelliklerine yönelik eleştirilerin ardından insanı merkeze alan yönetim anlayışını savunan araştırmalara bırakmıştır (Altinkurt ve Yılmaz, 2010). Sosyal adalet liderliği kavramı da insanı merkeze alan liderlik özelliklerine eklenen ve araştırmalara konu olan en yeni liderlik özelliklerindedir. İdeal sosyal adalet liderlik özelliğinin de öğretmen, sosyo ekonomik durum, bireysel özellikler, fiziki donanım ve müfredatın yanı sıra öğrenci başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği söylenebilir. Buna göre okulda etkili eğitim öğretimin sağlanması, öğrenci başarısının arttırılması okul müdürünün temel görevlerindedir düşüncesi de bu düşüncüyü destekler niteliktedir (King ve Bouchard, 2011; Williams, 2009).

Sosyal adalet liderlik özelliklerine sahip okul müdüründen destekleme, kapsama ve eleştirel bilinç oluşturma davranışlarını sergilemesi beklenmektedir. Aynı zamanda sosyal adalet kavramını oluşturan dağıtıcı, kültürel ve ilişkiyel adalet

boyutları da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına sahip olup olmadığını ortaya koymaktadır. Bu boyutlar kapsamında okul müdürlerinden farklı kültürleri gözetenek ayırım yapmadan var olan kaynakları adil olarak paylaşması ve karara katılımı sağlaması beklenmektedir (Özdemir ve Pektaş, 2017). Sosyal adalet ilişkisel ve dağıtımsal olarak iki boyutta ele alınabilir. Zira bu boyutlar sosyal ilişkilerde olması beklenen iş birliğinin yanı sıra var olan maddi manevi hakların adil dağıtımının sağlanması olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlaması yönünden ortaya çıkan beklentileri karşılaması gerekmektedir (Gevirtz, 1998).

Açıklım (1998), okulun etkililiği için okul müdürünün önemli bir etken olduğuna dikkat çekmektedir. Kaynakları sınırlı bir okulda iyi bir okul müdürü, okul başarısını artırmaktadır. Öte yandan kaynakları zengin bir okulu iyi yönetemeyen bir okul müdürü, okul gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kesen, Toklucu Sunduram ve Abaslı, 2019). Sosyal adaletin örgütlerdeki ifadesi haline gelen örgütsel adaletin bir alt bileşen olduğu düşünülürse; okul müdürünün sosyal adalet liderlik özelliğine sahip olması gerektiği savunulabilir (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014). Sosyal adalet liderlik yeterliği gösteren okul müdürleri aynı zamanda da kapsayıcı lider olarak ele alınabilir. Zira sosyal adalet liderlik yeterlikleri, kapsayıcı liderlik yeterlikleri ile örtüşmektedir. Okul kültürü ve okul iklimi üzerindeki yadsınamaz bir etkiye sahip olan okul müdürünün; öğretmenlerin okul kültürü ve iklimi algılarını olumlu etkilemeleri halinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik becerilerinin oluşumunu ve gelişimini sağlayacağı düşünülebilir. Sonuç olarak okul müdürünün sosyal adalet liderlik yaklaşımının kapsayıcı eğitimin sağlanması yönünde büyük önem teşkil ettiği ifade edilebilir (UNICEF, 2020).

Örgüt alan yazınında uzun yıllardır tartışılan bir konu olan motivasyon (Aksaraylı ve Kıdak, 2009; Alkış ve Öztürk, 2009; Arslan ve Bingölbali, 1997; Vural, Gürcüm ve Ağa, 1998) okullarda da araştırmalara konu edilmiştir (Acun ve Güney, 2019; Balcı, 1989; Berhanu ve Sabancı, 2019; Çiçek Sağlam ve Emirbey, 2017; Demir ve Yılmaz, 2018; Doğan ve Koçak, 2017; Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Araştırmalarda okul liderliğinin öğretmenlerin motivasyonunu, bağlılığını, iş doyumunu olumlu yönde etkilediğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Kocabaş ve Karaköse, 2005; Madenoğlu, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014; Serin ve Buluç, 2012).

Özellikle öğretmen motivasyonu, öğrenci başarısı ve okul gelişimi üzerinde önemli bir faktördür (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Okul liderliği de öğretmenlerin motivasyonu etkileyen önemli faktörlerden biri olarak ele alınmaktadır. Zira okul müdürlerinin öğretmen motivasyonu artırmada etkili olduğunu gösteren ulusal ve uluslararası araştırmalar alan yazında yer almaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Aksel ve Elma, 2018; Boydak Özcan, Türkoğlu ve Şenar, 2010; Eres, 2011; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Shepherd-Jones ve Salisbury-Glennon, 2018). Alan yazında öğretmen ve öğrenci motivasyonu içsel ve dışsal olarak da ele alınmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Akbaba, 2006; Börü, 2018; Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018). İçsel ve dışsal faktörler veliden, genel politikalardan, öğretmenlerden ve müdürlerden kaynaklanabilmektedir. Okul yöneticilerinden kaynaklanan faktörler yöneticilerin liyakatsiz olması, başarının göz ardı edilmesi, iletişim yetersizliği, ego sahibi yöneticiler ve yöneticinin ailevi problemleri şeklinde ele alınmaktadır (Börü, 2018; Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018).

OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı) Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) raporuna göre (2019) öğretmenlerin mesleklerini yaparken motivasyonlarına etki eden faktörlerin en önemlisinin motivasyon olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen motivasyonu bir yandan çocukların gelişimine katkı sağlarken diğer taraftan bu gelişimle topluma katkı sağlayacaklarına olan inançları ifade etmektedir. Motivasyonun öğretmen üzerindeki etkisinin doğrudan öğrenci başarısına etki ettiği düşünülürse, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin de motivasyon üzerinde etki eden faktörler arasında olduğu söylenebilir. Bu düşüncelerden yola çıkarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmen motivasyonu arasında bir ilişki olduğu ileri sürülebilir. Zira okullarda girdiyi oluşturan insan kaynağının performansında etkili olduğu düşünülen motivasyon kavramı sosyal bilimler araştırmalarının ilgisini çekmiştir (Anderson, Griego ve Stevens, 2010).

Alan yazında liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar yer almaktadır (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013; Önen ve Kanayran, 2015; Önen ve Sevinç, 2015; Paksoy ve Özbezek, 2018; Wang, 2015; Wang, 2016; Wang, 2018). İlgili ulusal ve uluslararası alan yazında sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalara rastlanırken (Arslan, 2019; Bozkurt, 2018; Clark, 2006; Gewirtz, 1998; Gören, 2019; Hackman, 2005; Koçak ve Özdemir, 2019; Özdemir ve Pektaş, 2017) sosyal adalet liderliğinin

öğretmen motivasyonuna etkisini araştıran çalışmalar sınırlıdır. Oysa öğretimin kalitesinden, insan kaynağının yönetiminden, genel iş ve işlemlerin düzenli olarak yürütülmesinden sorumlu tutulan okul müdürünün sosyal adalet liderlik özelliğine sahip olması eğitim politikasında yapılabilecek değişiklikler açısından da önemli bir konudur. Zira toplumun geleceğe dönük ihtiyaçlarını belirlemek ve ihtiyacı karşılayabilecek nitelikte insan gücü yetiştirmek üzere eğitim politikasının düzenlenmesi, yenilenmesi ya da ihtiyacı karşılamaya yönelik değiştirilmesi gerekmektedir (Yıldız ve Yıldız, 2016). Mevcut araştırma sonucu ile de var olan eğitim politikası üzerinde değişikliğe gidilebilir ve yetiştirilen bireylerin ülke ihtiyacını karşılar nitelikte olması sağlanabilir. Bu çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine göre incelenerek sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olup olmadığı irdelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisini öğretmen algılarına göre belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisi nasıldır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Yukarıdaki probleme dayalı olarak aşağıda yer alan araştırmanın nicel basamağına ilişkin alt problemleri şu şekildedir.

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi nasıldır?
3. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik düzeyleri öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyetine göre,

- b. Yaşına göre,
 - c. Öğrenim durumuna göre,
 - d. Okul türüne göre,
 - e. Branşına göre,
 - f. Öğretmenlikteki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyetine göre,
 - b. Yaşına göre,
 - c. Öğrenim durumuna göre,
 - d. Okul türüne göre,
 - e. Branşına göre,
 - f. Öğretmenlikteki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 5. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisi nasıldır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumlarda sosyal adaletin sağlanması noktasında eğitim kurumlarının merkezde olması yadsınamaz bir gerçektir. Zira eğitim kurumlarının her aşamasında öğrencilere, öğretmenlere ya da diğer çalışanlara yönelik sosyal adaletin sağlanması beklenmektedir. Dolayısıyla sosyal adalet kavramını içselleştiren insanların yetiştirilmesinde etkin olacak bir okul yapısının oluşturulması gerekmektedir. Nitekim bu durum sosyal bir örgüt olan okullarda başta okul müdürünün sosyal adalet liderliğinin gereklerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Okul müdürünün öğrencilere, öğretmenlere ve diğer çalışanlara yönelik ilişkisel ve dağıtımsal boyutta adaleti sağlaması halinde okullarda sosyal adaletin varlığından söz edilebilir. Bu anlamda okul müdürünün sahip olduğu sosyal adalet liderlik özelliği önem teşkil etmektedir.

Eğitim örgütlerinde belirlenen hedeflere ulaşılması ve ulaşılan hedefler doğrultusunda varlığını sürdürebilmesi örgüt içerisinde sağlıklı bir sosyal adalet olgusunun var olmasına bağlıdır. Açık bir sistem ve sosyal bir örgüt olan okul yapısında öğretmenlerin algıladıkları; okul müdürünün sahip olduğu sosyal adalet

liderlik anlayışı öğretmenlerin motivasyonları üzerinde son derece etkilidir. Okul müdürünün adil oluşu olumlu bir okul ikliminin yanı sıra öğretmenlerin motive olduğu bir çalışma ortamının oluşmasını sağlayabilmektedir. Bu nedenle okul müdürünün sosyal adalet liderlik konusunda gerekli yeterliklere sahip olması; öğretmenlerin motive olması ve dolayısıyla etkili bir öğretim sürecinin devam etmesi için önemlidir.

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmak, önerilen çalışmanın sağlayabileceği katkılar için önem teşkil etmektedir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin algıladıkları sosyal adalet liderliği, eğitimde öğretmenlerden beklenen sosyal adalet, öğretmenlerin algıladıkları sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin aidiyet, okula bağlılık ve etik iklim açısından ele alan sınırlı çalışmalardan oluştuğu görülmektedir (Arslan, 2019; Bozkurt, 2018; Gören, 2019; Lenore, Bailey ve George; Mc Donald ve Zeichner, 2009).

Dolayısı ile bu çalışmada sosyal adalet liderlik ölçeği ve motivasyon ölçeğinin kullanıldığı nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışmada farklı kademelerde görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi olup olmadığı öğretmen görüşleri belirlenerek alan yazına katkı sağlanmıştır. Ayrıca bu çalışma ulusal alan yazında sosyal adalet liderliği konusunda öğretmen motivasyonuna etkisini inceleyen çalışma olması nedeni ile yapılacak benzer çalışmalara kaynak sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara samimi biçimde ve doğru cevap verdikleri kabul edilmektedir. Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracı bilimsel olarak geçerli ve güvenilirlerdir.

1.7. Sınırlıklar

Bu araştırmaya dair sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Bu araştırma Karabük ilinde bulunan 2020-2021 öğretim yılında resmi okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2020-2021 öğretim yılında ‘‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ aracına verilen öğreimen yanıtları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Adalet; Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması (TDK, 2020).

Sosyal Adalet; Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu (TDK, 2020).

Okul; Açık bir sistemde amaçların gerçekleştirilmesi için çalışanların iş birliği ve dayanışma içerisinde olduğu planlı ve sistemli sosyal bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2011).

Okul müdürü; Okulun varlığını sürdürülebilmesi adına formal yetkinin yanı sıra informal liderlik özelliğini taşıyan kişidir (Bursalıoğlu, 2011).

Motivasyon; İsteklendirme, güdüleme (TDK, 2020).

2. İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgüt etkililiğinde motivasyonun önemli bir güç olduğu ortadadır. Zira örgüt etkililiğini motivasyonun insan davranışlarına etki etmesi etkilemektedir. Örgütler için motivasyonun sağlanmasında sosyal adalet liderliği önemli bir yer tutmaktadır. Adaletin sağlanmadığı örgütlerde dışsal motivasyon ortadan kalkmakta ve bu durum örgüt çalışanını olumsuz etkilemektedir.

2.1. ADALET

2.1.1. Adaletin Tanımı

Sözlük anlamı ile adalet, ‘Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması’ olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020). Adalet kavramı, insanoğlunun varoluşundan bu yana insanların adaletsizlikleri ortadan kaldırma arayışından ortaya çıkmıştır (Topakkaya, 2008). Adalet, toplumu oluşturan bireylerin haklarını kullanımı konusunda birbirine saygı göstermesi olarak da ifade edilebilir. Bu noktada adaletin hem bireyler arasında hem toplumlar arasında oluşabilecek ilişkiyi biçimlendirdiği söylenebilir (Akyel, 2017).

Geleneksel anlamda adalet olgusu ilk çağlardan itibaren felsefenin merak konusu olmuş ve felsefi tartışmalarda yerini almıştır. Nitekim Platon, Aristo, Sokrates, felsefi problemlerin tartışılmasında adalet kavramına yer vermişlerdir. Zira onlar bütün erdemlerin merkezinde adalet olgusunun var olduğunu savunmaktadırlar (Safi, 2018). Söz gelimi tarihte ilk olarak Platon tarafından ele alınan adalet kavramı bireyde mevcut olan yetenek, beceriler ve erdemler olarak tanımlanmıştır. Ancak bu uyumun adaleti sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca adalet mevcut durum değil mevcut durum için gerekli olandır (Tepe, 2019). Başka bir ifade ile Platon’a göre adalet her bireyin kendi doğasına uygun düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmesi ile sağlanabilecek bir olgudur (Safi, 2018). Bir diğer filozof Aristo ise adaleti tanımlarken eşitlik kavramına vurgu yapmıştır. Aristo, kişiler veya durumlar arasında var olabilecek

eşitlik ya da eşitsizlik durumunda eşit olan ile eşit olmayana uygulanacak muamelenin aynı olmasının adaletin önüne engel olacağını ifade etmiştir (Clark, 2006). Sokrates ancak vicdan sahibi insanların iyi ile kötüyü ayırt edebileceklerini savunmaktadır. Kişiyi bu ayrımı yaptırmanın vicdanın sesi olduğunu ileri sürerek bunun adaletle eş değer olduğunu savunmaktadır. Görüldüğü üzere Platon, Aristo ve Sokrates erdem, eşitlik, iyi kavramları ile adalet kavramının temelini ahlaki yerleştirmektedir (Safi, 2018).

Daha yakın dönemde adalet kavramını ele alan John Rawls da kavramı bireyler arasında sağlanan sosyal ve ekonomik eşitlik olarak ifade etmiştir. Daha açık bir ifadeyle Rawls için adalet, bu kavramlar arasında oluşacak 'uygun bir denge' anlamına gelir. Aynı zamanda adaletin ancak hak edilenlere ulaşabilme ve hak edilmeyenlerle karşılaşmama durumunda sağlanabilmektedir (Rawls, 2001). Bununla birlikte adalet iyilik perspektifinden de ele alınmıştır. Bu bakımdan adalet, toplumun iyiliği ne kadar adil bulunduğu ile doğru orantılı olduğu varsayılmıştır. Çünkü adaletin toplumun tüm kesiminin sahip olduğu hakları koruyucu özelliği ile toplumda huzur ve iyiliğin var olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda adalet kişinin hak ettiği ödül ve cezayı da ifade etmektedir. Ödül ve cezanın adil dağıtımı ile toplumda istenilen barış ve huzur elde edilebilecektir (Baştaymaz, 2016).

2.1.2. SOSYAL ADALET

Sosyal adalet kavramı ilk kez 1840 yılında Scilyalı papaz Luigi Taperalli d'Azeglio tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Sonrasında 1900'lü yıllara gelinmesi ile dağıtımcı ve yasal adaletin bir bileşeni olarak ele alınmaya başlanmıştır. Irk, dil, din, yaş, cinsiyet ayırt etmeyen ve her bireyin eşit haklara sahip olduğunu savunan bir düşünceyi ifade etmektedir. Sonraki dönemlerde sosyal adalet kavramı alan yazında pek çok kez irdelenmeye çalışılmıştır (Miller, 1999; Nozick, 2015; Rawls, 2001).

Sosyal adalet kavramı sözlükte 'Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu' olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020). Miller'a (1999) göre sosyal adalet ihtiyaç, hak etme ve eşitlik bileşenlerinin göz önünde bulundurularak her bireyin sosyal refahını arttırmadır. Hak etme bireyin performansı sonucu elde ettiği mevki, terfi, para, plaket ile ödüllendirilmeye karşılık

gelmektedir. İhtiyaç, bireyin performansını etkileyen hayati nedenlerle ilgilidir. Eşitlik kavramı ise toplumun en küçük birimi olan bireylerin eşit haklara sahip olmasını, toplumun her kesimine eşit imkânların sunulmasını ve bu imkânlardan eşit ölçüde yararlanma fırsatının verilmesini kapsamaktadır (Demir ve Yılmaz, 2018). Nozick'e (2017) göre toplumu oluşturan bireyin sahip olması gereken hakların içinde bulunduğu zamanın şartlarına uygun olması gerekir. Rawls (2017) ise toplumu oluşturan bireyler arasında yer alan dengesizliği ortadan kaldırmaya yönelik gerçekleştirilecek hak dağıtımını savunur. Tanımlardan anlaşıldığı üzere sosyal adalet toplumlarında olması gereken bir kavram olarak ele alınmaktadır. Zira sosyal adaletin var olması, toplumun huzur ve barış içerisinde yaşayabilmesi için gerekli görülmektedir. Bu bağlamda gelir dağılımı ve gelirin adaletli dağıtımını önem kazanmaktadır. Gelir dağılımının adaletli dağıtımını gelir eşitsizliklerini azaltacaktır. Dolayısı ile gelir anlamında sosyal adalet sağlanmış olacaktır (Baştaymaz, 2016).

2.1.2.1. Örgütlerde Sosyal Adalet

Geleneksel adalet araştırmalarında, adalet olgusunun varlığında sosyal ilişkileri baz alındığı ve örgütsel adalet kavramına yer verilmediği görülmektedir. Ancak 1980'lerden sonra örgütlerde kişilerin birbirlerini etkileme şekilleri ve etkileme sonrası oluşan sorunların ön planda tutulduğu görülmektedir. Sosyal adalet kavramı, örgüt içerisinde var olan hakların ve kazançların eşit olarak dağıtılması şeklinde yansıması sonucunda ortaya çıkmıştır (Janset Özen, 2002).

Adams'ın Eşitlik Kuramı da örgütsel adalet kavramına katkı sunmuştur. Adams'a göre insanlar kendilerine karşı adil davranılması beklentisine sahiptirler (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015). Kurama göre eşitlik adil olan, eşitsizlik ise adil olmayan davranışın kişide hissettirdiği kavram olarak ifade edilmektedir (Griffin ve Moorhead, 1986). Eşitlik kuramına göre insanların beklentileri yaptıkları ile doğru orantılıdır. Kişi çalışmaları sonucu örgüte kazandırdığı ölçüde kazanmak ister. Bu bağlamda kişi çalışmasının karşılığı olarak ödüllendirilmeyi bekler. Ayrıca kişi bu süreçte hak ettiği ödülü, başkalarının gösterdiği performans sonucu aldıkları ödül ile kıyaslama halindedir (Eren, 2000). Bununla birlikte Adams 'sosyal mübadele' kuramı ile de adaletin uygulanma şeklinin adil olup olmadığını değerlendirebileceğini ileri sürmüştür. Nitekim Adams sosyal mübadele kuramını, hak edilenin örgüte sunulan

katkıyı karşılama ölçüsü olarak ifade etmiştir. Yazar aynı zamanda elde edilen kazanç ile kazancı sağlayan katkı arasında var olabilecek bir dengesizliğin örgüt çalışanlarında olumsuz duygulara yol açabileceğini savunmuştur. Bireyin dengesizliği ortadan kaldırma çabasının da bireyin performansını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir (Robinson, 2004).

Örgütsel adalet kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Söz gelimi Folger ve Cropanzano (1998) örgüte ait kaynakların çalışanlar arasında dağıtımı, çalışanlar arasındaki ilişkiler ve örgütte alınan kararların uygulanmasına yönelik kurallar bütünü olarak ifade etmişlerdir. Cohen (1987) ise örgütsel adaleti çalışanların algılama biçimlerinden yola çıkarak; örgüte ait kazanımların adil olup olmama durumunu algılama şekli olarak ifade etmiştir. Yine bir başka tanıma göre örgütsel adalet, yöneticilerin adaleti algılayış ve bunu adil olarak uygulayış biçimi olarak ifade edilebilir (Pillai, Chester ve Eric, 1999). Örgüt çalışanlarının dahil oldukları sistemin hiçbir aşamasında kendilerine ya da diğer çalışanlara ayrımcılık yapılmadığına olan inanç olarak da ifade edilebilir (Zencirkıran ve Keser, 2018). Tüm bu ifadeler doğrultusunda örgütsel adalet kavramı örgüt yöneticilerinin aldıkları kararların örgüt çalışanlarınca adil kabul edilmesi, performansına göre ödül, terfi ya da cezaların hakkaniyetli olarak uygulandığına olan inanç, örgütün çıkarları gözetilerek oluşturulan kararların alınma biçiminin ya da çalışanlara aktarılma biçiminin adil algılanması olarak ifade edilebilir (Akyel, 2017). Bu tanımlardan yola çıkarak örgütsel adalet; örgütlerde iş ve işlemlerin adaletli yapılması, görev paylaşımının adil olması, ahlak kurallarının gözetilmesi ve tüm bunların örgüt çalışanlarınca benimsenmesi olarak ifade edilebilir.

Yapılan tanımların dayanak bulduğu birçok örgütsel adalet türü bulunmasına rağmen en genel olarak dağıtım, prosedür ve etkileşim adaleti şeklinde üçe ayrıldığı söylenebilir (Özmen, Ömür Arbak ve Özer, 2007). Özmen ve arkadaşları yaptıkları alan yazın araştırmasından yola çıkarak örgütsel adalet türlerini şu şekilde ifade etmişlerdir; örgüt çalışanları örgüt içerisinde sahip oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirmelerinin karşılığı olarak maddi ve manevi kazanç elde etmek isterler. Elde edilecek kazanç hak olarak görülmektedir. Dağıtım adaletinin var olması bu hakların adil olarak dağıtılmasını ifade eder. Dağıtımdan beklenen eşitlik değil adilliktir. Prosedür adaleti ise örgütün iş ve işleyişinde belirlenen yazılı prosedürlerin hayata

geçirilmesinde adaletin beklenmesini ifadede eder. Dolayısıyla prosedürler bütünü kapsamalı, doğru olmadığı düşünülen maddeleri düzeltilebilir olmalı ve uygulanışı adaleti yansıtmalıdır. Etkileşim adaleti ise ikili ilişkiye dayanan adalettir. Özellikle yöneticilerin kişilere eşit mesafede durması beklenmektedir.

Örgütsel adalet türlerinin örgütlerde uygulanması halinde örgüt çalışanlarının işi benimseyerek yüksek performans göstermesi, örgütün yararına olacak şekilde üretime katkı sağlaması, çalışma süresince örgütün kazancını gözeterek çalışma saatini verimli kullanması ve örgüte bağlılığının artması beklenmektedir. Örgütsel adaletsizliğin olduğu örgütlerde ise düşünce ve davranışların ters yönde olması beklenmektedir (Zencirkıran ve Keser, 2018). Örgütsel adaletin olduğu düşünülen bir örgütte çalışanlar için lider; adildir, çalışanlarına karşı eşit mesafededir. Bu düşüncenin hâkim olduğu örgütlerde örgüt çalışanları örgüte karşı ait olma hissi yaratır. Aitlik hissi de çalışanları aynı amaç için çalışmaya sevk eder. Aksi durum çalışanlarda öfkeye, örgüte ait olmama hissini oluşmasına, işten kaytarma isteğine ve en sonunda örgütten ayrılma isteğine neden olmaktadır (Akyel, 2017). Kısaca örgüt çalışanının algıladığı örgütsel adalet olgusu örgüte adanmışlık ve bağlılık ile doğru orantılıdır (Babaoğlu, Ertürk, 2013).

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi için şart olarak görülen örgütsel adaletin varlığı da sosyal adaletin varlığına bağlıdır. Bu bakımdan toplumda sosyal adaletin tam anlamı ile sağlanmadığı durumlarda örgütsel adalet uygulamalarının da tam anlamı ile gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017). Bir başka ifade ile topluma mal olmuş imkanların eşit olarak adil bir şekilde dağıtılması olarak da ele alınan sosyal adalet kavramı örgütlerin sahip oldukları itibarın sağlamlaştırılmasında ve örgütlerin oluşturdukları misyon ve vizyonlara dair hedeflerin gerçekleştirilmesinde ön koşul olarak ele alınabilir (Metin, 2010). Ayrıca mevcut durumda yaşanan olumsuzluklara sebep olan kişi ya da kişileri temele alan adalet teorisi, mevcut durumda suçlanacak birinin olmamasını sosyal adaletin var olması ile açıklamaktadır. Örgütlerde sosyal adaletsizliğin olduğunu iddia etmek için olumsuz bir durumun var olmasının yanı sıra durumdan sorumlu tutulacak birinin seçilmiş olması ve var olan durumun ahlak kurallarına uymaması gerekmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak sosyal adaletin varlığının aynı zamanda örgütsel adaletin de sağlanması ile ilişkili olduğu ve birbirinden etkilenen bütünün parçaları olduğu söylenebilir (Yürür, 2005).

2.1.2.2. Eğitimde Sosyal Adalet

İnsan yaşamının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak ortaya çıkan sosyal adalet kavramı 1960'lı yıllarda bireylerin eğitim ihtiyacının var olduğunun kabul edilmesi sonucu eğitimde sosyal adalet kavramı olarak da ele alınmaya başlanmıştır. Ancak önem arz etmesi ve araştırmalarda yer alması 21. yüzyılın başlarına denk gelmiştir (Gürgen, 2017). Toplumun her alanında bireylerin beklentisi haline gelen sosyal adalet eğitimin de vazgeçilmezleri arasındadır. Eğitim toplumda var olan gelir gider dengesizliklerini ortadan kaldıracabilecek bir etkiye sahiptir. Zira okullarda ırk, din, dil ve gelir adaletsizliği gibi ayrımların gözetilmesi eşit imkânlarda eğitim fırsatı sunulması beklenmektedir. Ancak bu şartların gerçekleştirilmesi koşulu ile eğitim kapsayıcı bir hal alır ve niteliği artar (Demir ve Yılmaz, 2018). Bir başka ifade ile eğitimde sağlanan sosyal adalet okullarda olumlu çalışma ortamlarının oluşmasını mevcut kılar. Aksi durumun söz konusu olması halinde eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik tutum sergilenebilir. Eğitim uygulamaları noktasında değişiklikler yapılabilir (Özdemir, 2009). 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununa göre eğitim hakkının anayasal olarak ele alınması ve korunması da eğitim ihtiyacının karşılanması noktasında sosyal adalet önem teşkil etmektedir (Bozkurt, 2018). Eğitimde sosyal adaletin toplumun tüm kesimini etkisi altına alması sonucu dengeyi sağlamasına yönelik olan inanç önemlidir. Bu alanda öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşlerine dair yapılan araştırmalara yönelimi arttırmıştır (Aslan ve Gülaçtı, 2013; Bursa ve Ersoy, 2016; Oğuz, 2017; Tomul, 2009).

2.2. LİDERLİK

Liderlik kavramı yönetim literatüründe uzun yıllardır araştırmalara konu olmuş önemli konulardan biridir. Literatüre göre yüzlerce liderlik tanımı bulunmaktadır. Bu durum liderlik kavramının tek bir tanım olarak ifade edilemeyecek kadar çok ifadeyi barındırdığını ortaya koyabilir. Zira liderlik her sahip olunması beklenen yeni liderlik özellikleri kapsamında farklı bir tanım olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2018). Lider, kişinin kendini yönetebilme becerisinin örgütlerde var olan kişiler üzerinde de kendini gösterme becerisine sahip olması beklenen kişidir (Abay, 2019). Lider, sorumluluklarının bilincinde olan kişi demektir. Aynı zamanda verdiği sözü tutmanın, örgüt çalışanları üzerindeki öneminin farkında olan kişidir (Bozdemir ve Yolcu, 2014).

Bununla birlikte lider olumlu iletişim kurabilme becerisine sahip kişidir. Liderin iletişim becerisi örgüt çalışanlarının davranışlarına etki etmektedir. Bu nedenle iletişim becerisi liderlerden beklenen davranış özelliklerinden biridir. Bu lider özellikleri ile örgüt çalışanlarının aynı amaç, aynı vizyon doğrultusunda hareket etme davranışını göstermeleri beklenmektedir. Bu davranışları gösterme eylemi ise liderlik olarak ifade edilmektedir (Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997).

2.2.1. Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili yapılan araştırmalar öncelikle liderde var olan kişisel özellikler ele alınırken sonrasında kişilere ait liderlik davranışları ele alınmıştır. Sonraki araştırmalarda ise liderlerin içinde buldukları durumlar karşısında göstermiş oldukları liderlik özellikleri ele alınmıştır. Bu bağlamda liderliğin tanımlanmasında özellik, davranış ve durumsallık gibi üç temel kuram bulunmaktadır (Yukl, 2010).

2.2.1.1. Özellik Kuramı

Liderlerin özelliklerinin incelenmesi gerektiğini ve benzer özelliklerin bir araya getirilerek doğru lider kavramına ulaşılabileceğini savunan kuramdır. Büyük adamlar teorisi olarak da ifade edilir (Marion, 2002). Özellik kuramını savunanlar liderlerin liderlik özelliklerini doğuştan getirdiğine ve sonradan kazanılmayacağına inanırlar. Bununla birlikte bu savunucular liderlerin ortak özelliklerinin lideri ortaya çıkarabileceğini ileri sürerler (Şişman, 2018). Özellik kuramı başarılı bir liderin sahip olması gereken özellikler; güdüleme, kişilik ve yetenek olmak üzere üç kategoride ele almaktadır. Bu özellikler ile yalnızca lider ele alındığı için; liderin ortamı, lidere etki edecek faktörler ve izleyenler ele alınmadığı için liderlik kavramı ile ilgili araştırmalar devam etmiştir (Erdem, 2020).

2.2.1.2. Davranış Kuramı

Özellik kuramının yetersiz görülmesi ile liderlik özelliklerinin davranışlarda gizli olduğu düşüncesini savunan kuramdır. Bu doğrultuda liderlerin davranışları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda grup üyelerinin gayretini desteklemesi, olumlu iletişimle birlikte aynı amaç doğrultusunda hareketi sağlaması liderden beklenen özellikler arasında yer almıştır (Şişman, 2018). Ayrıca liderin örgütte yapılması gereken iş ve görevlerin sürdürülebilirliğini sağlaması ve bireyi önemsemesi kısaca

örgüt çalışanları ile olumlu iletişim kurması, karşılıklı güven ve saygıyı sağlaması, örgüt çalışanları ile arkadaşlık geliştirmesi beklenmektedir (Cemaloğlu, 2007). Liderin davranışlarına odaklanan davranış kuramı liderin örgüt çalışanları üzerindeki etkililiğine ve etkisizliğine önem vermektedir. Bu kuram özellik kuramının aksine lider davranışlarının iyi bir eğitimle istenilen yönde geliştirilebileceğini savunmaktadır (Erdem, 2020).

2.2.1.3. Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramına göre var olan liderlik tarzı her durumu karşılayabilir nitelikte olamaz (Şişman, 2018). Her durum için beklenen liderlik davranışı farklıdır (Kılınç, 2013). Durumsallık kuramında lider bulunduğu duruma göre davranış ortaya koymaktadır ve ona uygun bir liderlik tarzında hareket etmek durumundadır. Zira tüm durumlar için uygulanabilecek tek bir liderlik tarzı düşünülemez. Kurama göre ancak mevcut duruma yönelik liderlik davranışı etkili olabilir (Erdem, 2020).

2.2.2. Liderlik Stilleri

Değişimden sorumlu kabul edilen lider özelliklerinin de çağın gerisinde kalmaması ve çağın gereklerini yakalaması gerekmektedir. Bu nedenle dünya değişmeye ve gelişmeye devam ettiği sürece yetersiz kalan liderlik stillerinin yerini yeni liderlik stilleri almaya başlayacaktır. Bu değişim sürecinde araştırmalara konu olan liderlik stillerinden bazıları şunlardır (Buluç, 2009):

Dağıtımçı liderlik durumsal kuramı temele almaktadır. Bu bağlamda lider örgüt çalışanları ile öğrenmeye devam eder, örgüt çalışanları ve lider arasında iş birliği ve çift yönlü bilgi paylaşımı olur. Bu liderlik stilinde aynı amaç doğrultusunda, amaca giden süreçte ortaklık söz konusudur. Liderlik olgusunun paylaşılması gerektiği ve tek kişi de toplanmaması gerektiği düşünülmektedir (Baloğlu, 2011; Johnson, 1998; Silins ve Mulford, 2004). Spillane'ye (2004) göre dağıtımçı liderlik, liderliğin gereklerinin var olan duruma uygun olarak lider ve örgütün diğer çalışanları arasında oluşması ve yayılmasıdır. Dağıtımçı liderlik; lider ve liderlik edilen örgüt çalışanları arasında paylaşımcı, iş birlikçi, kolaylaştırıcı etki oluşturarak ve katılımcılığı sağlayarak görev dağıtımını adil olarak yapabildir (Spillane, 2006; Spillane, Camburn ve Pareja, 2009). Aynı zamanda dağıtımçı lider sorumluluk dağıtımını adil olarak sağlamasının

yanı sıra takım çalışmasına olanak sağlayan ve karar vermede iş birliği oluşturan liderdir (Atılkan, 2019; Göksoy, 2014).

Öğretimsel lider, daha çok öğretimin etkililiğine yönelik tutum sergileyen liderdir. Lider, eğitimi karşılanması gereken bir ihtiyaç olarak ele alır. Bu ihtiyacı giderilmesi için paydaşların gelişimini ve kendi gelişimini destekler, öğretim ihtiyacını karşılamak üzere gerekli değişimleri başlatır (Bakioğlu, 1998; Gümüşeli, 2001; Kış ve Konan, 2013; Üstün Çam, 2016).

Hizmetkâr liderlik Greenleaf (1970) tarafından ortaya atılmıştır. Spears (1998) dinleme, ikna etme, gelişimi destekleme becerisine sahip, empati kurabilen, sorunlara karşı farkındalığı olan ileri görüşlü, örgütte topluluk oluşturabilen ve çalışanların önceliklerini önceleyen lider olarak kavramsallaştırmıştır.

Başka bir liderlik stili ise etik liderdir. Eğitim öğretimin kalitesini, okul iklimini etkilediği düşünülen etik lider, liderlerin ahlaki açıdan göstermeleri gereken davranışları ele alır. Lider örgüt çalışanlarını birbirinden ayırt etmeksizin eşit mesafede durmalı, saygı sınırını korumalı ve insan haklarını gözetmelidir. Bu özellikleri gösteren bir lider etik lider olarak ele alınmaktadır (Erdoğan, 2002; Kılınç, 2010; Turhan, 2007; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Yılmaz, 2006).

Otantik lider kendi güçlerinin farkında olan ve bunu örgütün, örgüt çalışanlarının yararına kullanabilen ve gelişimini destekleyen lider olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle otantik lider, kendi güçlerini örgütte var olan olumsuz durumları düzeltmek ve olumlu bir örgüt iklimi sağlamak, örgüt çalışanlarında örgüte ve amaçlarına yönelik pozitif algı oluşturmak üzere yöneten liderdir (Erkutlu ve Chafra, 2017; Korkmaz, 2017; Ünnü, 2009).

Bir başka liderlik stili ise örgüt için geleceğe yönelik hedefler belirleyen, paydaşlarını da kendisi gibi aynı hedefe odaklamak üzere bir tutum sergileyen vizyoner liderdir. Vizyoner lider, yolu görür ve yolda yapılabilecekleri kestirir. Belirlediği hedeflere ulaşabilmek amacı ile yolda yürür. Aynı zamanda örgüt çalışanlarına yol olur (Çelik, 1997).

Bass (1985) liderlik stillerine dönüşümcü ve işlemci olmak üzere 2 farklı boyut önermiştir. Dönüşümcü liderlik; liderin var olan karizması ile çalışanı etkilediği karizma (Bass ve Avolio, 1995; Karip, 1998), çalışanların belirlenen amaca yönelmelerini sağladığı telkinle güdüleme (Karip, 1998), çalışanın yeteneklerini ve becerilerinin desteklendiği entelektüel uyarım (Çelik, 1998) ve çalışanların bireysel olarak gelişimine katkı sunulan bireysel destektir (Stordeur, D'hoore ve Vanderberghe, 2001). İşlemci liderlik ise liderin çalışan tarafından belirli bir koşulu gerçekleştirmesi sonucu yapılan ödüllendirmeyi ifade eden koşullu ödül boyutu, liderin çalışanları gözettiği ve müdahale edilmesi gereken bir durum söz konusu olduğunda müdahale ettiği istisnalarla yönetim boyutu ile çalışanlarına hiçbir durumda müdahale etmemeyi tercih ederek tamamen etkisiz kaldığı müdahale etmeme boyutlarından oluşmaktadır (Howel ve Avolio, 1993; Karip, 1998; Stordeur, D'hoore ve Vanderberghe, 2001).

Kapsayıcı lider paydaşları merkeze alan liderlik tarzıdır. Lider gerekli durumlarda paydaşlarında liderlik yapmasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda örgüt paydaşlarının tamamı tarafından ulaşılır durumdadır. Örgüt amaçları doğrultusunda ast üst ilişkisinden uzak bir ilişki benimsemektedir. Paydaşların görüşlerini ve isteklerini dikkate almaktadır. Katkılarının farkındadır ve katkılarından dolayı takdir etmekten geri durmaz. Paydaşlara karşı adaletli ve saygılıdır. Aidiyet duygularının oluşumunu ve gelişimini desteklemektedir (Hollander, 2008; Theoharis ve Custon, 2014).

2.2.3. Sosyal Adalet Liderlik

Örgütlerde örgüt çalışanlarının daha huzurlu, istekli çalışması ve işlerine odaklanmaları örgüt içerisinde liderin sergilediği tutum ve davranışlara bağlıdır. Zira çalışan örgüt içerisinde liderine güven duymak istemektedir. Bu da liderin davranışlarının çalışanlarca adil olduğu algısının oluşmasına bağlıdır (Topcu, 2019). Örgütlerde sosyal adalet dağıtımsal adaletin, işlemsel adaletin ve kişiler arası ilişkilerde adaletin sağlanması olarak boyutlandırılmaktadır. Dağıtımsal adalet boyutunda ödüllerin, cezaların, terfilerin, teşekkürlerin adil olması, işlemsel boyutta ise sürecin ve süreçte alınan kararların gözetilmesi, son olarak kişiler arası boyutta ise liderin davranışlarında adaletin var olması ile bağdaştırılmaktadır (Akyel, 2017).

2.2.3.1. Sosyal Adalet Liderlik Boyutları

Alan yazında sosyal adalet, kuramsal ve ampirik olarak farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Furman (2012), sosyal adalet liderliğini beş boyut altında ele almaktadır. Birbirinin kapsar nitelikte olan bu boyutları kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve ekolojik boyut olarak ifade etmektedir.

Kişisel boyut; Furman'a (2012) göre sosyal adalet liderliği boyutlarının merkezinde yer aldığı varsayılan kişisel boyut liderlerin bakış açılarını ele almaktadır. Liderlerden beklenen sahip olduğu bakış açısı ile var olan adaletsizliklerin ortadan kaldırılmasına ya da azaltılmasına yönelik bir bakış açısı ile hareket etmesi gerektiğini ifade eder. Bunu liderlerin kendilerine yönelik eleştirel bir bakış açısı ile yapabileceğini ileri sürmektedir. *Kişilerarası boyut;* kişiler arası iletişimlerini ele alan bu boyutta liderlerin dezavantajlı kişilerin mevcut durumlarını avantaja dönüştürmek üzere kurduğu ilişkiyi ifade etmektedir. Bu boyutta, örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarının farkında olması ve ihtiyacı karşılamaya yönelik ilişki kurması beklenmektedir (Furman, 2012). Okul bağlamında ise Bozkurt (2017) kişiler arası boyutu kendini ifade edemeyen bireyler veya gruplarla kurulacak olumlu bir ilişki olarak ele almaktadır. *Toplumsal boyut;* toplumsal boyutta liderler okulun içinde bulunduğu toplumun beklentilerinin farkında olmalıdır. Zira okul bağlamında bakıldığında toplumu etkileyen okulların toplumdaki etkilediği göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin toplumun beklentileri doğrultusunda hareket ederek toplumun eğitimle bütünleşmesi sağlanmalıdır. Toplumun fikirlerine ve beklentilerine mümkün olduğunca dikkat etmeli ve eğitim süreci içerisinde alınan kararlara katılmalarını sağlamalıdır (Furman, 2012). *Sistematik boyut;* açık sistem olan okulların eğitim sistemi içerisindeki durumu gözlemlenmeli, okullara ait çıktılarının ve çıktılara ulaşma yolunun eleştirel bir bakış açısı ile ele alınmalıdır (Furman, 2012). *Ekolojik boyut;* Furman (2012) bazı durumlarda okullarda sağlanamayan sosyal adaletin içinde bulunulan toplumdaki, siyasetten ve ekonomik sorunlardan da olumsuz etkilenmesini ekolojik boyut olarak ifade etmektedir.

Özdemir ve Kütük (2015) sosyal adalet liderliğinin üç boyutlu bir yapıdan oluştuğunu ortaya koyan çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç, destek ve katılım boyutunun olduğunu varsaymaktadır. *Eleştirel bilinç*

boyutu; okul liderlerinin kişisel olarak kendilerine dönük öz eleştirisi içerisinde olmalarını ve aynı zamanda okulda oluşan bir adaletsizlik durumunda eleştirel bir bakış açısı ile hareket etmelerini ifade etmektedir. Bu bakış açısı sosyal örgüt olan okul içerisinde de oluşmasına yönelik çaba göstermesi olarak da ifade edilebilir (Arslan, 2019). *Destek boyutu*; dezavantajlı öğrencilerin okulda avantajlı olarak görülen öğrencilerle aynı kalitede eğitim almasının sağlanması bağlamında desteklenmesidir. Kısaca öğrenciler arası var olan maddi, akademik ve sosyal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik verilen desteği ifade etmektedir (Özdemir ve Küçük, 2015). *Katılım boyutu*; eğitim öğretim sürecince okullarda var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik yapılan hareketleri ifade etmektedir (Özdemir ve Küçük, 2015).

2.2.3.2. Eğitimde Sosyal Adalet Liderlik

Okullarda öğrenci bazlı algılanan sosyal adalet kavramı, öğrencilerin hatalarının ya da eksiklerinin gözetilerek düzeltilmesi ve düzeltme sonucu beklenen dönüşümün gerçekleşmesi olarak ifade edilebilir. Ancak bu şekilde öğrenciler arasında olabilecek eşitsizliklerin önüne geçilebilir (Selçuk, 2020). Sosyal adalet liderlik özelliğine sahip liderden öğrenci durum ya da davranışlarına yönelik gerekli düzeltme yapması, hedeflenen dönüşümün farkında ve takipçisi olması beklenebilir. Örgütlerde sosyal adaletin varlığı liderler tarafından dağıtımsal, işlemsel ve ilişkisel adaletin gözetilmesi olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda sosyal örgüt olan okullarda da okul liderinden dağıtımda adaletli, dağıtımı dair verdiği kararda süreci gözetken ve ilişkilerinde yarıncılıktan uzak adaletli davranışlar sergilemesi beklenebilir (Akyel, 2017).

Okullar belirlenen amaçlara ulaşmak için oluşturulmuş sosyal örgütlerdir. Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da başarı çalışanın işe koşulma isteğine, işi benimsemesine ve iş sonucu hissettiği doyuma bağlıdır. Zira okullarda hissedilen adalet algısı öğretmen motivasyonu üzerinde oldukça etkilidir. Okul içerisinde var olan adaletin öğretmen motivasyonunu arttırabileceği aksi durumun ise öğretmen motivasyonunu azaltabileceği ileri sürülmektedir (Topcu, 2019). Bu bağlamda okul müdürlerinin adalet algısının ve uygulamasının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerinde ne derece etkili olduğu önemlidir.

2.2.3.3. Sosyal Adalet Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Furman (2012) sosyal adalet liderliği ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturmak üzere araştırma yapmıştır. Sosyal adalet liderlik kavramını kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve ekolojik boyut şeklinde sınıflandırmıştır. Hytten ve Bettez (2011) eğitimde sosyal adaleti ön planda tutmamanın ne demek olduğuna yönelik araştırmalar yapmıştır. Kısaca sosyal adalet kavramını açıklamaya yönelik araştırmalarda bulunmuştur. Yapılan araştırmada eğitimde sosyal adalet literatürü incelenmiş olup; incelemelerde sosyal adalet ile eğitim arasında anlamlı bir ilişki saptandığı görülmüştür. Zhang, Goddard ve Jakubiec (2018) sosyal adalet anketi kullanarak ölçek geliştirmeye çalışmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde kullandıkları nitel ve nicel verilerin toplandığı karma yöntem ile istatistiksel olarak sosyal adalet liderliği ve topluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özdemir ve Kütküt (2015), sosyal adalet liderlik davranışlarını güvenilir ve geçerli ölçebilecek ölçek geliştirmeye çalışmıştır. Yazarlar yaptıkları çalışma sonucunda elde ettikleri ölçeğin Türkiye’de görev yapan müdürlerin sosyal adalet liderlik davranışlarına sahip olup olmadıklarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir olduğunu saptamıştır. Özdemir ve Pektaş (2017), sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserlik arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptadığı görülmektedir. Özdemir (2017), okula yönelik tutumların sosyal adalet liderliği ve okula bağlılığa yönelik tutumlarını test etmek amacı ile 11 liseden 530 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma değişkenleri arasında pozitif, orta ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür. Gören (2019), 2553 lise öğrencisiyle öğrencilerin algıladıkları sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları sonucunda öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna dair algıları orta düzeyde bulunmuştur.

Büyükgoze ve arkadaşları (2018), lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi saptamak üzere farklı lise türünde 968 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma

sonucunda değişkenler arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Arslan (2019), öğretmen görüşleri açısından sosyal adalet liderlik ve etik iklim arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile 764 öğretmen ile çalışmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada sosyal adalet liderlik ve etik iklim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bozkurt (2018), ortaokul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet davranışlarının öğretmenlerin müdüre karşı bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisini saptamak üzere 1025 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma bulguları sonucunda sosyal adalet liderlik ile yöneticiliğe bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.3. MOTİVASYON

Toplumun en küçük parçası olan her birey toplumun devamlılığı için birtakım görev ve sorumluluklara sahiptir. Ancak hayatın her anında bireyleri olumlu veya olumsuz etkileyecek durum ve olaylar görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde farklı sonuçlara neden olabilir. Toplumun sürekliliği bireylerin motive olarak hareket etmesine bağlıdır. Toplumun sürekliliğine etki eden motive olma olarak ifade edilen motivasyon kavramını açıklayan birçok ifade bulunmaktadır. Söz gelimi Başaran (1991), bireyi amaca yönlendiren itici güç; Genç (2004), davranışların ihtiyacı karşılamaya yönelik oluşması; Koçel (2007), kişinin amaca ulaşmak için hür iradesi ile harekete geçmesi; Öztürk ve Dündar (2003), amaca odaklanan içsel dürtü; Pool ve Pool (2007) ise her türlü amaca ulaşmak için istekli olarak amaca yönelik davranış geliştirme ve davranışı gerçekleştirme sürecini kaplayan psikolojik bir olgu olarak ifade etmişlerdir.

2.3.1. Motivasyon Teorileri

Örgütsel davranış alan yazınında pek çok motivasyon kuramı ortaya konulmuştur. Bu kısımda kısaca Mc Gregorun X ve Y Kuramı, Argyris'in Olgunluk Kuramı, Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Mc Clelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı, Alderferi'nin ERG Teorisi, Wroom'un Beklenti Teorisi, Skinner Davranış Şartlandırma Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Locke'un Amaç Teorisi'ne değinilmiştir.

2.3.1.1. Mc Gregorun X ve Y Kuramları

Mc Gregor'a göre liderlerin bakış açısı gözetildiğinde iki tür insan davranışı saptanmaktadır. Bu davranışlar X ve Y Teorisi olarak adlandırılmıştır. Saptanan bu davranışların çalışanlar üzerinde var olduğu düşüncesi de iki türlü lider bakış açısını ortaya koymaktadır (Tokat, 2012). Buna göre bir lider çalışanların işten kaçmak için fırsat kolladıklarına, sorumluluktan kaçındıklarına ve mutlaka yol gösterilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorsa X teorisine ait oldukları söylenebilir. Ancak çalışanların yönlendirilmeye ihtiyaç duymayacaklarına, kendi iç denetimleri ile çalışmaya yöneleceklerine ve sorumluluk alma anlamında istekli olabileceklerine inanıyorsa Y Teorisine ait oldukları ifade edilebilir. İki farklı bakış açısında beklenen liderlik davranışlarının farklılık göstermesi olasıdır (Özdemir, 2018).

2.3.1.2. Argyris'in Olgunluk Kuramı

Argyris'e göre örgüt çalışanlarında iki temel özellik vardır. Bunla çalışanların olgun olma ve olgun olmama durumlarıdır. Olgunluk kavramını içinde barındıran bireyler ile barındırmayan bireylerden beklenen davranışlar farklıdır (Tokat, 2012). Zira olgun olma durumunda birey aktiftir, bağımsız hareket edebilir, derin ilgi duyar, uzun süreli olan bir bakış açısına sahiptir, üstünlük ister ve öz duyarlılığa sahiptir. Ancak olgun olmama durumunda birey olgun olmanın tam tersi özelliklere sahiptir (Özdemir, 2018). Bu bağlamda örgütlerde olgunlaşmanın önündeki engellerin ortadan kaldırılması ile örgüt çalışanlarının örgüt için daha faydalı bireyler haline gelebileceği söylenebilir.

2.3.1.3. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, birey ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu kurama göre kişi ihtiyaçlarını karşılama isteği içerisinde. Bu kuramı diğer kuramlardan ayıran en önemli özellik ihtiyaçların kalıplaşmış genel ifadeleri ve bu ifadelere ait sistematik bir hiyerarşinin olmasıdır. İhtiyaçlar bir sonraki ihtiyacın karşılanma isteğini etkilemektedir. Çünkü kurama göre önceki basamağa ait ihtiyaç giderilmeden kişi bir sonraki ihtiyaca odaklanamaz ve onu ihtiyaç olarak hissetmez. Maslow'a göre kişilerin ihtiyaç olarak algıladığı beş basamak vardır. Her basamakta yer alan ihtiyaçların giderilmesi noktasında motivasyon kavramı ortaya

çıkılmaktadır. Bunlar en alt basamaktan en üst basamağa doğru şu şekildedir (Ereş, 2018; Tutar, 2018; Zencirkıran ve Keser, 2018).:



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Fizyolojik ihtiyaçlar: Kişilerin yaşamsal faaliyetlerini devam ettirmeleri için gerekli olan birincil ihtiyaçlar olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda kişi beslenme ve uyku gibi ihtiyaçlarını karşılamak durumundadır. Kişi hayatta kalabilmek için çalışmalı ve elde edeceği kazançla fizyolojik ihtiyacını karşılamalıdır. Motivasyon işte bu süreçte ortaya çıkmaktadır. Kişi beslenmek için maddi kazanç elde etmek zorunda olduğunu bilir. Bunun sonucunda işine karşı motivasyonu artar. Fizyolojik ihtiyacı karşılanan kişi bir üst basamağı artık kendisi için ihtiyaç olarak görmeye başlar.

Güvenlik İhtiyacı: Güvenlik ihtiyacı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşinde ikinci sırada yer almaktadır. Fizyolojik ihtiyacı karşılanan birey yaşamı boyunca kendi güvenliğini sağlamak ve korumak ister. Bunu hem fiziki anlamda hem ekonomik anlamda karşılanmasını ister. Bu da fizyolojik ihtiyaçlarda olduğu gibi kişiyi çalışmaya sevk eder. Kişi çalışmaya karşı motivasyonunu artırır.

Ait Olma / sevgi ihtiyacı: Bu kurama göre güvenlik ihtiyacını karşılayan kişi bu basamağa geldiğine göre aynı zamanda da fizyolojik ihtiyacını karşılamıştır. Kişi artık fizyolojik anlamda ve güvenlik anlamında tatminkârdır. Bulunduğu ortama ait olmak ve o ortamda bulunan kişilerce sevilme ister.

Değer/ Saygı İhtiyacı: Saygı ihtiyacı da ilk üç basamaktaki ihtiyaçların karşılanması sonucunda ihtiyaç olarak hissedilir. Kişi kendisine saygı duyulmasını ister. Bu bağlamda sözlerinin dikkate alınmasını, davranışlarının onanmasını ister.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bireyin kendini gerçekleştirmek isteğinin ortaya çıktığı basamaktır. Kişinin bu basamaktaki ihtiyacı maddi ve manevi doyumun karşılanması ile sağlanabilir.

2.3.1.4. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Herzberg çalışanların kendilerini iyi ve kötü hissettikleri durumları saptamak adına yaptığı araştırma sonucu 'Özendirici ve Hijyen Faktörler' olmak üzere iki başlık elde etmiştir. Özendirici faktörlerde ele alınan başarı, terfi, onanma isteğiyle hijyen faktörler arasında ele alınan cazip ücret, mevki ve var olan koşullardır (Zencirkıran ve Keser, 2018). Görüldüğü üzere özendirici faktörler kişileri tatmin eden ve mutlu olmalarını sağlayan faktörleri kapsarken; hijyen faktörler kişileri tatmin etme konusunda yetersiz olan ya da mutsuz olmalarına neden olan faktörleri kapsamaktadır. Bu bağlamda özendirici faktörlerin varlığı kişiyi motive ederken hijyen faktörlerinin varlığı kişiyi motive etmemekte ancak yokluğu motivasyonu azaltmaktadır (Ereş, 2018).

2.3.1.5. Mc Clelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

İnsan doğumu itibari ile tüm yaşamı boyunca birçok ihtiyaçla baş etmek durumundadır. İhtiyaçlar zamanla farklılaşmaktadır. İhtiyaçların karşılanması kişide başarı duygusunun oluşmasını sağlarken; sonrasında da başarıya karşı güdülenme bu bağlamda çabalama şeklinde ihtiyacın karşılanması söz konusu olmaktadır (Taşdemir, 2019). Mc Clelland'da bireyin başarılı olmasının temelinde birtakım ihtiyacının karşılanmasına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu ihtiyaçlar başarı, olumlu insan ilişkisi oluşturma ve güç ihtiyacıdır (Robbins, 1992).

2.3.1.6. Alderferi'nin ERG Teorisi

Clayton Alderfer, ERG Teorisini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini model olarak ortaya koymuştur. Alderfer, Maslow'un aksine kişinin ihtiyaçlarını üç ana başlık altında ve üç basamakta ele almaktadır. Bunlardan ilki var olma ihtiyacıdır ki bu basamak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında yer alan fizyolojik ve güvenlik ihtiyacını kapsar niteliktedir. Zira bu basamak kişinin yaşamını devam ettirme ihtiyacını ifade etmektedir. İkincisi ise ait olma ya da ilişki ihtiyacı olarak ifade edilmektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde ait olma ve saygı ihtiyacı basamaklarına karşılık gelmektedir. Son basamak olan gelişme ihtiyacı ise ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme ihtiyacının yer aldığı son basamağa karşılık gelmektedir (Ereş, 2018). Alderfer'e göre alt basamakta yer alan ihtiyaçların karşılanması durumunda bir üst basamakta yer alan madde ihtiyaç halini alır düşüncesinin aksine üst basamağın karşılanmama durumu kişiyi bir önceki basamağı karşılamaya sevk etmektedir. Ayrıca basamaklar arasında var olması beklenen geçişlerde bir sınırlama söz konusu değildir (Tutar, 2018).

2.3.1.7. Wroom'un Beklenti Teorisi

Wroom kişinin hissettiği beklentilerin kişiyi motive ettiğini ileri sürmektedir. Kısaca kişi beklentisini karşılamaya yönelik davranış sergilemektedir. Takdir edilmek, para ya da ödül kişinin beklentileri arasında yoksa kişide beklenen davranışa yönelik motivasyon oluşmayacaktır (Zencirkıran ve Keser, 2018). Başka bir deyişle kişinin beklentisi ve verdiği değer, sahip olduğu yetenekler ile beklenen davranış karşılama düzeyi arasındaki ilişkilerin bir bütün olarak varlığı sonucunda kişi motive olacaktır. Bu durumlardan herhangi birinin olmaması halinde ise kişinin motive olması beklenmemektedir (Tutar, 2018).

2.3.1.8. Skinner Davranış Şartlandırma Teorisi

Bu kurama göre birey bir durum karşısında sergilemiş olduğu davranışın sonuçlarına göre hareket eder. Olası durumlarda aynı davranış sergilemesi davranış sonucu ortaya çıkan durumun olumlu ya da olumsuz olmasına bağlıdır. Bir davranışın olumlu sonuçlarla karşılık bulması davranışın tekrarlanma olasılığını arttırmaktadır. Aksi halde davranışın tekrarlanmaması ve o davranışın yok olması muhtemeldir

(Tutar, 2018). Okullarda da öğretmenlerin davranışlarının sonucunda ödüllendirme, takdir edilme gibi durumlarla karşılaşmalarının onları motive etmesi ve davranışı tekrar etmelerinin beklenmesi olası bir durumdur.

2.3.1.9. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams'ın eşitlik teorisine göre kişi kendi emeğini ve emeğinin karşılığında aldığı ücreti aynı işi yapan diğer kişilerle karşılaştırma eğilimindedir. Kişi eğer emeğinin karşılığını aldığına inanıyorsa işine karşı motivedir. Kısaca bu teoride kişi örgüte katkısını diğer çalışanlarla kıyaslama halindedir (Tutar, 2018). Aldığı ücret ya da yapılan ödüllendirmelerin kendi aleyhine olduğunu düşünen kişi var olan eşitsizliği ortadan kaldırmak ve eşitliği sağlamak adına birtakım yollara başvuracaktır. Bu nedenle kişi fazla emek verdiğini düşünüyorsa bunu azaltma yoluna gidecektir. Bununla birlikte kişi kendisi ile karşılaştırma yaptığı kişinin daha fazla emek vermesini sağlamaya çalışacaktır. Aldığı ücret az ise ya kendi ücretini arttırmaya çalışacaktır ya da diğer kişinin ücretinin azaltılmasını sağlamaya yönelik davranışlar sergileyecektir. Hiçbir şekilde eşitliği sağlayamazsa kişi işten uzaklaşma yolunu tercih edecektir. Bu bakımdan örgütlerde adalet olarak ele alınan eşitlik teorisi örgüt çalışanlarının motivasyonu sağlamak adına çok büyük önem arz etmektedir (Zencirkıran ve Keser, 2018).

2.3.1.10. Locke'un Amaç Teorisi

Amaç teorisi kişinin bir amaca odaklanması ile ilgilidir. Zira bu amaç bir örgüte aitse örgüt çalışanı amacı benimsediği, kabullendiği ölçüde amaca yönelik motive olacaktır. Aksi takdirde benimsenmemiş bir başka deyişle kabul görmemiş bir amaç kişi için anlamsız gelecektir. Kişinin amaca yönelik harekete geçmesi için bir anlam ifade etmeyecektir (Zencirkıran ve Keser, 2018). Örgüte ait bir amaç örgüt çalışanları tarafından farklı değerlendirilebilmektedir. Amaca yönelik biçilen değerler çalışanlar tarafından farklı algılanması, onların motive olma düzeylerini etkilemektedir. Verilen değerler fazla olması durumu çalışanı daha fazla motive etmektedir. Aksi durumda ise çalışanın daha az motive olması ya da hiç motive olmaması muhtemeldir (Tutar, 2018).

2.3.2. Örgütlerde Motivasyon

Örgütlerin belirlenen amaçlara ulaşma düzeyi örgüt çalışanlarının verimliliğine bağlıdır. Bunun için çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Ancak örgüt çalışanlarının beklentiyi karşılamaları onların işe karşı motive olmalarına bağlıdır (Ölçer, 2005). Örgütler vizyonları ve misyonları belli olan ve bunları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen çalışanlardan oluşmaktadır. Çalışanları hedefe yönlendirecek olan onların hedefe karşı motive olmalarıdır (Ertürk, 1995). Önceleri örgütlerde çalışanların işe koşulmasını sağlayan onları motive eden etkenler fizyolojik ihtiyaç olarak ele alınırken, sonraki dönemlerde örgüt çalışanlarını motive eden etkenlerin psikolojik ve sosyolojik etkenlerle açıklandığı saptanmıştır (Alkış ve Öztürk, 2009).

2.3.3. Öğretmen Motivasyonu

Girdisinin ve çıktısının insan olması okulu diğer örgütlerden farklı kılmaktadır. Dolayısıyla süreçten en verimli hali ile çıkması beklenen insanı etkileyen etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Okul müdürü, müfredat gibi etmenlerin yanı sıra öğretme sürecinde aktif rol alan öğretmen en önemli etkidir. Zira öğretmenin motivasyonunun öğretim süreci ve sonucunu etkilediği söylenebilir (Ertürk, 2016). Bununla birlikte örgütlerde çalışan motivasyonu kişinin performansını etkilerken aynı zamanda bu etki örgüte de yansımaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Tulunay Ateş ve Buluç, 2018). Kısaca öğretmenlerin motive olması kendi performansını etkilemektedir dolayısıyla öğretmenin sınıf içi öğretim süreci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu yansımaktadır. Motive olan bir öğretmen öğrencilerinin de derse motive olmasını sağlarken, eğitimde uygulanabilecek yenilikler ortaya koyarak mesleki doyum yaşar; motive olmayan bir öğretmenden öğrencilerine ve eğitime yönelik etkilerle olası mesleki doyum sonucu beklenmemektedir (Yazıcı, 2009).

Öğretmen motivasyonunun öğretmen mesleki doyumunun yanı sıra öğrenciye ve okula yönelik etkilerinin olduğunun düşünülmesi öğretmen motivasyonuna ilişkin araştırmalar giderek yaygınlaşmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Hoy, 2008). Nitekim yapılan araştırmalar okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Aksel ve Elma, 2018; Karaköse ve Kocabaş, 2006).

2.3.3.1. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Ertürk (2016), öğretmenlerin iş motivasyonlarını test etmeye yönelik ortaöğretim kurumlarında görev yapan 428 öğretmen ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının dışsal motivasyon algılarından yüksek olduğu saptanmıştır. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013), öğretmenlerin motivasyon etkenlerini belirlemek amacı ile 19 sınıf öğretmeni ile nitel görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda motive edici etkenlerin 63'nün dışsal, 19'nun içsel olduğu motive bozucu etkenlerin ise 82'sinin dışsal, 9'nun içsel olduğunu saptamıştır. Tulunay Ateş ve Buluç (2018), ilköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelemek üzere 525 öğretmen ile çalışmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretim durumu ve mesleki kıdem ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir fark elde edilmezken; cinsiyete, yaşa ve okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş (2018), öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini karşılaştırmak amacı ile 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen ile nitel görüşme gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere göre motivasyon etkeninin daha çok içsel alt boyutu kapsadığı yöneticilere göre ise dışsal alt boyutu kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çobanoğlu ve Yüksel (2020), okul müdürünün oluşan bir çatışma durumunda tercih ettiği liderlik stiline öğretmen motivasyonuna etkisini incelemek amacıyla nicel ve nitel olmak üzere karma bir çalışma yapmıştır. 2096 öğretmen ve 76 öğretmen ile nicel çalışma gerçekleştirmiştir. 84 öğretmenle nitel görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürünün liderlik stili öğretmen motivasyonunu etkilemektedir. Demir (2018), okul müdürünün öğretmene yönelik kullandığı dilin öğretmen motivasyonuna etkisini ölçmek amacı ile 781 öğretmen ile nicel çalışma gerçekleştirmiştir. Okul müdürünün öğretmeni motive etmeye yönelik kullandığı dilin öğretmen motivasyonunu olumlu etkilediği arasında pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksel ve Elma (2018), okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 493 öğretmen ile nicel çalışma yapmıştır. Araştırmada öğretmen motivasyonu ile okul müdürlerinin uyguladığı dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Uçar ve Dağlı (2017), okul m¼d¼r¼n¼n dağıtımcı liderlik davranışını sergilemesinin ilkokul ¼đretmenlerinin motivasyon ve yaratıcılık d¼zeylerini etkilemesine y¼nelik 1000 ¼đretmen ile nicel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada pozitif y¼nde ve orta d¼zeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okçu ve Anık (2017), okul y¼neticilerinin otantik liderlik davranışları ile ¼đretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama d¼zeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak ¼zere 882 ¼đretmen ile nicel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada mevcut liderlik stili ile ¼đretmen motivasyonu arasında pozitif ve orta d¼zeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Emirbey (2017), okul y¼neticilerinin etik liderlik davranışları ile ¼đretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasını 189 ¼đretmen ile yaptđđı nicel çalışma y¼ntemi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada pozitif y¼nl¼ orta d¼zeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizlerine ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Karabük ilinde temel eğitim ve ortaöğretim okul müdürlerinin sosyal adalet liderliklerinin öğretmen motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). İlişkisel tarama modelinde en az iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü ve derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama deseninde değişkenlerden birinin bilinmesi halinde diğer değişken için ön görüde bulunulmaktadır (Erkuş, 2011; Karasar, 2018). Ayrıca sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisini saptamak amacı ile yol analizi uygulamalarından path analizi gerçekleştirilmiştir. Path analizi değişkenler arasında var olan ilişkiyi ve bu ilişkinin etki derecesini saptamak amacı ile yapılan analizdir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, Karabük ili merkezi ve ilçelerinde (Safranbolu, Eflani, Eskipazar, Ovacık, Yenice) bulunan resmi okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın hedef evreni, Karabük ilinde bulunan resmi okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü istatistiklerinden elde edilen verilerle hedef evrene ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur (Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi).

Tablo 1. Araştırmanın Hedef Evrenin Okullara Göre Dağılımı

Okul Türleri	N
Okul Öncesi	181
İlkokul	844
Ortaokul	1135
Lise	1230
Toplam	3390

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezi ve beş ilçesinde resmi 181 okul öncesi, 844 ilkokul, 1135 ortaokul ve 1230 lisede görev yapmakta olan toplam 3390 öğretmen araştırmanın hedef evrenini oluşturmaktadır. Evrene ulaşmanın zaman ve maliyet bakımından zor olması nedeniyle araştırmacılar araştırma evrenini temsil eden örneklem seçme yoluna gitmektedirler. Bu nedenle çalışmada evren içerisinden basit tesadüfi örneklem yöntemi ile araştırma örnekleme 421 öğretmen katılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, evrende mevcut olan her bir elemanın örneklem içerisine girme olasılığını sağlayan ve birbirinden bağımsız her elemanın eşit seçilme fırsatına sahip oldukları örneklem çeşididir (Büyüköztürk vd., 2018; Ural ve Kılıç, 2006). Bununla birlikte araştırmaya katılım için gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırma örnekleminin okul türlerine göre dağılımı Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Evreninin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türleri	N
İlkokul	158
Ortaokul	117
Lise	146
Toplam	421

Tablo 2’ de görüldüğü üzere çalışmanın örneklemini Karabük il merkezine bağlı ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 421 öğretmen oluşturmuştur.

Çalışmanın örneklemine ait demografik özelliklerin nicel dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Örneklemine Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet	F	%
Kadın	272	64,6
Erkek	149	35,4
Eğitim Durumu		
Lisans	367	87,2
Lisansüstü	54	12,8
İlkokul	158	37,5
Ortaokul	117	27,7
Ortaöğretim/Lise	146	34,6
Hizmet Yılı		
1-10 yıl	97	23,0
11-20 yıl	167	39,7
21-30 yıl	119	28,3
31 yıl ve üzeri	38	9,0
Branş		
Sınıf	147	34,9
Fen Matematik	62	14,7
Dil Alanı	89	21,1
Sosyal Alan	55	13,1
Meslek Alanı	30	7,1
Güzel Sanatlar	38	9,0
Öğretmenin Yaşı		
20-30	31	7,4
31-40	178	42,3
41-50	152	36,1
51 yaş ve üzeri	60	14,3
Toplam	421	100,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışmanın katılımcılarını oluşturan öğretmen sayıları cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı, branş ve yaşa göre sınıflandırılarak gösterilmiştir. Araştırma örneklemini demografik değişkenler olarak incelendiğinde cinsiyete göre 272'si (%64.6) kadın, 149'u (%35.4)'u erkek öğretmen oluşturmuştur. Eğitim durumuna göre, 367'si (%87.2) lisans ve 54'ü (%12.8) lisansüstüdür. Çalıştığı okul kademesine göre, 158'i (%37.5) ilkokul, 117'si (%27.7) ortaokul ve 146'sı (%34.6) lisedir. Hizmet yılına göre 97'si (%23.0) 1-10yıl, 167'si (%39.7) 11-20yıl, 119'u (%28.3) 21-30yıl, 38'i (%9.0) 31yıl ve üstü olarak dağılım göstermiştir. Branş değişkenine göre 147'si (%34.9) sınıf, 62'si (%14.7) fen matematik alanını, 89'u (%21.1) dil alanını, 55'i (%13.1) sosyal alanını, 30'u (% 7.1) meslek alanını, 38'i (%9) güzel sanatlar alanını oluşturmuştur. Son olarak ise öğretmenin yaşı değişkenine göre öğretmenlerin, 31'i (%7.4) 20-30 yaş, 178'i (%42.3) 31-40 yaş, 152'si (%36.1) 41-50 yaş, 60'ı (%14.3) 51 yaş ve üstü yaşa sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Sosyal adalet liderliği ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma da nicel veriler “ Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği” formu olmak üzere üç veri aracı kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, branşı, okul türü, okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı ile okulun bulunduğu bölge hakkında bilgi edinmek amacı ile geliştirilmiştir.

3.3.2. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği

Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilen sosyal adalet liderlik ölçeği Likert tipi 5’li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği 3 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği’nin birinci alt boyutunda okul müdürlerinin destek düzeyini ölçen on iki madde yer almaktadır. İkinci alt boyutunda okul müdürlerinin eleştirel düzeyinin belirlenmesine ilişkin dokuz maddenin olduğu görülmektedir. Son olarak ölçeğin üçüncü boyutunda okul müdürlerinin katılım düzeyini ortaya koyan üç madde bulunmaktadır. Likert tipindeki Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği’nde yer alan ifadeler verilen yanıtlar (1) Hiç katılmıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ise destek (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. maddeler), eleştirel (13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21. Maddeler), katılım (22., 23., 24. Maddeler) alt boyutlarından meydana gelmektedir. Mevut araştırma için tekrarlanan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

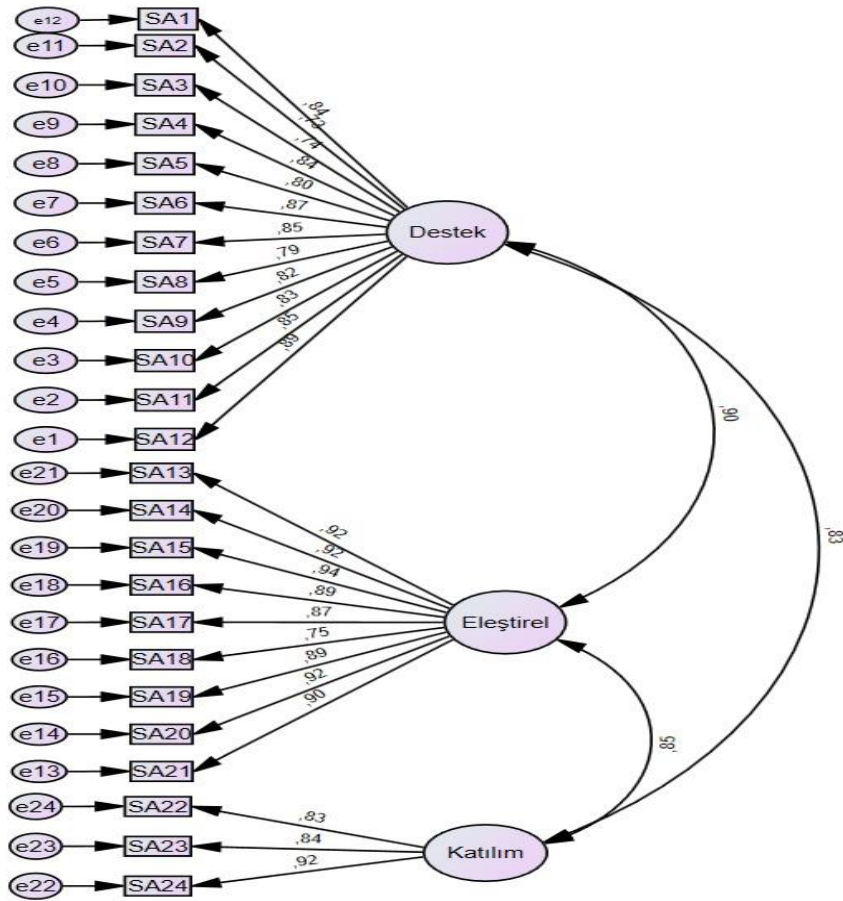
Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Destek	SA1	.809	

Tablo 4'ün devamı

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Katsayıları	Alpha
Destek	SA2	.749	.961	
	SA3	.755		
	SA4	.829		
	SA5	.781		
	SA6	.835		
	SA7	.837		
	SA8	.767		
	SA9	.799		
	SA10	.823		
	SA11	.816		
	SA12	.867		
	Eleştirel	SA13		
SA14		.896		
SA15		.922		
SA16		.884		
SA17		.869		
SA18		.754		
SA19		.871		
SA20		.906		
SA21		.901		
Katılım	SA22	.793	.901	
	SA23	.800		
	SA24	.843		
Sosyal Adalet Liderlik Toplamı			.980	

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal adalet liderlik ölçeğinin destek boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .749 ile .867 arasında sıralanmış ve iç tutarlık katsayısı .961 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel boyutun iç tutarlık katsayısı .754 ile .922 arasında sıralanmış ve iç tutarlık katsayısı .972 olarak hesaplanmıştır. Katılım boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .793 ile .843 arasında sıralanmış ve iç tutarlık katsayısı .901 olarak hesaplanmıştır. Sosyal adalet liderlik ölçeğinin toplamı için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .980 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlara bakılarak ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca ölçeğin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2’de sosyal adalet liderlik ölçeği için uygulanan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyum indeksleri $\chi^2/df=3.17$, CFI= .958, TLI=.951, RMSEA=0.072 ve SRMR=0.072 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlarla ölçeğin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Sümer, 2000).

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde örnekleme yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek üzere 24 maddelik Öğretmen Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, Dündar ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilmiş, Polat (2010) tarafından gözden geçirilerek güncellenmiştir. Öğretmen Motivasyon Ölçeği 2 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen motivasyon ölçeğinin birinci alt boyutunda öğretmenlerin motivasyonunu dışsal boyutta ölçen on iki madde yer almaktadır. İkinci alt boyutta ise öğretmen motivasyonunu içsel boyutta ölçen on iki maddenin olduğu görülmektedir. Likert tipindeki Öğretmen Motivasyon Ölçeğinde yer alan ifadelere verilen yanıtlar (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren,(3) Bazen, (4) Çoğunlukla,(5) Her

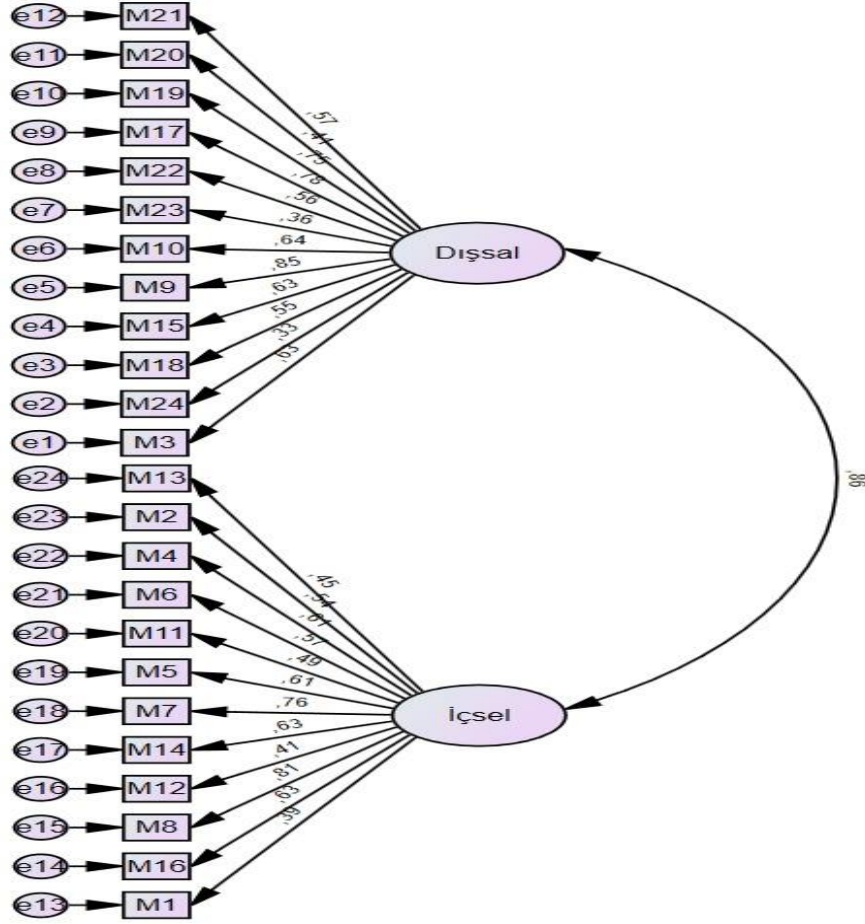
zaman şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ise dışsal motivasyon (3., 9., 10., 15., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24. Maddeler) ve içsel motivasyon (1., 2., 4., 5., 6., 7., 8., 11., 12., 13., 14., 16. maddeler) alt boyutlarından meydana gelmektedir. Bu araştırma için tekrarlanan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Dışsal	M3	.493	.856
	M9	.715	
	M10	.579	
	M15	.536	
	M17	.675	
	M18	.577	
	M19	.662	
	M20	.484	
	M21	.621	
	M22	.566	
	M23	.316	
	M24	.329	
İçsel	M1	.342	.835
	M2	.468	
	M4	.544	
	M5	.530	
	M6	.529	
	M7	.669	
	M8	.698	
	M11	.502	
	M12	.361	
	M13	.482	
M14	.523		
M16	.590		
Motivasyon Toplamı			.909

Tablo 5 incelendiğinde motivasyon ölçeğinin dışsal boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .316 ile .715 arasında sıralanmış ve iç tutarlılık katsayısı .856 olarak hesaplanmıştır. İçsel boyutun düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .342 ile .698 arasında sıralanmış ve iç tutarlılık katsayısı .835 olarak hesaplanmıştır. Motivasyon ölçeğinin toplamı için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .909 olarak tespit edilmiştir. Yapılan tespite göre ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada kullanılan öğretmen motivasyon ölçeğinin geğerliği için, doğrulamalı faktör analizine başvurulmuştur. Öğretmen motivasyon ölçeğine ait doğrulamalı faktör analizi sonuçları şekil 3'te gösterilmiştir.



şekil 3. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

şekil 3'te öğretmen motivasyon ölçeği için uygulanan birinci düzey doğrulamalı faktör analizi sonuçları uyum indeksleri $\chi^2/df=2.57$, TLI= 0.903, CFI=0.921, RMSEA= 0.061 ve SRMR= 0.057 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerin toplanması için Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden gerekli izin alınmıştır. Sonrasında <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/> adresinden araştırma kapsamında yer alan okullarda uygulama izni için başvuru yapılmıştır. Etik kurul izni, başvuru dilekçesi, iki ölçek ve kişisel bilgi formu Karabük

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla, Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için izin istenmiştir. Araştırma örnekleminin belirlenmesinin ardından araştırmada yer alan okullara anket formunun uygulanması için Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısının bir adet kopyası ve araştırmada kullanılan ölçeklerden oluşturulan anket linki internet aracılığı ile okul müdürlerine gönderilmiştir. Okul müdürleri tarafınca izin yazısı ve anket linki kurum öğretmenlerine internet üzerinden gönderilerek veriler toplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Bu araştırma da verilerin analizi için SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce bazı ön analizler yapılmıştır. Öncelikle kayıp değerlere veri atması ve uç değerler kontrol edilmiştir. Analiz dışında bırakılması gereken madde olmadığı saptanmıştır. Verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerinden hangilerinin kullanılmasını gerektiğini belirlemek için verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Bu doğrultuda normallik dağılımı kapsamında mod, medyan ve ortalama eşitliği ile birbirine yakınlığı, örneklem büyüklüğü, çarpıklık (skewness), basıklık (kurtosis) katsayıları, Kolmogorov-Smirnov analiz sonuçları incelenmiştir (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2019). Araştırma örneklem büyüklüğünün $n > 30$ olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1.5, +1.5) (Tabachnick, Fidell ve Ulman, 2007), (-2, +2) (George ve Mallery, 2016), (-3, +3) (Büyüköztürk, 2019) aralıklarında yer alması, Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerinin $p > .05$ olması araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

Bu veriler doğrultusunda sosyal adalet liderliği ve öğretmen motivasyonu değişkenlerinin mod, medyan ve ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir ve örneklem büyüklüğü 421'dir. Parametrik test yöntemlerinin kullanılması için gerçekleştirilen normallik analizinin ilk iki koşulu sağlanmıştır. Bu veriler doğrultusunda sosyal adalet liderlik değişkeninin çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
----------	----------	-----------	----------	------------------------	----------------	-----------	----------	------------------------

Tablo 6'nin devamı

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
Destek	Kadın	-.298	-.736	.000	Lisans	-.315	-.638	.000
	Erkek	-.405	-.286	.002	Lisansüstü	-.532	-.163	.061
Eleştirel	Kadın	-.496	-.494	.000	Lisans	-.553	-.507	.000
	Erkek	-.689	-.263	.000	Lisansüstü	-.582	-.163	.006
Katılım	Kadın	-.519	-.546	.000	Lisans	-.534	-.536	.000
	Erkek	-.642	-.355	.000	Lisansüstü	-.755	-.113	.001
Boyutlar	Kıdem	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
Destek	1-10 Yıl	-.302	-.338	.038	20-30 Yaş	-.022	-1.28	.200
	11-20 Yıl	-.207	-.719	.045	31-40 Yaş	-.357	-.410	.051
	21-30 Yıl	-.392	-.744	.049	41-50 Yaş	-.222	-.782	.200
	31 ve Üstü	-1.09	.826	.038	51 ve Üstü	-.808	-.092	.006
Eleştirel	1-10 Yıl	-.615	.024	.056	20-30 Yaş	-.347	-.814	.200
	11-20 Yıl	-.443	-.675	.000	31-40 Yaş	-.640	-.035	.001
	21-30 Yıl	-.590	-.477	.000	41-50 Yaş	-.416	-.707	.001
	31 ve Üstü	-.883	.329	.053	51 ve Üstü	-.823	-.343	.001
Katılım	1-10 Yıl	-.464	-.748	.000	20-30 Yaş	-.507	-.496	.200
	11-20 Yıl	-.576	-.541	.000	31-40 Yaş	-.584	-.448	.000
	21-30 Yıl	-.447	-.517	.002	41-50 Yaş	-.541	-.514	.000
	31 ve Üstü	-.583	-.467	.020	51 ve Üstü	-.526	-.746	.005
Boyutlar	Okul Kademesi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Branş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
Destek	İlkokul	-.319	-.659	.006	Sınıf Öğ.	-.329	-.652	.069
	Ortaokul	-.196	-.414	.212	Fen-Mat	-.528	-.786	.009
	Lise	-.684	-.140	.000	Dil Alanı	-.299	-.638	.200
Eleştirel					Sosyal	-.209	-.745	.200
					Meslek	-.025	-.850	.143
					Güzel	-.411	-.453	.200
					Sanat			
					Sınıf Öğ.	-.644	-.453	.000
					Fen- Mat	-.689	-.398	.004
					Dil Alanı	-.384	-.679	.013
					Sosyal	-.501	.115	.200
					Meslek	-.440	-.044	.200
Katılım					Güzel	-.172	-1.08	.200
					Sanat			
					Sınıf Öğ.	-.706	-.194	.000
					Fen- Mat	-.619	-.582	.009
					Dil Alanı	-.389	-.796	.000
					Sosyal	-.650	.161	.040
					Meslek	-.332	-.833	.045
					Güzel	-.381	-.770	.006
					Sanat			

Tablo 6' da yer alan bulgular incelendiğinde çarpıklık katsayılarının (-2, +2) aralığında dağıldığı gözlenirken, basıklık katsayılarının da (-3,+3) aralığında sıralandığı gözlenmiştir. Kolmogorov- Smirnov sonuçlarının ise genel olarak $p > .05$ 'ten küçük olduğu gözlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov sonuçları normallik sayıtlarını sağlamasa da bir diğer güçlü ölçüt olan çarpıklık ve basıklık katsayıları ölçütü karşılamaktadır. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma verilerinde cinsiyet ve öğrenim durumu bağımsız değişkenlerin analizinde olarak bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Ayrıca öğretmen motivasyonu değişkeninin normallik sayıltıları için çarpıklık basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov – Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Dışsal	Kadın	-.455	-.374	.000	Lisans	-.436	-.238	.000
	Erkek	-.521	-.427	.022	Lisansüstü	-.395	.085	.200
İçsel	Kadın	-.589	.367	.000	Lisans	-.630	.240	.000
	Erkek	-.666	.132	.000	Lisansüstü	-.268	-.202	.200
Boyutlar	Kıdem	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov – Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Dışsal	1-10 Yıl	-.511	-.183	.016	20-30 Yaş	-.123	-.676	.200
	11-20 Yıl	-.289	-.487	.019	31-40 Yaş	-.497	-.313	.007
	21-30 Yıl	-.505	-.164	.064	41-50 Yaş	-.258	-.580	.055
	31 ve Üzeri	-1.07	1.71	.040	51 ve Üzeri	-1.03	1.36	.053
İçsel	1-10 Yıl	-.348	.112	.143	20-30 Yaş	.240	-.343	.200
	11-20 Yıl	-.530	-.071	.029	31-40 Yaş	-.576	.043	.032
	21-30 Yıl	-.609	.308	.000	41-50 Yaş	-.502	.090	.003
	31 ve Üzeri	-1.53	2.50	.001	51 ve Üzeri	-1.18	1.54	.000
Boyutlar	Okul Kademesi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Branş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Dışsal	İlkokul	-.687	.223	.000	Sınıf Öğ.	-.716	.275	.001
	Ortaokul	-.132	-.366	.658	Fen-Mat	-.519	.070	.200
	Lise	-.498	-.288	.004	Dil Alanı	-.192	-.593	.200
					Sosyal	-.469	.702	.030
İçsel	İlkokul	-.778	-.428	.000	Meslek	-.382	.427	.045
					Güzel Sanat	-.508	-.420	.036
					Sınıf Öğ.	-.814	.514	.002
					Fen-Mat	-.598	.276	.200
	Ortaokul	-.484	.285	.115	Dil Alanı	-.278	.480	.180
					Sosyal	-.742	1.45	.200
					Meslek	-.435	-.981	.033
					Güzel Sanat	-.716	-.070	.001
Lise	-.698	.487	.001	Sınıf Öğ.	-.814	.514	.002	
				Fen-Mat	-.598	.276	.200	

Tablo 7 incelendiğinde, verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normallik sayıltıları sağlanmıştır. Araştırma verilerinde cinsiyet ve öğrenim durumun bağımsız değişkenlerin analizinde bağımsız t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlikte hizmet yılı, yaş, okul türü, branş gibi değişkenlerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak araştırma değişkenlerinin düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve değişkenlerin cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, yaş gibi çeşitli demografik değişkenlere göre manidarlığına yer verilmiştir. Son olarak okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisine dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Sosyal Adalet Liderlik Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik yapılan anket uygulamasında katılımcıların sosyal adalet liderlik araştırma ölçeğine ve öğretmen motivasyon ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir. Anket uygulamasında katılımcılara dağıtılan ölçek formlarından elde edilen verilerle gerçekleştirilen analizlerin bulguları Tablo 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Destek Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
1 Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır.	3.35	1.15
2 Düşük gelirlili öğrencilere yardım eder.	3.10	1.30
3 Düşük gelirlili öğrencileri korur.	3.13	1.22
4 Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder.	3.52	1.16
5 Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur.	3.55	1.13
6 Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.	3.46	1.26
7 İhtiyacı olan insanlara yardım etmeleri için öğrencileri teşvik eder.	3.71	1.11
8 Okulun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.	4.01	.978
9 Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.	3.35	1.19
10 Desteğe ihtiyacı olan insanları ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder.	3.47	1.14
11 Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur.	3.55	1.16
12 Başarısı düşük öğrencilerin başarılarını arttırmak için çaba gösterir.	3.21	1.20
Destek Alt Boyutu Toplam	3.45	.982

Tablo 8'e göre, sosyal adalet liderlik ölçeği destek alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.45$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenleri yüksek düzeyde destekledikleri söylenebilir. Destek boyutu incelendiğinde sırasıyla 'Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır. ($\bar{X}=3.35$)', 'Düşük gelirli öğrencilere yardım eder. ($\bar{X}=3.10$)', 'Düşük gelirli öğrencileri korur. ($\bar{X}=3.13$)', 'Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder. ($\bar{X}=3.52$)', 'Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur. ($\bar{X}=3.55$)', 'Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar. ($\bar{X}=3.46$)', 'İhtiyacı olan insanlara yardım etmeleri için öğrencileri teşvik eder. ($\bar{X}=3.71$)', 'Okulun güvenliği için gerekli tedbirleri alır. ($\bar{X}=4.01$)', 'Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir. ($\bar{X}=3.35$)', 'Desteğe ihtiyacı olan insanları ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder. ($\bar{X}=3.47$)', 'Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur. ($\bar{X}=3.55$)', 'Başarısı düşük öğrencilerin başarılarını arttırmak için çaba gösterir. ($\bar{X}=3.21$)'. Bu bulgulardan hareketle öğretmen görüşlerinin genel olarak 'Biraz' ve 'Çoğunlukla' düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Eleştirel Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
13 Farklı görüşlere açıktır.	3.36	1.31
14 Eleştiriye açıktır.	3.19	1.28
15 Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder.	3.33	1.29
16 Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder.	3.62	1.15
17 Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermesini teşvik eder.	3.59	1.14
18 İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz.	4.02	1.08
19 Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	3.51	1.24
20 Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkan sağlar.	3.56	1.23
21 Farklılıklara eşit mesafede durur.	3.53	1.15
Toplam	3.52	1.09

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal adalet liderlik ölçeği eleştirel alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.52$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin çoğunlukla eleştiriye açık olduğu söylenebilir. Eleştirel boyut incelendiğinde 'Eleştiriye açıktır. ($\bar{X}=3.19$)', 'Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik

eder. ($\bar{X}=3.33$), ‘Farklı görüşlere açıktır. ($\bar{X}=3.36$)’, öğretmenler ‘Bazen’ yanıtını vermişlerdir. ‘Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır. ($\bar{X}=3.51$)’, ‘Farklılıklara eşit mesafede durur. ($\bar{X}=3.53$)’, ‘Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkân sağlar. ($\bar{X}=3.56$)’, ‘Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermesini teşvik eder. ($\bar{X}=3.59$)’, ‘Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder. ($X = 3.62$)’ ‘İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz. ($\bar{X}=4.02$)’ öğretmenler genel olarak ‘Çoğunlukla’ yanıtını vermişlerdir.

Tablo 10. Katılım alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
22 Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.	3.74	1.19
23 Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır.	3.39	1.30
24 Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.	3.51	1.20
Toplam	3.54	1.12

Tablo 10’a göre sosyal adalet liderlik ölçeği katılım alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.54$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgu ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin çoğunlukla katılım sağladığı söylenebilir. Katılım boyutu incelendiğinde ‘Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır. ($\bar{X}=3.39$)’ ifadesine öğretmenlerin ‘Bazen’ cevabını verdikleri; ‘Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır. ($\bar{X}=3.51$)’ ve ‘Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır. ($\bar{X}=3.74$)’ ifadelerine ise ‘Çoğunlukla’ cevabını vermişlerdir. Öğretmenler katılım alt boyutunda genel olarak çoğunlukla şeklinde yanıtlamışlardır.

Tablo 11. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Destek	Kadın	272	3.41	1.01	419	-1.07	.281
	Erkek	149	3.52	.923			
Eleştirel	Kadın	272	3.43	1.10	419	-2.18	.030
	Erkek	149	3.68	1.07			
Katılım	Kadın	272	3.47	1.13	419	-1.70	.090
	Erkek	149	3.67	1.11			
Sosyal Adalet Liderlik Top.	Kadın	272	3.44	1.01	419	-1.79	.073
	Erkek	149	3.62	.954			

Tablo 11’de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine göre sosyal adalet liderlik destek alt boyutunda cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür

($t(419) = -1.07$; $p > .05$). Katılım alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($t(419) = -1.70$; $p > .090$). Eleştirel boyutta ise cinsiyet değişkenine göre kadın erkek arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(419) = -2.18$; $p < .030$). Eleştirel alt boyutunda ise kadınların ortalama puanı ($\bar{X} = 3.43$), erkeklerin ortalama puanından ($\bar{X} = 3.68$) daha azdır. Eleştirel düşünme boyutunda erkekler kadınlara göre müdürlerinin daha eleştirel olduklarını düşünmektedirler. Okul müdürleri sosyal adalet liderlik toplamında cinsiyet değişkenine göre de anlamlı bir fark görülmemiştir ($t(419) = -1.79$; $p > .073$).

Tablo 12. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Destek	Lisans	367	3.43	.988	419	-.991	.322
	Lisansüstü	54	3.57	.938			
Eleştirel	Lisans	367	3.51	1.10	419	-.541	.589
	Lisansüstü	54	3.60	1.03			
Katılım	Lisans	367	3.54	1.13	419	-.070	.944
	Lisansüstü	54	3.53	1.11			
Sosyal Adalet Liderlik Toplam	Lisans	367	3.49	1.00	419	-.498	.619
	Lisansüstü	54	3.57	.94			

Tablo 12’de elde edilen bulgulara göre, öğrenim değişkeni bakımından sosyal adalet liderlik destek alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(419) = -.991$; $p > .05$). Ölçeğin eleştirel alt boyutunda da öğrenim değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t(419) = -.541$; $p > .05$). Aynı şekilde katılım alt boyutunda da öğrenim değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t(419) = -.070$; $p > .05$). Sosyal adalet liderlik toplamı ele alındığında da öğrenim değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(419) = -.498$; $p > .05$). Elde edilen bulgular öğrenim değişkeni bakımından öğretmenlerin, sosyal adalet liderlik algılarının paralel olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Destek	a-1-10 yıl	97	3.54	.913	3	1.582	.193	-

Tablo13'ün devamı

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Destek	b-11-20 yıl	167	3.32	.982	417			
	c-21-30 yıl	119	3.52	1.05				
	d-31 ve üzeri	38	3.55	.874				
Eleştirel	a-1-10 yıl	97	3.60	1.03	3	.818	.484	-
	b-11-20 yıl	167	3.44	1.11	417			
	c-21-30 yıl	119	3.51	1.13				
	d-31 ve üzeri	38	3.71	1.07				
Katılım	a-1-10 yıl	97	3.40	1.19	3	3.070	.028	(a-d, b-d)
	b-11-20 yıl	167	3.47	1.17	417			
	c-21-30 yıl	119	3.61	1.05				
	d-31 ve üzeri	38	4.00	.892				
Sosyal	a-1-10 yıl	97	3.51	.972	3	1.378	.249	-
Adalet	b-11-20 yıl	167	3.41	1.01	417			
Liderlik	c-21-30 yıl	119	3.55	1.02				
Toplam	d-31 ve üzeri	38	3.75	.863				

Tablo 13'te görüldüğü üzere, sosyal adalet liderlik destek alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(3-417)}=1.582;p>.05$). Aynı şekilde eleştirel alt boyutunda da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(3-417)}=.818;p>.05$). Ancak katılım boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-417)}=3.70;p<.05$). Farkın kaynağını saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre 1-10 yıl kıdemine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.40$), ve 11-20 yıl kıdemine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.47$) göre 31 ve üzeri kıdemine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.00$) okula daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Sosyal adalet liderlik destek ve eleştirel alt boyutlarında ki gibi kıdem değişkenine göre manidar bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,417)}=.249;p>.05$). Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri destek, eleştirel ve sosyal adalet toplamında paralel olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 14. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Destek	a-İlkokul	158	3.37	.939	2	10.04	.000	(a-b,a-c)
	b-Ortaokul	117	3.20	.960	418			
	c-Lise	146	3.72	.987				
Eleştirel	a-İlkokul	158	3.51	1.12	2	6.543	.002	(a-b,a-c)

Tablo 14'ün devamı

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Eleştirel	b-Ortaokul	117	3.26	1.07	418			
	c-Lise	146	3.74	1.05				
Katılım	a-İlkokul	158	3.68	1.10	2	5.377	.005	(a-b,a-c)
	b-Ortaokul	117	3.26	1.09	418			
	c-Lise	146	3.62	1.14				
Sosyal	a-İlkokul	158	3.52	.976	2	7.008	.001	(a-b,a-c)
Adalet	b-Ortaokul	117	3.24	.965	418			
Liderlik	c-Lise	146	3.69	1.00				
Toplam								

Tablo 14'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre sosyal adalet liderlik destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-418)}=10.04$; $p<.05$). Farkın kaynağını saptamak için Scheffe testi sonucu ele alındığında ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.20$) göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.37$) daha yüksek; ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.37$) göre ise lise kademesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.72$) daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre lisede kademesinde görev yapan öğretmenler hem ilkokul hem ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürünün daha çok destek sağladığını düşündükleri söylenebilir. Eleştirel alt boyutunda da öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(2-418)}=6.543$; $p<.05$). Scheffe testi sonucuna göre ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.26$) göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.51$) daha yüksek, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre ise lise kademesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.74$) müdürlerinin daha yüksek düzeyde eleştirel olduklarını düşünmektedirler. Aynı şekilde katılım alt boyutunda da öğretmenlerin okul değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($F_{(2-418)}=5.377$; $p<.05$). Scheffe testi sonucuna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.68$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.62$) birbirine yakın olduğu ancak ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.26$) yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre ilkokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenler ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini karar verme süreçlerinde daha katılımcı buldukları söylenebilir. Sosyal adalet liderlik genel toplamı okul kademesi değişkenine göre ele alındığında da

istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($F_{(2-418)}=7.008$). Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.52$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.69$) birbirine yakın olduğu görülürken ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=3.24$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ilkokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok sosyal adalet liderlik özelliklerini taşıdığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 15. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p
Destek	20-30 yaş	31	3.62	.956	3	.776	.508
	31-40 yaş	178	3.41	.951	417		
	41-50 yaş	152	3.40	1.02			
	51 ve üstü	60	3.57	.988			
Eleştirel	20-30 yaş	31	3.53	1.14	3	.424	.736
	31-40 yaş	178	3.55	1.04	417		
	41-50 yaş	152	3.44	1.10			
	51 ve üstü	60	3.61	1.21			
Katılım	20-30 yaş	31	3.39	1.19	3	1.32	.265
	31-40 yaş	178	3.50	1.14	417		
	41-50 yaş	152	3.51	1.12			
	51 ve üstü	60	3.80	1.05			
Sosyal	20-30 yaş	31	3.51	1.02	3	.620	.602
Adalet	31-40 yaş	178	3.49	.971	417		
Liderlik	41-50 yaş	152	3.45	1.01			
Toplam	51 ve üstü	60	3.66	1.01			

Tablo 15'te görüldüğü üzere, sosyal adalet liderliğinin yaş değişkenine göre destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(3-417)} = .776; p > .05$). Aynı şekilde eleştirel alt boyutunda da öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($F_{(3-417)} = .424; p > .05$). Benzer olarak katılım alt boyutunda da yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. $F_{(3-417)} = 265; p > .05$). Sosyal adalet liderlik genel toplamı yaş değişkenine göre ele alındığında da alt boyutlarında (destek, eleştirel, katılım) da olduğu gibi anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(3-417)} = .620; p > .05$). Bu bulgulardan yola çıkarak sosyal adalet liderlik alt boyutları (destek, katılım, eleştirel) ve sosyal adalet liderlik toplamında yaş değişkenine göre bir farklılığın olmadığı ve görüşler arasında paralellik olduğu görülmüştür.

Tablo 16. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p
Destek	Sınıf Öğ.	147	3.35	.928	5	1.92	.090
	Fen-Mat	62	3.49	1.08	415		
	Dil Alanı	89	3.58	.976			
	Sosyal	55	3.64	.909			
	Meslek	30	3.48	.956			
	Güzel Sanat	38	3.12	1.07			
Eleştirel	Sınıf Öğ.	147	3.48	1.14	5	1.20	.305
	Fen-Mat	62	3.46	1.18	415		
	Dil Alanı	89	3.61	1.05			
	Sosyal	55	3.73	.938			
	Meslek	30	3.55	1.00			
	Güzel Sanat	38	3.21	1.13			
Katılım	Sınıf Öğ.	147	3.67	1.09	5	.831	.528
	Fen-Mat	62	3.46	1.25	415		
	Dil Alanı	89	3.52	1.12			
	Sosyal	55	3.55	1.08			
	Meslek	30	3.41	1.15			
	Güzel Sanat	38	3.32	1.11			
Sosyal	Sınıf Öğ.	147	3.50	.977	5	.933	.460
	Adalet	Fen-Mat	62	3.47	1.11		
Liderlik	Dil Alanı	89	3.57	.994			
Toplam	Sosyal	55	3.64	.879			
	Meslek	30	3.48	.981			
	Güzel Sanat	38	3.22	1.04			

Tablo 16’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik yeterlikleri destek alt boyutunda ($F_{(5-415)}=1.92;p>.05$), eleştirel boyutta ($F_{(5-415)}=1.20;p>.05$) ve katılım boyutunda ($F_{(5-415)}=.831;p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda sosyal adalet liderlik toplamında da ($F_{(5-415)}=.933;p>.933$) branş değişkenine göre manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulardan hareketle sosyal adalet liderlik alt boyutlarında (destek, eleştirel ve katılım) ve sosyal adalet liderlik toplam boyutunda branş değişkenine göre görüşlerin birbiriyle benzeştiği anlamına gelmektedir.

4.2. Öğretmen Motivasyon Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen motivasyon ölçeği dışsal ve içsel olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. Öğretmen motivasyonuna ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Dışsal Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
3 İş arkadaşlarımın tavır ve davranışları beni onurlandırıyor	4.06	.876
9 Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	3.85	1.06
10 Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	3.90	1.13
15 Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.	4.09	.921
17 Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.	4.22	.927
18 İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.	3.09	1.39
19 Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	3.77	1.18
20 Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.	2.96	1.58
21 Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.	3.78	1.34
22 Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımın yardımcı olması beni rahatlatıyor.	3.48	1.31
23 Bu iş yerinden emekli olabileceğime inanıyorum.	3.48	1.32
24 Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	2.83	1.29
Dışsal Alt Boyutu Toplam	3.62	.754

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmen motivasyon ölçeği dışsal alt boyutundaki toplam ortalaması ($\bar{X}=3.62$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgu ile öğretmenlere göre çoğunlukla dışsal boyutun, öğretmenlerin motivasyonlarına yüksek düzeyde etki ettiği söylenebilir. Dışsal boyut incelendiğinde ‘Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor. ($\bar{X}=2.83$)’, ‘Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor. ($\bar{X}= 2.96$)’, ‘İşimde terfi imkânının olması çalışma isteğimi artırıyor. ($\bar{X}=3.09$) maddelerine öğretmenler genellikle ‘Bazen’ cevabını vermişlerdir. ‘Bu iş yerinden emekli olabileceğime inanıyorum. ($\bar{X}=3.48$)’, ‘Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımın yardımcı olması beni rahatlatıyor. ($\bar{X}=3.48$)’, ‘Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor. ($\bar{X}=3.77$)’, ‘Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor. ($\bar{X}=3.78$)’, ‘Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor. ($\bar{X}=3.85$)’, ‘Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor. ($\bar{X}=3.90$)’, ‘İş arkadaşlarımın tavır ve davranışları beni onurlandırıyor

($\bar{X}=4.06$)', 'Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi arttırıyor. ($\bar{X}=4.09$)' maddelerine ise öğretmenler genellikle 'Çoğunlukla' cevabını vermişlerdir. 'Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor. ($\bar{X}=4.22$)' maddesi ise 'Her zaman' cevabı ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin dışsal alt boyutta genel olarak 'Bazen' ve 'Çoğunlukla' cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak okul müdürleri ile öğretmenlerin ilişkilerinin pozitif ya da negatif olması öğretmen motivasyonu üzerinde çoğunlukla etkilidir denilebilir.

Tablo 18. Öğretmen Motivasyon Ölçeği İçsel Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
1 Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	4.19	.616
2 Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	4.19	.742
4 İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	4.58	.701
5 İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	4.39	.741
6 Yaptığım işin saygın olduğunu düşünüyorum.	4.31	.924
7 Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	4.16	.897
8 Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	4.34	.773
11 Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	3.68	1.08
12 Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkânların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.	3.02	1.52
13 İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	3.22	1.15
14 Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.	4.36	.817
16 Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumunda daha iyi olacağına inanıyorum.	3.73	1.06
İçsel Alt Boyutu Toplam	4.01	.566

Tablo 18' e göre, motivasyon ölçeği içsel alt boyutundaki toplam ortalama değer ($\bar{X}=4.01$) olarak saptanmıştır. Elde edilen veriye ile öğretmenlere göre çoğunlukla içsel boyutun öğretmenlerin motivasyonlarına etki ettiği söylenebilir. İçsel boyut incelendiğinde 'Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkânların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor. ($\bar{X}=3.02$)', 'İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum. ($\bar{X}=3.22$)', maddelerine öğretmenler genellikle 'Bazen' cevabını

vermişlerdir. ‘Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum. ($\bar{X}=3.68$)’, ‘Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumunda daha iyi olacağına inanıyorum. ($\bar{X}=3.73$)’, ‘Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum. ($\bar{X}=4.16$)’, ‘Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum. ($\bar{X}=4.19$)’, ‘Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor. ($\bar{X}=4.19$)’, maddelerine ise öğretmenler genellikle ‘Çoğunlukla’ cevabını vermişlerdir. ‘Yaptığım işin saygın olduğunu düşünüyorum. ($\bar{X}=4.31$)’, ‘Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor. ($\bar{X}=4.34$)’, ‘Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor. ($\bar{X}=4.36$)’, ‘İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor. ($\bar{X}=4.39$)’, ‘İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum. ($\bar{X}=4.58$)’ maddeleri ise öğretmenlerin ‘Her zaman’ cevabını verdikleri maddelerdir.

Tablo 19. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Dışsal	Kadın	272	3.62	.760	419	-.094	.925
	Erkek	149	3.62	.747			.
İçsel	Kadın	272	3.99	.553	419	-.811	.418
	Erkek	149	4.04	.591			
Öğretmen Motivasyon Top.	Kadın	272	3.80	.617	419	-.428	.669
	Erkek	149	3.83	.627			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeğinin dışsal alt boyutunda kadın erkek arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(419) = -.094; p>.05$). İçsel boyutta da veriler ($t(419)=-.811; p>.05$) olarak elde edilmiş ve cinsiyet değişkenine göre kadın erkek arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Öğretmen motivasyon toplamında da alt boyutlarda (dışsal ve içsel) olduğu gibi anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(419)=-.428; p>.05$). Bu bulgulardan hareketle kadın ve erkek öğretmenler motivasyon algıları bakımından tüm boyutlarında (dışsal ve içsel) ve öğretmen motivasyon toplamında benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 20. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Dışsal	Lisans	367	3.60	.778	419	-1.58	.114
	Lisansüstü	54	3.77	.551			
İçsel	Lisans	367	4.00	.575	419	-.871	.384
	Lisansüstü	54	4.07	.500			
Öğretmen Motivasyon Top.	Lisans	367	3.80	.636	419	-1.36	.174
	Lisansüstü	54	3.92	.482			

Tablo 20’de görüldüğü üzere, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeğinin dışsal alt boyutunda lisans ve lisansüstü arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($t(419) = -1.58$; $p > .05$). Aynı şekilde içsel boyutta da öğrenim değişkenine göre lisans ve lisansüstü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(419) = -.871$; $p > .05$). Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen motivasyonu ölçeğinin dışsal ve içsel boyutunda elde edilen verilere benzer olarak öğretmen motivasyonu toplamında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(419) = -1.36$; $p > .05$). Bu bulgulara göre lisans ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretmen motivasyonuna etkisi açısından algılarının tüm boyutlarda (dışsal ve içsel) ve öğretmen motivasyonu toplamında paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 21. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	P
Dışsal	1-10 yıl	97	3.61	.738	3	.643	.588
	11-20 yıl	167	3.58	.744			
	21-30 yıl	119	3.70	.763			
	31 ve üzeri	38	3.58	.822			
İçsel	1-10 yıl	97	4.00	.508	3	.803	.493
	11-20 yıl	167	3.97	.609			
	21-30 yıl	119	4.07	.554			
	31 ve üzeri	38	4.02	.555			
Motivasyon Toplam	1-10 yıl	97	3.80	.587	3	.780	.506
	11-20 yıl	167	3.77	.637			
	21-30 yıl	119	3.89	.609			
	31 ve üzeri	38	3.80	.657			

Tablo 21’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kıdem durumu değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeğinin dışsal alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($F_{(3-417)} = .643; p > .05$). İçsel boyutta da kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(3-417)} = .803; p > .05$). Öğretmen motivasyon ölçeğinin kıdem durumu değişkenine göre alt boyutlarında elde edilen verilere benzer olarak öğretmen motivasyon toplamında da kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(3-417)} = .780; p > .05$). Buna göre kıdem değişkenine göre motivasyonunun boyutlarında (dışsal, içsel) ve öğretmen motivasyon toplamında öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 22. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Dışsal	a-İlkokul	158	3.71	.791	2	2.43	.089	
	b-Ortaokul	117	3.51	.641	418			
	c-Lise	146	3.61	.791				
İçsel	a-İlkokul	158	4.08	.569	2	4.58	.011	(a-b,a-c)
	b-Ortaokul	117	3.88	.536	418			
	c-Lise	146	4.03	.574				
Motivasyon Top.	a-İlkokul	158	3.90	.649	2	3.64	.027	(a-b,a-c)
	b-Ortaokul	117	3.69	.538	418			
	c-Lise	146	3.82	.636				

Tablo 22’de görüldüğü üzere, öğretmen motivasyon ölçeğinin okul kademesi değişkenine göre dışsal alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2-418)} = 2.43; p > .05$). Ancak okul kademesi değişkenine göre içsel alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(2-418)} = 4.58; p < .05$). Scheffe testine göre ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 4.08$) lise kademesinde çalışmakta olan öğretmenler ($\bar{X} = 4.03$) daha yüksek; lise kademesinde çalışmakta olan öğretmenlere ($\bar{X} = 4.03$) göre ise ilkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenler ($\bar{X} = 4.08$) daha yüksek bulunmuştur. Motivasyon toplamının okul kademesi değişkenine göre içsel alt boyutunda elde edilen verilere benzer olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(2-418)} = 3.64; p < .05$). Scheffe fark testi sonucuna göre öğretmen motivasyon toplam boyutunda okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2-418)} = 3.64; p < .05$). Buna göre ilkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.90$) ortaokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3.69$) ve lise kademesinde çalışmakta olan

öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.82$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ilkökul kademesinde çalışmakta olan öğretmenlerin motivasyonun daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 23. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p
Dışsal	20-30 yaş	31	3.58	.657	3	.477	.698
	31-40 yaş	178	3.58	.754	417		
	41-50 yaş	152	3.68	.755			
	51 ve üstü	60	3.62	.810			
İçsel	20-30 yaş	31	3.96	.453	3	.336	.799
	31-40 yaş	178	3.99	.577	417		
	41-50 yaş	152	4.02	.562			
	51 ve üstü	60	4.06	.605			
Motivasyon Toplam	20-30 yaş	31	3.77	.529	3	.380	.768
	31-40 yaş	178	3.78	.626	417		
	41-50 yaş	152	3.85	.613			
	51 ve üstü	60	3.84	.667			

Tablo 23'e göre öğretmen motivasyonunun yaş değişkenine göre dışsal boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($F_{(3-417)}=.477;p>.05$). Aynı şekilde içsel alt boyutta da yaş değişkenine göre anlamlı fark yoktur ($F_{(3-417)}=.336;p>.05$). Dışsal alt boyuta ve içsel alt boyuta benzer olarak motivasyon toplamında da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3-417)}=.380;p>.05$). Bu bulgulara göre motivasyon alt boyutları (dışsal, içsel) ve motivasyon toplamında yaş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 24. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Dışsal	Sınıf Öğ.	147	3.70	.797	5	1.89	.095	
	Fen-Mat	62	3.54	.752	415			
	Dil Alanı	89	3.50	.735				
	Sosyal	55	3.53	.670				
	Meslek	30	3.90	.727				
	Güzel Sanat	38	3.62	.723				

Tablo 24'ün devamı

	Brans	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p
İçsel	Sınıf Öğ.	147	4.09	.568	5	2.15	.059
	Fen-Mat	62	3.95	.576	415		
	Dil Alanı	89	3.89	.547			
	Sosyal	55	4.02	.505			
	Meslek	30	4.16	.545			
	Güzel Sanat	38	3.93	.641			
Motivasyon Toplam	Sınıf Öğ.	147	3.90	.652	5	2.14	.060
	Fen-Mat	62	3.75	.617	415		
	Dil Alanı	89	3.69	.604			
	Sosyal	55	3.78	.520			
	Meslek	30	4.03	.599			
	Güzel Sanat	38	3.77	.633			

Tablo 24'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algısının branş değişkenine göre dışsal alt boyutunda ($F_{(5-415)} = 1.89; p > .05$) ve içsel boyutta ($F_{(5-415)} = 2.15; p > .05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda motivasyon toplamında da ($F_{(5-415)} = 2.14; p > .933$) branş değişkenine göre manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulardan hareketle motivasyon alt boyutlarında (dışsal ve içsel) ve motivasyon toplam boyutunda branş değişkenine göre birbiriyle örtüşmektedir.

4.3. Sosyal Adalet Liderlik ve Öğretmen Motivasyon İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik boyutları ile öğretmen motivasyonu boyutları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Sosyal Adalet Liderlik ile Öğretmen Motivasyonu arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları

	Destek	Eleştirel	Katılım	Sosyal Adalet	Dışsal	İçsel	Motivasyon
Destek	1	.863**	.755**	.931**	.559**	.545**	.589**
Eleştirel		1	.787**	.948**	.591**	.575**	.623**
Katılım			1	.915**	.541**	.524**	.569**
Sosyal Adalet				1	.605**	.588**	.637**
Dışsal					1	.756**	.954**
İçsel						1	.917
Motivasyon							1

* $p < .05$, ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. 0.00-0.30=zayıf ilişki 0.31-0.60=orta düzeyli 0.61- üzeri yüksek düzeyli

Tablo 25’te yer alan Pearson Korelasyon Testi sonuçları ele alındığında, destek boyutunun; eleştirel boyut ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.863;p<.01$), katılım boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.755;p<.01$), toplam sosyal adalet ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.931;p<.01$), dışsal boyut ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.559;p<.01$) ilişki, içsel boyut ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.545;p<.01$) ilişki ve toplam motivasyon boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.589;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Eleştirel boyutunun; katılım boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.787; p<.01$), toplam sosyal adalet boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.948; p<.01$), dışsal boyut ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r= .591;p<.01$) ilişki, içsel boyut ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.575;p<.01$) ve toplam motivasyon ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.623;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Katılım boyutunun; toplam sosyal adalet ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r= .915;p<.01$), dışsal boyut ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.541;p<.01$) ilişki, içsel boyut ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.524;p<.01$) ilişki ve toplam motivasyon ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.569;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Toplam sosyal adaletin; dışsal boyut ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.605;p<.01$), içsel boyut ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.588;p<.01$) ve toplam motivasyon ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.637;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Dışsal boyutun; içsel boyut ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.756;p<.01$) ve toplam motivasyon ile pozitif yönlü yüksek ($r=.954;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. İçsel boyutun; toplam motivasyon ile pozitif yönlü yüksek ($r=.917$) ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının artması, öğretmenlerin motivasyonun artıracağı yorumu yapılabilir.

4.4. Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Çoklu regresyon analizlerinin yapılmasında tolerans indeksi (>0.20), varyans şişmesi ($VIF<5$) ve koşul indeksi (<30) gibi bazı ön koşullar bulunmaktadır. Buna göre destek boyutunda koşul indeksi .240, eleştirel boyutta .212, katılım boyutunda .358’dir ve bu veriler koşul indeksi >0.20 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Aynı zamanda VIF destek boyutunda 4.160, eleştirel boyutta 4.708 ve katılım boyutunda

2.795'tir. Bu verilerde VIF <5 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Destek boyutunda koşul indeksi 8.278, eleştirel boyutta 13.105 ve katılım boyutunda 18.915'tir ve regresyon analizi için bu ön koşul da sağlanmıştır. Bu verilerden hareketle öğretmenlerde sosyal adalet liderlik boyutlarının öğretmen motivasyonunun dışsal alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Dışsal Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.035	.109	-	18.593	.000		
Destek	.108	.061	.140	1.766	.078	.086	.069
Eleştirel	.231	.058	.337	3.988	.000	.192	.155
Katılım	.114	.043	.170	2.613	.009	.127	.102
R =0.608		R ² = 0.369					
F ₍₃₋₄₁₇₎ =81.330		p=.000					

Tablo 26'da yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar ele alındığında, destek boyutunun dışsal motivasyonla olan ilişki anlamlı değildir ($r=.086$). Ancak eleştirel ve katılım boyutlarını kontrol altına alınarak analiz dışına bırakıldığı zaman destek boyutu dışsal motivasyon üzerindeki etkisinin ($r=.069$) olduğu görülmektedir. Eleştirel boyutunun dışsal motivasyonla ilişkisinin pozitif yönde ($r=.192$) olduğu görülmektedir. Destek ve katılım boyutları kontrol altına alındığında ise bu ilişki pozitif yönde ($r=.155$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılım boyutunun dışsal motivasyonla ikili korelasyonu incelendiğinde aradaki ilişki anlamlı ($r=.127$) olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda destek ve eleştirel boyutların kontrol edilmesi sonucu kısmi korelasyonu ($r=.102$) olarak saptanmıştır. Sosyal adalet liderlik boyutları öğretmen motivasyonu dışsal boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R= 0.608$, $R^2=0.369$) ortaya koymaktadır. $F_{(3-417)}=81.330$. Üç değişken birlikte, dışsal boyuttaki toplam varyansın yaklaşık %36 açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan üzerindeki göreceli etki sırası; eleştirel ($\beta= .337$), katılım ($\beta=.170$) ve destek ($\beta=.140$) olarak saptanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri kontrol edildiğinde, yordayıcı değişkenlerin dışsal motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Dışsal Boyutun yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde ifade edilebilir:

$$Dışsal=2.035, Destek=.108, Eleştirel=.231 \text{ ve Katılım}=.114$$

İçsel motivasyonun yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi için uygulanan ön koşul analizlerinde; tolerans indeksi destek boyutunda .240, eleştirel boyutta .212, katılım boyutunda .358'dir ve bu veriler Tolerance Index >0.20 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Aynı zamanda VIF destek boyutunda 4.160, eleştirel boyutta 4.708 ve katılım boyutunda 2.795'tir. Bu verilerde VIF (Varyans Şişmesi)<5 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Koşul indeksi destek boyutunda 8.278, eleştirel boyutta 13.105 ve katılım boyutunda 18.915'tir ve koşul indeksi<30 olmalı koşulunu da sağlamaktadır. Bu verilerden hareketle öğretmenlerde sosyal adalet liderlik boyutlarının öğretmen motivasyonunun içsel alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. İçsel Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.853	.083	-	34.178	.000	-	-
Destek	.083	.046	.144	1.793	.074	.087	.071
Eleştirel	.167	.044	.324	3.778	.000	.182	.149
Katılım	.080	.033	.160	2.421	.016	.118	.096
R =.591		R ² =.349					
F ₍₃₋₄₁₇₎ = 74.429		p=.000					

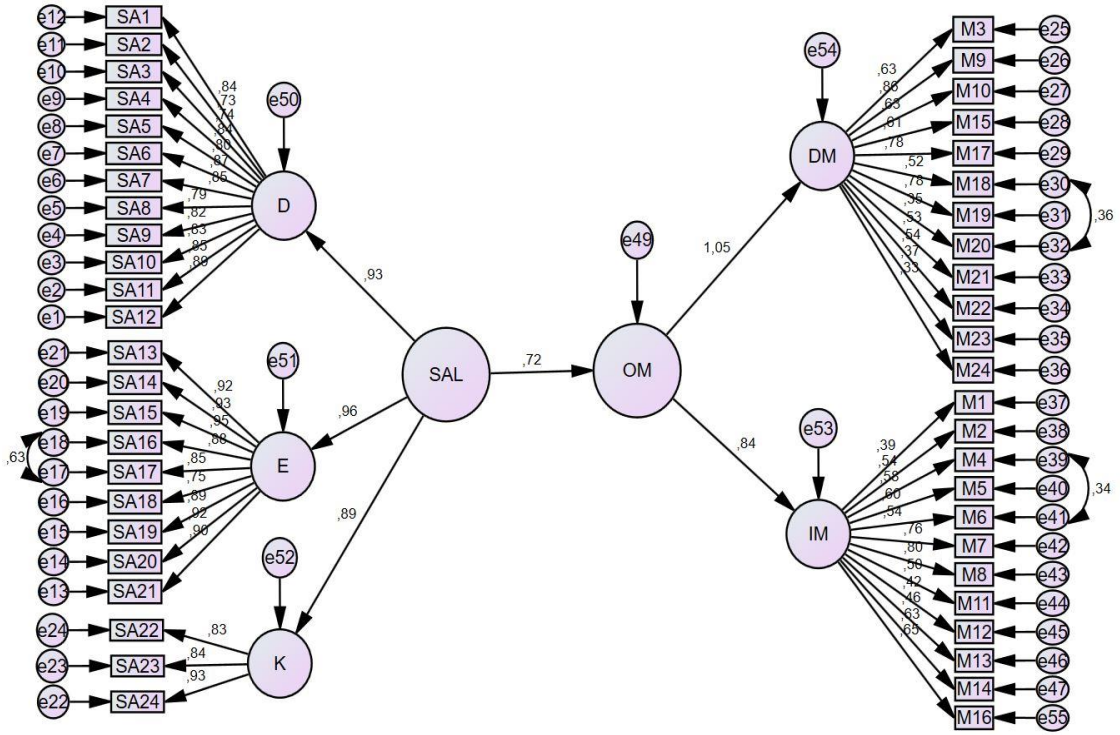
Tablo 27'de yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar ele alındığında, destek boyutunun içsel motivasyonla olan ilişkisi anlamlı değildir ($r=.087$). Ancak eleştirel ve katılım boyutlarını kontrol altına alınarak analiz dışına bırakıldığı zaman destek boyutunun içsel motivasyon üzerindeki etkisinin ($r=.071$) olduğu görülmektedir. Eleştirel boyutunun içsel motivasyonla ilişkisinin pozitif yönde ($r=.182$) olduğu görülmektedir. Destek ve katılım boyutları kontrol altına alındığında ise bu ilişki pozitif yönde ($r=.149$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılım boyutunun içsel motivasyonla ikili korelasyonu incelendiğinde aradaki ilişki anlamlı ve ($r=.118$) olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda destek ve eleştirel boyutların kontrol edilmesi sonucu kısmi korelasyonu ($r=.096$) olarak saptanmıştır. Sosyal adalet liderlik boyutları öğretmen motivasyonu içsel boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R= 0.591$, $R^2=0.349$) ortaya koymaktadır. $F_{(3-417)}=74.429$. Üç değişken birlikte, dışsal boyuttaki toplam varyansın yaklaşık %34 açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan üzerindeki göreceli etki sırası; eleştirel ($\beta= .167$), destek ($\beta=.083$) ve katılım ($\beta=.080$) olarak saptanmıştır. Regresyon

katsayılarının anlamlılık testleri kontrol edildiğinde, yordayıcı değişkenlerin içsel motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İçsel boyutun yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde ifade edilebilir:

$$\text{İçsel}=2.853, \text{Destek}=.083, \text{Eleştirel}=.167 \text{ ve Katılım}=.080$$

4.5. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Kuramsal modeldeki gözlenen ve gizil değişkenlerin modele katkılarının uyum indeksleri incelendiğinde, modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür ($\chi^2/df = 2.40$, RMSEA = 0.058, SRMR = 0.069, TLI = 0.910). Sosyal adalet liderliğin öğretmenler tarafından algılanan öğretmen motivasyonuna etkisi arasındaki ilişkiye dair path analizi sonuçları şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Path Analizi Sonuçları

D: Destek, E: Eleştirel, K: Katılım, SAL: Sosyal Adalet Liderliği, OM: Öğretmen Motivasyonu, DM: Dışsal Motivasyon, IM: İçsel Motivasyon.

Şekil 4'e göre sosyal adalet liderliği alt boyutlarından destek boyutunun ($\beta = 0.93$), eleştirel boyutun ($\beta = 0.96$) ve katılma boyutunun ($\beta = 0.89$) düzeyde katkı sunduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonu alt boyutlarından dışsal boyutun (β

=1.05) ve içsel boyutun ($\beta =0.84$) düzeyinde katkı sağladığı saptanmıştır. Aynı zamanda sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerinde pozitif yönlü yüksek düzeyde bir etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta =0.72$). Sosyal adalet liderliğinde gerçekleşecek 1 birimlik artış, öğretmen motivasyonunu 0.72 birim arttırmaktadır. Sonuç olarak sosyal adalet liderlik, öğretmen motivasyonunun yaklaşık %52'sini açıklamaktadır($R^2=0.524$)

5. BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında araştırmada elde edilen bulguların tartışmasına, sonuçlarına, elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tartışma

Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik tarzının öğretmen motivasyonuna etkisine dair öğretmen görüşleri; bu görüşlerin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, yaş, branş, okul kademesi; sosyal adalet liderlik algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik stiline yönelik algı düzeylerine ait görüşleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş oldukları destekten ve farklılıklara karşı olan tutumundan memnun oldukları söylenebilir. Buradan hareketle okul müdürlerinin diğer paydaşları ve öğrencileri destekledikleri, başarıyı arttırmaya yönelik tedbirler aldıkları, farklı görüşlere saygı gösterdikleri ve eleştirilere açık oldukları, öğrencilerin alınan kararlara katılımını sağladıkları görülmektedir. Sosyal adalet liderlik konusunda daha önce yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Var olan araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir ancak alt boyutlarda birtakım farklılıklar gözlenmiştir (Arslan, 2019; Bozkurt, 2018).

Sosyal adalet liderlik alt boyutlarının (destek, eleştirel, katılım) öğretmenlere göre algılama düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu tespit edilirken katılım boyutunun algılama düzeyinin çok az farkla diğer boyutlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Önceki araştırmada sosyal adalet liderlik genelinde benzerlik söz konusu olduğu halde alt boyutlar ele alındığında mevcut çalışmadan farklı olarak destek boyutunun en az algılanan katılım boyutunun en çok algılanan sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Arslan, 2019). Destek boyutunun algılanma düzeyinin ise çok az farkla diğer boyutlardan daha az olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın demografik verilerinden cinsiyet ele alındığında öğretmenlerin sosyal adalet liderlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Daha önce yapılan bir çalışmada da elde edilen sonuçlar mevcut sonuçlarla paralellik göstermektedir (Bozkurt, 2018). Mevcut çalışmada sosyal adalet alt boyutlarına (destek, katılım) yönelik öğretmen algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak eleştirel alt boyutunda erkekler kadınlara oranla daha yüksek düzeyde hissettikleri görülmüştür. Kadın ve erkeklerin sosyal adalet liderlik ile ilgili düşünceleri paraleldir. Ancak bir çalışmada erkeklerin sosyal adalet liderlik algı düzeylerinin eleştirel boyutta mevcut çalışma ile paralellik göstermesine karşın destek ve katılım boyutlarında mevcut çalışmadan farklı olarak erkeklerin algı düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek tespit edildiği görülmüştür (Arslan, 2019).

Öğrenim değişkeni ele alındığında öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin sosyal adalet liderlik algılama düzeyinin birbirine paralel olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarındaki farklılıkların sosyal adalet liderlik ve alt boyutlarına (destek, eleştirel ve katılım) yönelik algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Önceki bir çalışmada sosyal adalet liderlik toplamında benzer sonuç elde edilmiştir. Ancak aynı çalışmada destek alt boyutu tek başına ele alındığında lisansüstü mezunlarının sosyal adalet liderlik algı düzeylerinin farklı elde edilmesi mevcut çalışmadan farklılaştığını göstermektedir (Arslan, 2019). Mevcut çalışma sonucundan farklı olarak yapılan bir çalışmada lisans mezunlarının algı seviyelerinin lisansüstü mezunlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2018).

Farklı kıdemlere sahip öğretmenlere göre sosyal adalet liderlik algılarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak bazı çalışmalarda mevcut sonuçtan farklı olarak sosyal adalet liderlik algı düzeyinin kıdemi yüksek olanlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Arslan, 2019; Bozkurt, 2018). Destek ve eleştirel boyutlarda da farklı kıdemlere sahip öğretmen algılarında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ancak katılım boyutunda 31 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemlere göre sosyal adalet algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul kademesi ele alındığında ise sosyal adalet liderlik öğretmen algılarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulgular neticesinde ilköğretim ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin algılama düzeylerinin birbirine yakın olduğu ancak nispeten lisede kademesinde görev yapanların algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet algılarının ise ilkököl ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sosyal adalet liderlik destek alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Okul kademesi değişkenine göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderlik destek alt boyut algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel alt boyutta da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Eleştirel boyut okul kademesi değişkenince ele alındığında lise kademesinde görev yapan öğretmen algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılım boyutu okul değişkenine göre ele alındığında da diğer boyutlarda olduğu gibi anlamlı bir farka rastlanmıştır. İlkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenlerin algı düzeylerinin ortaokul ve lise kademelerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışma sonucundan farklı olarak okul türüne göre sosyal adalet liderlik algısında paralellik gösterdiği sonucuna ulaşan bir çalışma da literatürde mevcuttur (Arslan, 2019).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre sosyal adalet liderlik algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Aynı zamanda sosyal adalet alt boyutlarına (destek, eleştirel ve katılım) yönelik öğretmen algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Branş değişkenine göre sosyal adalet liderlik algılarında anlamlı bir farka tespit edilmemiştir. Aynı zamanda sosyal adalet alt boyutlarına (destek, eleştirel ve katılım) yönelik öğretmen algılarında öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırmada yer alan diğer değişken öğretmen motivasyonuna yönelik görüşleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Kısaca araştırmada öğretmen motivasyonuna dair algı düzeyi yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyon etkenlerinden etkilendikleri ifade edilebilir. Ayrıca en az katılım gösterdikleri 'Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor', 'Bazen' ile en fazla katılım gösterdikleri 'İşimin yapmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum', 'Her zaman' şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin aldıkları ücretten memnun olamadıkları ancak yaptıkları işten memnun oldukları ve işlerini değerli buldukları söylenebilir.

Elde edilen bulgu öğretmen motivasyonu ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013;

Ertürk, 2016; Karabağ, Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş,2018). Araştırmanın demografik verilerinden cinsiyet ele alındığında öğretmenlerin, öğretmen motivasyonu algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen motivasyonu algı düzeyleri birbirine paraleldir. Aynı zamanda motivasyon alt boyutları (dışsal ve içsel) ele alındığında öğretmenlerin algılama düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir (Emirbey, 2017). Daha önce yapılan bir çalışmada mevcut çalışmadan farklı olarak içsel motivasyonda anlamlı bir fark saptanırken dışsal motivasyonda mevcut araştırmaya benzer bir biçimde anlamlı bir fark saptanmamıştır (Ertürk, 2016). Bir başka araştırma da cinsiyete göre içsel ve dışsal alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır (Tulunay Ateş ve Buluç, 2018).

Öğretmenlerin öğrenim durumlarındaki farklılıkların motivasyon ve alt boyutlarına (dışsal ve içsel) yönelik algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrenim değişkeni ele alındığında öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin öğretmen motivasyonu algılama düzeyinin birbirine paralel olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgusu sonuçları Ertürk'ün (2016) da Emirbey'in 2017'de yaptığı çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Farklı kıdemlere sahip öğretmenlere göre öğretmen motivasyon algılarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Aynı zamanda dışsal ve içsel boyutlarda da farklı kıdemlere sahip öğretmen algılarında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ertürk'ün (2016)'da Emirbey'in (2017)'de yaptığı çalışma sonucunda ise kıdem ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Çalışma bulgularında kıdem arttıkça motivasyon algısının artması sonucu saptanmıştır.

Okul kademesi ele alındığında ise öğretmen motivasyon algılarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere yakın ancak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin ise ilkokulu ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon dışsal alt boyutunda farklı kademelerde görev yapan öğretmen algı düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmezken; içsel alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İçsel alt boyutta öğretmen algı düzeyi motivasyon genel algı düzeyinde olduğu gibi ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin lise düzeyinde görev yapan öğretmen algılarına yakın daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin de içsel boyut algı düzeyinin ilkokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre öğretmen motivasyon algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Aynı zamanda motivasyon alt boyutlarına (dışsal ve içsel) yönelik öğretmen algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak daha önce yapılan bir araştırma da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark elde edilmiştir. Yaş artışı ile motivasyon artışının paralel olduğu gözlenmektedir (Ertürk, 2016). Yapılan bir başka çalışmada ise yaşa göre dışsal alt boyutta anlamlı bir fark tespit edilirken içsel boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tulunay Ateş ve Buluç, 2018).

Branş değişkenine göre öğretmen motivasyon algılarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Aynı zamanda motivasyon alt boyutlarına (dışsal ve içsel) yönelik öğretmen algılarında öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Liderlik stiline öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğuna yönelik araştırmalarında alan yazında mevcut olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan sosyal adalet liderlik stili ile alan yazında ele alınan bazı liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu algı düzeyinde benzerlik gösterdiği söylenebilir. Başka bir ifade ile bazı liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Aksel ve Elma, 2018; Çobanoğlu ve Yüksel, 2020; Demir, 2018; Emirbey, 2017; Okçu ve Anık, 2017; Uçar ve Dağlı, 2017). Bu bulgulardan hareketle okul müdürünün liderlik stili ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.2.Sonuç

Bu başlıkta araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar ‘Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin’, ‘Öğretmen Motivasyonuna İlişkin’ ve ‘Sosyal Adalet Liderlik ve Öğretmen Motivasyonuna İlişkin’ alt başlıkları altında verilmiştir.

5.2.1. Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler genel olarak çalıştıkları kurumlarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik özelliklerini taşıdıklarını ifade etmişlerdir.
2. Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal adalet liderlik ve dışsal alt boyut ile ilgili görüşleri paralellik göstermektedir. Ancak eleştirel alt boyut algılama düzeyleri farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin kadınlara göre algı düzeyleri daha yüksektir.
3. Öğrenim durumu farklı olan öğretmenlerin sosyal adalet liderlik ile ilgili görüşleri birbiri ile örtüşmektedir.
4. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlere göre destek ve katılım boyutu ile toplam sosyal adalet liderlik benzerlik göstermektedir. Ancak farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin katılım boyutu algıları ile ilgili görüşleri farklılaşmaktadır.
5. Farklı okul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderlik algıları sosyal adalet toplamında, destek, eleştirel ve katılım alt boyutunda farklılaşmaktadır. Toplam sosyal adalet ve destek ile eleştirel alt boyutlarında lise kademesinde çalışmakta olan öğretmenlerin algılama düzeyleri ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Katılım boyutunda ise ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri daha yüksektir.
6. Farklı yaşa sahip öğretmenlerin sosyal adalet liderlik ve alt boyutlarına (destek, eleştirel, katılım) yönelik görüşleri benzerlik göstermektedir.
7. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin sosyal adalet liderlik ve alt boyutlarına (destek, eleştirel, katılım) yönelik görüşleri birbirine paraleldir.

5.2.2. Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler genel olarak dışsal ve içsel motivasyon boyutlarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir.
2. Kadın ve erkek öğretmenlerin toplam motivasyon ile dışsal ve içsel alt boyutlarına ait görüşleri benzerlik göstermektedir.
3. Öğrenim durumu farklı olan öğretmenlerin toplam motivasyon ile dışsal ve içsel alt boyutlarına dair görüşleri birbiri ile örtüşmektedir.
4. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin toplam motivasyon ve alt boyutlarına (dışsal ve içsel) yönelik görüşleri birbirine paraleldir.
5. Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri toplam motivasyon ve içsel boyutta farklılaşmaktadır. İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin algı

düzeylerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Dışsal boyutta ise farklılaşma söz konusu değildir.

6. Farklı yaşa sahip öğretmenlerin toplam motivasyon ile alt boyutlarına (dışsal, içsel) yönelik görüşleri birbiri ile örtüşmektedir.

7. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin toplam motivasyon ve alt boyutlarına (dışsal, içsel) dair görüşleri birbirine benzerdir.

5.2.3. Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik algıları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin sosyal adalet liderlik algıları arttıkça öğretmen motivasyonu da artmaktadır.

2. Sosyal adalet liderliğinin destek, eleştirel ve katılım boyutu ile motivasyonun dışsal ve içsel boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkilidir.

3. Sosyal adalet liderlik ile destek, eleştirel ve katılım boyutları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır.

4. Motivasyon ile dışsal ve içsel alt boyutları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

5.3.Öneriler

Bu başlıkta araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırma sonucu, okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik stillerinin öğretmen motivasyonunu arttırdığı ortaya konmuştur. Bu nedenle okul müdürleri sosyal adalet liderlik stiline ait özelliklerden haberdar olmalı, bu özellikleri anlamalı ve liderlik stiline yansıtmalıdır. Bu amaçla okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik becerilerini geliştirecek eğitim programları hazırlanabilir. Okul müdürünün sosyal adalet liderlik özelliklerine sahip olmalarına yönelik eğitimler (kurs, hizmet içi eğitim, seminer) düzenlenebilir ve okul müdürlerine uygulanabilir.

2. Okullarda sosyal adalet liderlik stiline okul müdürü tarafından uygulanabilmesi için il, ilçe ve okul düzeyinde sosyal adalet kurulları oluşturulabilir. Okul müdürlerinin

sosyal adalet liderlik davranışları bu kurullarca izlenebilir ve izleme sonucuna göre uygun bir değerlendirme ile gereği yapılabilir.

3. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik becerilerinin desteklenerek geliştirilmesini amaçlayan programlar oluşturulup bu programların katkısı kontrol edilebilir.

4. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen motivasyonu dışsal ve içsel boyutlardan etkilenmektedir. Motivasyonun öğretmen üzerinde etkili olduğu göz önünde bulundurularak motivasyon arttırmaya yönelik faaliyetler (ödüllendirme, hizmet puanı arttırma, takdir edilme, maaş artışı, piknik) gerçekleştirilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik algılarının farklı değişkenlerle ilişkisi ve o değişkenler üzerine etkisi incelenebilir.

2. Öğretmenlerin motivasyon algıları farklı değişkenlerle ilişkisi ve bu değişkenlerden etkilenme düzeyi incelenebilir.

3. Sosyal adalet liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik nitel ya da karma çalışma gerçekleştirilebilir.

4. Var olan araştırma Karabük ilinde milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir aynı araştırma Türkiye genelinde uygulanabileceği gibi özel okullarda da uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Abay, P. (2019). *Etik liderlik ve örgütsel adalet algısının çalışanların örgütsel sinizm davranışlarına etkisi üzerine bir sağlık kuruluşunda uygulama*. Doktora Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Acun, K. ve Güney, S. (2019). Örgüt kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi: Bahçelievler'deki liselerde bir uygulama. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19),122-132
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbolat, M., Işık, O. ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 36-50.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksaraylı, M., Kıdak, L. M. (2009). Sağlık hizmetlerinde motivasyon faktörleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 75-94
- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Akyel, Y. (2017). *Yönetim bağlamında adalet ve güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkış, H. ve Öztürk, Y. (2009). Otel işletmelerinde motivasyon faktörleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 212-236.

- Alkış, H., ve Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(3), 937-967.
- Altaş, S. S. ve Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439.
- Altınışik, İ. ve Peker, H. (2008). Eğitim ve gelir dağılımı eşitsizliği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(15), 111-118.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 463-485.
- Anderson, P., Griego O. V., ve Stevens, R. H. (2010). Using business the ory to motivate undergraduate students in goal attainment: an empirical assessment and model for high level motivation and goal attainment. *International Education Studies*, 3(3), 26-31.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Arslan, C. ve Bingöbalı, A. (1997). Futbol seyircisini fanatik olmaya yönelten motivasyonel ve psikolojik etkenler. *Hacettepe Üniversitesi Futbol Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 15-22.
- Aslan, S ve Gülaçtı, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 203-214.
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Karabük

- Ayık, A., Yücel, E. ve Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 14(2), 233-252.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Bilimleri Dergisi*, (10), 11-19.
- Balcı, E. (1989). Yönetimde güdüleme, ödüller ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki Durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,127-135.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1995). *The multifactor leadership questionnaire form*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 29-62.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Dizgi Baskı: Ankara
- Baştaymaz, T. (2016). *Sosyal politikanın fikri temelleri 'yeni toplum iyi toplum' sürdürülebilir barış, özgürlük, adalet, hoşgörü, eşitlik anlayışı*. Bursa: Dora Yayınları.
- Berhanu, K. Z. ve Sabancı, A. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler ve okul yöneticilerinin uyguladıkları stratejiler: Etiyopya Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 237-260.

- Bogotch, I. E., ve Shields, C. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in)justice*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Boydak Özcan, M., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Bozdemir, Y. ve Yolcu, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile Problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 287-311.
- Bozkurt B. (2017). A study of developing an assessment tool for social justice leadership behaviors of school principals. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 721-732.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ili yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher- Motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursa, E ve Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018) Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 932-961.

- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Clark, J. A. (2006). Social Justice , Education and Schooling:Some Philosophical Issues, *British Journal Educational Studies*, 54(3), 272-287.
- Cohen, R. L. (1987). Distributive Justice: Theory and Research. *Social Justice Research*, 1(1), 19-40.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 3(4) 465-474.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 423-442.
- Çiçek Sağlam, A. ve Emirbey, A. R. (2017).Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 92-104.
- Çobanoğlu, F. ve Yüksel, Y. M. (2020). Çatışma yönetim stilleri: öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 349-363.
- De Matthews, D., ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion:Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50, 844-881.

- Demir, K. ve Yılmaz, K. (2018). *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2017). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191-216.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Erdem, A. R. (2020). *Ayrımcılığın analizi*. Ankara: Anı Yayınları
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eres, F. (2011). Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principals. *International Journal of Education*, 3(2), 1-17.
- Ereş, F. (2018). *Sosyal bilimlerde kuramlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkutlu, H. ve Chafra, J. (2017). Authentic leadership and organizational job embeddedness in higher education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2),413-426.

- Ertekin, F.G., Mert, M. ve Korlu, Ö. (2019). Öğrenciler ve eğitime erişim eğitim izleme raporu 2019. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/852> adresinden 07.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, M. (1995). *İşletme yönetimine giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3),1-15.
- Folger, R. ve Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London: Sage Publications Inc.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capatcities through preparatiom prohrams. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon- çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Doktora tez çalışması. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greenleaf, R. K. (1970). *Servant Leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The Servant as leader, business leadership*. New York: Jossy Bass.

- Griffin, R. ve Moorhead, G. (1986). *Organizational behavior*. Houghton Mifflin Company.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Gümüşeli, A. İ. (2001).Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education, *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hollander, E. P. (2008). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge/Psychology Press.
- Howell, J. M., ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891-902.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers?Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18(5), 492-498.
- Hytten, K ve Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *The Journal of Educational Foundations*, 25(1/2), 7-25.
- Janset Özen, A. (2002). Adalet kuramlarının gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, (5), 107-117.
- Johnson, J. R. (1998). Embracing Change: a leadership model for the learning organization. *International journal of Training and Development*. Vol, 2(2), 141-150.

- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277.
- Karabulut, T., Ahi, L. ve Gürsoy, Z. (2016). Kişisel gelir dağılımındaki adaletsizliğin giderilmesinde transfer gelirlerinin etkisi: türkiye örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, özel sayı, 732-741.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karaman, D. (2018). Yaşam boyu öğrenme ekseninde işsizlikle mücadelede üniversitelerin rolü: teorik bir araştırma ve model önerisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 515-529.
- Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kesen, İ., Toklucu Sunduram, D. ve Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kış, A. ve Konan, N. (2013). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre metaanalizi. *IV. Eğitim Yönetimi Forumu Bildiriler Kitabı*, 165-172.

- King, M. B., ve Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education)*, 1-30.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *International Journal of Social Science*, (58), 437-454.
- Lenore, R. C. , Bailey, W. J. ve Alison, G. (2006). Principles of social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39 (1), 55-64.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-69.
- Marion, R. (2002). *Leadership in education; Organizational theory for the practitioner*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Mc Donald, M., ve Zeichner, K. M. (2009). 39 Social Justice Teacher Education.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2017). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Metin, H. (2010). Sosyal adalet bağlamında örgütsel itibar kavramına bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27),139-148.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. MA: Harward University

- Miser, (2002). Küreselleşen Dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 56-60.
- Nozick, R. (2015). *Anarşi, devlet ve ütopya* (A. Oktay, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Oğuz, E. (2017). Teachers' perceptions and practices/ experiences of social justice in Turkey. *Journal of Education and Practice*, 8(21),123-128.
- Okçu, V. ve Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 63-85.
- Ölçer, F. (2005). Departmanlı mağazalarda motivasyon üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (25), 1-26.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10), 43-63.
- Önen, S. M. ve Sevinç, H.G. (2015). Liderlik ve motivasyon kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10), 43-63.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2017). Examining the relations among social justice leadership, attitudes towards school and school engagement. *Education and Science*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.

- Özdemir, M., Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özmen, N. T., Ömür Arbak, Y. ve Özer, P. S. (2007). Adalete verilen değer in adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 7 (1), 17-33.
- Öztürk, Z ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Paksoy, H. M. ve Özbezek, B. D. (2018). Liderlik etme motivasyonu üzerine kuramsal bir araştırma. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(14), 1276-1288.
- Pillai, R., Chester, A. S. ve Eric, S. W. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: a two – sample study. *Journal of Management*, 25(6), 882-905.
- Polat, S. (2010) *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pool, S. ve Pool, B. (2007). A management development model measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *Journal of Management Development*, 26(4), 353-369.
- Potter, I., Torres, N., ve Briceno, F.(2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Managament in Education*, (28), 110-115.
- Rawls, J. (2001). *Justice As Fairness: A restatement*, Harward University Press.
- Rawls, J. (2017). *Bir adalet teorisi*. (V. A. Coşar, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.

- Robbins, A. (1992). *Kişisel başarıda zirveye ulaşmanın yolu: Sınırsız güç*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Robinson, K. L. (2004). The impact of individual differences on the relationship between employee perceptions of organizational justice and organizational outcome variables, a dissertation presented to the faculty of the California school of organizational studies, Alliant International University, San Diego, 1-156.
- Safi, İ. (2018). Adalet ve Siyaset ilişkisi Üzerine. *Fatih Sultan Mehmet İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (12), 63-74.
- Selçuk, O. (2020). *Okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet okullarda pozitif dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3 (3), 435-459.
- Shepherd- Jones, A. R. ve Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter. The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2004). School as a Learning Organization: Effects on Teacher Leadership Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol, 15(3-4), 443-466.
- Spears, L.C. (1998). 'Tracing The Growing Impact of Servant Leadership' Insights on Leadership: Service, Stewardship, Spirit, and Servant Leadership, 1-12.
- Spillane, J. P. (2004). Distributed leadership, *the educational forum*, 69, 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*, United States: Jossey Bass
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. ve Pareja, A. S (2009). School principals at work: a distributed perspectives. K. Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed),

- Distributed Leadership According to the Evidence , 87-110. Newyork: Routledge.
- Stordeur, S., D'hoore, W. ve Vanderberghe, C. (2001). Leadership, organizational stres, and emotional exhaustion among hospital nursing. *Journal of Advenced Nursing*, 35, 533-542.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikolojisi Yazıları*, 3(6),49-74.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşdemir, N. (2019). Sosyal kimliğe atfedilen motivasyon kaynakları ve gruplar arası tutumlar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(83), 1-15.
- Taşpınar, F. (2007). *İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme*. Yüksek Lisans Çalışması. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Taysum, A., ve Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, (3), 183-199.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (15 Aralık 2020).
- TEDMEM. (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tepe, H. (2019). Adalet sosyal adaletsizlik ve insan hakları adalet ve insan hakları ilişkisi üzerine. *İzmir Barosu Dergisi*, (3), 491-509
- Theoharis, G. ve Causton, J. (2014).Leading inclusive reform for students with disabilities:A schooland systemwide approach. *Theory Into Practice*, (53), 82-97.
- Tokat, B. (2012). *Örgütlerde değişim ve değişim yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152),126-137.
- Topakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında Aristoteles Platon karşılaştırması. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 27-46.
- Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48),1-30.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tutar, H. (2018). *Davranış bilimleri kavramlar ve kuramlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- UNICEF (2020). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul ve Okul Yöneticiliği. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Uzunçarşılı, Ü. ve Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9) , 359-367.
- Ünnü, N. (2009). Politik pazarlamada pazar yönlülük ve otantik liderliğin önemi. *Ege Akademik Bakış*, 9(4), 1243-1273.
- Üstün, A. ve Çam, E. (2016). Müdür yetkili öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 63-73.
- Vural, T., Gürcüm, B.H., Ağaç, S. (1998). Hazır giyim sektöründeki iş görenlerin motivasyonu üzerine bir araştırma. *Konfeksiyon ve Teknik Dergisi*, 5(53), 30-48.
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition : How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership- theory and practice: A case of Ontario. *University Council for Educational Administration*, 00(0), 1-29
- Wang, F.(2015). Conceptualizing social justice :interviews with principals. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 667-681.
- Williams, D. (2009). Case for change: Building leadership capacity in urban high schools (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database, (UMI No. 3368671).
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 24-41.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yukl, G. (2010). Leadership in organizations; Seventh edition. New Jersey: Pearson Education Inc.

Yürür, S. (2005). *Ödüllendirme sistemleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Zencirkıran, M. ve Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Dora Yayınevi.

Zhang, Y., Goddard, J. T. ve Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(1), 53-86.

TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo 1. Araştırmanın Hedef Evrenin Okullara Göre Dağılımı</i>	48
<i>Tablo 2. Araştırmanın Evreninin Okul Türlerine Göre Dağılımı</i>	49
<i>Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Örneğine Ait Demografik Özellikler</i>	50
<i>Tablo 4. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları</i>	51
<i>Tablo 5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları</i>	54
<i>Tablo 6. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları</i>	56
<i>Tablo 7. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları</i>	58
<i>Tablo 8. Destek Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	59
<i>Tablo 9. Eleştirel Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	60
<i>Tablo 10. Katılım alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri</i>	61
<i>Tablo 11. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	61
<i>Tablo 12. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	62
<i>Tablo 13. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	62
<i>Tablo 14. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	63
<i>Tablo 15. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	65
<i>Tablo 16. Sosyal Adalet Liderlik Alt Boyutlarının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	66
<i>Tablo 17. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Dışsal Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	67
<i>Tablo 18. Öğretmen Motivasyon Ölçeği İçsel Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	68
<i>Tablo 19. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	69
<i>Tablo 20. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	70
<i>Tablo 21. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	70
<i>Tablo 22. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	71
<i>Tablo 23. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	72
<i>Tablo 24. Öğretmen Motivasyon Alt Boyutlarının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	72
<i>Tablo 25. Sosyal Adalet Liderlik ile Öğretmen Motivasyonu arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları</i>	73
<i>Tablo 26. Dışsal Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	75
<i>Tablo 27. İçsel Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi</i>	41
<i>Şekil 2. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	53
<i>Şekil 3. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	55
<i>Şekil 4. Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Path Analizi Sonuçları</i>	77

EKLER

EK-1 ÖLÇME ARACI

Değerli Meslektaşım;

Bu ölçme araçları, "Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkisinin incelenmesi." isimli tez çalışmam kapsamında hazırlanmıştır. Amacım sizi değerlendirmek veya performansınızı ölçmek değildir. Ad-soyadı gibi kişisel bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Toplanan veriler yalnızca tez kapsamında değerlendirilecek. Hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Yoğun işleriniz arasında anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Elmas YILDIRIM
(YL öğrencisi)-Karabük Üniversitesi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız (yıl olarak belirtiniz):

Eğitim durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()

Branşınız:

Okul türü: Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Öğretmenlikteki çalışma süreniz (yıl olarak belirtiniz):

Okuldaki öğrenci sayısı: 100-300 arası () 301-600 arası () 601-900 arası () 901 -1200 arası

() 1201 ve üstü ()

BÖLÜM II

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır.					
2. Düşük gelirli öğrencilere yardım eder.					
3. Düşük gelirli öğrencileri korur.					
4. Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder.					
5. Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur.					
6. Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.					
7. İhtiyacı olan insanlara yardım etmeleri için öğrencileri teşvik eder.					
8. Okulun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.					
9. Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.					
10. Desteğe ihtiyacı olan insanları ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder.					
11. Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur.					
12. Başarısı düşük öğrencilerin başarılarını arttırmak için çaba gösterir.					
13. Farklı görüşlere açıktır.					
14. Eleştiriye açıktır.					
15. Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder.					
16. Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder.					
17. Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermesini teşvik eder.					
18. İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz.					
19. Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.					
20. Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkan sağlar.					
21. Farklılıklara eşit mesafede durur.					
22. Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.					
23. Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır.					
24. Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini alır.					

BÖLÜM III

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	Hiç zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum					
2. Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.					
3. İş arkadaşlarımla tavrı ve davranışları beni onurlandırıyor.					
4. İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.					
6. Yaptığım işin saygın olduğunu düşünüyorum.					
7. Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8. Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.					
9. Yöneticilerin tavrı ve davranışları beni onurlandırıyor.					
10. Gerekliğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.					
11. Çalışma ortamında fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.					
12. Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.					
13. İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
14. Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.					
15. Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.					
16. Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumunda daha iyi olacağına inanıyorum.					
17. Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmemi neden oluyor.					
18. İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.					
19. Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarını çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.					
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.					
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.					
22. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.					
23. Bu iş yerinden emekli olabileceğime inanıyorum.					
24. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.					

EK-2 Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

murat özdemir < > 9 Kas 2020 13:19 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾
Sayın Elmas YILDIRIM

geliştirmiş olduğumuz "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formunu SALÖ-ÖF" tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerini ekte paylaşıyorum.

İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

EK-3 Öğretmen Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

Elmas YILDIRIM < > 28 Kas 2020 Cmt 13:26 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: sultan.kacan ▾
Değerli Hocam,

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN hocamla birlikte "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşleri Bakımından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması yapıyoruz. Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik size ait olan "Öğretmen Motivasyonu Ölçeğini" kullanmayı planlıyoruz. Çalışmamıza katkı sağlayabilerseniz çok mutlu olurum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, saygılar sunarım.

sultan.kacan < > 28 Kas 2020 Cmt 13:29 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾
Merhaba,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar.

EK-4 Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 24.12.2020
TOPLANTI NO : 2020/13

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki karar almıştır.

Karar 1:

06/11/2020 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'ın Etik Kurul form ve ekleri görüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürütülen "Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulanacak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurullara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Doç. Dr. ÜZÜNGÖR
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

EK-5 Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Ölçek Uygulama İzni

Ölçek Uygulama İzni No: 06.01.2021 - 18382936



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sisiteme Kaydedildi
Say: 18382936
Tarih: 8.11.2020

Sayı : E-27105693-399-703
Konu : Anket Çalışması Hk. (Elmas YILDIRIM)

KARABÜK İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1828229023 numaralı öğrencisi Elmas YILDIRIM'ın Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Dr.Öğr.Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere Müdürlüğünüze bağlı kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket uygulaması şeklinde yapabilmeyi talep etmektedir.

Söz konusu çalışmaya ilişkin etik kurul kararı ve anket formu yazımız ekinde sunulmuş olup çalışmanın yapılabilmesinin Müdürlüğünüz tarafından uygun görülmesi halinde gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. İzzet AÇAR
Rektör Yardımcısı

Ek:Başvuru Belgeleri (15 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BESA5C24M

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/karabuk-uni-versitesi-ebys>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğretim Binası Merkez/Karabük

Telefon: (370) 418-9393 Belge Geçer: (370) 418-7241

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>

Keşif Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Serap TEKİN
Uyvan: Bilgisayar İşletmeni





T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-19578696
Konu : Anket İzni

22/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 08.01.2021 tarihli ve E-27105693-399-703 (18938956) sayılı yazısı.
b) Okul Öncesi Komisyon Kararı Komisyon Kararı.
c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elmas YILDIRIM, Dr. Öğretim Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği belirtilmiştir.

İlgi (b)'de kayıtlı Okul Öncesi Komisyon Kararı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün İlgi (c)'de kayıtlı kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Ahmet KARATEPE
Vali Yardımcısı

OLUR
Fuat GÜREL
Vali

Ek:

- 1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (16 sayfa)
- 2 - İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)
- 3- İlgi (c) Yazı Sureti (1 sayfa)

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 Kat 4 no 412
Merkez Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta : teftis78@meb.gov.tr

Bu belge görsel/elektronik olarak imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için : Feray KATİİR

Unvan : Memur

İnternet Adresi : <https://www.meb.gov.tr>



KARABÜK ÜNİVERSİTESİNE

31/12/2020

BAŞVURU NO	202012311498885230
ÜNİVERSİTE ADI	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BÖLÜM ADI	
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	KARABÜK
KURUM TÖRLERİ	Resmî Bağımsız Anaokulu, Resmî Anasınıfı, Resmî İlkokul, Resmî Ortaokul, Resmî Anadolu Lisesi, Resmî Fen Lisesi, Resmî İmam - Hatip Ortaokulu, Resmî İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmî Güzel Sanatlar Lisesi, Resmî Çok Programlı Anadolu Lisesi,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres: Eposta:

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Eki listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

İmza
ELMAS YILDIRIM
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile KARABÜK VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.12.2020-E.56709

Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Danışmanlığımı yürüttüğüm Anabilim Dalımız tezli yüksek lisans programı, Elmas YILDIRIM isimli ve 1828229023 numaralı öğrencisinin "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamındaki araştırmalarını Karabük ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde yapabilmesi için gerekli izin alınması hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

13214969780
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN
Öğretim Üyesi

Ek:

- 1- 1. Kurum dışı İzin Formu (1 sayfa)
- 2- 2. Etik Kurul Kararı (1 sayfa)
- 3- 3. Araştırma Ölçek Formları (3 sayfa)
- 4- 4. Başvuru Belgesi (2 sayfa)
- 5- 5-Gönüllü Katılım Belgesi (1 sayfa)
- 6- 6. İzin Taahhütnamesi (1 sayfa)
- 7- 7- Tez Öneri Formu (4 sayfa)

T.C.

KARABÖK ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

UYGULANACAK ANKET ÇALIŞMASI (KURUM DIŞI) İZİN FORMU

Donatışınalıđına yűrűnűđűm Eđitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 1828229023 űđrenci numarası Elmas YILDIRIM'ın Anket çalıřmasını ařađıda belirtilen kurumlarda uygulanabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda; geređini arz ederim. 31/12/2020

Danışman;

Sorumlu Araştırımcı (Danışman)Adı Soyadı: Mahmut POLATCAN

Sorumlu Araştırımcı İletişim Bilgisi:

Öğrenci;

Araştırımcının (Öğrenci) Adı Soyadı: Elmas YILDIRIM

Araştırımcının (Öğrenci) İletişim ve Adres Bilgisi:

Arařtırmanın Konusu: Okul műdűrlerinin sosyal ađilet liteseliliđi ile űđretmen motivasyonu arasındaki iliřkinin incelenmesi.

Sorumlu Arařtırımcının Bađlı Olduđu Birim: Lisansűstű Eđitim Enstitűsű

Bilimsel Araştırmanın Yapılacağı Yeri/Kurum/Kuruluş(ayrıntılı): Araştırma Milli Eğitim

Bakanlıđına bađlı Karabűk ili ve ilçelerindeki kamu okullarındaki űđretmenler űzerinde yűrűtűlecektir.

Dr. űđr. Ceyret Mahmut POLATCAN
İmza

Ek: Etik Kurul Kararı, Anket alışması



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-16172654-300-445
Konu : Öğrenci İşleri (Genel)

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Danışmanlığımı Dr. Öğr.Üyesi Mahmut POLATCAN'ın yaptığı 1828229023 numaralı Elmas YILDIRIM'ın araştırma uygulama izni hakkında vermiş olduğu 31.12.2020-E.56709 sayılı dilekçesi yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Anabilim Dalı Başkanı

Ek:Araştırma Uygulama İzni Hk. (2) (14 sayfa)



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİM ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Elmas YILDIRIM
Kurumu	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM MERKEZİ
Araştırma Yapılacak İller	Karabük il ve ilçeleri
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Karabük il ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine Bağlı Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmi İmam-Hatip Ortaokulu, Resmi İmam-Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Güzel Sanatlar Lisesi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi
Araştırmanın Konusu	Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Kurum Onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez/önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1-Kişisel Bilgi Formu 2-Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği 3-Öğretmen Motivasyonu Ölçeği
Görüş İspenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyonumuz söz konusu Tez çalışması kapsamında ilgili yazı ve eklerini incelemiş olup gönüllülük esasına dayalı olarak derslerin aktif ve düzenli bozmadan Karabük il ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine Bağlı okullarımızda yapılacak olan Tez çalışmasının ekinde sunulan anketin/formun/ölçeğin ve testin uygulamasında sakınca bulunmadığına Komisyonumuz tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır
Muhalef Üyenin Adı Soyadı :	Gerekçesi :.....

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYONU

Komisyon Başkanı 13.01/2021 Adnan CANSIZ Karabük İl Millî Eğitim Şube Müdürü	Aylık Üye Hakan BALCI Karabük Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü	Asil Üye Enrol AKTAŞ Karabük Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehberlik Öğretmeni
--	--	--

KOMİSYON KARARI

Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elmas YILDIRIM ,Dr.Öğretim Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü

"Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmî Bağımsız Anaokulu ,İlkokul,Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapmasında herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

İş bu komisyon kararı tarafımızca verilmiş olup imza altına alınmıştır.20.01.2021

NUREN TAMER
KOMİSYON BAŞKANI

AYŞE EBRU TEKELİOĞLU
ÜYE

SEVİNÇ ÜRLEYİK
ÜYE



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-604.02-19766915
Konu : Anket İzni

27.01.2021

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi : a) 08.01.2021 tarihli ve E-27105693-399-703 (18938956) sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 22.01.2021 tarihli ve E-44653020-20-19578696 sayılı Oluru.
c) Okul Öncesi Komisyon Kararı.
ç) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elmas YILDIRIM, Dr. Öğretim Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" anket çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru, İlgi (c)'de kayıtlı Okul Öncesi Komisyon Kararı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün İlgi (ç)'de uygun görülen anket çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Yazı ve Ekleri (16 Sayfa)
- 2- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 3- İlgi (c) Yazı Sureti (1 Sayfa)
- 4- İlgi (ç) Yazı Sureti (1 Sayfa)

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 Kat 4 no 412
Merkez/Karabük
Telefon No : 03704412 22 80
E-Posta : rrb@karbuk.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile atılmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Feray KAHİR

Uzman Memur



ÖZGEÇMİŞ

Elmas YILDIRIM, ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Mersin Silifke ilçesinde tamamladı. 2002 yılında Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı ve 2006 yılında mezun oldu. Üniversiteyi bitirdikten sonra 2008 yılında Sınıf Öğretmeni olarak atandı. Halen Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi yüksek lisans programında lisansüstü eğitimini devam ettirmektedir.