

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL LİDERLİĞİ, SOSYAL MOTİVASYON VE SOSYAL ADALET
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ: KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

Zehra BORA
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

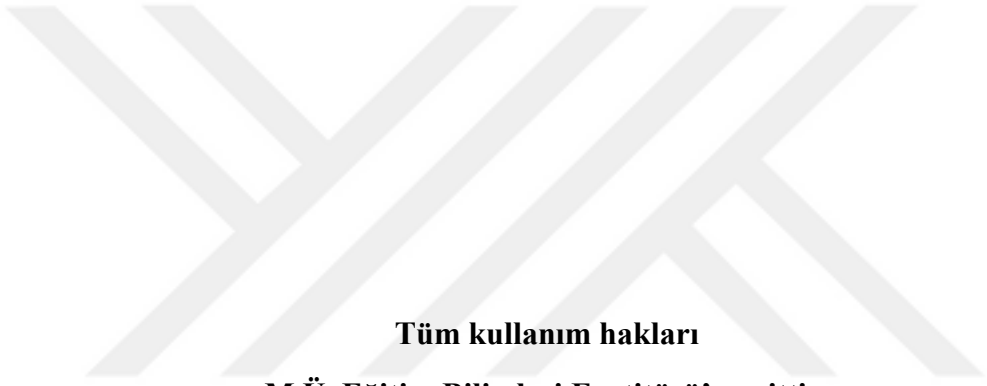
OKUL LİDERLİĞİ, SOSYAL MOTİVASYON VE SOSYAL ADALET
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ: KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL
LEADERSHIP, SOCIAL MOTIVATION AND SOCIAL JUSTICE: A
MIXED METHOD RESEARCH

Zehra BORA
(Doktora Tezi)

Danışman: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul, 2023



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2023

ONAY

Zehra BORA tarafından hazırlanan “Okul Liderliği, Sosyal Motivasyon ve Sosyal Adalet Arasındaki İlişkilerin Analizi: Karma Yöntem Araştırması” konulu bu çalışma, 26/12/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Münevver ÇETİN	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. İsmail KARSANTIK	
JURİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ	

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

26/12/2023

(İmza)

Zehra BORA

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

2014-2017 Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bilim Dalı (Yüksek Lisans)

2006-2010 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

2002-2006 Lise / Gebze Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi

DENEYİM

2023 -.. Sultanbeyli Necip Fazıl İmam Hatip Ortaokulu– İngilizce Öğretmeni

2020-2023 Pendik Nurettin Topçu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi – İngilizce Öğretmeni

2018-2020 Gebze Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi- Müdür Yardımcısı

2015-2018 Gebze Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi – İngilizce Öğretmeni

2012-2015 Kastamonu Doğanyurt Yatılı Bölge Ortaokulu – İngilizce Öğretmeni

2010-2012 Diyarbakır Mehmet Adil Kepolu Ortaokulu – İngilizce Öğretmeni

ÖN SÖZ

Bu araştırmada öğretmenlerin okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalete yönelik görüşleri ele alınmıştır. Okul liderliği ve sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracı rolünün bulunduğu yapısal eşitlik modeli ile ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulguların ve ortaya konan önerilerin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doktora eğitimim ve bu tezin oluşması sürecinde her daim beni destekleyen, bilgisi ve tecrübesi ile bana yol gösteren kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e içtenlikle teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Tez izleme komitesinde yer alan ve yapıcı yaklaşımlarıyla desteklerini eksik etmeyen Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR'e ve Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ'ye çok teşekkür ederim. Araştırma sürecinde değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen Doç. Dr. İsmail KARSANTIK'a teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimimin tüm süreçlerinde manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim canım kardeşim Dr. Esra BORA'ya teşekkür ederim.

Zehra BORA

İstanbul, 2023

ÖZET

OKUL LİDERLİĞİ, SOSYAL MOTİVASYON VE SOSYAL ADALET ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına dayalı olarak, okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkileri incelemek, bu ilişkide sosyal motivasyonun aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek ve öğretmenlerin okul liderliğine, sosyal adalete ve sosyal motivasyona ilişkin görüşlerini analiz etmektir. Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini İstanbul ili Pendik ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki resmi okullarda görev yapan ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 1222 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri Okul Liderliği Ölçeği, Sosyal Motivasyon Ölçeği ve Sosyal Adalet Algısı Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise nicel boyuta da katılmış olan 16 öğretmen oluşturmuştur. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde öğretmen algılarına göre okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkileri incelemek için YEM (yapısal eşitlik modeli) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması için gerekli önlemler alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlara göre; okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı; okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı; öğretmenlerin sosyal motivasyonunun öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Sosyal motivasyonun okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun kısmi aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde okul liderliği ile ilgili bulguların

destek, açıklık ve iş birliği; sosyal motivasyon ile ilgili bulguların faydalı olma, ödüllendirme-takdir, aidiyet ve kişilerarası ilişkiler- çalışma ortamı; sosyal adalet ile ilgili bulgular, pozitif ayrımcılık, rehberlik, söz hakkı tanıma, farklılıklara saygı ve adil görev dağılımı gibi sosyal adaleti destekleyici davranışlar şeklinde ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal motivasyon, sosyal adalet, okul liderliği



ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL LEADERSHIP, SOCIAL MOTIVATION AND SOCIAL JUSTICE: A MIXED METHOD RESEARCH

The purpose of this study is to examine the relationships between school leadership, social motivation and social justice based on teachers' perceptions, to determine whether social motivation has a mediating role in this relationship, and to analyze teachers' views on school leadership, social justice and social motivation. The study was designed according to the explanatory sequential design, one of the mixed method research designs. Correlational design was used in the quantitative dimension of the study. The sample of the quantitative dimension of the study consisted of 1222 teachers working at primary, middle and secondary state schools in Pendik district of İstanbul province and selected by stratified sampling method. The quantitative data of the study were collected through the Social Motivation Scale, Social Justice Scale and the School Leadership Scale. The qualitative dimension of the study was designed with a phenomenology research design. The study group of the qualitative dimension of the research consisted of 16 teachers who also participated in the quantitative part of the research. A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect qualitative data. In the analysis of quantitative data, SEM (structural equation modeling) was used to examine the relationships between school leadership, social motivation and social justice according to the perceptions of teachers. Content analysis was used to analyze qualitative data. Necessary measures were taken to ensure the validity and reliability of the study.

According to the results obtained in the quantitative dimension of the study; school leadership behaviors of school principals perceived by teachers significantly predicted teachers' perception of social justice; school leadership behaviors of school principals perceived by teachers significantly predicted teachers' social motivation; social motivation of teachers significantly predicted teachers' perception of social justice. It was determined that social motivation had a partial mediating role in the relationship between principals' school leadership behaviors perceived by teachers and teachers' perception of social justice. When the qualitative findings of the study were examined, it was found that the findings related to school leadership were support, openness and cooperation; the findings

related to social motivation were usefulness, rewarding-appreciation, belonging and interpersonal relations-work environment; and the findings related to social justice were revealed as behaviors that support social justice such as positive discrimination, guidance, giving a voice, respect for differences and fair distribution of tasks. In line with these results, suggestions for researchers and practitioners were presented.

Keywords: Social motivation, social justice, school leadership



İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ETİK BEYANI	ii
ÖZGEÇMİŞ.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Araştırmanın Varsayımlar.....	6
1.6. Araştırma Tanımları.....	7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Liderlik ve Okul Liderliği	8
2.1.1. Okul Liderliği Davranışlarında Öğretimsel Destek.....	11

2.1.2. Okul Liderliği Davranışlarında İş birliği.....	13
2.1.3. Okul Liderliği Davranışlarında Açıklık.....	14
2.2. Sosyal Adalet.....	16
2.2.1. Eğitimde Sosyal Adalet	18
2. 2. 2. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları	21
2.2.2.1. Eğitimde dağıtıcı (Distributive) adalet	21
2.2.2.2. Eğitimde tanıyıcı (Recognitional) adalet	22
2.2.2.3. Katılım (Demokrasi).....	23
2.2.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalettaki Rolü.....	24
2.3. Motivasyon ve Sosyal Motivasyon.....	26
2.3.1. Aidiyet.....	32
2.3.2. Sosyal Etki.....	35
2.3.3. Özgecilik.....	37
2.3.4. Sosyal Onay.....	39
2.3.5. Sosyal Motivasyonun Dayandığı Teoriler	41
2.3.5.1. Sosyal Kimlik Teorisi.....	41
2.3.5.2. Sosyal Alışveriş Teorisi.....	42
2.3.5.3. Öz Belirleme Kuramı.....	44
2.4. İlgili Araştırmalar.....	46
2.4.1. Okul Liderliği İle İlgili Araştırmalar	46

2.4.2. Sosyal Adalet İle İlgili Araştırmalar.....	49
2.4.3. Sosyal Motivasyon İle İlgili Araştırmalar.....	55
BÖLÜM III: YÖNTEM	66
3.1. Araştırmanın Deseni	66
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	72
3.3.1. Nicel veri toplama araçları.....	73
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	87
3.4. Verilerin Toplanması	88
3.4.1. Nicel araştırma verilerinin toplanması.....	88
3.4.2. Nitel araştırma verilerinin toplanması.....	88
3.4.2.1. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar.....	90
3.5. Verilerin Analizi	92
3.5.1. Nicel araştırma verilerinin analizi.....	92
3.5.2. Nitel araştırma verilerinin analizi.....	93
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	94
4.1.Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları.....	94
4.1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları sergileme düzeyleri.....	94

4.1.2. Okul müdürlerinin algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi.....	96
4.1.3. Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeyleri.....	100
4.1.4. Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeylerinin öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi.....	101
4.1.5. Öğretmenlerin sosyal adalet algı düzeyleri.....	105
4.1.6. Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi.....	107
4.1.7. Öğretmenlerin sosyal motivasyonları, sosyal adalet algıları ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları arasındaki ilişki.....	109
4.1.8. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizleri.....	112
4.2. Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları	120
4.2.1. Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik görüşleri.....	120
4.2.2. Öğretmenlerin sosyal adalete yönelik görüşleri	126
4.2.3. Öğretmenlerin sosyal motivasyona yönelik görüşleri	128
BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	136
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	136
5.1.1. Okul Liderliği Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	136
5.1.2. Sosyal Adalet Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	140

5.1.3. Sosyal Motivasyon Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	144
5.1.4. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	150
5.2. Öneriler.....	153
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	153
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	154
KAYNAKÇA.....	155
EKLER.....	188
Ek 1- Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Onayı	
Ek 2- Araştırmada Kullanılan Ölçekler	
Ek 3- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	
EK 4- Araştırma İzni ve Onayı	
Ek 5- Okul Liderliği Ölçeği Kullanım İzni	
Ek 6- Sosyal Adalet Algısı Ölçeği Kullanım İzni	

KISALTMALAR

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

KGI : Kapsam Geçerlik İndeksi

KGÖ : Kapsam Geçerlik Ölçütü

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OLÖ: Okul Liderliği Ölçeği

SMÖ: Sosyal Motivasyon Ölçeği

SAAÖ: Sosyal Adalet Algısı Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

YEM : Yapısal Eşitlik Modeli

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Okul Liderliğinin Rollerini.....	10
Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 3.2. Katılımcılara İlişkin Bilgiler.....	72
Tablo 3.3. KGO İçin Eşik Değerler.....	75
Tablo 3.4.Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler (Açımlayıcı Faktör Analizi)...	76
Tablo 3.5.Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler (Doğrulamalı Faktör Analizi)...	77
Tablo 3.6. Sosyal Motivasyon Ölçeği için KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	78
Tablo 3.7. Sosyal Motivasyon Ölçeği Faktör Öz değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarı -1.....	79
Tablo 3.8. Sosyal Motivasyon Ölçeği Faktör Öz değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarı -2.....	80
Tablo 3.9. Sosyal Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	81
Tablo 3.10. Model Uyum Değerleri.....	82
Tablo 3.11. Sosyal Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Değerleri.....	84
Tablo 3.12. Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu ve Betimsel Değerler.....	85
Tablo 3.13. Sosyal Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	85
Tablo 3.14. Veri Setinde Yer Alan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler.....	92
Tablo 4.1. Okul Liderliği Ölçeğinin Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler.....	94

Tablo 4.2. Okul Liderliği Ölçeğinin Geneline ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici

İstatistikler.....95

Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği

Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılma.....96

Tablo 4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği

Davranışlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması.....97

Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği

Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması.....98

Tablo 4.6. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği

Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....98

Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği

Davranışlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre

Karşılaştırılması.....99

Tablo 4.8. Sosyal Motivasyon Ölçeğinin Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler.....100

Tablo 4.9. Sosyal Motivasyon Ölçeğinin Geneline ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici

İstatistikler.....101

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre

Karşılaştırılması.....101

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşına Göre

Karşılaştırılması.....102

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonlarının Mesleki Kıdemlerine Göre	
Karşılaştırılması.....	103
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonlarının Eğitim Düzeylerine Göre	
Karşılaştırılması.....	104
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonlarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine	
Göre Karşılaştırılması.....	105
Tablo 4.15. Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler....	105
Tablo 4.16. Sosyal Adalet Algısı Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	107
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Cinsiyetlerine Göre	
Karşılaştırılması.....	107
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Branşlarına Göre	
Karşılaştırılması.....	108
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre	
Karşılaştırılması.....	108
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre	
Karşılaştırılması.....	109
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine	
Göre Karşılaştırılması.....	109
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonları, Sosyal Adalet Algıları ve Öğretmen	
Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Okul Liderliği Davranışları Arasındaki	
İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	110

Tablo 4.23. Gözlenen ve Örtük Değişkenler.....	113
Tablo 4.24. Gözlenen ve Örtük Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	115
Tablo 4.25. Algılanan Okul Liderliğinin Sosyal Adalet Algısı Üzerindeki Etkisi.....	116
Tablo 4.26. Aracılı Yapısal Model Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4.27. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı Arasındaki İlişkide Sosyal Motivasyonun Aracılık Rolü.....	118
Tablo 4.28. Aracılı Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	119
Tablo 4.29. Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Düzenlenmesine Yönelik Kodlamalar.....	121
Tablo 4.30. Okul İklimini Geliştirmeye Yönelik Kavramsal Kodlamalar.....	122
Tablo 4.31. Katılımı Sağlamaya Yönelik Kodlamalar.....	123
Tablo 4.32. İletişim Yeterliklerine Yönelik Kodlamalar.....	125
Tablo 4.33. Sosyal Adalet Yönelik Kodlamalar.....	126
Tablo 4.34. Katkı Sunmaya Yönelik Kodlamalar	129
Tablo 4.35. Çabaların Fark Edilmesine Yönelik Kodlamalar.....	131
Tablo. 4.36. Bağ Kurmaya Yönelik Kodlamalar.....	132
Tablo 4.37. Meslektaşlar Arası İletişime Yönelik Kodlamalar.....	134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sosyal Adaletin İçerdiği Unsurlar.....	17
Şekil 2.2. Temel Motivasyon Süreci Modeli.....	27
Şekil 2.3. Sosyal Etki.....	36
Şekil 3.1. Açıklayıcı Ardışık Desen.....	67
Şekil 3.2. Okul Liderliği ile Sosyal Adalet Arasındaki İlişkide Sosyal Motivasyonun Aracı Etkisine İlişkin Model	67
Şekil 3.3. Sosyal Motivasyon Ölçeği Scree Sınaması I.....	79
Şekil 3.4. Sosyal Motivasyon Ölçeği Scree Sınaması II.....	80
Şekil 3.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	83
Şekil 4.1. Algılanan Okul Liderliği, Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı ve Sosyal Motivasyon Arasında Test Edilen Model.....	116
Şekil 4.2. Bağımsız (Algılanan Okul Liderliği) ve Bağımlı (Sosyal Adalet Algısı) Değişken Arasındaki Yol Analizi.....	117
Şekil 4.3. Aracı Etkili Modeli Test Etmek Üzere Kullanılan Yol Analizi.....	119

BÖLÜM I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu ve çerçevesi ile ilgili olarak sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya yönelik sayıltılar ve sınırlılıklar ile çeşitli kavramlara ait tanımlamalar verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Liderler içinde bulundukları örgütün başarıya ulaşması için oldukça önem taşıyan kişilerdir. Liderler örgüt kültürünün oluşturulması ve yerleştirilmesi, çalışanların bu kültüre ve değerlere uyum sağlayarak verimli olmaları gibi süreçlerin gerçekleştirilmesinde etkin rol alırlar (Eryeşil ve İraz, 2017). Benzer şekilde okul liderliği de genelde eğitimin özelde ise okulun ve derslerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olmakla birlikte okulu etkileyen önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir.

Okul liderliğini karmaşık bir yapı olarak tanımlayan Çelik'e (2009) göre, okul yöneticileri okul kültürünün oluşturulmasından sorumludur. Bir lider olarak okul yöneticisi okul ortamında yarattığı atmosfer sayesinde öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu yükselterek etkili okulun gelişimine destek olabilir (Çelik, 2009). Okul liderliği, okulun kültür ve ikliminden yararlanmanın yanı sıra bu unsurları geliştirmenin de bir aracı olmalıdır. Çünkü her bir okulun sosyal ve psikolojik bir yaşam alanı vardır. Buna dokunmayan bir okul liderliği amaçlanan şeye tam olarak ulaşamayacaktır.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de en önemli sermayesi çalışanlardır. Çalışma ortamının sosyal yönü ve bireyin bu ortamda geçirdiği zaman gözetildiğinde, bireyin sosyal gereksinimlerinin karşılanması oranında kurumun başarısına katkısı beklenebilir. Nitekim motivasyon, çalışanların üretken olmalarını dolayısıyla da kurumun gelişimine katkı sunmasını sağlayacaktır. Bu sebeple, çalışanların motivasyonunun sağlanması birincil derecede öncelikli olmalıdır (Aydın, 2011). Benzer şekilde okullarda bireylerin sosyal olarak motive olmaları, kurumun sağlıklı işleyişi açısından önemlidir. Öğretmenin motivasyonu üzerinde önemli ölçüde rolü olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sosyal anlamda ihtiyaçlarının giderilmesi için gayret içerisinde olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013).

İnsanın sosyal bir varlık olması ve sosyal ihtiyaçlarının bulunması nedeni ile, çalışanların yaşamında sosyal motivasyon kaynakları, ekonomik motivasyon kaynakları

ölçüsünde öneme sahiptir. Sosyal motivasyon kaynakları bugüne değin yeterince değerlendirmeye alınmamış ve taşıdıkları önem henüz anlaşılabilmektedir. Bu tür motivasyon kaynakları, kamu kurumlarında daha da ön plana çıkmaktadır. Nitekim, sabit ve düzenli bir ücret karşılığında görev yapan kamu personelinin ekonomik motivasyon kaynaklarının ötesinde bekledikleri, çalışmalarının takdir edilmesi, bulundukları ortama uyum sağlamaları, gelişim fırsatlarının sağlanması gibi ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu durumda kamu personelinin özgüveninin gelişmesi, istekli şekilde kurum hedefleri için gayret etmesi ve performansının yükselmesi yönünde olumlu etki sağlanacaktır. Bu doğrultuda okulun hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi ve başarılı olması hususunda öğretmenlerin isteklerinin mümkün olduğu ölçüde karşılanması için çabalanmalı, öğretmenleri güdülemeye yönelik araçlardan yararlanılmalıdır. Ancak bu şekilde öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen bir okul ortamı oluşturulabilir (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Eğer eğitimde örgütsel amaçlara ulaşmak isteniyorsa okul çalışanları olarak öğretmenlerin de bireysel amaçlarının gerçekleştirilmesine önem verilmelidir. Motive edilmiş öğretmenlerin örgüt başarısına olan katkısı şüphesizdir. Öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini arttırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okulun başında bulunan okul yöneticilerine düşmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Okulların, akademik bilgi ve beceri kazandırmak ve iş yaşamına hazırlamaktan öte belli başlı değerleri öğretme ve doğru davranışları kazandırma işlevlerinin de olması gerektiği ortadadır. Toplumu oluşturan bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi ve böylece gelecekte daha arzulanabilir bir toplum oluşturulması için eğitimde sosyal adaletin sağlanması önem arz etmektedir. Nitekim toplumsal gelişim, okul ortamındaki eşitlikçi olmayan uygulamaların ve durumların ortadan kaldırılması ile sağlanabilir (Boyles, Carusi ve Attick, 2009).

Sosyal adalet ve eğitimin ortak noktası bireyin “eylem” de bulunabilmesidir. Eylem, bir kurum içerisindeki engelleyici faktörlere rağmen kendini geliştirebilme ve kendini ifade etme davranışını sergileyebilmekle ilgilidir. Kendini geliştirme ‘bireyin kapasitesini ve deneyimini geliştirmeyi’; kendini ifade etme ise ‘kendi eylemlerinin koşulları üzerinde etkin rol almayı’ ifade eder. Adaletsizliği yaratan toplumsal koşullar olduğundan, adalet de eylem ve süreçle ilgilidir (Enslin, 2006). Dolayısıyla eğitimde sosyal adalet, bireylerin eylemde bulunma kapasitelerini artırmaktır. Ayrıca eğitimde sosyal adalet, herkesin

eğitimle gelişmesine imkan sunarak bireysel gelişim ile birlikte toplumsal iş birliğini de geliştirmektedir (Walker, 2003).

Alsbury ve Shaw (2005), eğitimde sosyal adalet ve eşitliğin, okulun sınırlarını genişlettiğini ifade eder. Bu anlamda Scanlan (2007), eğitim liderlerinin genelde bütün öğrencilere, özelde ise özellikle de dezavantajlı konumda olan öğrencilere etkili bir hizmet sunmaları gerektiğini belirtir. Eğitim liderleri, okul çevresini oluşturan bağışçılar, destekçiler, iş çevreleri, resmi ve sivil toplum kuruluşları ile güçlü bir ilişki kurarak dezavantajlı durumdaki öğrencilere etkili bir eğitim ve rehberlik hizmeti sunabilirler.

Okullarda sosyal adaletin sağlanması sürecinde en önemli görevin okul yöneticilerine düştüğü söylenebilir. Nitekim okul yöneticileri okuldaki değişim ve dönüşümü ortaya çıkaracak kilit rollere sahiptir. Mafora (2013) tarafından beş ayrı okul belirlenerek yapılan nitel bir çalışmada öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda sosyal adalete ilişkin farkındalık ve çalışmaları noktasında okul yöneticilerinin yetersiz olduğu durumlar tespit edilmiş ve sosyal adaleti sağlamada lider olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Liderlik hakkında pek çok kuramsal ve deneysel araştırmaya rastlamak mümkündür. Lider ve liderliğin özellikleri, lideri ve liderliği belirleyici durum ve şartlar, güç ilişkileri ve liderin sergilediği davranış biçimleri üzerinde durulmuştur. Okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet değişkenlerinin ayrı ayrı ele alınarak araştırıldığı çalışmalar (Akçe, 2019; Akkuş, 2019; Aras, 2013; Enslin, 2006; Gale, 2000; Leithwood, Harris, ve Hopkins, 2008; Marshall, 2004; Steinel, Utz, ve Koning, 2010; Wasonga, 2010; Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010) olsa da bu üç değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada “Öğretmenlerin okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiler nasıldır?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen algılarına dayalı olarak, okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve açıklanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel ve nitel aşamalarına yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin okul liderliği davranışları ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin algılanan okul liderliği davranışları, öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi) ilişkin değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sosyal motivasyon algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin sosyal motivasyon algıları, öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi) ilişkin değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin sosyal adalet algıları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin sosyal adalet algıları, öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi) ilişkin değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin algılanan okul liderliği davranışları, sosyal motivasyon ve sosyal adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları, öğretmenlerin sosyal motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
9. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları, öğretmenlerin sosyal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
10. Öğretmenlerin sosyal motivasyonları sosyal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
11. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları, öğretmenlerin sosyal motivasyonları üzerinden öğretmenlerin sosyal adalet algılarını dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
12. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları ve öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin sosyal motivasyonunun aracılık rolü bulunmakta mıdır?

13. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?

14. Öğretmenlerin sosyal motivasyona yönelik görüşleri nelerdir?

15. Öğretmenlerin okullardaki sosyal adaleti geliştirmeye yönelik uygulamalara yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bugünün hızla değişim gösteren dünyasında insani değerlerin gittikçe azaldığı, toplumsal ortamın ve insan ilişkilerinin karmaşık bir hale dönüştüğü gözlemlenmektedir. 21. yüzyılın bu değişimi liderlere yeni rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu rol liderliğin toplumsal yönünün ön plana çıkarılmasını ve liderlik sürecine değerlerin entegre edilmesini gerektirmektedir. Eğitim bağlamında düşünüldüğünde ise okulların sorumluluklarını gereği şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olmada en önemli rol okul yöneticileridir. Bu bağlamda çalışmamızda sosyal adalet ile okul liderliğinin ilişkilendirilmesi gerekli görülmüştür.

Çalışmada ele alınacak bir diğer değişken ise sosyal motivasyondur. Alanyazın incelendiğinde örgütsel araştırmalarda çoğu kez motivasyonun yer aldığı görülmektedir. Buna karşın sosyal motivasyona odaklanan çalışmalar yeterince yaygın değildir. Uluslararası alanyazında sosyal motivasyonu ele alan araştırmalar olsa da, ülkemizde eğitim yönetimi bağlamında hiç ele alınmamıştır. Çalışmanın literatüre bu yönüyle katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkiyi konu edinen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamış olması araştırmayı özgün kılmaktadır. Öğretmenlerin okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarının;

- Eğitim örgütlerinde sosyal motivasyon konusunun kavramsallaştırılmasına katkı sunabileceği,
- Eğitim ortamlarında sosyal adaletin durumunu ortaya koymak, sosyal adaletin sağlanması ve geliştirilmesi için hangi girişimlerde bulunulduğuna ilişkin veri sağlayabileceği,
- Okul yöneticilerinin öğretmenleri sosyal açıdan motive etmek için kullandıkları motivasyon yaklaşımlarına ilişkin bilgi sağlayabileceği,

- Okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet algıları arasındaki etkileşim ve ilişkilerin araştırılması, yorumlanması ile ortaya çıkacak sonuç ve bu doğrultuda sunulacak öneriler ile ileride yürütülecek çalışmalara kaynaklık edebileceği,
- Okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmek için düzenlenecek olan gerek hizmet öncesi gerekse hizmetiçi eğitim programlarına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, İstanbul ilinde yer alan resmi devlet okullarında çalışan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
- 2021-2022 ile 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, öğretmen görüşleri ve uygulanan ölçekler çerçevesinde sınırlılık göstermektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Öğretmenlerin görüşme sorularına ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması aşamasında sorulan sorulara samimi cevaplar verdikleri,
- Örneklem olarak seçilen kişilerin evreni yeterince temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları

Okul Liderliği: Okulun amaçlarına ulaşması için öğretim programının geliştirilmesi ve sürdürülmesi, kaynak dağıtımının uygun şekilde yapılması, çalışanların ve öğrencilerin cesaretlendirilerek performanslarının geliştirilmesi ve onlara rehberlik edilmesi noktasında gayret eden kişidir (Busher, Harris ve Wise, 2000).

Sosyal Motivasyon: Toplumun değer yargılarına uyan, toplum tarafından faydalı ve değerli görülüp, takdir edilen davranışlara yönelik yapılan motivasyon türüdür (Uzkurt, 2008).

Sosyal Adalet: Birey ile toplum arasındaki ilişkilerin her iki tarafın da fayda sağlayacağı şekilde düzenlenmesini ifade eder. Sosyal gruplar arasında ekonomik açıdan dengenin sağlanması amacıyla ekonomik olarak daha dezavantajlı olan sosyal grupların desteklenmesidir (Polat, 2007, s. 22).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik ve Okul Liderliği

İnsan sosyal bir varlık olması nedeni ile ortaklaşa faaliyette bulunmak ve iş birliği içerisinde olma gereksinimi duyar. Aynı amaç doğrultusunda ortak bir etkileşim sürecine dahil olmak ise bir lidere olan ihtiyacı da kaçınılmaz kılar. Böylelikle planlama, iş paylaşımı, personeli yönlendirme ve denetleme gibi kurumsal süreçlerin etkili bir şekilde yürütülerek amaçlara ulaşmak mümkün olabilecektir. Belirli bir amaç için bir araya gelen insan grubu ve bu grubu yönlendirebilecek bir lider (Acar, 2022) için ise alan yazında farklı tanımlamaları görmek mümkündür. Lider, gücünü kişisel özellikleri, grup ile etkileşiminden ve gruptaki konumundan alan (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003) ve üyesi olduğu grubu etkileyebilen kişi (Başaran,1992); özgüven ve vizyon sahibi, kişilerin yanı sıra bilgiyi de yönetebilme becerisine sahip, duyduğu heyecanı çalışanlarının da içselleştirmesini sağlayan ve onların fikirlerini, mutluluğunu önemseyen kişi (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004) olarak tanımlanmıştır.

Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sırasıyla liderin kişilik özellikleri, liderin işlevleri üzerinde odaklanılırken 1970’li yıllardan sonra liderin davranışları üzerinde belirleyici olan durumsal faktörlere yönelme söz konusu olmuştur. 1990’lı yılları izleyen süreçte ise liderin etkililiği ve başarısı üzerinde rol oynayan unsurlar araştırılmıştır (Turan ve Ebiçlioğlu, 2002). Liderlik, lideri ve üyesi olduğu grubu etkileyen motive edici unsurların ve değerlerin amaçlar doğrultusunda etkinleştirme süreci olarak tanımlanmıştır. (Burns, 1978). İki veya daha fazla üyesi olan örgütün mevcut durumu ve üyelerinin beklentilerini düzenleme girişimi (Bass, 1985) olan liderliğin, amaç belirleme, güdülenme, grup üyelerinin becerileri, güç ilişkileri ve ortak yönleri ile bağlantılı sosyal yönü vurgulanmıştır (Hoy ve Miskel, 2012, 377).

Liderlik eğitim bağlamında düşünüldüğünde de bir okul yöneticisinin lider özellikleri ön plana çıkmaktadır. Toplumsal bir sistem olarak tanımlanan okullar (Şişman, 2011) amaçlarına ulaşabilmek için çağın değişen koşullarına uyum sağlayabilmelidirler. Bu bağlamda okul liderliği, bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretmenlerin çabalarının etkinleştirilmesi olarak betimlenmiştir (Çelik, 2005, 193). Dolayısıyla, okul yöneticisinin değişim bilinci ve cesareti, değişime adaptasyon sürecini sağlayabilme becerisi gibi lider özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu özellikleri taşıyan liderlerin model teşkil eden tutum ve davranışları, okul ortamında çalışanların

değişim ve adaptasyon sürecinde motive olmaları, desteklenmeleri hususunda etkin rol oynayacaktır (Töremen ve Yasan, 2010, s. 29).

Okul liderliği, okul ortamında çalışanların karar sürecine dahil edilmesi, okulun vizyonu ekseninde etik değerlerin benimsenerek öğrenci başarısının yükseltilmesi gibi öğeleri içermektedir. Bu bağlamda okul lideri, başarılı olmak için birincil öneme sahip öğeler başta olmak üzere okulun amaçları doğrultusunda yapılacak çalışmaları belirlemeli ve okulda gösterilen gayretleri bu amaç etrafında birleştirebilmelidir. Bu şekilde amaca odaklanma, okuldaki tüm çalışanların faaliyetlerinin anlam kazanmasını sağlayacaktır. Nitekim çalışanlar, sergiledikleri performansın nedeni konusunda farkındalık kazanmış olacaktırlar (Özden, 2013, 112). Bu yüzden okul yöneticilerinin öğrencileri, tüm çalışanları okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi yönünde desteklemesi, yönlendirmesi ve etkileyebilmesi önem arz etmektedir. Bu liderlik davranışlarının yanı sıra okul yöneticileri, okuldaki öğrenme ortamının geliştirilmesi noktasında da çaba sarf etmelidirler (Nichols, 2011). Öğretmenlerin gerçekleştirdiği sınıf etkinliklerinin, öğrenme sürecinin ve öğrenci başarı durumlarının düzenli ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, okul ortamının her çocuğun öğrenebilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve böylelikle okuldaki eğitim öğretim ve öğrenciler ile ilgili süreçlere aktif olarak dahil olma okul liderlerinden beklenen davranışlardır (Kruger ve Scheerens, 2012)

Towsend (2001), okul liderlerinin “başarıya odaklanma, analitik düşünme, büyük resmi görebilme, sorumluluk bilinci, bağlama dayalı bilgi, bilgi toplama, okul toplumuna liderlik, öğrenme ve öğretme hevesi, başlatıcı ve diğerlerini destekleyici olma” özelliklerinin olması gerektiğini belirtmiştir (Akt., Şişman ve Turan, 2002, s. 9). Hoy ve Miskel (2012) bir okul liderinin taşıması gereken özellikleri eleştirel, yenilikçi, vizyoner, eğitim odaklı, yetkilendirici, özgürlüğe değer veren, ahlâki ilkelere duyarlı, sorumluluk bilinci olan, teknolojiye hakim, yetenek yöneticisi şeklinde sıralamış ve tüm bu özelliklerin birbiri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir (Hoy ve Miskel, 2012). Balyer (2012) ise okul liderlerinin vizyon ve misyon oluşturma, rehber olma, destek sağlama, kültürel değerlerin aktarımı ve iletimi için gerekli düzenlemeleri yapma, güvenli bir okul ortamı oluşturma, iletişim ve uyum problemlerine çözümçül yaklaşma, öğretim faaliyetlerinin amaca uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini denetleme gibi birçok rolü bulunduğunu vurgulamıştır (Balyer, 2012). Okul liderliğiyle ilgili on boyut belirleyen Johnson ve Synder (1990) bu boyutları (1) okulun hedeflerinin belirlenmesi, (2) okul personelinin

performansının belirlenmesi, (3) okulun öğretim personelinin bireysel performansının belirlenmesi, (4) okul personelinin geliştirilmesi, (5) klinik denetim uygulaması, (6) çalışma gruplarının veya çalışma ekiplerinin geliştirilmesi, (7) kalite kontrol faaliyetleri, (8) müfredat, (9) kurumsal kaynakları geliştirme ve (10) değerlendirmeye yönelik faaliyetler olarak betimlemiştir. Busher, Harris ve Wise (2000) ise okul liderliğini beş boyut altında açıklar. Tablo 2.1’de bu boyutlar gösterilmiştir:

Tablo 2.1. Okul Liderliğinin Roller

Rol	Sorumluluklar
1-Köprü kurma veya aracılık	Kıdemli çalışanlar ve öğrencilerle sürdürücü liderlik
2-Sosyal bağlılık yaratma	Dönüşümcü liderlik; paylaşılan bir vizyon ve meslektaş kültürü yaratmak
3-Danışmanlık	Çalışanların ve öğrencilerin performanslarını geliştirmek
4-Profesyonel ağlar yaratmak	Kamu yoklaması yapmak ve alanda ilgili kuruluşlarla bağlantı kurmak; değişen devlet politikalarından haberdar olmak; yerel otorite ve ailelerden destek alarak onlarla irtibatlı olmak
5-Güç kullanmak	Uzmanlık, ödüllendirmek, baskı, yasal hale getirmek

Tablo 2.1 incelendiğinde okul liderinin, kurumdaki tüm paydaşlarla etkileşimde bulunmayı gerektiren çeşitli rollere ve sorumluluklara sahip olması gerektiği görülmektedir. İyi bir okul yöneticisi, personelinin ve öğrencilerinin eylem alanı içinde bu beş boyutu yönetecek ve güçlendirecek bir lider olmalıdır. Bu bağlamda okul lideri, okulun amaçları doğrultusunda program geliştirilmesi ve devamlılığının sağlanması, gerekli kaynakların temini, öğrencileri ve çalışanları performanslarını geliştirmeleri noktasında teşvik edici ve yönlendirici olması beklenmektedir. Ayrıca okulu çevreleyen dış ortamı da iyi şekilde yönetmekten sorumlu olan okul lideri, aileler, yerel toplum kuruluşları ve ticari kuruluşlar ile işbirliği içerisinde olmalı ve okulun amaçlarının dış çevre tarafından da desteklenmesini sağlamalı ve eğitim-öğretim sürecinin en nitelikli ve ileri seviyede gerçekleşmesi için girişimde bulunmalıdır (Busher, Harris ve Wise, 2000).

Eğitim öğretim kurumlarında sürecin sağlıklı işleminde nihai sorumluluğa sahip olan okul lideri, bu sorumluluğun bilinciyle öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde ve oluşturulmasında öğretmenlere rehber ve rol model olmaya gayret eder (Can, 2007). Bu bağlamda, işbirliği içinde, karşılıklı duygu desteği ile görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi ve böylece kurum içerisinde bulunan yetkinliklerin keşfedilmesi sonucunu

beraberinde getiren paylaşılan liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi, okulun gelişen ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesi noktasında oldukça faydalı olacaktır (Çınar ve Bozgeyikli, 2015). Ayrıca işbirliğine dayalı uygulamalar ve çalışanların karar alma sürecine dahil edilmesi, kararların uygulanabilirliğini artırmasının yanı sıra çalışanların değerli hissetmelerini, gayretli olma, girişimde bulunma hususunda güdülenmelerini sağlar (Özden, 2013, s.112). Dolayısıyla okul liderinin, öğretim ve öğrenme süreci, çalışanların motivasyonları ve çalışma ortamındaki koşulların iyileştirilmesi açısından etkin rolü bulunduğu ifade edilebilir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008).

2.1.1. Okul Liderliği Davranışlarında Öğretimsel Destek

Türk Dil Kurumuna göre destek “bir birlik için sağlanan yardım veya koruma” ya da “maddi ve manevi yardımcı, dayanak” olarak ifade edilmektedir. Çalışanlar, sadece yakın çevresinde değil iş ortamında da maddi ve manevi yardıma ihtiyaç duyarlar. İş yerinde gerek meslektaşlar gerekse amirler tarafından sağlanan bu yardım literatürde örgütsel destek kavramı ile adlandırılmaktadır. Örgütsel destek, örgüt içi normların çalışanların refahını önemseydiği ve onların hissettikleri mutluluk düzeyini yükseltecek bir yapıyı (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Debora, 1986, s.501); değerlendirmede adil olmayı, maddi kaynakların yanı sıra eğitimsel uygulamalar ile de yardımcı olmayı ve fikir alışverişinde bulunmayı (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013) ifade etmektedir.

Başkalarının eylemlerine yön veren ve onları motive eden (Yengin Sarpkaya, 2018) liderler, bir grubun belirli hedeflerine ulaşması ve etkinliğini artırması açısından kritik bir role sahiptir. Destekleyici bir tutum sergileyen lider, çalışanların ihtiyaçlarını, istek ve beklentilerini gözeterek yardımcı olur ve tüm çalışanlara eşit davranmaya özen gösterir. Böylelikle her bireyin işini istek ve şevk ile yaptığı bir ortamı yaratır (Bakan, 2008; Akçe, 2019). Destekleyici lider, bireylerin değerleri, görüş ve önerilerini değerlendirerek karar alım sürecini tamamlayarak astlar ve üstler arasındaki bilgi akışının da sürdürülebilir olmasını sağlar (Çetin ve Beceren, 2007). Okullarda da lider olarak okul müdürü eğitim öğretim sürecinin niteliğinin geliştirilmesi noktasında büyük sorumluluğa sahiptir. Nitekim okul müdürleri okulda gerçekleştirilen tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerinde doğrudan yetkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda okul liderlerinin destekleyici bir tutumu benimseyerek, eğitim öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan kaynakları tedarik edilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin izlenerek geri dönüt verilmesi, açık iletişim kurulması,

Çalışanların katılımına dayalı karar alınması ve işbirliğini teşvik edici bir ortam oluşturulması hususunda gerekli özeni göstermelidir (Beycioğlu vd., 2018).

Destekleyici lider olarak okul liderlerinin eğitim öğretime ilişkin isteklerideğerlendirmeye alması, hedefler hakkında bilgilendirmesi, tüm çalışanların kurumsal vizyona erişebilmek için çaba göstermesine imkan vermesi, yürütülen etkinlikler ile kurumsal değerler arasında uyum sağlaması ve sürekli öğrenme, gelişim için olanak sağlaması (Basım, şeşen ve Korkmazyürek, 2007); vizyonun belirlenmesi, gerekçeye dayalı eleştiri yapılması, çalışanların kişisel hedef ve isteklerinin dikkate alınması, başarılarının takdir ile karşılanması, işbirliği ve etkileşime dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009) gibi gibi bir dizi davranışı göstermesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Destekleyici lider davranışları astların ihtiyaçlarına duyarlı olma, içten ve anlayışlı yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Liderin destekleyici tutumunun çalışanların performansına olumlu katkı sağladığı (Özdevecioğlu, 2003, s.117) ve bu doğrultuda kurumun performansını olumlu yönde etkilediği (Ogbonna ve Harris, 2000); girişimci davranış ile ilişkili olduğu (Basım, şeşen ve Meydan, 2009) vurgulanmaktadır. Alan yazında diğer çalışmalar incelendiğinde ise, örgütsel destek kavramı ile rgt pozitif yönde etkileyen; duygusal bağlılık (Özdevecioğlu, 2003), rgtsel zdeşleşme (Sökmen, Ekmekçioğlu ve elik, 2015), psikolojik sermaye (Bykze ve Kavak, 2017) ve örgütsel vatandaşlık (İplik, İplik ve Efeoğlu, 2014) gibi değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (şama ve Kolamaz, 2011) rgtsel destek ile demokratik liderlik (Terzi ve elik, 2016) ve yaşam memnuniyeti ile algılanan örgütsel destek (Kartal, Yirci ve zdemir, 2015) arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu ifade edilmektedir.

Kurumun maddi ve insan kaynakları üzerinde yetkisi bulunan okul lideri, çalışanların desteklenmesi konusunda temel sorumluluğu bulunmaktadır. Okul lideri tüm eğitim ve ğretim faaliyetlerinin yürütülmesini, gerekli yönlendirmelerin yapılmasını sağlar. Dolayısıyla insan etkileşiminin yoğun olduğu eğitim kurumlarında örgütsel destek kavramının önemli olduğu ifade edilebilir (Recepğlu ve zdemir, 2013). Bu doğrultuda okul liderinin öncelikli odak noktası kurum içinde etkili bir iletişim ortamı yaratmak olmalıdır. Etkili iletişimin sağlandığı okullarda hem öğrenciler hem de öğretmenler kendilerini kolaylıkla ifade edebilirler. Bu sayede çalışanlarının ve ğrencilerinin

duygularının ve düşüncelerinin farkında olan bir okul yöneticisi destek sunulması gereken konuların tanımlanması ve ihtiyaçların giderilmesi noktasında daha sağlıklı ve bilinçli bir yol izleyebilir (Sarier, 2013).

2.1.2. Okul Liderliği Davranışlarında İş birliği

1980'li yıllardan itibaren kamu yönetimine olan bakış açısının farklılaşması içinde farklı yaklaşımları barındıran “Yeni kamu yönetimi” olarak adlandırılan yeni bir yönetim anlayışını ortaya çıkarmıştır. Yeni kamu yönetimi yaklaşımlarından biri de ilk kez 1989 yılında Dünya Bankası tarafından hazırlanan bir raporda kullanılan “yönetişim” kavramıdır. TDK’ye göre yönetişim, “Resmî ve özel kuruluşlarda idari, ekonomik, politik otoritenin ortak kullanımı” olarak tanımlanmaktadır. Kavram etimolojik olarak incelendiğinde köken olarak “yönetim” ve “iletişim” kelimelerinden türetilmiş olduğu görülmektedir (Fidan, 2011, s.6). Bu bağlamda okul liderlerinin yönetsel yetkilerini kullanırken okulun tüm paydaşları ile etkin ve verimli bir iletişim kurabilmesi, paydaşların da yönetim süreçlerine dâhil edilerek ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği içerisinde bulunması önem arz etmektedir. Nitekim işbirliğine dayalı bir kurumsal yapı Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımında ön plana çıkmaktadır (Cansoy, 2018). Okullarda da, müdürlerin karşılıklı ilişkileri ve işbirliğini destekleyen tutumları, okullardaki öğretim ve öğrenmenin kalitesini artırır. İyi liderlik davranışları okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkili olmaktadır. Bu doğrultuda, okulun diğer kurumlarla işbirliğini teşvik etmek, okul ve toplum arasındaki iletişime önem vermek, okul içi çalışmaları öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmak, okulun hedeflerini velilerle ya da diğer paydaşlarla paylaşmak şeklindeki faaliyetler okul liderlerinin gerçekleştirmeleri beklenen davranışlardır (Köybaşı vd., 2017).

Okul liderlerinin iş birliğini destekleyen davranışları, öğrenci ve öğretmenlerle öğretimsel konularda paylaşımda bulunma, geribildirim sunma, model olma, takdir etme, mesleki gelişimi teşvik etme, öğrenmeyi vurgulama ve öğretmenler arası iş birliğini destekleme (Balyer, 2013); astlarıyla işbirlikçi ilişkiler kurma ve stresli durumlarla nasıl başa çıkmaları gerektiği konusunda destek olma (Yukl, 2012); karar alma süreci için gereken bilginin kurum içinden veya dışından çeşitli iletişim kanalları ile sağlanması (Polatoğlu, 1984, s.65) şeklinde sıralanmıştır. Okul müdürünün işbirlikçi davranışları öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği ve etkileşim halinde olmaları (Demirtaş, 2010),

öğretimin kalitesinin artması ve okulun etkin yönetimi (Balyer, 2013) için imkan sağlamaktadır.

Yönetimin temel fonksiyonları olarak belirtilen planlama, organize etme, liderlik, eşgüdüm ve denetleme gibi fonksiyonların doğru ve etkin biçimde yürütülmesi başarılı bir iletişim ve işbirliğine bağlıdır (Şahin, 2007). İşbirlikçi davranışlar çalışanlar arasında yetkilerin dağıtımını sağlar. Bu yetki dağıtımı otoriteyi zayıflatmış gibi görünse de esasında otoritenin gücünü artırmaktadır (Robert, 1985). Paylaşılan liderlik kavramının temelini oluşturan işbirlikçi davranışlar, çalışanların kurum içindeki etkileşimi, işbirliğine dayalı çalışmalar ve öğrenme süreçleri üzerinde etkili olmakta (Duignan, 2006) ve bu sayede okul kültürünün değişimini sağlamaktadır (Bayrakçı, 2014). Dolayısıyla insan merkezli kurumlar olan okullarda işbirliği içerisinde etkin ve verimli çalışabilme becerisi çok önemlidir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar incelendiğinde, işbirliği ile örgütsel güven (Cerit, 2009), okul liderinin işbirliği becerileri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri (Saiti, 2015) gibi çeşitli ilişkiler incelenmiş ve değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Okul yöneticisinin etkili işbirliği becerilerine sahip bir lider olarak olumlu etkileri vurgulanmıştır (Bolat, 1996; Pont, Nusche ve Moorman, 2008; Singh ve Billingsley, 2001; Sullivan, Williams, ve Jeffares, 2012).

2.1.3. Okul Liderliği Davranışlarında Açıklık

Yeni Kamu Yönetimi anlayışının ortaya koyduğu hesap verebilirlik ve şeffaflık gibi kavramlar, genel olarak, yönetim kademesinin dışında bulunan kişilerin gizlilik içermeyen bilgi-belgelere rahatlıkla erişebilmesi vevatandaşların yönetime katılımını destekleyecek şekilde yönetimin kamuya açılması olarak ifade edilebilir (Akpınar, 2011, s.235). Hesap verebilirlik kavramı, sorumlulukla bağlantılı olarak şeffaflık, uygulamaların gerekçesi ile birlikte sorgulanması ve açıklanması şeklinde betimlenmiştir (Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2017). Hesap verebilirlik, eğitim sisteminin içinde yer alan herkesi ilgilendiren bir konu olmakla birlikte, okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarıyla doğrudan bağlantılıdır (Cooley ve Shen, 2003).

Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin bir alt boyutu olarak liderin açıklık düzeyi dikkate alınmıştır (Kalman ve Gedikoğlu, 2014). Açıklık kavramının, sosyal değişim teorisine dayandırılarak kapsayıcı liderlik yaklaşımında liderin bir özelliği (Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv, 2010; Şentürk, 2019) olarak değerlendirilmesinin yanı

sıra kendi içinde bir liderlik türü olarak kabul edilerek ağ teorisine dayandığı (Polat ve Arabacı, 2015) belirtilmiştir. Açık liderlik yaklaşımında kurumun, bireysel başarı ve performanslardan ziyade grup başarısına yönelimi söz konusudur (Cerit, 2007).

Bir liderin, gerçekleştirdiği uygulamalar ve sonrasında eriştiği başarı ortama göre değişkenlik gösterir. Başka deyişle, bir ortamda yapılan bir düzenlemenin mevcut haliyle farklı bir ortama aktarılması ve aynı sonucun elde edilmesi mümkün değildir. Bu yüzden her liderin durumlara göre değişkenlik gösteren özgün bir tarzı olması gerektiği kabul edilir (Dindar, 2001). Açık liderlik tarzını benimseyen liderin de gerektiği durumda ve ölçüde kontrol edici davranışları azaltabilmesi çalışanların kurumsal hedef ve değerler doğrultusunda davranmaları ve başarılı olmalarını sağlayacaktır. Açık liderlikte, liderin tutum ve davranışlarını kontrol ve açıklık arasında bir denge gözeterek sergilemesi ve çalışanlar ile olumlu bir ilişki kurabilmesi önemli unsurlar olarak görülmektedir. İnsan ilişkileri kurulması noktasında, öncelikle beklentilerin dile getirilmesi ve ardından bu beklentilerin ne ölçüde karşılandığının değerlendirilmesi gereklidir. Bu nedenle, bir sorunla karşılaşıldığında, öncelikle sorunun nasıl çözüleceğini idrak etmek önemlidir (Li, 2010).

Açık liderlik, şeffaf bir yaklaşımla bilgi paylaşımını, hesap verebilirlik ilkesine bağlı kalmayı ifade etmektedir. Liderlerin açıklık davranışları, kindarlıktan ve suçlamadan kaçınma, hesap verebilirliği önemseme, merak uyandırmayı teşvik etme, güven verici ve paylaşımcı olma gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda okul yönetiminin, öğretmenlerle okulun yönetsel ilkelerinin paylaşması, öğretmenlerin görevlerini açık ve net şekilde tanımlaması, okul için birincil derecede önemli olan unsurların ve kuralların okulun paydaşları ile paylaşması şeklindeki hususlara özen göstermeleri beklenmektedir (Köybaşı vd., 2017).

2.2. Sosyal Adalet

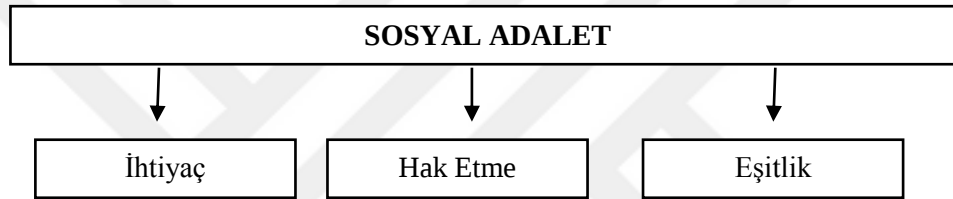
İlk kez 1840'lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Tamporelli d'Azeglio tarafından kullanılan sosyal adalet kavramı henüz net sınırlamalar ile tanımlanmamıştır. Durağan bir kavram olmadığından dolayı sosyal adalete ilişkin ortak ve evrensel geçerliği olan bir tanımlı yapılmamıştır fakat boyutları esas alınarak yapılan farklı tanımlamalar bulunmaktadır (United Nations, 2006, s. 20). En geniş anlamıyla sosyal adalet, toplum ve üyeleri arasındaki ilişkileri düzenleyen bir olgudur. Toplumun üyeleri olarak bireylerin "hak ve ödevlerini" belirleyen bütünün oluşturan parçalardan biridir (Gürkan, 2001, s. 117).

Sosyal adalet, malların adil bir şekilde dağıtılmasını gerektirdiği fikrini destekler. Mallar, haklar ve sorumluluklar bireyler arasında eşit olarak dağıtıldığında sosyal adalet sağlanabilir (Rawls, 1972). Rawls tarafından ifade edilen dağıtım ilkesinin temeli olmakla birlikte, sınırlılıkları da bulunmaktadır. En öne çıkan sınırlılık ise, dağıtıma yönelik bireysel vurgu olmuştur. Rawls (1972), birincil olarak malların bireylere dağıtım şekli veher birinin bunlar için ödeme yapmak zorunda olup olmadığı üzerinde durur. Ancak bu bireysel odaklanma, dikkatleri bu dağıtımın gerçekleştiği yapı, örtük ilişkilerden uzaklaştırabilmektedir. Bu durum bir sorun teşkil etmektedir, çünkü eşit olmayan dağıtımın temelindedağıtımın kendisi veya sürecin sadece bir parçası olan bireyler olmayıp, toplumun üyelerinin karşılıklı davranış şekillerini etkileyen resmi ve gayri resmi kurallar ya da normlar yer almaktadır. Dolayısıyla, dağıtımın gerçekleşme şeklindeki değişikliklerin kalıcı olması, bireylerin kurumsal ve gündelik yaşamlarında karşılıklı ilişki içinde oldukları yapısal yollarda değişiklikleri gerekli kılacaktır (Ryan, 2006).

Sosyal adalet, farklılıklardan kaynaklanan dezavantajların bireylerin yaşamları üzerindeki etkisini ortadan kaldırmayı veya azaltmayı amaçlar. Bu alanda eşitliğin sağlanmasının temel koşulu ise adil olmaktır. Adil olmak sosyal adalet için büyük önem taşıyan bir gerekliliktir. Sosyal adalet konusundaki çalışmalarıyla tanınan çağdaş filozof Miller (1999), sosyal adalet kavramını, yaşamdaki iyi (avantaj) ve kötü (dezavantaj) şeylerin toplumdaki bireylere nasıl dağıtılması gerektiği açısından açıklamıştır (Miller, 1999: 11). Miller (1999) para, eşya, mülk/arazi/emlak, eğitim, iş, makam, tıbbi bakım, çocuk bakımı gibi fırsat ve kaynakları; çocuklar için sosyal ödenekler, unvanlar, maddi karşılıkları olan ödülleri; konut, seyahat, güvenlikve dinlenme etkinliklerini avantajlar

olarak tanımlamıştır. Öte yandan, tehlike, güçlük, itibar zedeleyici işler ve yaşlı bakımı dezavantajlar arasında bulunmaktadır.

Sosyal adalet, toplumun tüm unsurları üzerinde tekil ya da kolektif dağıtıcı gücü olan kamu kurum ve kuruluşların uygulamalarının da tartışılmasını gerektirir. Nitekim bu kuruluşların çoğu, genellikle çok önemli gibi görünmeyen kararlarıyla toplumdaki avantaj ya da dezavantajların dağılımında belirleyici bir rol oynamaktadır. Her bireyin sosyal refah düzeylerine katkıda bulunan kurumsal düzenlemelerle sosyal adaletin geliştirilmesi sağlanır (Miller 1999: 4). Bu çerçevede yapılacak düzenlemelerin sosyal adalet bileşenleri ile örtüşmesi gereklidir. Sosyal adaletin içerdiği unsurlar, Şekil 2.1’ de görüldüğü üzere “ihtiyaç”, “hak etme” ve “eşitlik” olarak ifade edilmektedir (Miller 1999).



Şekil 2.1. Sosyal Adaletin İçerdiği Unsurlar (Barush 2009; akt. Miller,1999).

Sosyal adalet bağlamında "ihtiyaç", işlevlerin veya kapasitesini geliştirememesi ve kullanamama gibi kritik destek gerektiren durumları olmaması ve bu nedenle potansiyel tehlikeler ve risklerle ilişkili olan bir kavram olupönemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Miller 1999, s. 207). Sosyal adaletin içerdiği ikinci unsur olarak "hak etme", performans karşılığında ödül elde etme olarak ifade edilmektedir (Miller 1999, s. 138). "Eşitlik", toplumun tüm vatandaşlarına eşit mesafede durması ve toplumdaki olanakların tüm bireylere adil olarak dağıtılması (Miller 1999, s. 232)); hiçbir bireyin ayrıcalıklı davranılma hakkına sahip olmadığı ilkesi (Strike, 1999) olarak açıklanmaktadır. Sosyal adaletin temel unsurlarından biri olan eşit hakka sahip olma, eşit düzeyde yaşam şartları, ayrımcılık yapılmaması ve mevcut ekonomik, sosyal ve siyasi eşitsizliklerin giderilmesi ile sağlanabilir (Sunal, 2011). Dolayısıyla sosyal adalet, toplumsal ve ekonomik eşitliğin sağlanması olarak nitelendirilebilir. Sosyal adalet açısından toplumsal eşitlik; tüm bireylerin benzer ihtiyaçlara sahip olduğunu ve bu sebeple eşit muamele görmeyi hak ettiğini ifade etmektedir (Polat, 2007).

Hak etme, ihtiyaçlar ve eşitlik ilkeleri üzerinde önemle duran ve genellikle toplumu odak noktası olarak alan sosyal adalet, sosyal adalet kavramının sadece çıktı ve kazanımları değil, aynı zamanda ilişki ve süreçleri de içerdiği kabul edilir (Speigt ve Vera, 2004, s. 109-118). Bu bağlamda sosyal adalet, sosyal adalet farklı şekillerde sağlanabilmektedir. Bunlar: (1) ırk ve etnik köken gibi sosyal sınıflandırmalara dayalı eşitsizlikleri azaltmak ya da son vermek; (2) hizmet eşitliğinin eğitim, sağlık, sosyal ve yasal alanlarda sağlanması; (3) haklarından mahrum bırakılmış veya yetersiz hizmet alan grupları destekleme imkânı olarak ifade edilmektedir (Rosner-Salazar, 2003, s. 1).

Sosyal adalet, ilişkisel, dağıtımsal ve kültürel olmak üzere üç boyut çerçevesinde değerlendirilmektedir. İlişkisel adalet, bireylerin ve grupların karar alma sürecinde aktif bir rol oynama düzeyi ile bağlantılıdır. Rawl'un bakış açısını temel alan dağıtımcı adalet, bireyler veya toplumsal gruplar arasında ekonomik varlıkların dağılımı ile ilişkilidir. Kültürel adalet ise toplumda yer alan farklı kültürlerin tanınma, saygı duyulup benimsenme derecesi ile bağlantılıdır (Cribb ve Gewirtz, 2003). Benzer şekilde, Fraser (2001) tarafından da sosyal adaletin birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekleyici üç farklı boyutu yeniden dağıtım, kültürel tanıma ve siyasi temsil olarak betimlenmiştir. Sosyal adaletin tanımlayıcı ve dağıtımcı boyutları arasındaki mücadelenin varlığı da vurgulanmıştır. Bu bağlamda toplumdaki kültürel grupların, kabul görmek için saygı ve prestij kazanma arayışı içindeyken; düşük sosyo-ekonomik statüye sahip grupların kaynakların ve gücün dağılımı konusunda adalet arayışı içinde oldukları ifade edilmiştir. Benzer çatışmaların toplumun yanı sıra okullarda da ortaya çıktığı belirtilmiştir (North, 2006).

2.2.1. Eğitimde Sosyal Adalet

1930'lu yıllarda eğitim uygulamalarında görülen aksaklıkların ortadan kaldırılması ve eğitim ğretim ortamının iyileştirilmesi amacı eğitimde sosyal adalete ilişkin çalışmaların başlamasını sağlamıştır (Alsbury ve Shaw, 2005, s. 105-126). Demografik hareketlilik, küreselleşme ile birlikte toplumda ve eğitim ortamlarında artan çoğulculuk, kültürel çeşitliliği olan toplumlarda çocuklarda demokrasi bilincinin kazandırılması konusundaki ihtiyaç, sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, eğitimin ekonominin bir aracı olarak değerlendirilmesi sosyal adalet kavramını odak noktasına taşımıştır (Rapp, 2002). Bu gelişmelerle birlikte eğitim alan yazınına dahil olan sosyal adalet, eşitlik, demokratik toplum, adalet ve çok kültürlülük kavramları ile ilişkilendirilmiştir.

Eğitimde sosyal adalet, demokrasi prensiplerinin eğitim sürecine yansıtılması ve tüm bireyleri kapsayan eğitsel düzenlemelerin olmasını içermektedir. Siyasi etkiler, mali durumun ve sosyal hakların iyileştirilmesi, nitelikli bir eğitim sistemi, toplumda ileriye dönük dönüşüm eğitimde sosyal adaletin hedefleridir (Alsubry ve Shaw, 2005). Eğitimde sosyal adalet kavramı çok geniş bir çerçeveye dayandığı için toplumun üyelerine yönelik yaklaşımı da kapsayıcı nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda toplumda adalet gözetilmeden gerçekleştirilen pek çok uygulamanın yarattığı olumsuzlukların giderilmesi, bireylerin katılım, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve toplumun geliştirilmesi gereği sosyal adaletin eğitim alanındaki temel anlayışını oluşturmuştur (Wade, 2001, s.23-28).

Bogotch (2002) her duruma uyabilecek ve geçerliliği yıllarca sürecek bir sosyal adalet tanımının olanaklı olmadığını belirtir. Nitekim geçmiş, günümüz ve gelecek dönem gereksinimlerinin karşılıksız kalacağı bir sosyal adalet tanımı olacaktır. Sonuçları üzerinde öngörünün ve yönlendirmenin mümkün olmadığı eğitim alanında da sosyal adalet tanımı ve yaklaşımında sürekli bir güncellenmeye ihtiyaç vardır. Dolayısıyla eğitimde sosyal adalete ilişkin yapılan tanımlar, koşullara bağlı ve geçici özellikte olabilir. Bu bağlamda eğitimde sosyal adaletin durumsallık esas alınarak “ahlaki yönden güç kullanımını gerektiren bilinçli bir girişim” şeklinde tanımı yapılabilir (Bogotch, 2002, s. 139). Enslin (2006) ise eğitimde sosyal adaleti dezavantajlı bireyler açısından ele almaktadır. Dezavantajlı bireylerin avantajlı bireylerle eşitlenmesi eğitimde sosyal adaletin bir bileşenidir. Toplumda yaşanan adaletsizlikler ve sınıfsal farklılıklar eğitimde fırsat eşitliğini kısıtlamakta, okullar bu duruma müdahale etmek ve öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sunmak için gayret etmelidir (Enslin, 2006). Okullarda mevcut olan bu sorunlara ve eşitsizliklere yönelik geniş ölçekli müdahaleler genel politikaları destekleyici etkiye sahiptir. Eğitsel amaç ve politikaların eşitlik, adalet ve dayanışma gibi değerlere dayanılarak oluşturulması, her bireyin eğitim fırsatlarından ve imkânlarından eşit şekilde yararlanabilmesini sağlar (Şişman, 2006, s.302). Bu doğrultuda eğitim sistemi; cinsiyet, zekâ ve yetenek kapasitesi, engel durumu, anadil, yaşanan bölge, sosyoekonomik durum gibi unsurların bireyin eğitim başarısı üzerindeki etkisini giderebilecek biçimde yapılandırılmalıdır (Mercik, 2015). Öte yandan, sosyal adalet anlayışının dikkate alınmaması, bilhassa dezavantajlı öğrencilerin problemlili ve etik olmayan davranışlarının artmasına yol açacaktır (Şişman, 2006).

Eğitimde sosyal adalet, dil, din, ırk ve sosyal grup bakımından farklı olanbütün bireylere eğitim fırsatlarının eşit şekilde sunulmasını sağlamak, çok kültürlülük anlayışının teşvik edilmesini (Banks vd, 2001); eğitime erişim kolaylığının sağlanması, eğitimde adalet ve eşitliğin teşvik edilmesi yoluyla farklı sosyal ve ekonomik geçmişleri olan bireylerin demokratik şekilde yaşama katılım için hazırlanmasını (Furman ve Shields, 2005); farklı toplumsal kesimlerden gelen çocukların eşit eğitim haklarından faydalanabilmesinin sağlanması (Griffths, 1998); okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde öğrencilere yönelik uygulamalarının eşitlikçi bir yaklaşım ile oluşturmalarını (Kelly, 2012, s.135-154) kapsamaktadır. Bu bağlamda ifade edilen eşitlik,adalet sistemine benzer şekildedüm bireyleri eşit kabul ederek herkesin aynı şekilde muamele görmesini değildir; bireysel farklılıkların farkında olmak ve her öğrenciye olanakları ve yetenekleri doğrultusunda en elverişli eğitim ortamını sunarak kendini geliştirmesine destek sağlamaktır (Tungaraza, 2007). Gerek okul gerekse sınıf içi uygulamalarda eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılım göstermeleri ve cesaretli olmayı öğrenmelerini teşvik edecektir (Hackman, 2005, s.103-109).

Okuldaki eşitsizliklerin nedenlerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması, eğitim ortamlarında sosyal adalet anlayışının geliştirilmesinde ilk adımdır. Eğitim yöneticileri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirmeleri için uygun ortam düzenlemeleri yapma gayretinde olmalıdır. Bu doğrultuda öncelikle eğitim yöneticilerinin nasıl bir okul yapısı oluşturmaları gerektiğinin farkında olmaları gerekmektedir. Eşitlikçi, demokratik, farklılıklara saygılı, adil ve destekleyici bir okul ortamının oluşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca toplumda demokrasi anlayışının gelişmesi ve eğitimde var olan ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin giderilmesi için işbirliği ve takım çalışmasına dayalı etkinlikler eğitimde sosyal adaletin oluşturulmasına destek olmaktadır (Furkan ve Shields, 2003). Eleştirel bilinci gelişmiş ve demokratik değerleri olan bireylerin yetiştirilmesi (Theoharis, 2007); okullarda öğrenciler arası ekonomik, sosyal ve kültürel unsurlardan kaynaklı ayrımların azaltılması, düşük performansı olan öğrencilere doğrudan yardım verehberlik sağlamaya yönelik çalışmalar, eğitimde sosyal adaleti sağlama girişimleri kapsamında değerlendirilebilir (OECD, 2004).

Bogotch (2002) eğitimde sosyal adaletin sağlanması için ahlaki (etik) gücün kullanılması gerektiğine değinir. Bireyin sosyal adaletle ilişkin farkındalık kazanması,

bireyin ve toplumun ahlaki sorumluluklar üstlenme gereğini beraberinde getirir. Sosyal adaletin eğitim alanında uygulanması, ekonomik ve politik sonuçlarının yanı sıra nitelikli bir eğitim ortamı sunulması ve toplumsal hakların gelişmesine olanak sağlayarak toplumsal dönüşüme katkı sunar. Bu kapsamda sosyal adalet, okul ortamında farklılıkların azaltılması, bireylerin dayanışma ve işbirliği içinde olmaları ve eğitim ortamının sosyalleştirilmesi hususlarında kilit role sahiptir (Bogotch, 2002). Eğitimde sosyal adalet, toplumu merkeze alarak toplumsallığa odaklanır, başka bir deyişle adaleti toplumsal bir perspektiften ele alır (Turhan, 2007). Dolayısıyla sosyal adalet eğitim bağlamında düşünüldüğünde, tüm bireylere benzer şekilde davranmak söz konusu değildir. Bunun yerine, farklı beceri ve yeteneklere sahip her bireyi kapsayabilecek programlar geliştirilerek tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamak gerekmektedir (Bozkurt, 2017).

2.2.2 Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Eğitimde sosyal adalet; dağıtıcı (distributive), tanıyıcı (recognition) adalet ve katılımcı adalet (demokrasi) boyutları ile ele alınmaktadır (Polat, 2007).

2.2.2.1.Eğitimde dağıtıcı (Distributive) adalet

Eğitimde dağıtıcı adalet, eğitime eşit erişim, eğitimin devlet tarafından bir kamu hizmeti olarak sunulması ve eğitim yoluyla her bireyin yeteneklerini geliştirecek fırsatların yaratılması aracılığıyla ortak toplumsal faydayı sağlayabilmektir (Polat, 2007). Dağıtıcı adalet boyutunun temelini malların, sosyal hakların ve makamların eşit dağıtımını savunduğu adalet kuramı oluşturmaktadır. Eğitimde dağıtıcı adalet iki ayrı açıdan değerlendirilmektedir. Birincisi, tüm öğrencilerin eğitime erişimini olanaklı kılacak şekilde mevcut kaynakların dağıtımıdır. Bu anlayış, fırsat eşitliğinin sağlanması şeklinde değerlendirilebilir. Young (1990), eğitimde sosyal adaletin birincil ve en göze çarpan sorununun kaynak dağılımındaki eşitsizlik olduğunu belirtmektedir. Okul bütçelerinin, öğretmenlerin, maaşların ve öğretim materyallerinin eşitsiz dağılımı; sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken ve kültür açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitime erişimi ve başarıları açısından eşit olmayan sonuçlar yaratmaktadır (Enslin, 2006, s.58). Dolayısıyla eğitimde sosyal adaletin sağlanması için fırsat eşitliğinin, öğrencilerin eğitime erişiminde eşit fırsatların ve kaynakların eşit ve adil dağılımının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Dağıtıcı adalete ilişkin bir diğer görüş ise daha dezavantajlı durumda olan kişiler için sunulan kaynakların artırılması gerektiğidir (Bates, 2006). Kaynak dağılımında

sosyoekonomik, sosyo-kültürel, psikolojik veya fiziksel açıdan kısıtlı imkânlarla sahip bireylere pozitif ayrımcılık yapılması halinde sosyal adaletin sağlanacağı ileri sürülmektedir (Walzer, 1983). Tüm bireylere eşit fırsat sağlanması mevcut sorunların çözülmesine yeterince katkı sağlamıyor ve bireylerin koşullarında düzelme sağlamıyorsa, dezavantajlı olan bireylere sunulan fırsatların artırılması sosyal adaletin gerçekleştirilmesine olanak sağlayabilir (Gürgen, 2017). Örneğin, eğitimlerini desteklemek içinsosyo ekonomik düzeyi düşük gruplara ek mali kaynaklara erişim konusunda veya kız çocuklarına eğitim imkanlarının sağlanması hususunda pozitif ayrımcılık yapılabilir (Gale, 2000).

2.2.2.2.Eğitimde tanıyıcı (Recognitional) adalet

Tanıyıcı adalet, kültürel çeşitliliği barındıran eğitim sisteminde, farklı kültürlerin dikkate alınmasını (Karacan vd, 2015); toplumda kültürel açıdan dezavantajlı olan grupların çıkarlarının gözetilmesini (Bates, 2006); eğitim sisteminde kültürel farklılıkların tanınmasını ve değer görmesini, tüm grupların gelişimlerine ve kendilerini ifade etmelerine müdahale edilmemesi ve kendileri adına alınan kararlarda söz sahibi olmalarının sağlanmasını (Turhan, 2007) ifade etmektedir.

Okullar, kültür aktarımını sağlayan ve kültürel yapıyı yansıtan kurumlardır. Özgür karar vermeyi, diğer bireylere saygılı yaklaşmayı, farklı bakış açılarına ve yaşayış şekillerine duyarlı olmayı teşvik etme amacı olan eğitimin etnik odaklı yapılardan arındırılmış olması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi, öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunacak, kendilerini ve başkalarını anlamalarını, içinde yaşadıkları toplumun kültürünü, dilini vb. anlamalarını, entelektüel becerilere ve ahlaki değerlere sahip bireyler olarak farklılıklar arasında kolaylıkla yaşayabilmelerine sağlayacak unsurları içermelidir (Parekh, 2002, s.289-290)

Tanıyıcı adalet, baskın kültürün farklı kültürleri tanıma ve saygı gösterme konusundaki yetersizliklerini düzeltmeyi amaçlar. Tanıyıcı adalet bağlamında adaletsizlik durumu, baskın kültürün üstünlüğü, baskın kültürün alt kültürü tanımaması ve saygı göstermemesi şeklinde kendini gösterir (Fraser,2001). Birçok farklı kültüre mensup bireylerin bir arada yaşadığı ve çok kültürlülüğün eğitim süreçlerinde yaygın olarak dile getirildiği bugünün koşullarında farklı görüş veya kültürlere saygılı olmamak, dışlamak ve küçümsemek şeklindeki davranış biçimleri doğru yaklaşımlar değildir. Aksine, eğitim

süreçleri hoşgörüyü ve birlikte uyumlu bir şekilde yaşama becerisini, bireysel farklılıklara, farklı fikirlere, kültürlere, etnik kökenlere, dillere, yaşam biçimlerine saygı göstermeyi öğretmeyi amaçlamalıdır (Gürgeç, 2017). Bu bağlamda gerekli düzenlemelerin yapılması okul yöneticilerinin ve eğitimcilerin sorumluluğundadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, toplumda var olan çeşitli kültürel yapıların tanınması ve demokrasinin öneminin gelecek nesillere benimsetilmesi yoluyla çoğulculuk farkındalığının geliştirilmesinde etkin rol alabilirler (Turan, Özçimenli ve Güleş, 2013, s.53-68).

2.2.2.3. Katılım (Demokrasi)

Sosyal adaletin bir ögesi olmasının yanı sıra bir gerekliliği olan demokrasi (Young, 1990), eğitim öğretim sürecinde herkesin kendini gerçekleştirme ve ortaya koyması için fırsatlar sağlanması ile bağlantılıdır. Toplumun tüm kesimlerine aynı ölçüde kendini ifade etme hakkı verilmeli ve iletişim kurabilmelerini sağlayacak sosyal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu bağlamda demokrasi (katılım) boyutu, her bireyin eğitim görme, eğitimle ilgili kararlara katılma, kendini geliştirerek gerçekleştirme hakkına sahip olması olarak tanımlanabilir ve tüm bu unsurların, eğitimde sosyal adaletin gerçekleştirilebilmesi için önemli olduğu kabul edilir (Fraser, 2001).

Demokrasi, bir siyasi partiye oy vermenin ve toplumsal kurallara uymanın yanı sıra, tüm bireylerin kendilerini ifade etme özgürlüğüne ve mevcut sistemin siyasi düzenlemelerine eşit katılım hakkına sahip olması olarak değerlendirilmektedir (Enslin, 2006, s.60). Bu doğrultuda, eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimler, öğrencilerin eleştirel farkındalıklarını geliştirerek demokratik vatandaşlar olmalarına katkıda bulunmalıdır (Aydın, 2003, s. 94). Bu yüzden, eğitim ortamında katılımcılığı arttırabilmek için ifade özgürlüğü olmalı, bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri ve geliştirebilmeleri için tüm olanaklar sağlanmalıdır.

Demokratik eğitimin merkezinde olan sosyal adalet kavramına ilişkin farkındalığın geliştirilmesi gerekir (Hunt, 1998). Bu doğrultuda eğitim alanında demokratik bir işleyiş oluşturmak için sosyal adaletin eğitimin odak noktasında bulunması ve eğitimde fırsat eşitliği açısından ayrımcılık olmadan mevcut fırsat ve kaynaklara tüm öğrencilerin sahip olmalarının sağlanması önem arz etmektedir (Hackman ve Rauscher, 2010, s.114-123). Özetle öğrencilerin eşitlik, hak, adalet kavramlarının öneminin bilincine varabilmeleri ve

eğitimde demokratik anlayışın geliştirilmesibu doğrultuda sunulacak nitelikli bir eğitimle mümkün olabilir.

2.2.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaletteki Rolü

Diğer bütün özelliklerine bakılmaksızın, insan olmasından ötürü hak ettiği bir değeri olan her birey, diğer insanlarla eşit davranılma hakkına sahiptir. Temel insan haklarından biri olarak eğitim hakkının ayrımcılık yapılmadan herkese eşit olarak sunulması gerektiği birçok ulusal ve uluslararası siyasi belgeve sözleşmelerle güvence altına alınmıştır. Fakat, bireyin bu değerinin dışındaki özelliklere dayalı olarak farklı muamelelerle karşılaştığı birçok örnek bulunmaktadır (Ural, 2012). Küreselleşme ve artan insan hareketliliğinin toplumsal farklılıkları gittikçe belirginleştirmesi eğitim alanına da yansımış ve bu durum, toplumun tüm kesimlerine eşit koşullarda eğitim verilmesini güçleştirmektedir. Eğitimde eşitliğin sağlanması bir eğitim hedefi olmakla birlikte, gelişmekte olan birçok ülke için ise sosyoekonomik eşitliğin sağlanması yönelik önemli bir adımdır. Başka bir deyişle, eğitimdeki eşitsizliklere yönelik farkındalık geliştirilmesi sosyoekonomik eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için bir önceliktir (Van Steenwyk, 2014).

Sosyal adalet; sosyal, siyasi ve ekonomik sistemin gereğince gözetmediği dezavantajlı gruplar için eşit kazanımlar sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitim ortamı haricinde yaşanan eşitliksizlikler de eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tür olumsuzluklara maruz kalabilecek öğrencilerin eğitim sürecinde fırsat ve olanaklardan eşit ölçüde yararlanmalarını mümkün kılmak (Tomul, 2009: 130); dürüstlük, eşitlik ve saygı gibi en temel etik ilkeleri gözeterek, özellikle dezavantajlı öğrencilere yönelik elverişli bir okul ortamı sağlamak (Çelik, 1998) için okul yöneticileri ile öğretmenler gayret etmelidirler. Bu hususta özellikle okul müdürlerinin kritik bir role sahip olduğu ifade edilebilir. Okul müdürleri, tüm paydaşlarla iletişim ve işbirliği içinde olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini ve eğitim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamalıdır. Öğrencileri, öğretmenleri ve toplumu her öğrencinin başarılı olma potansiyeli olduğuna ikna etme ve öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımı ve onlara yönelik öğretim yöntemleri konusunda rehberlik ve destek sunmalıdır (Kondakçı vd, 2016).

Theoharis, (2007) sosyal adaleti sağlamaya yönelik liderlik davranışlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Farklılıkların değer taşıdığının bilincinde olup, kültürel saygıyı teşvik ederek yaygınlaşmasını sağlar

Ötekileştirilmiş çocukların duygusal ve akademik başarılarını olumsuz etkileyen tüm etkenleri engeller

Öğretim programlarını geliştirerek sürece bütün öğrencilerin dahil olmasını sağlar

Mesleki gelişimi destekler ve ırk, sınıf, cinsiyet ve engelliliğe dayalı ayrımcılığı önlemeye özen gösterir.

Her çocuğun başarı gösterilebileceği düşüncesine sahiptir ve bu başarıya erişimin sağlanması konusunda işbirlikçi bir tavır sergiler.

Tüm öğrencilere akademik ve sosyal açıdan benzer fırsatları sağlayabilmek için kurumu geliştirmeye gayret eder.

Ortak payda oluşturmayı ve çeşitliliği, tüm öğrencilerin birlikte başarıya ulaşmasını sağlayacak araçlar olarak değerlendirirler.

Marshall (2004) ise okul yöneticilerinin sosyal adaleti gerçekleştirmeye çabalarına ilişkin şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

Okul yöneticileri, eşitsizliğin nedenlerini ve çerçevesini belirleyerek daha eşit koşullarda eğitim sunulmasını sağlayabilirler.

Yöneticiler, ihmal edilen demokratik değerleri hatırlatarak bunların yaşama geçirilmesini teşvik edebilirler.

Yöneticiler sosyal adaletin öğretim programına dahil edilmesini sağlayabilir.

Yöneticiler, çeşitliliğin bir güç olduğunu kabul ederek ötekileştirilenler hakkında farkındalık yaratabilir.

Sosyal adalet uygulamaları ötekileştirilmiş gruplar için kapsayıcılığı desteklemelidir. Kapsayıcı bir okul kültüründe, dezavantajlı bireyler ve gruplar topluma eşit katılım için gerekli becerileri geliştirmeleri için desteklenir (Berkovich, 2014). Ladson Billings (1995)'e göre ötekileştirilmiş öğrenciler için eşitlikçi okullar oluşturmaya yönelmeyen liderlik biçiminin başarılı bir liderlik örneği olması mümkün değildir (Ladson-

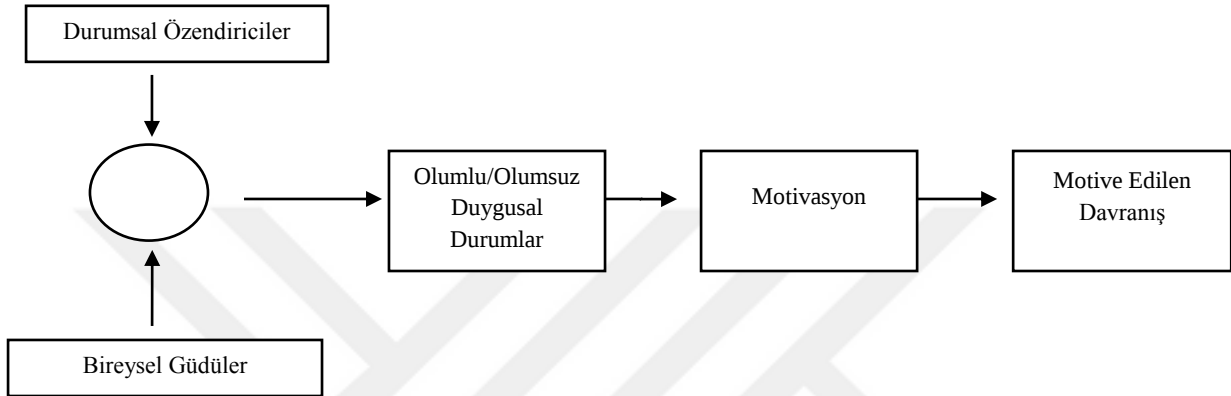
Billings,1995). Bu nedenle eğitsel imkanların dezavantajlı gruplar da düşünülerek adil bir şekilde sunulması adil bir toplum için oluşturmak için gereklidir (Gairín ve Rodríguez-Gómez, 2014). Bu doğrultuda yaratılacak destekleyici bir okul çevresi, sağlıklı bir okul ikliminin gelişimini de sağlayacaktır (Hoy ve Tarter, 1997). Buna ilaveten, eğitim ortamlarını düzenlerken sosyal adalet açısından okul yöneticilerinin; öğrencilerin eleştirel bir anlayışı benimsemesi, adil bir şekilde değerlendirilmeleri, katılımı eşitliği destekleme, kültürel farklılıklara duyarlı olma, eşitsizliklerin farkında olup azaltılması için çalışma gibi hususlara da özen göstermesi gerekmektedir (Lalas, 2007, s. 21).

Shields (2014), okullarda sosyal adaletin sağlanması içineleştirel dönüşümsel sosyal adalet liderlerine ihtiyaç olduğundan bahseder. Bu bağlamda okul liderlerinin sosyal anlamda adil olmaları gerekmektedir. Öte yandan, bir okulda sadece akademik başarı ve seviye sınıflarının ön planda tutulması, ailelerin mali durumlarının esas alınarak gerçekleştirilen uygulamalar, eşitsizliği beraberinde getirerek okulun hem sosyal açıdan adil hem de akademik açıdan başarılı olmasını engeller (Shields, 2014). Wang'a (2016) göre sosyal adalet için liderlik; eleştirel farkındalığa, empatiye, demokratik ilkelere, psikolojik kapsayıcılığa, özgürlük ve değişim için eylemde bulunmaya dayalıdır. Bu liderler, ahlaki bir ilkeyi uygulama ve toplumu iyileştirme misyonları olduğu algısıyla sosyal adaleti kaynakların yeniden dağıtımı ve eşitsizliklerin tanınması olarak değerlendirirler. Okuldaki olumsuz etkileşimleri önleyerek hedeflere başarı ile ulaşılmasına olanak sağlarlar (Arar vd., 2017). Özetle, öğrencilerin gelişimi için demokratik toplum ve sosyal adaleti bütünleştirebilmek amacıyla tüm öğrenciler için adalet, eşitlik ve eğitim çıktılarını etkileyen kültürel faktörlere odaklanmayı destekleyen süreçler, okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimleri olarak ifade edilebilir (Wasonga, 2010).

2.3. Motivasyon ve Sosyal Motivasyon

Motivasyon, bireyleri hedeflere yönlendiren bir güç (Hoyer, MacInnis, Pieters, 2007); çevreye etki ederek olumsuz sonucu azaltmaya veya olumlu sonucu artırmaya yönelik bir dürtü (Hill, 1963); homeostasi sürdürmek için biyolojik bir mekanizma (Hull, 1943) veya karşıt süreçlerin uyumunun sağlanması (Solomon, 1980); insan davranışını ortaya çıkaran, yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreç (Glynn, Aultman, ve Owens, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğündeki karşılığı "isteklendirme"dir. İç ve dış etkiyle insanları davranışa yönlendiren istek olarak tanımlanmıştır.

Motivasyonun çıkış noktasını ihtiyaçlar oluşturur. Ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak amacı birey üzerinde güdüleyici bir etki yaratır. Bireyin ihtiyacı onu farklı davranış biçimlerine yönlendirir. Dolayısıyla motivasyon, bireyin davranışlarını yönlendirerek isteklerinin doyumunu sağlar (Sabuncuoğlu ve Tüz 2001, s. 122). Bu şekilde gerçekleşen motivasyon süreci aşağıda görselleştirilmiştir.



Şekil 2.2. Temel Motivasyon Süreci Modeli (Rheinberg, 2008).

Şekil 2.2' de görüldüğü gibi bireysel güdüler, belirli duygusal durumları ortaya çıkaran özendiricilere katılma eğilimlerini temsil eder. Bu gerçek veya hayali durumsal özendiricilerle güdülerin uyarılması, motivasyonu ve sonunda motive edilen davranışı besleyen olumlu veya olumsuz duygusal durumlara yol açar. Örneğin, güçlü bir bağlılık ihtiyacı (motive) olan bir kişi yakın bir arkadaştan (teşvik) bir metin mesajı (teşvik) alırsa, arkadaşını ziyaret etmek ve onunla yüz yüze konuşmak için motive olacaktır. Aynı şekilde, güçlü bir güç ihtiyacı duyan (motive eden) bir kişi, itaat belirtileri (teşvikler) gösterdiğinde diğer insanlara hükmetmek için motive olacaktır. Güçlü bir başarıma ihtiyacı (motive) olan bir kişi, gerçek performansını geçmiş performansıyla sık sık karşılaştırır ve bu amaçla performans değerlendirmelerine katılır, istatistiki veriler derler veya giderek daha fazla zorlu görevlere girer (teşvik).

Motivasyon, davranışsal eylemle sonuçlanan içsel bir durum olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonun bu şekilde kavramsallaştırılması temel fizyolojik güdülerle sınırlı olmayıp sosyal durumları da kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Fizyolojik temelli güdülerden farklı olarak sosyal güdüler, doğrudan homeostatik koşullarla ilgili değildir ve daha çok deneyimlere ve sosyal sonuçlara yöneliktir. Örnekleri arasında diğerlerinin yanı sıra

bağlılık, saldırganlık, güç, özgecilik, başarı ve onay yer almaktadır. Bu güdüler, belirli hedeflere yönelik davranışlarla ilişkilendirilmeleri bakımından ortak temel özelliklere sahiptir ve belirli durumlar tarafından etkinleştirilirler (McClelland, Koestner ve Weinberger, 1989; Schultheis ve Brunstein, 2010).

Toplumsal yaşamda insanlar sürekli olarak bireysel tercihlerinin veya çıkarlarının başkalarının çıkarlarından farklı olduğu, hatta onlara aykırı olduğu durumlarla karşı karşıya kalırlar. Örneğin, yakın ilişkiler, çalışma ortamı veya daha geniş toplumsal düzeydeki etkileşimler düşünüldüğünde bu durumların çoğunda, bireysel tercihlere karşılık gelen eylemler diğerlerinin tercihleriyle uyumsuzdur. Örneğin, bireyin arkadaşı müzik tercihini ya da randevulara geç gelme tercihini benimsemiyor olabilir. Bu durumların her birinde, bir bireyin güdülerini tarafından yönlendirilen eylemler diğerlerinin çıkarlarıyla uyumsuzdur, hatta onlara zarar verebilecek niteliktedir. Bu örnekler, insanların toplumsal yaşamlarını etkili bir şekilde yönlendirebilmeleri için bu tür durumları sosyal çıkarımlar açısından yeniden yorumlamalarının neden gerekli olduğunu göstermektedir. Sosyal durumlar, bireylerin kendi bireysel çıkarlarının ve durum anlayışlarının ötesine geçerek etkileşime sosyal bir bakış açısı getirmelerini gerektirir. Bu, durumun kişinin kendisi için olduğu kadar başkaları için de ne anlama geldiğini göz önünde bulunduracak şekilde yeniden yorumlanması ve kişinin kendi çıkarlarına kıyasla başkalarının çıkarlarına nasıl değer vereceğine karar vermesi anlamına gelir. Kişinin kendisinin ve başkalarının çıkarlarına atfettiği göreceli önem, kişinin etkileşim içindeki sosyal güdülerini oluşturur (Reinders Folmer, 2016).

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, bilinçli ilişkilerle kurulu olan toplumsal yaşamdır. Bireyleri toplumla beraber yaşamaya iten güç ise bilinçlidir. Sosyal güdüler olarak tanımlanan bu gücü oluşturan öge ise tüm bireyleri kapsayan güdülerdir. İçinde yaşadığı toplumun bir parçası olan bireyi toplumdan ayrı düşünmek mümkün değildir. Kendine özgü kurallar, gelenek ve değerler etrafında şekillenen bir toplumsal düzen içerisinde yer alan birey, bu düzenin gerektirdiği davranış biçimlerini sergilemek ister. Bu noktada güdüleyici rol oynayan etkenler ise bir grubun üyesi olma, çalışma yaşamında iyi bir pozisyona sahip olma, kabul görme, düşüncelerinde özgür olma, sevmek ve sevilme isteği olarak sıralanabilir (King, 1995). Benzer şekilde Mottaz (1985, s. 366) tarafından sosyal güdülerin insanın sosyal olarak var oluşuyla ilgili olduğu, çoğunlukla sosyal deneyimlerle ve öğrenmeyle kazanıldığı, dayanışma, dostluk, çalışma arkadaşlarının

ve yöneticilerin desteği gibi kişiler arası ilişkilere dayalı faktörleri içerdiği ifade edilmektedir.

Bilişsel olarak yapılandırılmış sosyal hedefler (Eccles ve Wigfield, 2002) olarak tanımlanan sosyal güdüler, kendini koruma, tehlikeden kaçınma, grup üyeliği, dışlanma endişesi, bağımsızlık, statü, arkadaş edinme gibi boyutlardan oluşur. Tüm bu sosyal motivasyon faktörleri, grup içerisinde yaşamanın önemi ve faydaları (Baumeister ve Leary, 1995) ve kişisel hayatta kalma hedefleri (Schaller, Park ve Mueller, 2003) gibi durumlara ilişkin oluşturulan çözümlerin motivasyonel kaynaklarını oluşturur. Bununla birlikte, sosyal güdüler harekete geçirici durum, duygu ve ilgili yorumların, hedeflerin ve eylemlerin içeriği bakımından farklılık gösterir. Böyle bir karmaşık sistem için basit bir biyolojik koşulun varsayılamayacağı açıktır. Sosyo-kültürel koşullardan etkilenen güdüler daha uzun bir olgunlaşma ve gelişme süreci gösterirler. Sosyal güdüler, sistematik yollarla etkileşime giren çeşitli bileşenlerle karakterize edilen karmaşık sistemlerdir (Anderson ve Bushman, 2002).

Sosyal güdüler, insanların diğer insanlarla etkileşimlerinde düşünme, hissetme ve davranışlarını yönlendiren psikolojik süreçlerdir. Sosyal durumlar insanları sadece kendi tercihleri ve ihtiyaçları ile değil başkalarının tercihleri ve ihtiyaçları ile de karşı karşıya getirdiğinden, başkalarının çıkarlarının da dahil edildiği daha geniş bir bakış açısı gerektirir. Sosyal güdüler, insanların bu çıkarları kendi çıkarlarına göre nasıl değerlendirdiklerini yansıtır. Bunu nasıl yaptıkları, etkileşimi anlamaları ve bu bağlamda aldıkları kararlar üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, sosyal motivasyonu anlamak sosyal etkileşimleri anlamak için çok önemlidir (Reinders Folmer, 2016).

Sosyal motivasyon güdülerini bireysel ve toplumsal anlamda değişkenlik gösteren evrensel olmayan güdülerdir. Farklı statülerde olan bireylerin motivasyon şekilleri dahi farklılık gösterir. İnsanların gerekmediği ve ortak öğrenmeye dayanmadığı halde benzer davrandıkları zamanlar vardır. Toplumsal düzeni sağlayan kurallar bireylerin davranış alışkanlıkları geliştirmelerini sağlar. Toplum tarafından onaylanan davranışlar bireylerin davranışlarını şekillendirerek bireyin davranışları üzerinde sosyal içerikli motive edici bir rol oynar. Dolayısıyla, insanların toplum içinde yaşamalarını sağlayan, toplumun değer yargılarına uyan, toplum tarafından faydalı ve değerli görülüp, takdir edilen davranışları ortaya çıkaran etkenler, sosyal motivasyonun bir unsuru olarak değerlendirilebilir (Uzkurt, 2008).

Sosyal motivasyon soyut bir kavramdır. Alan yazında önerilen tanımların çoğu sosyal motivasyonun varlığını temsil eden gözlemlenebilen davranışlara dayalıdır. Ait olmak veya içinde bulunduğu grupla iyi geçinmek, paylaşılan sosyal etkileşimleri anlamak, sosyal açıdan etkili etkileşimleri kontrol etmek, kendini geliştirmek ve gruptaki üyelere güvenmek birçok kişiler arası davranışın altında yatan temel sosyal motivasyon faktörü olarak ifade edilmiştir (Stevens and Fiske, 1995). Chevallier, Kohls, Toiani, Brodtkin and Schultz (2012, s. 231) sosyal motivasyonu bireyi toplumsal yaşama yönlendirme (sosyal yönlendirme), sosyal etkileşimlerden keyif almak (sosyal ödül) ve sosyal bağları sürdürmek, teşvik etmek için çalışmak (sosyal sürdürme, koruma) gibi bir dizi psikolojik yatkınlıklar ve biyolojik mekanizma olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak sosyal etkileşimlerin bazı insanlar için içsel ödül niteliğinde olduğu bu yüzden de sosyal bağ kurma gayreti içinde oldukları ifade edilmiştir (Chevallier vd., 2012).

Sosyal motivasyon, sosyal değer yönelimi gibi diğer kavramlarla ilişkilidir. Sosyal değer yönelimi, “kendisi ve başkaları için belirli kazanımlar için istikrarlı bir şekilde tercihte bulunmak” ile ilgilidir. Sosyal değer yöneliminin derecesine bağlı olarak, bireyler toplum yanlısı/işbirlikçi, bireyci veya rekabetçi olarak tanımlanır. Toplum yanlısı bireyler, hem kendileri hem de diğerleri için sonuçları en üst düzeye çıkarmakla ilgilenirler, bireyciler, başkalarının çıkarlarını çok az önemseyerek kendi kazanımlarını en üst düzeye çıkarmaya odaklanırlar; ve rekabetçiler, kendi kazanımlarını diğerlerinininkine göre maksimize etmeye çalışarak kazanımlar arasındaki farkı artırmış olurlar (van Lange vd., 1997). Benzer şekilde de Dreu, Nijstad, ve van Knippenberg (2008) tarafından da bireyin kendisi ve diğerleri arasında tercih yapma durumu olarak tanımlanan sosyal motivasyon, sadece bireyin kendi yararı veya toplum yanlısı (her iki tarafın da yararını en üst düzeye çıkaran adil bir dağıtımla ilgili) olacak şeklinde iki başlıkta incelenmiştir. Grup üyeleri ben merkezci odaklı motive olduklarında, bireysel sonuçları desteklemek için; toplum yanlısı olarak motive olduklarında, toplu sonuçları teşvik etmek için bilgi işleyecek ve bilgi alışverişinde bulunacaklardır. Dolayısıyla sosyal motivasyon söz konusu olduğunda, grup üyeleri yalnızca grup için en iyi alternatifi seçme konusunda motive olmayabilirler, aynı zamanda kişisel ilgileri ile de motive olabilirler (Nijstad ve De Dreu, 2012). Toplum yanlısı olarak motive olan bir grup, işbirlikçi hedefler benimser ve işbirlikçi hedefler, olumlu çatışmalar için temel oluşturur. Ben merkezci odaklı motive olan bir grup ise rekabetçi hedefler benimser ve rekabetçi hedefler, üretken çatışmalara engel oluşturur (Tjosvold, 1998). Nitekim toplum yanlısı gruplar, psikolojik olarak güvenli bir grup iklimi

yaratarak kişisel eleştirilerden daha az endişe duyulmasını ve dolayısıyla grup üyelerinin daha yapıcı tartışmalara girmesini sağlar. Bu durum da toplum yanlısı olarak motive edilen grupların fikir seçiminde sosyal-politik engellerin üstesinden gelmelerine yardımcı olacak ve ben merkezci odaklı motive edilen gruplara göre daha yaratıcı fikirler seçmeye teşvik edecektir (Bechtoldt vd., 2010).

Deneyssel ve davranışsal literatürden ortaya çıkan bir diğer önemli sosyal motivasyon faktörü, sosyal refahı veya verimliliği en üst düzeye çıkarma zevkidir. Nitekim çoğu durumda, insanlar küçük bir kişisel riske maruz kalarak başkalarına daha fazla fayda sağlama gayreti içinde olurlar. Bu bağlamda sosyal motivasyon üç kategori altında incelenmiştir: bağlanma ihtiyacı, güç ve başarı ihtiyacı. Her üç ihtiyacın farklı sosyal davranışların kaynağı olduğu ifade edilmiştir (Murray, 1938). Sosyal motivasyonlar, bir kişinin eylemlerinin başkaları tarafından nasıl görüldüğüne ve davranışlarının başkalarının refahı ve faydası üzerindeki etkilerine ilişkin algısını temsil eder (Venkatesh, Morris, Davis, ve Davis, 2003). Başkalarının onayını alma, grup içi bağlılık, sosyal uyum ve başkalarının refahı için endişe duyma sosyal motivasyonun belirgin yönleri olarak belirtilmiştir (Urdan ve Maehr, 1995).

Sosyal motivasyon topluluk duygusu/aidiyet, sosyal etki, özgecilik ve tanınma (Hsu ve Lin, 2008) gibi unsurlardan oluşur. Topluluk duygusu (veya aidiyet), bir kişinin bir topluluğun, kolektifin veya sosyal grubun ayrılmaz bir parçası olduğuna dair inancı (Koh ve Kim, 2004); sosyal etki, kendisi için önemli olan kişilerin kişinin kendisinden belirli bir davranışı gerçekleştirmeye inanma derecesi (Venkatesh vd., 2003); özgecilik, kişisel menfaat veya başka bir ödül beklemeden başkalarının rahatını refahını artırmak için eylemde bulunma (Sundaram, Mitra, ve Webster, 1998); tanınma ise toplumun diğer üyelerinin onayı ve kabulünü kazanma arzusu (Baumeister, 1998) olarak ifade edilmektedir. İlerleyen bölümlerde sosyal motivasyonu oluşturan bu öğeler, ayrı başlıklar halinde incelenecektir.

2.3.1. Aidiyet

İnsanlığın var oluşuyla birlikte, bir nesneye ya da bir örgüte ait olma duygusunun, bireyin davranış ve tutumları üzerinde önemli bir rolü olmuştur. “ilişkin olma”, “mensubiyet”, “ait olma hali” gibi farklı şekillerde de ifade edilen aidiyetin asıl anlamı ilişkilendirme olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkilendirme insana, bir topluluğa, bir nesneye, etnik gruba olabilir. Öyleyse aidiyet, bir bilinç ve tutumlar toplamı olarak ifade edilebilir (Bacızade, 2017). Aidiyet, iki ana unsur ile açıklanmaktadır. Bu unsurlardan ilki kişinin bağlanabilme duygusuna katkıda bulunan, değişen çevrelerde başkalarıyla farklı kişilerarası seviyelerde yer alma ihtiyacı ve algısıdır. Bu kişide bir topluluğun parçası olma, kabul edilmiş hissi ve uyum sağlama şeklinde ortaya çıkmaktadır. İkinci unsur ise saygı olup kişinin dikkate alınması, değer verilmesi ve başkaları tarafından saygı görmesini içermektedir. Bu bağlamda aidiyet, kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Baumeister ve Leary 1995).

Aidiyet kişinin ilişkisel değerini koruma veya artırma çabaları, kabulü teşvik eden ve reddedilme olasılığını en aza indiren eylemler sonucu oluşan duygu durumu olarak kavramsallaştırılabilir. Bir kişinin ilişkisel değeri, diğer insanların onunla etkileşime girmeye ve onunla ilişki kurmaya değer verme derecesini yansıtır. Bireyin, başka insanlarla kurdukları etkileşime verdiği değer ise farklılık gösterir. Belirli kişilerle olan ilişkiler çok değerli ve önemli görülüyorsa bu kişilerin ilişkisel değeri birey için oldukça yüksektir. Eğer diğer bazı ilişkiler daha az değerli ve önemli görülüyorsa, bu ilişkilerdeki bireylerin kendileri için daha düşük ilişkisel değeri vardır. Ayrıca bazı bireylerin ilişkisel bir değere sahip olmadığı şeklinde görülüyorsa bu tür bireylerle ilişki kurmaya değer verilmez. Bu durum negatif ilişkisel değere sahip olma bir başka deyişle, bu bireylerle tamamen bağlantı kurmaktan kaçınmak isteği olarak ifade edilebilir. Diğer insanlar tarafından ilişkisel olarak değer görmek, kişinin arkadaşlığa, grup üyeliklerine, sosyal desteğe, çok çeşitli sosyal, mesleki, maddi kaynaklara ve finansal fırsatlara erişimini artırır. Sadece destekleyici bir gruba mensup olarak hayatta kalabilen atalarımızın aksine, modern bir toplumda yaşayan insanlar genellikle yakın sosyal bağlar olmadan hayatta kalabilirler. Ancak, yeterince kabul görmemek, insanları hem sosyal bağlantıların verdiği mutluluktan hem de yakın ilişkiler ve grup üyeliklerinin sayısız olanaklarından mahrum bıraktığı için, insanlar diğer insanların gözündeki ilişkisel değerleri konusunda endişelenirler.

Dolayısıyla aidiyet arayışı, sosyal davranışın hemen hemen her alanında güçlü bir etkiye sahip olan temel bir ihtiyaçtır. (Leary, 2001b).

Bir kişinin ilişkisel değeri, başkalarına benzerliği ile artar. İnsanlar etkileşime girdiklerinde ortak, benzer alanlarını belirlemeye ve bunlardan yararlanmaya çalışırlar, bu da insanlar ilk tanıştığında meydana gelen (“Nerelisin? Ne yapıyorsun?”) şeklindeki bilgi toplama döngülerini açıklamaya yardımcı olabilir. Bu bilgi alışverişlerinin amacı sadece diğer kişiyi tanımak değil, aynı zamanda bir etkileşimin temeli olabilecek ortak bir zemin bulmak ve kişinin diğer kişinin gözünde ilişkisel değerini nasıl geliştireceğine dair ipuçları sağlamaktır. İnsanlar birbirlerini öğrendiklerinde, benzerlik izlenimlerini teşvik etmek için genellikle toplumsal imajlarını şekillendirirler. Örneğin, insanlar görüşlerinde ve davranışlarında başkalarının onları sevmesi ve nihayetinde kabul etmesi olasılığını artırmak için uyum sağlayabilir (Jones, 1964; Kaçmar, Carlson ve Bratton, 2004; Pandey, 1986). Ayrıca insanların kendilerine benzer olarak algıladıkları insanları sevmek, onlarla etkileşim kurma, arkadaş olma ve sevmek olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (AhYun, 2002).

Alan yazında sosyal aidiyet duygusunun motivasyonu beslediğine dair farklı nedenler ileri sürülmüştür. İlk olarak, sosyal açıdan önemli olan diğerlerine benzer ilgileri benimsemek, insanların öz değer duygularını, olumlu bir benlik imajı algılarını etkileyebilmektedir. İnsanlar kişisel değer duygularını kısmen “iyi” veya “uygun” ilişki ortakları ve grup üyeleri olmaktan alırlar (Correll ve Park, 2005; Sherman ve Cohen, 2006). İkinci olarak insanlar, dışlanmak üzücü ve acı verici olduğu için ait olmaya motive olurlar (Williams, 2007). Ait olma ihtiyacı temel bir insani ihtiyaç (Baumeister ve Leary, 1995) olduğundan bu ihtiyaç engellenmesi olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilir. Ait olma ihtiyacı reddedilme, dışlanma, damgalanma ve diğerlerinin bireyle bağ kurmada ilgisiz olması durumlarında tehdit edilir (Williams, 2007; MacDonald ve Leary, 2005). Dışlanma ve sosyal reddedilme öfke ve saldırganlığa (Twenge, Baumeister, Tice, ve Stucke, 2001; Williams, Cheung ve Choi, 2000); öz düzenlemede düşüslere (Baumeister, DeWall, Ciarocco ve Twenge, 2005) neden olabilir. Üçüncüsü, motivasyonu başkalarıyla paylaşmak, kendi başına bir amaç olabilecek önemli toplu hedeflere hizmet edebilir. İnsan sosyal yaşamının tanımlayıcı bir özelliği, insanların birlikte tek başlarına yapabileceklerinden daha fazlasını yapmalarını sağlayan hem resmi hem de gayri resmi işbirlikçi faaliyetlerdir. Mahsul yetiştirmek, çatıyı yükseltmek, bir iş yürütmek ve bir savaş

yürütmek, ekip çalışması ve aynı hedefi paylaşan bir insan ağı gerektirir. İnsanların en ayırt edici bilişsel yeniliği olan dil bile, temelde ortak bir faaliyettir, çünkü konuşmacılar ve dinleyiciler, konuşmacı tarafından verilen bilgilerin, dinleyicinin ihtiyaçlarına ve konuşma konusunu anlamalarına uygun ve uygun olmasını sağlamak için birlikte çalışırlar (Clark, 1996).

Aidiyet algısının gelişim süreci Sosyal Kimlik teorisi ile açıklanabilmektedir. Sosyal kimlik teorisi, topluluk duygusunu (veya aidiyet), bireylerin bir topluluğun, sosyal grubun tamamlayıcı bir parçası olduğuna dair inancı ve farkındalığı olarak tanımlamaktadır (Algesheimer, Dholakia, ve Herrmann, 2005; Koh ve Kim, 2004). Benzer şekilde kimlik oluşumu, kişisel gelişim ve öz algılama açısından bireyin gereksinimleri bulunur. Bu süreç, bireyin yaptığı kıyaslamalar ile şekillenir. Birey kimliğini oluştururken kendini örgütle kıyaslayarak örgütle bütünleşmiş olarak algılar. Bu örgüte dahil olma hissi, bireyin örgüt ile kendini özdeş sayması ve bu anlayış ile kendine ait bir alan oluşturması aidiyet algısı ile ifade edilir. Aidiyet algısı, çalışanın kurumda bir kimliğe, yere sahip olduğunu ve bu konumun kurum içerisinde onaylandığını hissetmesidir (Chen ve Aryee, 2007). Dolayısı ile aidiyet, psikolojik sahiplenme, ait olma ve örgüt kimliği gibi sosyal ve duygusal gereksinimlerin karşılanmasını ve bireyin öz kimliğini tanımlamasını sağlayan bir algı biçimidir (Stamper vd., 2009, s. 319).

Aidiyet kavramı kurumsal açıdan değerlendirildiğinde ise çalışanların işyerleri hakkında nasıl hissettikleri, kendileri ile ilgilenildiği ve değer verildiği şeklindeki algıları, sosyal desteğin varlığı ve paylaşım duygusu ön plana çıkar (Belle, 2014). Bu nedenle, aidiyet duygusuna sahip kişilerin varlığı, örgütün verimliliği ve etkinliği için gerekli bir durumdur (Koç, 2009). Öz (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre sosyal ilişkiler bağlamında aidiyet duygusu, birlikte hareket etme, topluluk kimliği kazanma, birlik olma ve içinde bulunduğu örgütün normlarına paralel hareketlerde bulunma gibi etkileyici ve geliştirici bir yapıya sahiptir. Bir örgütte aidiyet algısına sahip çalışanlar sorumluluklarının bilincinde ve kendilerini o örgütün bir vatandaşı olarak görmektedirler. Bu durumda da çalışanlar, “ortaklaşa bağlı oldukları ortak hedefler yaratma” eğilimi geliştirebilirler (Tomasello, Carpenter, Call, Behne ve Moll, 2005, s. 682). Çalışanların aidiyet duygusunun gelişimi de kurumsal işleyişin daha etkili olmasını sağlar. Aidiyet duygusunun düzeyi arttıkça kurumun yararına olan durumlar daha fazla ortaya çıkar (Alptekin, 2011). Nitekim amaçların ve niyetlerin paylaşıldığı psikolojik bir mekanizma sayesinde, bireyler

ve ait oldukları sosyal birimler için önemli kazanımlar edinilmesini sağlayacaktır (Vygotsky, 1978).

2.3.2. Sosyal Etki

İnsan sosyal bir varlık olmanın gereği olarak yaşamını çeşitli gruplar içerisinde sürdürür. Ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen insanlar etkileşim içerisindeyler. Sosyal çevre ile kurulan bu etkileşim bireyin duygu düşünce ve davranışlarında değişiklikler meydana getirir. Birey sosyal beklentileri dikkate almadan davranışlar sergilerse toplum tarafından onaylanmayacağını bilir. Dolayısıyla toplumun benimsediği değerlere ve normlara uyumlu şekilde davranır (Demirkaya, 2012).

Kişilerarası davranış, bir grupta görevin taleplerine; üyelerin ihtiyaçlarına, tercihlerine ve eylemlerine; ve örgütsel ortamda ortaya çıkan fırsatlara veya kısıtlamalara bir yanıt olarak sergilenir. Dolayısı ile sosyal motivasyonu anlamak için özellikle üç strateji önemlidir: (1) gruptaki kişilerarası etkileşim örüntülerinin tanımlanması (2) yapısal faktörlerin bu tür örüntüleri doğrudan nasıl şekillendirdiğini keşfetmek ve (3) Kişilerarası davranış ve sosyal motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. Bu bağlamda grup çalışmasına ilişkin olarak, üyelerin birbirleriyle etkileşim veya ilişki kurma biçimleri, grubun gerçekleştirdiği işi etkileyerek, bireysel grup üyelerinin hedeflerini kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Bazen bir gruptaki sosyal süreçler, işin kendisinden daha etkili olabilir ve insanların birbirlerinin tutumları, yargıları ve algıları üzerinde sahip oldukları etki aracılığıyla gerçekleşir. Grup içinde gerçekleşen bu etkileşim süreci, sosyal bir sistem olarak grubun işini yapabilme kabiliyetini etkiler ve gruptaki sosyal motivasyon derecesini şekillendirir (Saavedra, 1987).

Araştırmalar, insanların sosyal hedefler tarafından oldukça motive edildiğini göstermektedir (Cosmides ve Tooby 1992). Kişilerarası ilişkiler araştırmacıları, örgütlerdeki grup davranışı üzerindeki etkilerini test etmek için grup ve örgütsel bağlam değişkenlerine bakmamızı önermektedir (Sutton ve Rousseau, 1979). Blums (1985) tarafından yürütülen çalışmalar, makro-sosyal yapının kişilerarası etkileşimler üzerinde, bu tür etkileşimler için fırsatlar sağlayarak veya bu fırsatları sınırlandırarak kısıtlamalar uyguladığını göstermiştir. Bağlamsal değişkenlerin önemi sonuçlarıyla gösterilmiştir. Ayrıca bireyler ifade etmek istedikleri anlamları (hedefler ve değerler gibi) hem davranışlarını hem de kişiler arası ilişki örüntüleri aracılığıyla iletirler. Grup üyeleri

arasındaki etkileşim bireylerin tutumlarını, algılarını, kararlarını, duygusal tepkilerini, öğrenmelerini, görev performanslarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Asch, 1956; Dean ve Brass, 1985; Salancik ve Pfeffer, 1978; Zajonc, 1965). Dolayısıyla insan davranışlarının bireysel ya da grup halindeyken farklılaşması, insanların yalnızken sergiledikleri davranışları topluluk içindeyken gösterip ya da göstermemeleri "sosyal etki" olarak ifade edilen bir süreçle açıklanmaktadır (Köknel, 2013).

Sosyal etki, başka bir kişi veya grupta etkileşim sonucunda bireyin düşünce, duygu ve davranışlarında değişikliğe neden olan bir etkidir (Tutar, 2016). Doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden sosyal etki sürecinde, birey toplumsal yaşama gittikçe dahil olur (Aydın, 2002). Sosyal etkinin gelişimi, uyma davranışının oluşması ile başlar, sosyal davranış düzenliliği, başka bir ifadeyle benzerlik oluşumu ile tamamlanır (Güney, 2017). Sosyal etkiye ilişkin süreç Şekil 2.3’te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Sosyal Etki (Güney, 2017, s. 161)

Uyma, bireyin kendi görüş ve düşüncelerini bulunduğu grubun görüş ve düşünceleri doğrultusunda değiştirmesidir (Güney, 2017). Bireylerin uyma eğilimi gösterme nedenleri iki temel unsur ile açıklanabilir. Bunlar, düzenleyici etki ve bilgilendirici etki olarak sıralanabilir. Bireyin başkalarının olumlu beklentileri doğrultusunda hareket etme eğilimi düzenleyici etki olarak tanımlanır. Düzenleyici etki, bir kişi veya grubun bireyin davranışlarına ödül veya ceza ile karşılık verebileceğine dair inancı geliştiğinde söz konusu olur. Düzenleyici etki, belirsiz içsel uyaranlar ya da sosyal bir anlaşmazlık söz konusu olduğunda ortaya çıkar. Başkalarının görüşlerini gerçeği yansıtan veriler olarak benimseme eğilimine bilgilendirici etki olarak tanımlanır. Birey algı, inanç ve duygularının gerçeği yansıttığından şüphe duymak istemez (Hoggve Vaughan, 2010). Bu doğrultuda sosyal

etkiye uyma davranışı ve nihayetinde sosyal davranış düzenliliğinin ortaya konulduğu bir sosyal etki sürecinden söz etmek mümkündür.

Sonuç olarak, sosyal motivasyonun çeşitli kişilerarası davranışları teşvik ettiğini, yönlendirdiğini ve sürdürdüğü ifade edilebilir. Zamanla, grup üyeleri, geçmişteki kişilerarası deneyimlerine dayanan etkileşim olasılığı hakkında bir dizi beklenti geliştirir. Geçmiş etkileşimler oldukça cezalandırıcı olarak deneyimlendiği için çok düşük sosyal motivasyon ile, bir hoşnutsuzluk, korku ve karamsarlık beklentisi gelişebilir. Yüksek sosyal motivasyonla, etkileşim kurmayla ilişkili hale gelen bir memnuniyet ve iyimserlik beklentisi oluşabilir. Buna ek olarak, yüksek düzeyde iş motivasyonu performans etkinliğini (örneğin, görev kalitesi) artıracaktır. Son olarak, çalışma grubu üyeleri arasındaki kişilerarası etkileşime yönelik daha olumlu duygusal tepkiler, sosyal motivasyonun daha olumlu değerlendirilmesine yol açacaktır (Saavedra, 1987).

2.3.3. Özgecilik

Özgecilik farklı alanlarda birçok açıdan ele alınmış ve farklı tanımlamalar yapılmıştır. Genel tanımıyla özgecilik, kişisel getiri veya başka bir ödül beklemeden başkalarının refahını artırmak için bir şeyler yapma eylemidir (Hsu ve Lin, 2008; Sundaram, Mitra, ve Webster, 1998). Balasubramanian ve Mahajan (2001) tarafından kavramsallaştırıldığı gibi, başkalarına yardım etme arzusu, fayda odaklı eylemin önemli bir bileşenidir ve başkalarının refahını artırabilecek davranışlarda bulunmaya yönelik gelişmiş bir tutumla sonuçlanır. Özgeciliği diğer yardım davranışlarından ayıran kriterlerden biri yardım davranışının zorunluluk olmadan gerçekleşmesidir (Yavuzer, İşmen-Gazioğlu, Meşeci-Giorgetti, Kılıçarslan ve Sertelin, 2006).

Batson, Ahmad, and Stocks (2004) ise özgecilik eylemlerinin altında yatan güdülerini dört farklı kategoride incelemiştir: Bunlar, 1. kendine fayda sağlamak için özgecilik, 2. Bir diğer kişiye fayda sağlamak, 3. bir gruba fayda sağlamak ve 4. ahlaki bir ilkeyi desteklemek. Bu bağlamda başkalarına yapılan yardımların bireylerin kendilerine yönelik fayda beklentisiyle mi yoksa gerçekten de bir diğerinin refahı motivasyonu ile mi yapıldığı özgeci davranışın en büyük problematiğini oluşturduğu ifade edilmektedir. Bireyler gerçekten de tamamıyla özgeci bir motivasyonla, bir diğerinin refahını önceleyerek mi onlara yardım etmekteledir yoksa diğerlerine yapılan bu yardımın altında aslında kendi sıkıntılarını gidermek gibi bencilce bir motivasyon mu yatmaktadır? İnsan

toplumlarının davranış repertuarında sadece bir diğerine fayda sağlayacak davranışlara yönelik bir motivasyon bulunmakta mıdır? Özgeci davranışların altında ben merkezci motivasyonların olabileceği, bariz dış ödüllerin olmadığı durumlarda dahi çok da farkında olmadığımız, içsel fayda sağlayabileceğimiz motivasyonlar olduğu belirtilmektedir. İhtiyaç halindeki birini görmenin bireyde yarattığı sıkıntıyı gidermek, kendimizi iyi hissetmek için nazik ve şefkatli davranmak veya yardım etmediğimiz takdirde yaşayacağımız utanç ve suçluluktan kaçınmak dahi yardım davranışının altında yatan içsel faydalar olarak değerlendirilebilmektedir. Hatta toplumların tarihinde ölen veya ağır şekilde yaralanan kahramanların kendilerini feda ettikleri düşünülen ve özgeci olarak nitelenen davranışlarının altında dahi bu tür kişisel çıkarların olabileceği düşünülmektedir (Batson, 1987; Batson ve Shaw, 1991).

Özgeciliğe kaynaklık eden faktörlerden biri de empatidir. Empatik ilgi, ötekine yönelik hisleri – sempati, şefkat, hassasiyet, üzüntü ve benzeri duyguları içermesi bakımından “başkalarına yöneliktir”. Bu öteki odaklı duygular, yalnızca diğerini muhtaç olarak algılamanın değil, aynı zamanda diğerinin refahına içsel değer vermenin bir ürünü gibi görünmektedir (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt ve Ortiz, 2007). Bu doğrultuda araştırmacılar bazı insanların neden diğerlerinden daha yardımsever olduğunu empati yardımseverlik hipotezi ile açıklamaktadır. Özellikle bir başkasıyla empati kurmanın cömertlik ve fedakarlığın önemli bir öncüsü olduğuna işaret edilerek, toplum yanlısı davranışın duygusal temeli vurgulanmıştır. Kişilerin empati seviyeleri, aile yapıları, duygusal durumları, sahip oldukları sosyal değerler yardımsever davranışlarda bulunmalarını etkilemektedir (Kaur, 2017).

Karşılıklılık ilkesi de bireylerin özgeci davranış sergilemesini etkileyen faktörlerden birisidir. Bireyler yardım aldıkları kişilere diğerlerine göre daha fazla yardım etmektedirler. Karşılıklı özgecilik yardım aldığın kişiye yardım et anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Birçok çalışma daha önceden yardım alınan bireylere karşı yardımda bulunma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kişi yardımda bulunurken gönüllü bir şekilde sadece yardım etme amacı taşıyorsa bu tür davranışları daha fazla karşılık bulmaktadır (Taylor vd. 2010, s. 382). Çevrenin özgecil eylemler üzerindeki bir diğer etkisi de kişiler arası etkileşim ile açıklanmaktadır. Kişiler arası iş birliğinde bencil ve fedakâr bireyler arasındaki etkileşim oldukça etkilidir. Çevresel faktörlere bağlı olarak fedakâr bireyler

bencil olanları iş birliği yapmaya zorlayabilir veya bunun tam tersi de mümkün olabilmektedir (Fehr ve Fischbacher, 2003).

Özgeci davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip diğer faktörler; içselleştirilmiş toplum yanlısı değerler (Staub, 1974); kişinin olumlu benlik kavramını sürdürmeye veya suçluluktan kaçınmaya yönelik egoist nihai hedefleri (Carlo, Eisenberg, Troyer, Switzer ve Speer, 1991); kültürel güçler (Fehr ve Fischbacher, 2003); ilkeli ahlaki akıl yürütme (Kohlberg, 1976); kişilik özellikleri, suçluluk duygusu, sosyal normlar ve çevresel etkenler (Kasapoğlu, 2013, s. 48) olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla, kaynağını kısmen sosyal hayatta içselleştirdiğimiz ahlaki normlar, empati duygusundan kısmen de başkalarının ihtiyaçlarına ve refahına verdiğimiz değerden alan özgecilik, bizi yardım edici ya da destekleyici davranışlar sergilemeye motive ettiği görülmektedir. Özgeci davranışa kaynaklık eden faktörler çeşitlilik gösterse de tümü, bireyleri bir başkasına yardımcı olacak eylemlerde bulunmaya ve kararlar almaya yönlendirir.

2.3.4. Sosyal Onay

İnsanların başkalarından onay alma beklentisi içerisinde oldukları düşüncesi psikoloji ve sosyoloji araştırmalarında yaygın olarak kabul edilmektedir ve bu aynı zamanda güçlü bir sosyal motivasyonu temsil etmektedir (Hwang ve Francesco, 2004). Her bireyin farklı yaşantısı, farklı arayışları, farklı beklentileri bulunmakla birlikte; insanların davranışlarının oluşumunda bulunmuş oldukları çevrenin de etkisi olduğu alanyazında ortaya konulmuştur. Başkalarıyla olan ilişkilerde, bulunulan sosyal çevrenin beklentileri davranışlara, tutumlara yansımakta ve bunların toplum tarafından etkilenebileceği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015). Dolayısıyla çevre ve kişi etkileşimi sonucunda davranışlar şekillenmektedir. Bu noktada devreye giren ve davranışlara yön vererek şekillendiren kavramlardan biri sosyal tanınma ve onay ihtiyacıdır.

Sosyal onay, bir katılımcının diğer üyeler tarafından tanınıp kabul edilmesi ile elde ettiği değeri ifade eder (Baumeister, 1998). İnsanların tekrar tekrar rasyonel ve kişisel çıkar amaçlı davranışlarda bulunmasına neden olan olumlu bir itibar arzusunu yansıtır (Sundaram vd., 1998). Bireyin başkalarının görüşleriyle ilgili kaygıları, sosyal çevresi tarafından kabul görme ve onlardan ihtiyaç duyduğu desteği alabilme isteği sosyal onay arayışı olarak tanımlanmaktadır (Twenge ve Im, 2007).

Eylemler sosyal olarak bütünleşiktir ve davranışı motive eden sosyal unsurlarla birlikte düşünülmelidir (Balasubramanian ve Mahajan, 2001). Sosyal çevreden gelen geribildirim, kişinin kendisini tanımasına fırsat veren bir 'sosyal ayna' oluşturduğundan kimlik gelişimi üzerinde belirleyici rol oynar (Burke, 1980). Bireyler üzerinde olumlu değerlendirmeler yapmak benlik saygısını yükseltmekte buna karşın olumsuz değerlendirme ve yargılar ise benlik saygısını düşürmekte, dolayısı ile kişiler, kendilerini sevdirmek için onay görebileceği şekilde hareket etmektedirler (Kimble ve Helmreich, 1972). Sosyal onay ihtiyacı bu bağlamda başkalarının takdirini kazanma ve bunun sonucunda mutluluk duyma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Fehr ve Falk 2001). İnsan davranışlarının çoğu onay ihtiyacı ile motive olup, onay motivasyonu insanların davranışlarını belirlemekte ve insanlar reddedilmemek, herhangi bir sorun yaşamamak adına onaylanabileceği davranışları sergileyerek kabul edilebilir olma arayışı içerisine girmektedir (Bernstein, 2011; Aronson, Wilson ve Akert, 2012).

Sosyal onay ihtiyacı başka insanların beklentilerinin önemsenmesi ve bu beklentilerin gerçekleştirilmesine yönelik çaba sarf edilmesini kapsar. Sosyal onay ihtiyacı duyan bir birey, her koşulda başkalarının onayını bekler ve onaylanmamaktan kaçınır (Leite ve Beretvas, 2005). Sosyal onay ihtiyacı yüksek olan bireylerin özellikleri, başkalarının görüşlerine duyarlılık, diğer insanların hoşnut kalacağı ve onaylayacağına inandığı davranışlar sergileme (Sosik ve Dinger, 2007); onay durumunu kaybetme korkusuyla motive olma (Taylor, 1970); kontrollü ve uyumlu kişilik özellikleri gösterme (Paulhus ve John, 1998); kendileri için onay güdüsünün motivasyon kaynağı olması (McCollum, 2009) olarak ele alınmıştır. Buna karşın, sosyal onay beklentisi zayıf olan ya da hiç olmayan bireylerin özellikleri, çoğu zaman kendilerini savunma davranışı gösterme, kendilerini çok fazla ifade etmeme, itibar görme ve olumlu değerlendirilme kaygısı yerine içsel özelliklere daha fazla odaklanma şeklinde ifade edilmektedir (Crowne ve Marlowe, 1960). Bu kapsamda onay ihtiyacı düşük olan bireyler için diğerlerinin kabulünün önemli olmasından ziyade kendi görüş ve kararları öne çıkmaktadır (Sosik ve Dinger, 2007)

Sosyal onay ihtiyacı üzerinde bireyin bulunduğu toplum ve kültür etkili olabilmektedir. Batı kültürünün özerklik, Doğu kültürünün ise toplulukçu bir eğilime sahip olabileceği; kültürel yapının bireylerde duygu, biliş, motivasyon oluşturduğu belirtilmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Benzer şekilde onay arama durumlarının kültürel normlar ve yapılardan etkilendiği Strickland ve Crowne (1962) tarafından da dile

getirilmektedir. Bu bağlamda toplulukçu eğilimlerin daha fazla ortaya çıktığı kültürel yapılarda, toplumun beklentileri ve baskısı bireyler için çoğu zaman ciddi önem taşımaktadır (Dökmen, 2010).

Sosyal onay ihtiyacı, insanın çevresi ile girdiği karşılıklı etkileşim süreci sonunda ortaya çıkmaktadır. Birey bu sürece uyum sağlamaya çalışarak hem kendi etkilenmekte hem de çevresini etkilemektedir. Bu durumda birey, başkalarının beklenti ve değerlendirmelerini kendi beklentilerinden daha çok değerli görmekte, içinde bulunulan topluma uyum sağlamak amacıyla davranışlarını bu yönde düzenlemektedir (Karaşar, 2014). Dolayısıyla, sosyal onayın, kişinin yeteneklerini ve becerilerini gerçekleştirmede çok önemli işleve sahip olduğu ifade edilebilir. Sosyal onay, bir toplumdaki ilişkileri geliştirmeye yardımcı olmasının yanı sıra derin bir özgüven ve öz saygı anlayışının yaratılmasını sağlayarak sosyal etkileşimi de kolaylaştırır (Wu ve Chen, 2016). Böylelikle sosyal gruplar ve sosyal etkileşimler bireylerin motivasyonunu şekillendirir (Neel vd., 2016).

2.3.6. Sosyal Motivasyonun Dayandığı Teoriler

2.3.6.1. Sosyal Kimlik Teorisi

Sosyal kimlik, bireysel kimlik (benlik) tanımının aksine, kişiler arası boyutta bir kimlik tanımını ifade eder. Sosyal kimlikler, bireylerin bir sosyal grubun ya da yapının üyesi oldukları iletisini, bu sosyal gruba yüklediğimiz anlamları ve duygusal bağları kapsar. Bireyler, sosyal ortamlarına uygun şekilde kendilerine yer edinmek ve sosyal çevrelerini düzenlemek amacı ile bilişsel bir süreç olan sosyal kategorizasyonu kullanırlar. Bu sayede bireyler, kategorilerin benzer ve farklı yönlerini ayırt ederek hem sosyal çevrenin anlaşılır olmasını sağlamakta hem de bulundukları sosyal çevrede kendileri için oluşturdukları alanlarla kendilerini tanımlamaktadır (Tajfel, 1974). Sosyal kimlik teorisi, gruba aidiyeti, grup işleyişini ve gruplar arası bağlantıları konu almakta ve sınıflandırma, sosyal kıyaslama, özdeşim kurma, olumlu bir sosyal kimlik ve öz-değeri artırmak için grup içinde yanlılık göstermek olarak tanımlanan dört temel unsura sahiptir. Bu teoriye göre, toplumda var olan sınıflandırmalar çerçevesinde, insanlar farklı gruplara üyelikleri sonucunda kişisel kimliklerinin haricinde sosyal kimliklere de sahip olmaktadır. Bu şekilde bir gruba dahil olma hissi, bilişsel sosyal kategorizasyonun bir yansıması olarak gelişir. Birey kendini bir gruba ait hissetmek ve o grubun üyelerine benzemek isterken, aynı

zamanda bireyselliğinin bilincinde olup onu korumak ister. Dolayısıyla bireyin benlik imajı, bireysel kimliği ve sosyal kimliğinin birleşiminden oluşan bir bütünü ifade etmektedir (Turner, Brown ve Tajfel, 1979, s. 187-204).

Sosyal kimlik teorisi, bireylerin kendilerini ve çevrelerindeki kişileri farklı gruplara ait olarak algılama yönünde eğilim gösterdiklerini öne sürer (Ertürk, 2011). Bireyin kimliği özdeşim kurma ile başlar ve bireyin dahil olduğu sosyal grubun özelliklerini taşır. Bir kuruluşa veya gruba üye olmak birey için değerli ve önemli görülmektedir. Bireyin kim olduğunu sorgulaması sonucunda gelişen sosyal özdeşleştirme süreci ile bireyler arasında herhangi bir etkileşim ya da yakınlık bağı olmamasına rağmen sınıfsal benzerlik çerçevesinde gruplar oluşturulmaktadır. Bu noktada bireyler, kendilerine olan güvenlerini ve itibarlarını korumak için motive olup, özdeşim kurdukları grubun başarısı ile iftihar ederler (Kağıtçıbaşı, 2004).

Sosyal kimlik teorisine göre, dış dünyayı kategoriler aracılığıyla algılayan, farklı sosyal organizasyonların ve kategorilerin üyeleri olarak sosyal yaşamlarını sürdüren bireyler, olayları, nesneleri ve başkalarını benzeşen ve farklılaşan yönlerine göre sınıflandırır. Bu sosyal grup üyelikleri bireylerin olumlu bir benlik algısı oluşturmalarını sağlar. Nitekim, sosyal grupların itibar kazanması, bireylerin benlik algılarının da beraberinde olumlu anlamda değişim göstermesini, bireyin üyesi olduğu gruba özdeşleşerek, sosyal kimliklerini yapılandırmalarını sağlamaktadır. Başka bir deyişle, sosyal gruplar bireylere sosyal bir kimlik sunmaktadır. Bu bağlamda, bireyin bir grubun üyesi olma durumu, bireysel kimliğinden daha fazla ön plana çıkmakta ve bireyin tutum ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2005). Dolayısıyla grup üyeliği, bireyin sosyal çevresini şekillendiren bir unsurdur. Bireyin belli bir gruba dahil olarak o grubun özelliklerini benimsemesi ile sosyal kimliği gelişecektir (Bilgin, 2007).

2.3.6.2. Sosyal Alışveriş Teorisi

Peter M. Blau'nun önemli sosyolojik katkılar sağladığı alışveriş teorisine göre, insanların sosyal alışverişte bulunma gerekçesi ile ekonomik alışverişte bulunma gerekçesi benzerlik gösterir. İnsanlar bireysel olarak gerçekleştiremeyecekleri eylemler için karşılıklı olarak gereksinim içindedirler. Ancak, sosyal alışverişin belirli olmayan yapısı nedeniyle ekonomik ve sosyal alışveriş arasında önemli farklar vardır. Sosyal öğeler (övgü veya tavsiye gibi) net değerler taşımaması nedeni ile sosyal alışverişin eşit bir şekilde

gerçekleşmesi kesin olmayabilir ve genellikle uzun zaman alır. Örnek olarak, sunulan hediyein karşılığı çoğunlukla hemen alınmadığı için bir tür sosyal borç şekline dönüşmektedir. Bu nedenle herhangi bir "iyiliğin" karşılık bulacağının güvencesi bulunmamaktadır. Sosyal alışverişe ilişkin belirsizlik, sosyal alışverişin gerçekleşmesi için güvenilir olmayı gerektirmekte ve güven duygusu genellikle zaman içinde oluşmaktadır. Ayrıca iyiliğin değeri belirli değilse ve insanlar minnet etmek istemiyorsa, sosyal alışveriş iiletme yönelimi söz konusu olur. Bu sürecin sonunda ise sosyal etkileşim oluşmaktadır (Calhoun vd., 2002, s. 83).

Sosyal alışveriş ilişkisi karşılıklılık ilkesine dayanır. Karşılıklılık ilkesi, karşı taraftan olumlu bir davranış gören bireyin buna olumlu karşılık vereceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, başkalarından yardım almak isteniyorsa, onlara yardım edilmeli, destek olanlara destek verilmelidir (Coyle-Shapiro ve Conway, 2005). Karşılıklılık ilkesi örgütler açısından ele alındığında, çalışanlar ve örgütler arasında net bir şekilde dile getirilemeye de ihmal edildiğinde önemli olumsuz sonuçları olan karşılıklı yükümlülükler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda örgütlerin çalışanlarının memnuniyetlerine yönelik yaptıkları katkı ve çalışanların bu durumu doğru algılamalarını sağlamaları sosyal alışveriş ilişkisinin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir husustur (Turunç ve Çelik, 2010, s. 185). Çalışanların örgütün kendilerine sunduğu haklardan memnun olmaları ve bunun karşılığında örgüt için bazı sorumluluklar göstermeleri, çalışanlarla örgüt arasında bir alışveriş ilişkisi olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle sosyal alışveriş ilişkisinin temelini tarafların karşılıklı olarak birbirlerine bazı faydalar sağlaması ve faydayı sağlayan tarafın diğer tarafın bunu karşılıksız bırakmayacağına dair bir beklentiye sahip olması oluşturmaktadır. Bu beklentiler karşılıklı şekilde giderildiği sürece, sosyal alışveriş ilişkisi devam etmektedir (Köksal, 2012, s. 5).

Sosyal alışveriş teorisi, bireysel bir yaklaşım yerine grup özelliklerine odaklanır. İlgi çekme, onay verme, karşılıklılık ve rasyonel davranış gibi psikolojik temelli sosyal ilişkilerin oluşturduğu yapıyı ortaya koymaktadır. Buna ilaveten, grup oluşumu, uyum ve sosyal bütünleşmenin yanı sıra muhalif olma, çatışma ve çözüm üretme durumlarını sosyal alışveriş süreçleri açısından değerlendirmektedir (Cook, 2000, s. 2671). Sosyal alışveriş ilişkisinde alışveriş konusu olan araçlar ise dışsal (örneğin para) ya da içsel (örneğin dostluk, arkadaşlık, dayanışma, yardım, bilgi ya da başkasının kıymet verdiği herhangi bir şey) olabilmektedir (Wallace-Wolf, 2004, s. 346). Bu doğrultuda gerçekleşecek sosyal

alışveriş, bireylerin karşı tarafın alışveriş süreciyle ilgili gerekliliklerini hakkıyla yerine getireceğine dair güven duymasına bağlıdır. Nitekim, güven bir sosyal alışveriş ilişkisinin oluşmasında ve sürdürülmesinde en önemli etkidir. Güven sayesinde oluşan bu sosyal alışveriş çalışanların kurum yararına sergileyecekleri davranışlarını etkilemektedir (Konovsky ve Pugh, 1994)

2.3.6.3. Öz belirleme Kuramı

Richard Ryan ve Edward Deci tarafından geliştirilen öz belirleme teorisi, insan motivasyonunu farklı şekilde açıklamaktadır. Pek çok motivasyon teorisi bireylerin motivasyon derecesinin yanı sıra içsel ve dışsal faktörlerin aynı anda bireyi motive edebileceklerini ortaya koymaktadır. Öz belirleme teorisi ise dışsal, içsel, özdeşleşmiş ve bütünleşmiş motivasyon kaynaklarının desteklediği davranışların niteliği ile psikolojik sağlık ve iyi olma hali arasındaki işlevsel farklılıklara ayrıntılarıyla odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017, s. 13).

Öz belirleme kuramı, bireyleri içsel yaşantısı, değişen çevresel koşulları ve deneyimleri yönüyle bütünsel olarak değerlendirir. Gelişim sürecinde bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Bu noktada çevresel faktörler, özellikle de bireyin özerkliğini destekleyen bir ortam, bireyin motive olmasında etkilidir. Ayrıca bireyin öznel iyi oluşu, yaşamındaki insanlarla kurduğu ilişkilerin niteliğine göre de şekillenir. Dolayısıyla öz belirleme kuramının çerçevesini üç temel psikolojik ihtiyacın oluşturduğu ifade edilebilir. Bunlar özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılmaktadır (Özer, 2009).

Özerklik.

Bireyin kendi eylemlerini ve davranışlarını bağımsız olarak belirlemesi ve değerlendirmesi (Ryan ve Deci, 2006); bireyin eylemlerini başlatma ve sürdürme üzerinde kontrol sahibi olması, tercihleri konusunda özgür olması (Andersen, 2000); bireyin kendi davranışlarının ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmesi (Chirkov, 2001) olarak ifade edilmektedir.

Yeterlik.

Bireyin görevlerini yerine getirirken başarılı olabileceklerine dair algıları ve özgüvenleri (Deci vd., 1991); bireyin çevreyle etkileşimi, keşfedici olması, öğrenmesi ve

uyum sağlamanın bütüncül neticesi (Deci ve Ryan, 1985b); bireyin kendisinden beklenen sonuçları gerçekleştirme sürecinde yeterli olduğunu ve ilerleme kaydettiğini düşünmesi (Sheldon ve Kriger, 2007) şeklinde tanımlanmaktadır.

İlişkili olma.

Bireyin karşılıklı saygı anlayışı ve sağlıklı iletişim çerçevesinde çevresiyle uyum içinde olma ihtiyacı (Deci vd., 1991); başkalarıyla olan ilişkilerinde karşılıklı saygı, değer verme, güven ve işbirliği öğelerine gerek duyma (Baumeister ve Leary, 1995) olarak değerlendirilmektedir.

Öz belirleme teorisine göre bütün bu psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında en önemli faktörü bireyin etkileşim içinde olduğu çevresi oluşturur. Çevre, başta özerklik olmak üzere ihtiyaçların karşılanmasını destekliyorsa, bireyin refah düzeyi artarken, kontrolcü ve baskıcı bir çevre refahı ve üretkenliği azaltmaktadır (Deci ve Ryan 1985b). Sosyal çevre, içsel motivasyonu pek çok açıdan destekler ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesinde kolaylaştırıcı ve engelleyici bir rol oynamaktadır (Gagne ve Deci, 2005, s. 338). Dolayısıyla bireyin çevresi ile kurduğu olumlu ilişkiler, yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için gerekli olmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Öz-belirleme ve özerklik düzeyleri yüksek olan bireylerin refah düzeylerinin yüksek olduğunu, psikolojik olarak sağlıklı ve mutlu olduklarını ve çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Özerklik desteği ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğu, özerkliğin yüksek olduğu ortamlarda bireylerin memnuniyetinin ve üretkenliğinin de yüksek olduğu (Barrick ve Mount, 1993); yöneticiler özerkliği destekleyici şekilde davrandıkça çalışanların kuruma duydukları güven ve iş doyumlarında artış olduğu (Deci, Connel ve Ryan, 1989); temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının daha düşük iş gücü devri, iş yaşamına yönelik olumlu tutumlar, daha yüksek refah ve iş doyumunu düzeyi ile sonuçlanacağı (Gillet vd., 2012: 430-450); özerk olarak motive edilmiş olan öğretmenlerin sınıflarında özerkliği destekleyici şekilde davranarak öğrencilere daha fazla yardımcı oldukları ve onların eğitim sürecine yönlendirilmesi, kaliteli bilgiye erişimi konusunda teşvik edici oldukları (Taylor vd, 2008) tespit edilmiştir.

Liderin özerkliği destekleme girişimleri, çalışanlarının bakış açılarını önemsemesi, onlara kendilerini ifade etme fırsatı vermesi, inisiyatif almalarını teşvik etmesi, çalışanların

davranışlarını yönlendirmek için ödül veya cezalardan kaçınması ile tanımlanmaktadır. Bu sayede çalışanların katılımının arttığı, performanslarının ilerlediği ve refah düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir (Hardré ve Reeve, 2009, s. 165-184). Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ve çalışanların kendi aralarındaki ilişkilerin niteliğindeki azalma, özerklik düzeyi düşük çalışanlar arasında belirgin derecede bir tükenmişliğe neden olurken, özerk motivasyona sahip ve mesleki değerleri benimsemiş çalışanlar bu durumdan etkilenmemekte ve tükenmişliğe karşı daha dirençli olmaktadır (Fernet, 2013, s. 73). Dolayısıyla yöneticilerin çalışanların özerklik ihtiyacını karşılayabilecekleri bir kurumsal iklimi oluşturabilmeleri önem arz etmektedir. Çalışanlara işleriyle ilgili tercih imkanı sunmak, kurumda alınan kararlara katılmalarını sağlamak, verilen görevlerin planlanmasında ve tamamlanmasında söz hakkı vermek ve çalışanların sorumluluklarını üstlenmeleri hususunda destek olmak yöneticilerin bu doğrultuda yapabilecekleri eylemler olarak ifade edilebilir (Greguras vd., 2014).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Okul Liderliği İle İlgili Araştırmalar

Arkaz (2021) tarafından yürütülen araştırmada okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okullarda yenilik yönetimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Karma yöntemler metodolojisi ile yürütülen araştırmanın nicel boyutunun örneklem grubunu Sivas ili merkez ilçede yer alan ilk ve ortaokullarda görevli toplam 300 öğretmen, nitel boyutunun örneklem grubunu ise yine bu okullarda görevli 28 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde fark testleri (t-testi, ANOVA), regresyon analizi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul liderliği algıları ile yenilik yönetimi algılarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul liderliği ile yenilik yönetimi arasında orta düzey pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okullarda yenilik yönetiminin %50’sini açıkladığı belirlenmiştir.

Duyğu (2021) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul liderliğine yönelik algıları, öğretmenlerin motivasyonu ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama metodolojisi ile yürütülen araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde 17 özel ve 19 devlet ilköğretim okuluna ait anasınıfları ve bağımsız anaokulları olmak üzere toplam 36 okulda görevli toplam 225

öğretmen oluşturmaktadır. Betimsel istatistikler, fark testleri ve regresyon analizi ile veriler analizedilmiştir. Araştırma sonucunda, okul liderliğine ait alt boyutlardan “Destek” ve “İş birliği” düzeylerinin artmasının motivasyonu artırdığı “Açıklık” düzeyinin artmasının ise motivasyonu düşürdüğü belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin algılarının, devlet okulunda çalışan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akçe (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada psikolojik iklim ve okul liderliği arasındaki ilişkiler okul öncesi öğretmenlerinin algıları açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama metodolojisi ile yürütülen araştırmada veriler, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan toplam 621 öğretmenden elde edilmiştir. Veriler, betimsel istatistikler, fark testleri ve korelasyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okul liderliği davranışları ile psikolojik iklim algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul liderliği davranış ve uygulamaları açısından bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin daha yüksek bir liderlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bir psikolojik iklim algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Marzano, Waters ve Mcnulty (2005) tarafından yürütülen çalışmada, okul liderliği davranış ve uygulamaları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Meta analiz yönteminin tercih edildiği araştırmanın verileri, 1978-2001 yılları arasında ilgili konu kapsamında yapılmış 69 çalışmadan elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2.802 okul ve 14.000 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde çalışmaların genel etki, güven aralığı değerleri ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul liderliği ve akademik başarı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Uğurlu ve Abdurrezzak (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre okul liderliği davranışı ve uygulamaları ile etkili okulun özellikleri betimlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninin tercih edildiği araştırmanın örneklemini Erzincan ilindeki 33 ortaokulda görev yapan, farklı branşlarda görev alan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler, çalışma ortamında huzuru önemsediklerini, bu noktada ve genel anlamda etkili okul için okul müdürünün önemli rolü olduğunu ifade etmişlerdir

Harris, Day ve Hadfield (2003) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin bakış açısına göre etkili okul liderliğini değerlendirilmiştir. Çoklu yöntemin tercih edildiği çalışmaya 36 okul müdürü, 92 öğretmen, 24 öğrenci velisi, 24 üst düzey yönetici ve 24 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda, okul yapısı, politikaları ve müfredat uygulamalarının müdürlere kendilerini gösterme fırsatı verdiği ifade edilmiştir. Öğretimsel faaliyetlere ve yenilikler geliştirmeye daha fazla zaman ayırabilmek için okul müdürlerinin çoğunun yönetsel alandaki görevlerini devrettiği belirlenmiştir. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin etkili okul liderliğine yönelik görüşleri liderlik ve yönetim, meslek arkadaşlığı, değerler ve vizyon, mesleki geliştirmeyi sürdürme olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Araştırmada sonucunda öğretmenlerin yönetim ve liderliği aynı bağlamda değerlendirdiği ve birbirleriyle ilişkilendirdiği; okul müdürlerini güvenilir, destekleyici, gelişim odaklı, sorumluluk alabilen ve öğrenci odaklı bir vizyona sahip şeklinde nitelendirdikleri tespit edilmiştir.

Kaucher (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada etkili ve etik eğitim liderlerinin ortak özelliklerini, etik karar vermenin ne ölçüde etkili bir etik liderin göstergesi olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Karşılaştırmalı bir metodolojiye ile yürütülen araştırmanın verileri anket formu ile toplanmıştır. Anket aracı Güney Kaliforniya'daki üç üniversite ve kolejde uygulanmıştır; 180 anaokulundan yükseköğretime kadar eğitimciden 168'i ankete yanıt vermiştir. Araştırma sonucunda bir eğitimcinin bakış açısına göre, etkili liderlik ile etik karar verme arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dürüstlük, dinleme, doğruluk, yetkinlik ve motive etme, etkili bir lider için en çok değer verilen ilk beş özellik olarak sıralanmıştır. Vizyonerlik ise etkili bir liderin en az tercih edilen özelliği olarak sıralanmıştır. Bu araştırmada, dürüstlük ve doğruluk bir eğitimcinin lider olan kişide değer verdiği en önemli özellikler olarak ortaya konulmuştur.

Supovitz, Sirinides ve May (2009) tarafından yapılan çalışmada okul liderlerinin öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesinin tercih edildiği çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir okul bölgesinin 2006-2007 yıllarına ait öğretmen anketi ve öğrenci başarıları verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul liderliği ve öğrenci öğrenimi arasında aracılık eden güçlü ve anlamlı dolaylı ilişkiler tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretimle ilgili işbirliği ve iletişimi teşvik ederek öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki dolaylı etkileri nedeniyle öğrenci öğrenimi için çalışmalarının önemine değinilmiştir.

Aslan ve Karip (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de liderlik standartlarının tanımlanması ve kavramsal bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninin tercih edildiği araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma verileri, öğretim liderliği, operasyonel liderlik ve okul liderliği olmak üzere üç temel boyut etrafında yapılandırılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’ye özgü şartlar ve yapısal unsurların dikkate alınarak özgün eğitim liderleri için ölçütler belirlenmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

2.4.2. Sosyal Adalet İle İlgili Araştırmalar

Polat (2007) tarafından yapılan çalışmada; Türkiye'deki eğitim politikalarının sonuçları göz önünde bulundurularak, sosyal adaletsizliğin eğitim ortamına yansımaları ve bu adaletsizliklerin yaşanmaması için öneriler ortaya konulmuştur. Nitel araştırma deseninin tercih edildiği çalışmada farklı okullardan öğretmen ve yöneticilerden oluşan 45 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okullarda adaletsizliklerin sebepleri parasal, materyal ve personel dağılımındaki yetersizlikler olarak belirlenmiş ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin adaletsizlikleri artırdığı ifade edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde öğretmen açığı olduğu, öğrenci motivasyonunun da düşük olduğu; müfredatın etnik, cinsiyet ve dinsel, ayrımcılıklar içerdiği tespit edilmiştir. Eğitime adil erişimin sağlanması için devletin siyasi alanda eşitliği sağlamasının önemi vurgulanmıştır.

Tomul (2009) tarafından yürütülen araştırmada; yönetici görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamaları ve bu uygulamalara engel olan faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Veriler, anket aracılığı ile ilköğretim okullarında görevli 147 okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okullardaki sosyal destek çalışmalarının engeli olan, uyum sorunları yaşayan, düşük gelir seviyesi ve düşük akademik başarısı olan öğrencilere yönelik yapılması ifade edilmiştir. Okul yöneticileri, okul kaynaklarının yetersiz olmasını sosyal destek çalışmalarına engel olan bir etken olarak değerlendirmişlerdir.

Özdemir (2009) tarafından yapılan araştırmada etik liderlik ve sosyal adalete yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 250 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin etik liderlik algılarının genel olarak olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin sosyal sorumluluğunun, öğretmenlerin sosyal adalet algısını en çok etkileyen

unsur olduğu; okul yöneticilerin ahlaki okul kültürü ve iklimi oluşturma girişimlerinin öğretmenlerin sosyal adalet algılarını en az düzeyde etkileyen davranış biçimi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, sosyal adalet algısı ile etik liderliğin bütün alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gürge (2017) tarafından yürütölen araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet algısı incelenmiştir. Nitel araştırma deseninin tercih edildiği araştırmada, Eskişehir’de farklı kademelerde görev yapan 6 yönetici 12 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sosyal adalet farkındalığının okullarda mevcut olduğu, fakat yetersiz olduğu ve geliştirilebileceği; düşüncelerin özgür bir şekilde ifade edilebileceği ortamlara ihtiyaç olduğu ve katılımın artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ankara’da 11 lisede öğrenim gören 530 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula yönelik algılarını etkileyen önemli unsurlardan biri olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile sosyal adalet liderliği arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu araştırmanın bir diğer sonucunu oluşturmaktadır.

Sağdıç (2018) tarafından yürütölen araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda sosyal adalet uygulamalarına yönelik algıları belirlenmiştir. Batman’da bulunan ilkokul ve ortaokullarda görevli 337 öğretmen ve 116 yönetici araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal adaletin uygulanmasına ilişkin okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha pozitif değerlendirmeleri olduğu ortaya konulmuştur. Memleket, inanç, ekonomik durum ve cinsiyet gibi unsurlar gözetilmeden tüm öğrencilere eşit davranıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma seviyesine ilişkin görüşlerinin okul türü, branş değişkenleri açısından farklılık göstermediği fakat cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla okullarda sosyal adalete yönelik daha olumlu algıları olduğu tespit edilmiştir.

Bozkurt (2018) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin okul yöneticisine bağlılıkları ve sergiledikleri vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Gaziantep'te ortaokullarda görev yapan 1025 öğretmenle yürütülen araştırmada betimsel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma yöntemi ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal adalet liderliği ile okul yöneticisine bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna ilaveten yöneticiye bağlılığın okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide kısmi aracı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Philpott (2009) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin sosyal adalet algısı düzeyleri ile bu algının sınıf ortamı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada mesleğinin başında olan 27 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim, sosyo-ekonomik düzey, sosyal ve kültürel etkinlikler, öğretmenlerin kimlikleri, inançları, dünya görüşü ve değerleri gibi değişkenlerin öğretmenlerin sosyal adalet algıları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu ve sınıf ortamındaki çalışmalara yansıdığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada sosyal adalet algısı yüksek öğrencilerin, cesur olma, riski göze alma, açık fikirli olma, yaşanan çatışmaları fark etme ve sosyal adalet konularında bilinç geliştirme açısından daha istekli oldukları saptanmıştır.

Akkuş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okullarda sosyal adalete ilişkin yaklaşımlarının araştırılması, sosyal adalet çalışmalarının incelenerek sosyal adaleti geliştirmek için başka hangi çalışmaların yapılabileceğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni ile tasarlanan çalışmada yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşmak üzere toplamda 30 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için ise okul idarecilerinin daha adil davranışlar sergilemesi, pozitif ayrımcılık ilkesinin ön plana çıkarılması, öğrenci ve öğretmenlere fırsat eşitliği sağlanması, ayrımcılık yapılmaması ve öğrencilerin sosyal adalet konusunda bilinçlendirilmesi şeklinde öneriler sunulmuştur.

Ryan ve Katz (2005) tarafından yürütülen araştırmada, bilinçli farkındalık ve eleştirel düşünmenin öğrencilerin eğitiminde katkısı olup olmadığı ortaya konulmuştur. Üniversite öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu bu çalışmada iki eğitim materyali kullanılmıştır.

Bunlardan birinin içeriğini sınıf içi eşitlik, çeşitlilik, özgünlük, konuşma ve dinleme etkinlikleri oluşturmakta; diğeri ise sınıfta etkileşim sürecinde ihtiyaç duyulan yetenek, ırk, etnik köken, cinsiyet, sınıf gibi unsurları kapsamaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal adaleti tanımlayabildikleri, sosyal adalete yönelik farkındalık kazandıkları, sosyal adaleti eleştirel bir yaklaşım ile değerlendirebildikleri saptanmıştır.

Mafora (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin okul liderliğine ilişkin algılarının, sosyal adalet çerçevesiyle ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni ile tasarlanan çalışmanın katılımcılarını Soweto’da beş ayrı okuldaki öğretmen ve öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin sosyal eşitsizliklerin ve adil olmayan güç ilişkilerinin oluşumunu destekledikleri, öğrenci ve öğretmenlerin bu durumdan memnun olmadıkları, okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamalarında yetersizlikler olduğu, okul yöneticilerinin demokratik değerlere yeterince bağlı olmadıkları, dolayısı ile okulları sosyal adalet açısından gelişmemiş yerler olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adaletin sağlanmasında lider konumunda bulunmaları gerektiği, ancak mevcut durumda okul yöneticilerinin değişim ve sosyal adalet konusunda katkı sağlamaktan öte bir engel şeklinde görüldüğü belirlenmiştir.

Arar, Beycioglu ve Oplatka (2017) tarafından yürütülen araştırmada Türkiye ve İsrail’deki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği algıları incelenmiş, iki ülke arasında benzer ve farklı yönler, sosyal adaleti destekleyici ya da engelleyici unsurlar belirlenmiştir. Türkiye ve İsrail’de görev yapan 11 okul müdürü ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; her iki ülkedeki okul müdürlerinin sosyal adalet anlayışlarını kendi değerleri ve eğitim yaklaşımları ekseninde yapılandırdıkları, kendilerini erişilebilir kılma, paylaşılan liderlik biçimlerini uygulama, destekleyici bir yaklaşım sergileme, dezavantajlı öğrencilere yardım etme, daha adil bir eğitim ortamı sağlama yönünde benzer liderlik biçimleri gösterdikleri saptanmıştır. İki ülke arasında sosyal adalet anlayışında farklılıklar da tespit edilmiştir. Türkiye’de eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı veresmi eğitim politikalarının okul müdürlerinin sosyal adalet çalışmalarında destekleyici bir faktör olmadığı; okul müdürlerinin daha çok bireysel ve yerel düzeydeki girişimleri ile sosyal adaleti sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Buna rağmen İsrail’deki eğitim politikalarında belirli ölçüde sosyal

adalet vurgusu olduğu ve okul müdürlerinin sosyal adalet çabalarında yerel eğitim yetkilileri gibi paydaşlardan destek aldıkları tespit edilmiştir.

Cho (2017) tarafından yapılan araştırmada sosyal adaletin yeniden dağıtım ve tanınma dahil olmak üzere temel araçlarının sosyal adalet için öğretimi ve çok kültürlü eğitimi desteklemesi için neler yapılabileceği ele alınmıştır. Yeniden dağıtım ve tanınma arasındaki olası çatışmalarda da görüldüğü gibi, öğretmenler ve eğitimciler genellikle sosyal adalet okuryazarlıkları ve çok kültürlü eğitimin hedefleri arasında gerilimlerle karşı karşıya kaldıkları sonucuna varılmıştır. Bu teorik inceleme, teorisyenlere, araştırmacılara, akademisyenlere ve uygulayıcılara bu çatışmaların kökenine ilişkin bir açıklama ve sosyal adaletin hayata geçirilmesinde çeşitli önerilere yönelik bir argüman sunmuştur.

Chiu ve Walker (2007) tarafından yürütülen çalışmada Hong Kong okullarında eşitsizliği sürdüren çeşitli bağlamsal faktörler ve bu durumun okul liderlerine yüklediği sorumluluklar üzerine odaklanılmıştır. Kaynakların eşitsiz dağılımının ve okul statü hiyerarşilerinin öğrencileri nasıl etkilediğini, liderlerin anlayış ve davranışlarında nasıl zorluklar yarattığını göstermek içinekonomik, psikolojik ve sosyolojik araştırmalardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okul liderlerinin, eşitsizlikleri belirli pragmatik eylemlerle nasıl ele alabileceklerine ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda sosyal adalet konularının ele alınması için okul liderlerinin bu eşitsizlik mekanizmalarından yaygın olanları anlamakla başlayabilecekleri, ardından, eşitsizliği azaltmak için yapısal ve kültürel değişiklikler yapabilecekleri ve okul ortamında sosyal adaletin sağlanması için sorumluluk üstlenmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Jean-Marie vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal adalet ve bunun ulusal ve uluslararası düzeyde hem araştırma hem de uygulama için önemi açısından liderlik hazırlığı ve eğitimi üzerine çağdaş eğitim araştırmalarındaki temaları keşfetmek ve geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma temel yapısı itibarıyla kavramsal nitelik taşımakta olup, odak konularla ilgili mevcut literatürün gözden geçirilerek bulgular elde edilmiştir. İçerik analizi sonucunda, eğitim liderliği ve sosyal adalet literatürleri için dört konunun dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bunlar, liderlik için sosyal adalet konusunun yeniden kavramsallaştırılması, geleneksel liderlik formlarından ziyade sosyal adalet için liderlik, eleştirel pedagoji, liderliği sosyal adaleti kapsayacak şekilde ilerletmek için genişletmek için ulusal ve uluslararası araştırmalar arasında bağlantılar kurmak olarak ifade edilmiştir.

McCabe ve McCarthy (2005) tarafından yürütülen çalışmada eğitim yönetimi alanında sosyal adalet konusunda yürütülen çalışmalar incelenmiştir. Sosyal adalet eğitimi için okul liderlerini yetiştirmeye odaklanan eğitim kurumlarının karşılaştıkları zorluklar ve başarı düzeyleri tartışılmıştır. Çalışma sonucunda eğitim liderliğinde sosyal adalet yaklaşımının, ahlaki değerler, adalet, saygı, özeni ve eşitliği vurguladığı; ırk, sınıf, toplumsal sınıf, cinsiyet, ve engel durumunun okullar ve öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkisine dair bir farkındalığı ön planda tuttuğu ifade edilmiştir. Okul liderliği programlarının, yeni liderleri yetiştirirken, birçok öğrenci için eşit olmayan eğitim koşullarına neden olan yapıları ve normları eleştirel bir şekilde sorgulamaya ve sosyal adaleti sağlamak için eğitim politikalarını etkilemek üzere bir savunuculuk rolü üstlenmeye hazırlama zorluğuyla karşı karşıya olduğu ortaya konulmuştur.

Mitchell vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada okul ortamında sosyal adaleti karakterize eden davranışlar, deneysel bir yaklaşım ile alınmıştır. Eğitim liderleri, bilim insanları arasında sosyal adaletle ilişkin örtük bir anlayışın olduğu vurgulanmıştır. Okul ortamında örtük sosyal adalet anlayışının iki kategoride ele alındığı belirlenmiştir. En sık görülen sosyal adalet eyleminin adaletsizlikleri gidermeyi amaçladığı, daha az sıklıkta gelişen eylemlerin ise adaletsizlikleri önlemeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Adaletsizliğin önlenmesi, sosyal adaleti olumlu yönde etkileyen bir eylem olarak değerlendirilmiş, sosyal adaletin gerçekleşebilmesi için eksikliklerin giderilmesi ve bu konuda yapılan düzenlemelerinin yeniden incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okullarda sosyal adaleti uygulanması hususunda doğru tutum ve yaklaşıma sahip olunması, mantıklı ve sorumlu kararlar alınması gerektiğine değinilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar; sosyal adaletin eğitim ortamlarında sağlanması için gayret edildiğini fakat tamamen gerçekleşmediği yönünde değerlendirmelerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Okullarda sosyal adaletin gerçekleştirilmesi noktasında yöneticilere eğitim sunulması, kaynak dağılımının adil olması ve dezavantajlı olan bireylerin daha fazla gözetilmesi gibi hususlara özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.4.3. Sosyal Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Taylor, Ntoumanis ve Smith (2009) ‘Beden eğitiminde öğretmen motivasyon stratejilerinin belirleyicisi olarak sosyal bağlam’ isimli çalışmalarını Beden Eğitimi (PE) öğretim içeriğinin öğretmenlerin öğrencilere yönelik motivasyon stratejilerini nasıl etkilediğine dair derinlemesine bir analiz sağlamak amacıyla yürütmüşlerdir. Öz belirleme teorisinin yönlendirici bir çerçeve olarak temel alındığı çalışmada 22 beden eğitimi öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler kategorik içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, öğrenci değerlendirmesine yapılan vurgunun ve beden eğitimi dersleriyle ilgili zaman kısıtlamalarının onları, öğrencileri motive etmenin en uygun yollarına ilişkin anlayışlarıyla çelişen öğretim stratejilerini kullanmaya zorladığını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin kendi performans değerlendirmeleri ve diğer öğretmenlerin yöntemlerine uyma baskısı da öğretmenlerin motivasyon stratejilerini etkilemiştir, ancak bu etkiler genellikle öğretim anlayışlarıyla uyumludur. Ayrıca öğretmenler, öğretmen-öğrenci ilişkisine dair algılanan kültürel normların seçtikleri motivasyon stratejilerini nasıl etkilediğini tartışmışlardır. Bu kültürel normlar, farklı öğretmenler tarafından kendi öğretim anlayışlarıyla uyumlu veya çelişkili olarak bildirilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin algılarının etkisi, onların inançlarıyla uyumlu, ancak genellikle ampirik olarak önerilen stratejilerden farklı stratejiler üretmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Eğitim programlarında öğretmen görüşlerinin dikkate alınması ve öğretim bağlamının uyarlanabilir motivasyon stratejilerini kolaylaştırmaya yardımcı olmasının önemli olduğu ortaya konmuştur.

Wentzel, Battle, Russell, Looney (2010) tarafından yürütülen ‘Akademik ve sosyal motivasyonun yordayıcıları olarak öğretmenlerden ve akranlardan alınan sosyal destekler’ başlıklı çalışmada, sosyal ve akademik motivasyonun yönleriyle ilişkili olarak bir grup öğretmen ve akran katkısını inceleyerek sosyal destek literatüründeki bazı boşlukların doldurulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlerini ve akranlarını sosyal ve akademik çıktılar için net beklentiler sağlayan; bu çıktılara ulaşmak için yardım, tavsiye ve yönlendirmeler sunan; güvenli ve tehditkâr olmayan bir sınıf ortamı yaratan ve duygusal destek sağlayan kişiler olarak algıladıklarında sosyal ve akademik motivasyonun olumlu yönlerini sergilemelerinin muhtemel olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretmen ve akranlarının çok yönlü sınıf desteklerine ilişkin algıları motivasyonel sonuçlarla (ilgi ve sosyal amaç arayışı) ilişkili olarak incelenmiştir.

Araştırmaya katılan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin dört destek boyutuna (belirli davranışsal ve akademik sonuçlara yönelik beklentiler, yardım, güvenlik ve duygusal destek) ilişkin yanıtları, sosyal desteklerin öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, öğretmenine ve sınıfına göre farklılık gösterdiğini ve ilgi ve sosyal amaç arayışı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin algılarının motivasyonel sonuçlarla ilişkisi, destek kaynağının bir fonksiyonu olarak farklılaşmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmen ve akran desteğine ilişkin algıları öğretmen ve sınıfın bir unsuru olarak farklılık göstermiştir. Genel olarak bulgular, öğretmenlerin ve akranların öğrenci motivasyonuna hem bağımsız hem etkileşimli katkılarını kabul eden çok boyutlu bir sosyal destek yaklaşımının işlevselliğini doğrulamaktadır.

Babič, Černe, Connelly, Dysvik, & Škerlavaj (2019) tarafından yapılan ‘Bu işte birlikte miyiz? Takım içinde bilgi saklama, kolektif prososyal motivasyon ve lider-üye değişimi’ başlıklı çalışma, ekip içinde bilgi saklanması gerçeğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve neden gerçekleştiğini sosyal alışveriş teorisinden yararlanarak incelemeyi; lider-üye etkileşiminin ekiplerde bilginin saklanması üzerindeki etkisini ve kolektif (ekip düzeyinde) prososyal motivasyonun düzenleyici rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, deneysel ve saha çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmaya 29 ekipte 115 öğrenci; saha çalışmasına 92 ekipte 309 çalışan katılmıştır. Deneysel çalışmada, kolektif prososyal motivasyon ve lider-üye etkileşiminin ekiplerde bilgi saklama davranışını azalttığı belirlenmiştir. Saha çalışmasında, lider-üye etkileşimini kendine özgü ekonomik ve sosyal yönleriyle incelenmiş ve ekibin prososyal motivasyonu ile lider-üye etkileşiminin bilgi saklama üzerindeki karşılıklı etkisi ortaya konulmuştur. Yüksek seviyede lider-üye etkileşiminin, çalışanlar arasında bilgi saklama davranışının ortaya çıkmasını engellediği ve ekibin prososyal motivasyonu ile lider-üye etkileşimi arasında bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar kurumlar çalışanların birbirleriyle bilgi paylaşmasını beklese de, çalışma arkadaşları arasında bilginin saklandığı tespit edilmiştir.

Choi, Moon (2016) tarafından yürütülen ‘sosyal güdü ve yardım etme davranışı: yardım etme yeterliliği ve araçsallığını incelemek’ başlıklı çalışmada, yardım etme davranışıyla ilgili olarak algılanan yeterliliği ve araçsallık algısının, sosyal güdü ile yardım etme davranışları arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın dayanak noktasını özellik aktivasyon teorisi ve benlik algısı teorisi oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcılarını Güney Kore'deki 304 üst-ast ikilisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, sosyal güdünün, yüksek düzeyde yardım yeterliliği olan

Çalışanlar arasında yardım etme davranışı üzerinde daha güçlü bir pozitif etkiye sahip olduğu görölmektedir. Sosyal güdü, çalışanların yardım etme araçsallığı yüksek olduğunda yardım etme davranışı ile daha pozitif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yardımsever çalışanların her zaman başkalarına yardım etmekle ilgilenmediğı ve yardım edip etmemelerinin yardımın gerçekleştiğı bağlamlara ilişkin algılarından etkilendiğı de tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları, sosyal güdüye sahip çalışanların, başkalarına etkili bir şekilde yardım etme yetkinliğine sahip olduklarını algıladıklarında, başkalarına yardım konusunda daha aktif rol alacaklarını göstermiştir. Ayrıca çalışma sonuçları, yardım etme güdüsüne sahip çalışanların, yardım etmenin çalıştıkları kurumları veya amirleri tarafından ödüllendirileceğini algılamadıkları sürece yardım etme ihtimallerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Li, Bao (2020) tarafından yürütölen ‘Etik liderlik ve olumlu iş davranışları’ başlıklı araştırmada etik liderliğin, çalışanların olumlu iş davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve sosyal motivasyonun bu ilişkiye kısmen aracılık ettiğı ortaya konulmuştur. İş özerkliği, etik liderlik ile sosyal motivasyon arasındaki ilişkiyi ve etik liderliğin sosyal motivasyon aracılığıyla olumlu iş davranışları üzerindeki dolaylı etkisini düzenlemektedir. Araştırma kapsamında çeşitli sektörlerde görev alan 200 Çinli çalışandan anket verileri toplanmıştır. Hipotezleri test etmek için hiyerarşik regresyon ve bootstrapping testi kullanılmıştır. Mevcut literatür, etik liderlik ile olumlu davranışlar arasında bağlantı kurmak için büyük ölçüde bilişsel süreç yaklaşımını benimsemiş ve etik liderliğı risk azaltıcı veya karşılıklılığı teşvik edici bir faktör olarak ele almıştır. Bu araştırmada, sosyal motivasyonun etik liderlik ve olumlu iş davranışları arasında bir aracı olarak belirlendiğı etkileşimsel bir süreç yaklaşımı ortaya konulmakta ve iş özerkliği etik liderliğin etkisinin bir aracı unsuru olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada etik liderliğin çalışanların olumlu davranmaya yönelik sosyal motivasyonunu artırdığı bir tepki süreci önerilmiş ve test edilmiştir. Ayrıca, iş özerkliğinin bu etkide önemli bir aracı unsur olduğu belirlenmiştir. Etik liderliğı olumlu davranışlarla ilişkilendiren temel sistemin kapsamlı bir çerçevesini sunan araştırma, bir çok sayıda gelecek vaat eden yeni araştırma alanları önermektedir.

Eva, Newman, Zhou, & Zhou (2020) tarafından gerçekleştirilen ‘Etik liderlik ile çalışanların kurum içi ve kurum dışı örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: Sosyal motivasyonun aracılık rolü’ başlıklı araştırmada, sosyal bir liderlik yaklaşımı olarak etik liderliğin, çalışanların sosyal motivasyonlarını artırarak hem iş yerinde hem de işten

ayrıldıklarında örgütsel vatandaşlık davranışlarını teşvik edip etmediği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Çin'deki 48 küçük ve orta ölçekli işletmede 160 çalışan oluşturmaktadır. İki aşamalı modeli eş zamanlı olarak analiz etmek için MPlus'ta maksimum olabilirlik tahmini kullanılarak çok aşamalı modelleme kullanılmış ve çok aşamalı dolaylı etkilerin anlamlılığı 20.000 tekrarlı Monte Carlo yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda, etik liderliğin çalışanların sosyal motivasyonunu artırmasına rağmen, bunun sadece iş yerinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının daha yükselmesi yönünde bir etki yarattığı, ancak kurumdan ayrıldıktan sonra bu etkinin görülmediği tespit edilmiştir. Etik liderlik, çalışanların örgüt üyeliğinin bir sonucu olarak üstlendikleri kurum içi örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordadığı, çalışanların örgüt dışında gönüllü olarak üstlendikleri kurum dışı örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordamadığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışanların sosyal motivasyonunun etik liderlik ile kurum içi örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Bu bulgular, liderin çalışanların işyeri içindeki örgütsel vatandaşlık davranışları etkilemede oynadığı önemli rolü göstermektedir. Araştırma, etik liderlerin çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeleri için etkileme sürecini açıklayarak teorik bir katkıda bulunmakta ve sosyal öğrenme teorisinin insanların sosyal sorumluluk sahibi olmayı nasıl öğrendiklerini anlamak için nasıl kullanılabileceğini ele almaktadır.,

Breugst, Patzelt, Shepherd (2020) tarafından yürütülen 'Çaba Yeni Girişimci Yönetim Ekiplerinde Ne Zaman Bulaşıcıdır? Sosyal Motivasyon Teorisinin Varsayımlarını Anlamak' başlıklı çalışmada yönetim ekibi bağlamında aidiyet teorisinden yararlanılarak sosyal motivasyon teorisinin önemli temel koşulları üzerine bir model geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen yönetsel motivasyon konusundaki önceki araştırmalar, çabanın yönetim ekibi üyeleri arasında bulaşıcı olduğunu göstermektedir. Çalışmada öngörülen model, yeni girişimci yöneticilerinin bir tehditle (yani düşük girişim performansı ve çevrenin yüksek seviyede saldırganlığı) karşı karşıya kaldıklarında, ekip arkadaşlarının daha yüksek çaba düzeylerine kendilerinin de daha yüksek çaba düzeyleri harcayarak tepki verdiklerini, ancak yöneticiler çok az tehditle karşı karşıya kaldıklarında çabanın daha az bulaşıcı olduğunu ifade etmektedir. Model, 26 hafta boyunca yönetsel çaba gösteren uzun vadeli bir çalışma ortamında 51 yönetim ekibinde yer alan 103 yeni girişimci yöneticiden oluşan bir örneklem ile test edilmiştir. Çalışma sonucunda takım arkadaşlarının çabası ile yeni girişimci yöneticinin devamındaki çabası arasında doğrudan

bir ilişki bulunmamış, fakat tehdidin yönetsel çabanın bulaşıcılığını tetiklemedeki önemli rolüne yönelik dayanaklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda yeni girişimci yöneticilerinin, düşük algılanan girişim performansı veya yüksek algılanan çevresel düşmanlıktan kaynaklanan tehditlerle karşı karşıya kaldıklarında ekip arkadaşlarının çabaları bulaşıcı olabileceği; azalan tehditle birlikte, yönetsel çabanın yeni girişimci yönetim ekiplerinde daha az olduğu ve hatta bulaşıcı olmadığı görülmektedir. Çalışmanın sonuçları yönetsel çabanın önemli bir sosyal bileşene sahip olduğunu; yönetsel çabanın açıklanmasında sosyal, örgütsel ve sektörel ortamların arasındaki karşılıklı bağımlılıkları göstermekte ve örgütsel bağlamlarda sosyal motivasyon teorisinin temel özelliklerine ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır.

Mubashir, Siddiqui (2023) tarafından yapılan ‘Çalışanların Çatışma Davranışı İşe Bağlılığı Nasıl Etkiler? Aracı Değişken Olarak Dönüşümcü Liderlik ve Sosyal Motivasyonun Düzenleyici Rolü’ başlıklı araştırmanın amacı, çalışanın çatışma davranışının işe bağlılık üzerindeki etkilerini; dönüşümcü liderliğin çalışanın çatışma davranışı ile problem çözme davranışı arasındaki ilişkiyi nasıl yönettiğini, çatışma davranışını işe bağlılık ile nasıl baskıladığını ve sosyal motivasyonun çalışanların çatışma davranışı boyutları ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici etkisini incelemektir. Araştırma verileri, çeşitli hizmet sektörlerindeki 307 kişiden toplanmıştır. Nicel teknik ve kesitsel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışanların problem çözme davranışının işe bağlılıkla olumlu yönde ilişkili olduğu, ancak baskın çatışma davranışının işe bağlılık üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu; sosyal motivasyonun, çalışanların problem çözme davranışları arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici etki gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, dönüşümcü liderliğin problem çözme davranışı, baskın çatışma davranışı ve işe bağlılık arasında herhangi bir aracılık etkisi bulunmamıştır.

Struthers, Miller, Boudens, Briggs (2001) tarafından yürütülen ‘Nedensel Yüklemlerin Meslektaş Etkileşimleri Üzerindeki Etkileri: Bir Sosyal Motivasyon Perspektifi’ başlıklı araştırmada kötü bir iş performansının ardından çalışma arkadaşları arasındaki etkileşimleri incelenmiştir. Katılımcılar, yaş ortalaması 21 olan 69 üniversite öğrencisidir (11 erkek, 50 kadın, 8’i cinsiyet bildirmemiştir). Üst düzey bir psikoloji dersine kayıtlı olan öğrenciler, ortalama 49,56 aylık yarı zamanlı ve tam zamanlı iş deneyimine sahipti. Araştırma kapsamında bir çalışanın kötü performansı için yetenek ve

çaba konusundaki yüklemelerinin çalışma arkadaşlarının düşünceleri, duyguları ve etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemek için dört çalışma yürütülmüştür. Çalışma 1'de, yetenek ve çaba konusundaki yüklemeler için senaryolar kullanılmıştır. Ölçekler (7 puanlı) gelecekteki başarı beklentilerini, sorumluluk algılarını, öfkeyi ve sempatiyi değerlendirmek için kullanılmıştır. Çalışma 2'de daha geniş bir yelpazedeki iş arkadaşı etkileşimlerini incelemek için benzer metodoloji kullanılmıştır. Çalışma 3'te katılımcılar, düşük performans gösteren bir çalışan rolünü oynayan bir arkadaşıyla etkileşime girmiş ve çalışanla ilgili sözlü itibarsızlaştırmalar tespit edilmiştir. Çalışma 4'te, sorumluluk algıları, öfke ve sempatinin çalışma arkadaşı etkileşimleri üzerindeki aracılık rolü, bir kurumda birlikte çalışan arkadaşlardan oluşan bir örneklem üzerinde yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmiştir. Her 4 çalışmadan elde edilen anlamlı bulgular, kötü performansın ardından, çalışma arkadaşlarının sosyal motivasyonuna ilişkin nedenin önemli olduğu hipotezini desteklemektedir. Bir çalışan düşük performans gösterdiğinde, çalışma arkadaşlarının sosyal motivasyonunun ve çalışma etkileşimlerinin düşük performansın nedeninden etkilendiği belirlenmiştir.

Wang ve Chen (2012) tarafından yapılan 'Çevrimiçi topluluklarda ilişkisel bağlılıklar oluşturma: Sosyal motivasyonların rolü' adlı çalışmanın amacı, sosyal motivasyonların (yani ağ dışsallıkları ve sosyal normların) çevrimiçi topluluklara bağlı üyeleri nasıl etkilediğini incelemektir. Bu çalışma ile ağ dışsallıkları ve sosyal normların etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın verileri, Tayvan'daki dört üniversitede öğrenim gören 396 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Çevrimiçi grup üyesi olan öğrencilere işbirliklerinin önemi ve araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı da vurgulanarak çalışmaya katılmaları istenmiştir. Öğrencilerin en çok ziyaret ettikleri çevrimiçi topluluğu düşünerek ölçekteki soruları yanıtlamaları talep edilmiştir. Çalışma sonucunda veri analizleri, ağ dışsallıkları ve sosyal normların sosyal etkileşim bağlarını doğrudan etkilediği ve bunun da bir topluluğa bağlılıkla sonuçlandığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, sosyal normlar, bir topluluğa yönelik ilişkisel bağlılıkları doğrudan etkilemektedir. Hem ağ dışsallıklarının hem de sosyal normların bir üyenin sosyal etkileşim bağlarını olumlu yönde etkilediği ve bunun da diğer üyelere olan güveni ve ilişkisel bağlılığı etkilediği; ağ dışsallıklarının ve sosyal normların üyelerin topluluk faaliyetlerine katılımını kolaylaştırdığı, kişiler arası güveni ve topluluğa bağlılığı artırdığı saptanmıştır.

Steinel, Utz, Koning (2010) tarafından yürütülen ‘Bilgi paylaşırken yapılacak iyi, kötü ve çirkin şeyler: Bilgiyi ifşa etmek, saklamak ve yalan söylemek sosyal motivasyona, bilginin dağılımına ve önemine bağlıdır’ başlıklı araştırmanın amacı, sosyal motivasyonun önemli ve önemsiz, paylaşılan ve paylaşılmayan bilginin stratejik olarak ifşa edilmesini, saklanmasını veya çarpıtılmasını nasıl etkilediğine dair bir teori geliştirmek ve test etmektir. Leiden Üniversitesi'nden 43 öğrenci (15 erkek, 28 kadın; ortalama yaş 20.16) ile gerçekleştirilen araştırma, üç deneysel tasarım şeklinde yapılandırılmıştır. Bunlardan birincisi *sosyal motivasyon: toplum yanlısı vs. benlik yanlısı*, ikincisi *paylaşımıcılık: kamusal vs. özel* ve üçüncüsü *önem: önemli vs. önemsiz* şeklinde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda bilgi paylaşımının insanların toplum yanlısı ya da öz motivasyonlarına bağlı olan stratejik bir davranış olduğu, insanların özel ya da kamuya açık bilgilerini ifşa etmeye, saklamaya ya da çarpıtmaya karar verirken bilgi paylaşımını ve bilginin önemini göz önünde bulundurdıkları ortaya konulmuştur. Toplum yanlısı bireylerin özel ve önemli bilgilerini dürüstçe açıkladıkları, bencil bireylerin ise özel ve önemli bilgilerini stratejik olarak gizledikleri ve hatta yalan söyledikleri görülmüştür. Sosyal motivasyona bağlı olarak, insanların stratejik olarak bilgileriyle iyi, kötü ya da çirkin olanı yapıp yapmayacaklarına karar verdikleri belirlenmiştir. Toplum yanlısı güdülerin iyi davranışı tetiklediği, toplum yanlısı kişilerin paylaşılmayan bilgilerini açığa çıkardığı ve grup kararına önemli bilgilerle katkıda bulundukları tespit edilmiştir. Öte yandan bencil güdülerin kötü (gizleme) ve çirkin (yalan söyleme) davranışlarını tetiklediği, kişisel çıkar yanlısı kişilerin özel bilgileri ve grubun bilmesi önemli olabilecek bilgileri kasıtlı olarak sakladığı, çarpıttığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda karar verici gruplara, önemli bilgilerin ortaya konulması, paylaşılması için görevin işbirliğine dayalı yönlerini vurgulamaları ve çıkar odaklı güdülerini mümkün olduğunca ortadan kaldırmaları tavsiyesinde bulunulmuştur.

Weisel ve Zultan (2016) tarafından yapılan ‘Gruplar arası çatışmada sosyal güdüler: Grup kimliği ve algılanan tehdit odağı’ başlıklı çalışmada grup kimliği, karşılıklılık ve sosyal refah düşüncelerinin gruplar arası çatışmada işbirliği üzerindeki etkileri ile çatışmanın doğasına ilişkin algıların davranış üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Jena'daki deneysel ekonomi laboratuvarında gerçekleştirilmiş çalışmaya dört yüz kırk dört çalışan katılmıştır. Araştırma sonucunda, algılanan tehdit odağının çatışmaya katılma kararlarını önemli ölçüde değiştirdiği, insanların gruplarının tehdit altında olduğunu düşündüklerinde, grup için iyi olanı yapmak ve çatışmaya katılmaktan

yana tutum aldıkları tespit edilmiştir. Öte yandan, insanlar kişisel olarak tehdit altında olduklarını algıarlarsa, kendileri için iyi olanı yapmaya ve katkılarını geri çekmeye yönlendirilebilecekleri görülmüştür. İlk durum, muhtemelen sosyal refah kaygısıyla birleşen grup kimliğine; ikinci durum ise, yeni bir mağdur etkisine dayandırılabilir. Grup üyelerinin dikkati grup tarafından kolektif olarak üstlenilen riske odaklandığında grup kimliğinin işbirliğini artırdığı, ancak dikkat her bir grup üyesinin üstlendiği kişisel riske kaydırıldığında grup kimliğinin artık bir rol oynamadığı ve gruplar arası çatışmanın işbirliğini kolaylaştırmak yerine engellediği saptanmıştır.

Chapey (1975) tarafından gerçekleştirilen ‘Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışı, Kişisel Motivasyon, Sosyal Motivasyon ve Değişim Hızı Algısı Arasındaki İlişkiler’ başlıklı araştırmanın amacı, New York'taki ortaokul yöneticilerinin problem çözme davranışları, kişisel motivasyonları, sosyal motivasyonları ve eğitim çalışmalarındaki değişim hızı algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmaya New York'un iki ilçesinde 40 lisede görev yapan 420 ortaokul yöneticisi katılmış ve Eğitim Faaliyetleri Kontrol Listesini değerlendirmeleri için merkez ofis personelinin yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilik deneyimi ile kişisel motivasyon arasındaki ilişki dışında, okul yöneticilerinin problem çözme davranışı, kişisel motivasyon veya sosyal motivasyon ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Örgütsel yeniden yapılanma, müfredatın yeniden tasarlanması ve eğitim reformunda değişimin benimsenme hızı konusunda merkez ofis personeli ve okul yöneticileri arasında genel bir fikir birliği olmadığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin, merkez ofis personeline kıyasla önemli ölçüde daha fazla değişim yaşandığını düşündükleri ortaya konulmuştur.

LaBelle (2008) tarafından yapılan ‘Yarı Sanal Ekiplerde Sosyal Motivasyonların Performans ve Güven Üzerindeki Etkisi’ başlıklı çalışmada, öğrencilerin takım çalışması gerektiren bir projeyi tamamlamak için çevrimiçi olarak işbirliği içinde çalışmakla görevlendirildikleri bir kursta güç, başarı ve bağlılık gibi sosyal güdülerin yarı sanal takımlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Harmanlanmış öğrenme paradigmasında yarı sanal ekiplerle bu sosyal güdülerini inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle keşfedici nitelikte olan bu araştırma, sosyal güdülerin gücü ile öğrencilerden oluşan yarı sanal ekiplerin başarısı arasındaki ilişkiyi kişiler arası güven ve ekip performansı açısından ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında Kimya ve İngilizce olmak üzere iki farklı dersten 60

lisans öğrencisi, çevrimiçi bir ortamda bir takım projesi üzerinde işbirliği yapmak için web tabanlı bir öğrenme aracı kullanmıştır. Her takımda güçlü bir birey ve her ikisi de bağlılık ya da başarı güdüsünde üstün olan diğer iki üyeden olmak üzere üç katılımcı yer almıştır. Proje tamamlandığında güven, performans ve sosyal güdü memnuniyeti ölçümleri yapılmıştır. İngilizce ve kimya dersleri, üzerinde çalışılacak iki ayrı takım grubu oluşturmuştur. İki veri setinin ayrı ayrı analizi, sosyal güdü gücünün, sosyal güdü memnuniyetinin ve sosyal güdü gücüne göre ekip oluşturmanın güven ve performans ile anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemiştir. Yarı sanal ekiplerin sosyal güdülerle oluşturulmasının güven ve ekip performansını etkilediği, ancak bu sonuçları doğrulamak ve genişletmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Le (2015) tarafından yapılan ‘Psikolojik KolektivizminYaratıcı Çalışmaya Katılımına Etkisi: Prososyal Motivasyonun ve Liderlik Tarzının Rolü’ başlıklı araştırmanın amacı (1) psikolojik kolektivizmin yaratıcı çalışmaya katılım üzerindeki etkisini, (2) prososyal motivasyonun bu ilişkideki aracılık rolünü ve (3) üç farklı liderlik tarzının (dönüşümcü liderlik, etkileşimli liderlik, serbest bırakıcı liderlik) psikolojik kolektivizm-yaratıcı çalışmaya katılım ilişkisi üzerindeki düzenleyici etkisini incelemektir. Araştırmada nicel bir yaklaşım kullanılmıştır. Farklı örgütlerde çalışan 167 örgüt üyesinden oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Veriler çevrimiçi web tabanlı anket ile toplanmış ve tüm değişkenler aynı zamanda ölçülmüştür. Daha sonra, verileri analiz etmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; psikolojik kolektivizmin yaratıcı çalışmaya katılımı pozitif ilişkili olduğu; prososyal motivasyonun bu ilişkiye kısmen aracılık ettiği; etkileşimli liderliğin psikolojik kolektivizm-yaratıcı çalışmaya katılım ilişkisini sınırlı ölçüde zayıflattığı; dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliğin ise önemli bir moderatör etkisi göstermediği ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları, grup halinde çalışmaya daha güçlü bir yönelimi olan çalışanların işle ilişkili yaratıcı süreçlere daha fazla zaman ve çaba ayıracağını ve bu güdüyü açıklayan mekanizmalardan birinin çalışanın başkalarına yardım etme motivasyonu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sonuçlara güçlü bir şekilde vurgu yapan ve çalışanların iş başarısı için ödülleri motive edici olarak kullanan liderler, yaratıcı faaliyetler yürütme isteklerini zayıflatabilir. Bu sonuçların, inovasyon projeleri için uygun insan kaynağı tahsisi, özelleştirilmiş eğitim programları ve farklı çalışan gruplarına uygun liderlik davranışları gibi yönetim uygulamaları için çeşitli çıkarımlar yapmayı sağladığı ifade edilmiştir.

Hu ve Liden (2015) tarafından yürütülen ‘Takım Çalışmasında Fark Yaratmak: Takım Prososyal Motivasyonunun Takım Süreçleri ve Etkinliği ile İlişkilendirilmesi’ başlıklı araştırmada takım etkinliğine ilişkin teoriler, prososyal motivasyonla bütünleştirilerek, takım süreçlerinin aracılık ettiği şekilde takımın prososyal motivasyonunu takım etkinliğine bağlayan teorik bir model önerilmiştir. Araştırmada takım süreci, görev odaklı takım işbirliği süreci ve duygulanım temelli takım sürdürülebilirliği aracılığıyla ele alınmakta ve takım etkinliği, takım performansı, takım örgütsel vatandaşlık davranışı ve takım gönüllü iş devri olarak ifade edilmektedir. Önerilen model, dört farklı zaman diliminde 67 çalışma ekibinin 310 üyesinden toplanan üç kaynaklı verilerle gerçekleştirilen bir saha çalışması olan Çalışma 1 ve ekip prososyal motivasyonunun manipüle edildiği dört kişilik 124 ekiple gerçekleştirilen bir laboratuvar deneyi olan Çalışma 2’de test edilmiştir. Çalışma 1 ve 2’de, takım işbirliğinin aracılık rolü yoluyla takım prososyal motivasyonunun takım performansı ve takım örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki dolaylı etkileri tespit edilmiştir. Takımın gönüllü olarak işten ayrılması, takımın sürdürülebilir olması yoluyla takımın prososyal motivasyonundan dolaylı olarak etkilenmektedir. Takım işbirliği yoluyla takım sosyal motivasyonu ve takım örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki aracılık Çalışma 1’de kısmi iken Çalışma 2’de tamdır ve takım sürdürülebilirliği yoluyla gönüllü takım iş gücü devri Çalışma 1’de tam iken Çalışma 2’de kısmi olmuştur. Ayrıca, her iki çalışmada da takım prososyal motivasyonunun takım performansı ve takım işbirliği yoluyla takım örgütsel vatandaşlık davranışı ve takım sürdürülebilirliği yoluyla takımın gönüllü işten ayrılma üzerindeki dolaylı etkilerinin, takımların iş doğası daha fazla karşılıklı görev bağımlılığı gerektirdiğinde daha güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Shao, Cardona, Ng, Trau (2017) tarafından yapılan ‘Toplum yanlısı motivasyona sahip çalışanlar kurumlarına daha mı bağlı? Yöneticilerin toplum yanlısı motivasyonunun ve algılanan kurumsal sosyal sorumluluğun rolü’ başlıklı araştırmada toplum yanlısı motivasyonlar ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi güçlendiren faktörler incelenmiştir. Çin’de 216 tam zamanlı çalışandan anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmadaki katılımcıların %63,5’i 21-30 yaş aralığında, %57,4’ü erkek, %31’i 6-10 yıl iş deneyimine sahip ve %17,6’sı 3-5 yıl iş deneyimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, çalışanlar ve yöneticilerin toplum yanlısı motivasyonları arasında algılanan uyumun çalışanların örgütsel bağlılığı ile pozitif ilişkili olduğunu, başka bir deyişle, çalışanlar ve yöneticilerin toplum yanlısı motivasyonları arasında iki taraflı sinerji

olduğunu göstermektedir. Algılanan kurumsal sosyal sorumluluk, çalışanların toplum yanlısı motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi moderatör olarak etkilediği belirlenmiştir. Çalışanların toplum yanlısı motivasyonlarının ve algılanan kurumsal sosyal sorumluluğun her ikisinin de yüksek olduğu durumlarda, örgütsel bağlılıklarının daha güçlü olduğu, çalışanların toplum yanlısı motivasyonları ve kurumsal sosyal sorumluluk arasında iki taraflı sinerji olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, algılanan kurumsal sosyal sorumluluğun, toplum yanlısı motivasyonlar ve örgütsel bağlılıkla ilişkili olarak kişi-yönetici uyumu arasındaki ilişkiyi moderatör olarak etkilediği görülmüştür. Özellikle, çalışanların toplum yanlısı motivasyonları, yöneticilerin toplum yanlısı ve kurumsal sosyal sorumluluk arasındaki uyum motivasyonları, çalışanların örgütsel bağlılığı üzerinde üçlü bir sinerjik etki yarattığı belirlenmiştir.



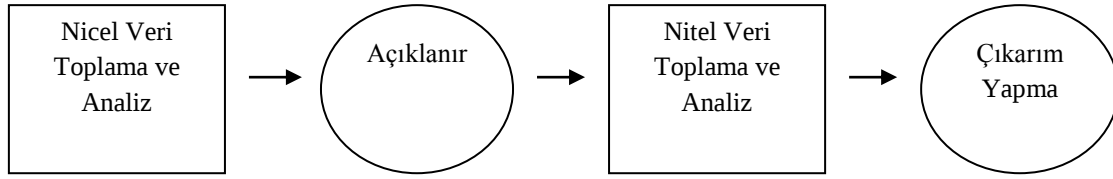
BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, tek bir çalışmada ya da aynı fenomeni araştıran bir dizi çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s. 265). Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada ele alınması, bu yöntemlerin her birinden sağlanabilecek katkının sentezlenebilmesi, araştırmanın kapsamına birlikte dâhil edilebilmesi ve dolayısıyla sonuçların bütüncül olarak değerlendirilebilmesi noktasında önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 65). Nitekim sosyal olgular nicel verilerle analiz edilebilir ve nitel araştırma verileriyle yorumlanabilir. Bu şekilde sayısal veriler anlamlandırılarak değerlendirilebilir ve gerçekliğe daha fazla ulaşılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 76). Bu sebeple, çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet ve sosyal motivasyon arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine ve kapsamlı incelemek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır.

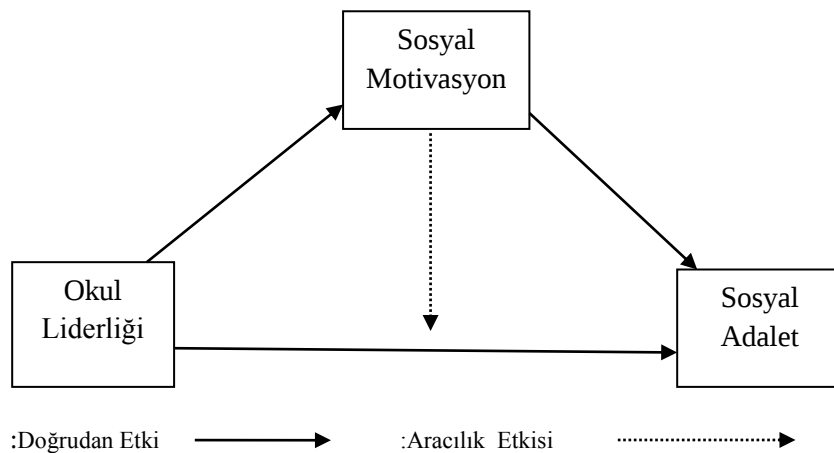
Nitel ve nicel yöntemlerin kullanım sırasına ve çalışmanın amacına göre farklı karma yöntem araştırma desenleri bulunmaktadır. Creswell'e göre temel karma yöntem desenleri, birleştirme (çeşitleme), açıklayıcı ardışık ve keşfedici ardışık desenlerdir. Açıklayıcı ardışık desen, nicel çalışma sonuçlarının daha iyi açıklanması ve yorumlanması için nitel verilerin toplanılarak sonuçların birleştirilerek yorumlanmasına dayanmaktadır (Creswell, 2017). Açıklayıcı ardışık desen, daha çok “neden” sorusu üzerine odaklanır (De Vaus, 2001) ve araştırma sonuçlarının nicel verilerle gösterilmesinin yanı sıra nitel verilerle de niçin bu sonuçların elde edildiğinin açıklanmasına imkân sağlar (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu nedenle araştırma deseni olarak açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Şekil 3.1' de açıklayıcı ardışık desene ilişkin aşamalar gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı Ardışık Desen (Creswell, 2017, s. 39).

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere araştırmanın ilk aşamasında elde edilen nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Sonrasında nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Son aşamada ise nicel ve nitel uygulama sonuçları birbirini destekleyecek şekilde birleştirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel uygulama aşamasında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla kullanılan araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2010). İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte oluşan değişim ve/veya derecesi tespit edilir (Karasar, 2007, s. 81). Bu araştırmada okul liderliği davranışları ile sosyal motivasyon ve sosyal adalet algısı arasındaki ilişkiler ilişkisel tarama modeli kullanılarak test edilmiştir. Ayrıca okul liderliği davranışları ile sosyal adalet arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracı etkisinin incelenmesi için oluşturulan model sınanmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Analizi ile test edilen Model Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Okul Liderliği ile Sosyal Adalet Arasındaki İlişkide Sosyal Motivasyonun Aracı Etkisine İlişkin Model

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere sosyal motivasyonun aracı etkisini incelenmesi için oluşturulan model bulunmaktadır. Araştırmanın üç değişkeni olan okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkiler belirlenerek okul liderliği ile sosyal adalet arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracılık etkisi ortaya konulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmanın odak noktasını oluşturan olguyu deneyimleyen kişilerden veriler elde edilmektedir (Creswell, 2007). Doğrudan gözlem aracılığıyla ulaşılamayan deneyim, görüş, his vb. unsurların ortaya çıkmasını sağlayan olgubilim çalışmaları (Patton, 2002), deneyimin temel yapısının ve değerinin betimlenmesine olanak sağlar (Merriam, 2013). Bu sebeple araştırmanın nitel boyutunda okul liderliği davranışları, sosyal adalet ve sosyal motivasyon ile ilgili öğretmenlerin algıları ve anlamlandırmalarının ortaya konulması amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutunun evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki resmi okullarda (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan toplam 6903 öğretmen oluşturmaktadır. Pendik ilçesindeki ilkokullarda 1802, ortaokullarda 2497, liselerde 2604 öğretmen görev yapmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşılamayacak olmasından dolayı örneklem alınması tercih edilmiştir. Büyüklüğü bilinen evren için örneklem büyüklüğünü belirlemek amacı ile aşağıdaki formül kullanılmıştır (Karasar, 2005).

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

n: Örneklem dahil olacak öğretmen sayısı

N: Evrendeki öğretmen sayısı (6903)

p: İncelenen olayın gerçekleşme ihtimali (0.5)

q: İncelenen olayın gerçekleşmeme ihtimali (0.5)

t: 1.96 ($\alpha = .05$) de α serbestlik derecesinde t tablosunda yer alan teorik değer. ($\alpha = .05$, .01, .001 için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri)

d: kabul edilebilir örnekleme hatası (0.05)

$$n = \frac{6903 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (6903 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5} = 364$$

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için yukarıda yapılan hesaplama sonucunda 6903 kişilik bir evrende ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı $n=364$ kişi olarak hesaplanmış olup 364 kişinin evreni temsil edeceği belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ise anketlerin geri dönüşü ve hatalı, kayıp veriler olabileceği dikkate alınarak örneklem sayısı 1222 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi çeşitli özellikler yönünden farklılaşan araştırma evreninin homojen alt kümelerinden evren içinde var oldukları eşit oranlar ile örnekleme temsil edilmesini sağlayan örneklem belirleme yöntemidir (Babbie, 2010). Bu bağlamda araştırmaya katılacak öğretmen sayısı belirlenirken ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmen sayısının evren içindeki temsil oranı dikkate alınmıştır. Bu araştırmanın evrenini oluşturan 6903 öğretmenin $[(100 \times 1802)/6903] = \%26,10$ 'unun ilkokullarda, $[(100 \times 2497)/6903] = \%36,17$ 'sinin ortaokullarda ve $[(100 \times 2604)/6903] = \%37,72$ 'sinin liselerde görev yaptığı bulunmuştur. Buna göre 1222 kişilik örneklemin 319'u ($\%26,10$) ilkokullarda, 442'si ($\%36,17$) ortaokullarda ve 461'i ($\%37,72$) liselerde görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubuna ait demografik özelliklere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Değişken	Düzy	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	844	69.1
	Erkek	378	30.9
Eğitim düzeyi	Lisans	1097	89.8
	Lisansüstü	125	10.2
Branş	Sözel	423	34.6
	Sayısal	355	29.0
	Sınıf	315	25.8
	Sanat ve Spor	129	10.6
Mesleki kıdem	1-4 yıl	243	19.9
	5-9 yıl	355	29.0
	10-14 yıl	377	30.9
	15 yıl ve üzeri	247	20.2
Okul kademesi	İlkokul	319	26.1
	Ortaokul	442	36.2
	Lise	461	37.7

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmanın nicel bölümünü oluşturan örneklem grubundaki öğretmenlerin 844' ü (69.1) kadın, 378' i (30.9) erkektir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin 1097' si (89.8) lisans, 125' i (10.2) lisansüstü eğitim mezunudur. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 423'ü (34.6), sözel alan öğretmeni, 355'i (29.0) sayısal alan öğretmeni, 315'i (25.8) sınıf öğretmeni, 129' u (10.6) sanat ve spor alanı öğretmenidir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 243'ü (19.9) 1-4 yıl, 355'i (29.0) 5-9 yıl, 377'si (30.9) 10-14 yıl, 247'si 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 319'u (26.1) ilkokulda, 442'si (36.2) ortaokulda, 461'i (37.7) lisede görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenen ölçütleri karşılayan durumların

çalışılması esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örneklemedeki temel unsur belirlenecek durumların veri sağlama açısından zengin bilgi kaynağı sunmasıdır (Marshall, 1996). Bu bağlamda çalışmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde ölçüt okul yöneticisi ile en az bir yıldır aynı okulda görev yapmasıdır. Okul yöneticisine ilişkin belirli bir kanaatin oluşmasında mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresinin önemli olduğu dikkate alınmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde tercih edilen bir diğer yöntem ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen soruna müdahil olabilecek bireylerin çeşitliliğini azami ölçüde yansıtan nispeten küçük bir örneklem oluşturma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da katılımcıları çeşitlendirecek okul düzeyi, branş gibi ayırt edici bazı değişkenler dikkate alınacaktır. Buradaki temel odak noktası katılımcıların bilinçli olarak farklı yerlerden seçilmesinin sağlanarak onların görüşlerinin var olan farklılıkları yansıtmasını ve karmaşık bir olgunun ortaya çıkmasını sağlamaktır (Creswell ve Clark, 2014). Bu bağlamda araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubuna nicel çalışmanın yapıldığı okullarda görev yapan öğretmenler içerisinden hem meslekte hem de bulunduğu okulda en az 1 yıl deneyim ölçütü ve farklı branş, okul türü dikkate alınarak 16 öğretmen dahil edilmiştir. Nitel araştırmalarda, yeni görüşmelerin yapılması devam eden görüşmelerin sonuçlarında hiçbir değişiklik getirmediğinde örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna değinilmektedir (Crompton, 2002). Verilerin tekrarı söz konusu olduğunda veri toplama sürecine son verilerek örneklem büyüklüğünün tekrarın başladığı noktada belirlenmesi gerekmektedir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Bu araştırmada ele alındığı şekliyle verilerin doyuma ulaştığı (Denzin ve Lincoln, 2008) aşamada örneklem büyüklüğü açısından yeterli sayıya ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.2. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Branş Türü	Okul	Kıdem(yıl)	Okuldaki kıdem(yıl)	Eğitim Durumu
K1	Kadın	Matematik	Ortaokul	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
K2	Erkek	Edebiyat	Lise	16-20 yıl	6-10 yıl	Lisans
K3	Kadın	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	11-15 yıl	6-10 yıl	Lisansüstü
K4	Kadın	Edebiyat	Lise	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
K5	Kadın	Rehberlik	İlkokul	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
K6	Kadın	Biyoloji	Lise	6-10 yıl	6-10 yıl	Lisansüstü
K7	Kadın	Özel Eğitim	İlkokul	1-5 yıl	1-5 yıl	Lisans
K8	Kadın	Türkçe	Ortaokul	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisansüstü
K9	Erkek	Kimya	Lise	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
K10	Erkek	Coğrafya	Lise	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
K11	Kadın	İngilizce	İlkokul	6-10 yıl	6-10 yıl	Lisans
K12	Kadın	Türkçe	Ortaokul	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisansüstü
K13	Kadın	Müzik	İlkokul	1-5 yıl	1-5 yıl	Lisans
K14	Erkek	Matematik	Ortaokul	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
K15	Erkek	Tarih	Lise	21 yıl ve üstü	6-10 yıl	Lisans
K16	Erkek	İngilizce	İlkokul	11-15 yıl	1-5 yıl	Lisans

Tablo 3.2 incelendiğinde; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 10'unun kadın 6'sının erkek olduğu; öğretmenlerin ikisinin 1-5 yıl ve 11-15 yıl aralığında, onunun 6-10 yıl aralığında, birinin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu; öğretmenlerin on birinin 1-5 yıl aralığında, beşinin 6-10 yıl aralığında okuldaki kıdeminin olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyi incelendiğinde on iki öğretmenin lisans, dört öğretmenin lisansüstü eğitim mezunu olduğu; öğretmenlerin beşinin ortaokul kademesinde, altısının lise ve beşinin ilkokulda görev yaptığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenler arasından iki öğretmenin İngilizce, iki öğretmenin Edebiyat, bir öğretmenin Rehberlik, bir öğretmenin Biyoloji, bir öğretmenin Müzik, iki öğretmenin Matematik, bir öğretmenin Kimya, bir öğretmenin Tarih, bir öğretmenin Coğrafya, bir öğretmenin Sosyal Bilgiler ve Özel Eğitim, iki öğretmenin Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşlarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmanın nicel ve nitel yöntem kısmına ait veri toplama araçları ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; öğretmenlerin sosyal motivasyon algılarına ilişkin veriler araştırma için geliştirilen *Sosyal Motivasyon Ölçeği*; öğretmenlerin okul liderliğine yönelik görüşlerine ilişkin veriler Beycioğlu ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen *Okul Liderliği Ölçeği* ve öğretmenlerin sosyal adalet algılarına ilişkin veriler ise Turhan (2007) tarafından geliştirilen *Sosyal Adalet Algısı Ölçeği* kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş 5 maddelik formdur.

3.3.1.2. Sosyal Motivasyon Ölçeği

Öğretmenlerin sosyal motivasyon algılarına ilişkin veriler araştırma için geliştirilen *Sosyal Motivasyon Ölçeği* ile elde edilmiştir. Çalışmada DeVellis (2017) tarafından ortaya konulan ölçek geliştirme ilke ve basamakları takip edilmiştir. Bu işlem basamakları şu şekildedir;

- Madde havuzunun oluşturulması,
- Uzman değerlendirmesine başvurulması,
- Taslak ölçek ile deneme uygulamasının yapılması
- Geçerlik güvenirlik analizleri ile değerlendirme.

3.3.1.2.1. Madde havuzunun oluşturulması:

Ölçülecek özelliğin kavramsal olarak tam anlamıyla açıklanması ve sınırlarının çizilmesi iyi bir ölçme aracı geliştirebilmek için kapsam geçerliğinin en önemli aşamalarından biridir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu nedenle sosyal motivasyona ilişkin yerli ve yabancı literatür kapsamlı bir şekilde taranarak ölçeğin teorik alt yapısı oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken aynı madde içinde çift olumsuz ifade kullanılmamasına, uzun, yönlendirici, iki anlamlı olan soruların olmamasına dikkat edilmiştir (Oppenheim, 1992).

Nihai ölçek madde sayısından 4 veya daha fazla katı madde sayısı ile ilk madde havuzunun oluşturulması gerektiği önerilmektedir (Devellis, 2017). Bu nedenle konu ile ilgili alan yazın taraması sonucunda öğretmenlerin sosyal motivasyon algılarını ölçmek amacıyla doksan maddelik taslak oluşturulmuştur.

3.3.1.2.2. Uzman değerlendirmesine başvurulması:

Madde havuzunda yer alan maddelerin, anlam, içerik, anlaşılabilirlik ve açıklık açısından yeterliliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmaktadır (Özer ve Beycioğlu, 2013). Bu doğrultuda hazırlanan maddelerin dil ve anlaşılabilirlik açısından uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla üniversitede Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan alan uzmanı iki araştırmacı ve üç Türkçe öğretmeninden görüş alınarak madde havuzu yeniden düzenlenmiştir. Geriye kalan 44 maddeden oluşan taslak liste eğitim yönetimi ve ölçek geliştirme alanında uzman yedi öğretim üyesine; sosyal motivasyon alanını değerlendirebilecek psikoloji ve PDR alanında uzman olan dört akademisyene gönderilmiştir. Uzmanlara gönderilen ölçek değerlendirme formunda her bir madde için ‘uygun’, ‘uygun değil’, ‘düzeltilmeli’ seçeneklerinin yanı sıra her maddeye ilişkin önerilerini sunabilecekleri alan bırakılmıştır.

Gelen değerlendirmeler doğrultusunda madde listesi tekrar düzenlenmiş ve maddelerin kapsam geçerliliği oranlarını elde edebilmek amacıyla Lawshe (1975) tekniği kullanılmıştır. Uzman grubundan alınan görüşler ile aşağıda verilen formül uygulanarak kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G = “Madde gereklidir/uygundur” cevabı veren uzmanların sayısı

N = Görüş bildiren toplam uzman sayısı

Formül uygulandığında matematiksel olarak uzmanların tamamı uygundur derse $KGO = 1$, uzmanların yarısı uygundur derse $KGO = 0$, uzmanların yarısından fazlası uygundur derse $KGO > 0$ ve uzmanların yarısından azı uygundur derse $KGO < 0$ değerleri ortaya çıkacaktır. Buna göre, elde edilen bulguların değerlendirilmesinde bakılacak KGO değerleri (Ayre ve Scaley, 2014) Tablo 3.3’ te verilmiştir.

Tablo 3.3. KGO için Eşik Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	1.000	11	0.636	17	0.529
6	1.000	12	0.667	18	0.444
7	1.000	13	0.538	19	0.474
8	0.750	14	0.571	20	0.500
9	0.778	15	0.600	21	0.429
10	0.800	16	0.500	22	0.455

16 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda KGO'su 0,500'ün altındaki 10 madde kapsam geçerliliğini sağlamadığından dolayı çıkarılmıştır. Bu doğrultuda soru formu 34 soruya düşürülerek son haline getirilmiştir. Ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak KGİ değeri elde edilmiştir (0,662).

3.3.1.2.3. Taslak ölçek ile deneme uygulaması:

Ölçeklerin geliştirilmesinde uzman görüşünün yanı sıra hedef kitlenin görüşlerinden de yararlanmak (Morgado ve diğ., 2017); her bir maddenin performansını değerlendirebilmek (DeVellis, 2016) ve uygulama süresini saptamak amacıyla 40 öğretmen ile ön deneme çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerden gelen dönütler göz önüne alınarak maddeler düzenlenmiştir.

Ölçekteki her madde 5 seçenekten oluşan Likert tipinde tasarlanmış olup (1) hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kısmen katılıyorum (4) katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Deneme uygulaması için ayrıca araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu deneme uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve çalıştıkları okul türüne ilişkin bilgi edinmek amacıyla hazırlanan dört sorudan oluşmaktadır.

Nihai ölçek formu hazırlandıktan sonra ölçek iki ayrı adımda uygulanmıştır. İlk adımda ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi ve bu yapıya ait faktörleri ortaya çıkarmak

için “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)”, ikinci adımda ise ölçeğin yapı geçerliliğini test ederek doğrulamak için “Doğrulayıcı Faktör Analizi” gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi için uygulama 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ilçesinde farklı okul kademelerinde çalışan 421 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi için araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.4’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler (Açımlayıcı Faktör Analizi)

	Gruplar	f	%	%gec
Cinsiyet	Erkek	139	33	33
	Kadın	282	67	67
Eğitim	Lisans	354	84,1	84,1
	Yüksek lisans	62	14,7	14,7
	Doktora	5	1,2	1,2
Çalışma süresi	1 -4 Yıl	44	10,5	10,5
	5- 9 Yıl	172	40,9	40,9
	10-14 Yıl	105	24,9	24,9
	15 ve Üzeri	100	23,8	23,8
Okul türü	İlkokul	130	30,9	30,9
	Ortaokul	156	37,1	37,1
	Lise	135	32,1	32,1

Tabloda görüldüğü üzere Açımlayıcı Faktör Analizi için araştırmaya 139’u (%33) erkek, 282’si (%67) kadın olmak üzere 421 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 354’ü (%84,1) lisans mezunu, 62’si (%14,7) yüksek lisans ve 5’i (%1,2) doktora derecesine sahiptir. Öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri süreye bakıldığında 44’ü (%10,5) 1-4 yıl, 172’si (%40,9) 5-9 yıl, 105’i (%24,9) 10-14 yıl ve 100’ü (%23,8) 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübelerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 130’u (%30,9) ilkokulda, 156’sı (%37,1) ortaokulda ve 135’i (%32,1) lisede görev yapmaktadır.

AFA sonucunda belirlenen yapıyı test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi için uygulama 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ilçesinde farklı okul kademelerinde görevli 457 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi için araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.5’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler (Doğrulayıcı Faktör Analizi)

	Gruplar	f	%	%_{gec}
Cinsiyet	Erkek	225	49,2	49,2
	Kadın	232	50,8	50,8
Eğitim	Lisans	408	89,3	89,3
	Yüksek lisans	49	10,7	10,7
Çalışma süresi	1 -4 Yıl	68	14,9	14,9
	5- 9 Yıl	132	28,9	28,9
	10-14 Yıl	174	38,1	38,1
	15 ve Üzeri	83	18,2	18,2
Okul türü	İlkokul	123	26,9	26,9
	Ortaokul	162	35,4	35,4
	Lise	172	37,6	37,6

Tabloda görüldüğü üzere Doğrulayıcı Faktör analizi için 225'i (%49,2) erkek, 232'si (%50,8) kadın olmak üzere toplam 457 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 408'i (%89,3) lisans mezunu ve 49'u (%10,7) yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri süreye bakıldığında 68'i (%14,9) 1-4 yıl, 132'si (%28,9) 5-9 yıl, 174'ü (%38,1) 10-14 yıl ve 83'ü (%18,2) 15 yıl ve üzeri kıdemlerinin olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları kurumlara göre dağılımına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 123'ü (%26,9) ilkokulda, 162'si (%35,4) ortaokulda ve 172'si (%37,6) lisede görev yaptığı görülmektedir.

3.3.1.2.4. Geçerlik güvenirlik analizleri ile değerlendirme

Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin yapı geçerliliğini ve maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktörleri) ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yürütülen açımlayıcı faktör analiziyle (AFA), maddelerin ölçülmek istenen yapıyı ne derece ölçtüğünün belirlenmesi ve bu yapıyı oluşturan bağımsız faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). AFA yapabilmek için öncelikle veri setinin uygunluğu örneklem büyüklüğü uygunluğu, kayıp değerler, normallik, çoklu bağlantı ve uç değerler sayıltıları açısından test edilmiştir. Öncelikle veri seti gözden geçirildikten sonra kayıp ve eksik veriler veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp değerler ve uç değerlerin belirlenmesinden sonra 15 katılımcıya ait veri, veri setinden çıkarılmıştır. Çoklu

bağlantı durumunun kontrol edilmesi için madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve madde çiftlerinin $r_{xy} > 90$ düzeyinden düşük olduğu görülmüştür.

Örneklem büyüklüğü açısından veri setinin uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi; çok değişkenli normallik ise Barlett Küresellik Testi aracılığı ile sınanmış olup sonuçları aşağıdaki Tablo 3.6' da verilmiştir.

Tablo 3.6. Sosyal Motivasyon Ölçeği için KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,927
	Kİ-kare değeri	6360,25
Bartlett's Testi	Serbestlik der.	561
	p	,000

Tabloda da görüldüğü üzere KMO değeri mükemmel (,93) olarak belirlenmiştir. KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2016). Bu değer, faktör analizi için veri yapısının mükemmel düzeyde uygun olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen Barlett Küresellik testinin de anlamlı sonuç verdiği görülmektedir [$\chi^2=6360,25$, $p<.001$]. Bu değere göre, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi öncesi gerekli sayıltılar test edildikten sonra faktör analizine geçilmiştir. Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faktör desenini betimlemek için temel bileşenler analizi; boyutluluğun değerlendirilmesi için ise dik döndürme yöntemi olan maximum değişkenlik (varimax) tercih edilmiştir. Faktör analizinde faktör sayısının belirlenmesi için öz değerler (eigen value) incelenmektedir. Özdeğerler, faktörler tarafından açıklanan varyansı hesaplamak ve faktör sayısına karar vermek için kullanılır. Faktör analizinde, yalnızca özdeğeri 1 ve üzerinde olan faktörler kararlı kabul edilir (Haynes vd., 2011). Bu çalışmada faktör sayısı, öz değerler, yamaç-birikinti grafiğine (scree plot) ve madde havuzu oluşturulurken temel alınan kuramsal görüşlere göre belirlenmiştir.

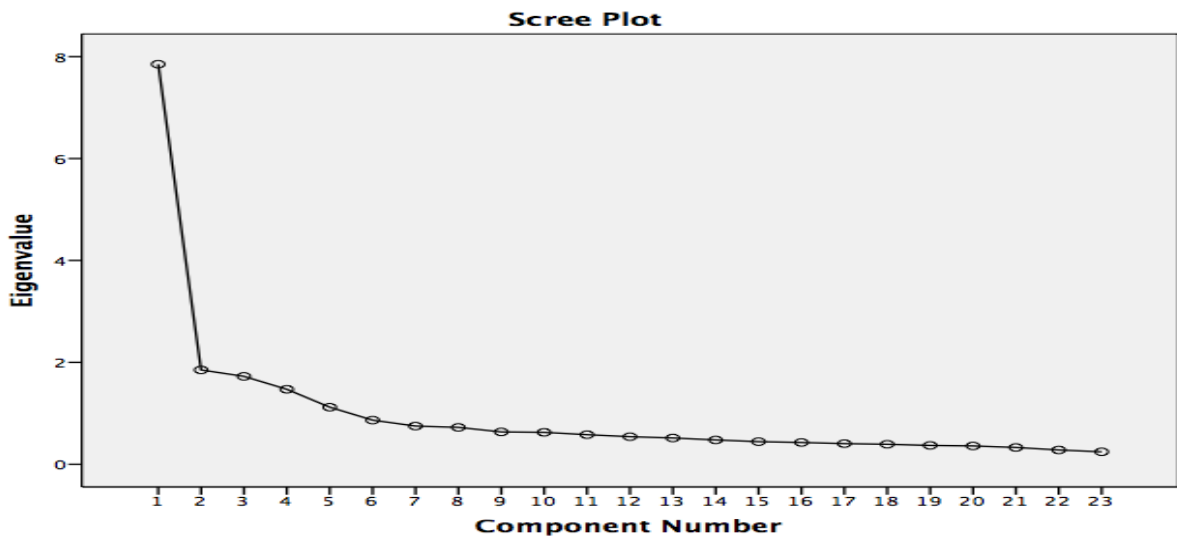
İlk olarak faktör analizine 34 madde ile başlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 34 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan altı bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı ise %57,09'dur. Sosyal bilimler için açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 olması yeterli olarak

değerlendirilmektedir. Bu ön analiz sonrasında varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analize devam edilmiştir.

Varimax dik döndürme tekniği analizi sonrasında, maddelerin açıklayıcılığının daha güçlü olması için faktör yük değeri .60 altında olan maddeler ve farklı iki faktörden aldığı yük farkı .100 altında olan yani binişik olan maddeler analiz dışı bırakılarak analiz sürdürülmüştür. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sırasıyla; 27, 29, 15, 7, 17, 2, 8, 6, 34, 20 ve 28. maddeler ölçekten tek tek çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Gerçekleştirilen 11 tekrarın ardından 23 madde kalmış; tekrarlayan analizler sonucunda öz değeri 1'in üzerinde beş bileşen olduğu ve bu bileşenlerin toplam varyansa katkısının ise %60,96 olduğu görülmüştür.

Tablo 3.7. Sosyal Motivasyon Ölçeği Faktör Öz değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarı -1

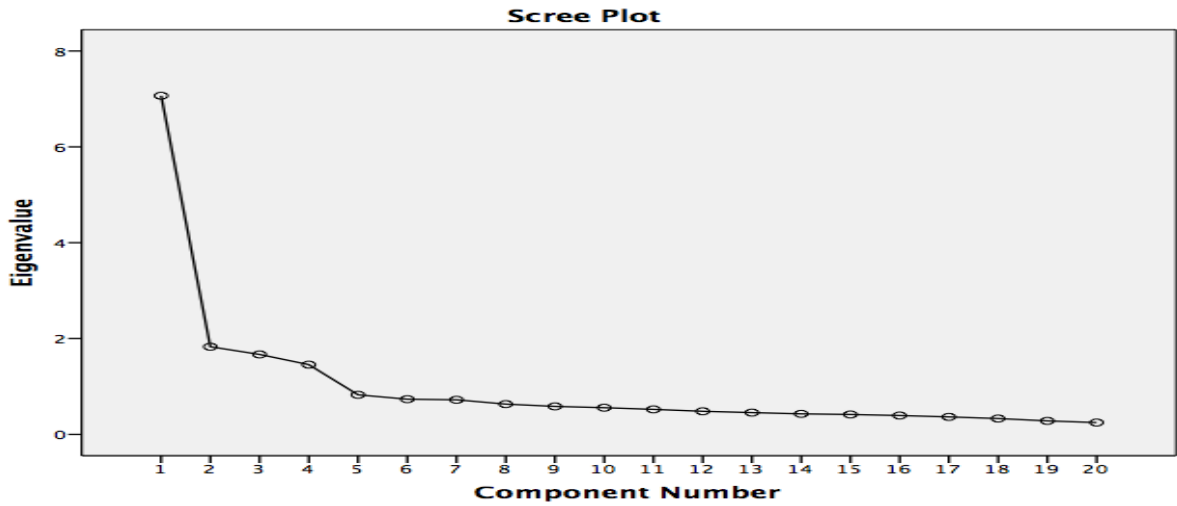
Fak.	Başlangıç Öz değerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör yüklerinin döndürülmüş toplamaları		
	Top.	Açık. Var %	Yığılmalı var. %	Top.	Açık. Var. %	Yığılmalı var. %	Top.	Açık. Var. %	Yığılmalı %
1	7,85	34,14	34,14	7,85	34,14	34,14	4,49	19,54	19,54
2	1,85	8,05	42,19	1,85	8,05	42,19	3,25	14,13	33,67
3	1,73	7,50	49,69	1,73	7,50	49,69	3,14	13,67	47,34
4	1,47	6,40	56,09	1,47	6,40	56,09	2,01	8,75	56,09
5	1,12	4,87	60,96						
6	0,87	3,77	64,73						
...	...	...	...						
23	0,25	1,07	100,00						



Şekil 3.3. Sosyal Motivasyon Ölçeği Scree Sınaması I

Öz değerler ve scree plot grafiği incelendiğinde ilk dört bileşenin toplam varyansa önemli katkı yaptığı 5. bileşenden sonra katkının hem küçük ($<5\%$) (Kline, 2005), hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda analizin dört faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda bu karar madde havuzu oluşturulurken temel alınan kuramsal yaklaşımlarda beklenen faktör sayısı ile uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir.

Dört faktör için tekrarlanan analizde sırasıyla 14, 16 ve 24. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin nihai hali 20 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu kapsamda ölçeğe yönelik oluşturulan yamaç birikinti grafiği Şekil 3.4' te yer almaktadır.



Şekil 3.4. Sosyal Motivasyon Ölçeği Scree Sınaması II

Şekil 3.4 incelendiğinde grafik eğrisinin hızlı düşüş gösterdiği ve beşinci noktadan sonra eğimin plato yaptığı görülmektedir. Beşinci noktadan sonra faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır.

Tablo 3.8. Sosyal Motivasyon Ölçeği Faktör Öz değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarı -2

Fak.	Başlangıç Öz değerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör yüklerinin döndürülmüş toplamaları		
	Top.	Açık. Var %	Yığılmalı var. %	Top.	Açık. Var. %	Yığılmalı var. %	Top.	Açık. Var. %	Yığılmalı %
1	7,07	35,34	35,34	7,07	35,34	35,34	4,05	20,26	20,26
2	1,83	9,15	44,48	1,83	9,15	44,48	3,09	15,47	35,73
3	1,67	8,35	52,83	1,67	8,35	52,83	2,89	14,43	50,16
4	1,46	7,28	60,10	1,46	7,28	60,10	1,99	9,95	60,10
5	0,826	4,13	64,233						
...	...	...	...						
20	0,247	1,236	100						

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere ortaya çıkan dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 60,10 olarak tespit edilmiştir. Her bir faktörün açıkladıkları varyans miktarları; birinci faktör %35,4, ikinci faktörün %9,15, üçüncü faktörün %8,35 ve dördüncü faktörün %7,28 olarak belirlenmiştir. Sosyal bilimler için açıklanan varyansın %40-60 olması yeterli şeklinde kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2016). Bu doğrultuda ölçeğin kapsam geçerliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Madde durumları ve yüklerinin son halleri ise aşağıdaki Tablo 3.9’ da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Sosyal Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
m31	0,734			
m30	0,727			
m33	0,719			
m25	0,711			
m32	0,689			
m26	0,643			
m22	0,636			
m13		0,839		
m11		0,801		
m9		0,694		
m12		0,661		
m21		0,600		
m4			0,731	
m18			0,720	
m23			0,697	
m10			0,690	
m19			0,685	
m5				0,799
m3				0,719
m1				0,693

Tabloda görüldüğü üzere her bir faktörü oluşturan maddelerin yüksek değerlere sahip olduğu ve faktör yüklerinin ,600 ile ,839 arasında değiştiği görülmektedir. Birinci faktörde 7 madde (31, 30, 33, 25, 32, 26, 22. maddeler), ikinci faktörde 5 madde (13, 11, 9, 12, 21. maddeler), üçüncü faktörde 5 madde (4, 18, 23, 10, 19. maddeler) ve dördüncü faktörde 3 madde (5, 3,1. maddeler) yer almaktadır.

AFA sonucu ortaya çıkan dört boyutlu ve 20 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek ve doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Uyum indeks değerlerinin (ilk model $\chi^2/df=4.55$, $RMSEA=.084$, $CFI=.892$, $IFI=.892$, $TLI=.875$, $SRMR=.066$) ki kare değerleri ve SRMR dışında kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüştür. Bu sebeple modelin iyileştirilmesi için önerilen modifikasyon indeksleri doğrultusunda F1 alt boyutunda yer alan 32. ve 33. madde; F2 alt boyutunda yer alan 11. ve 13. madde; F3 alt boyutunda yer alan 4. ve 10. madde ile 23. ve 10. maddelerin hata varyansları arasında modifikasyon yapılmıştır.

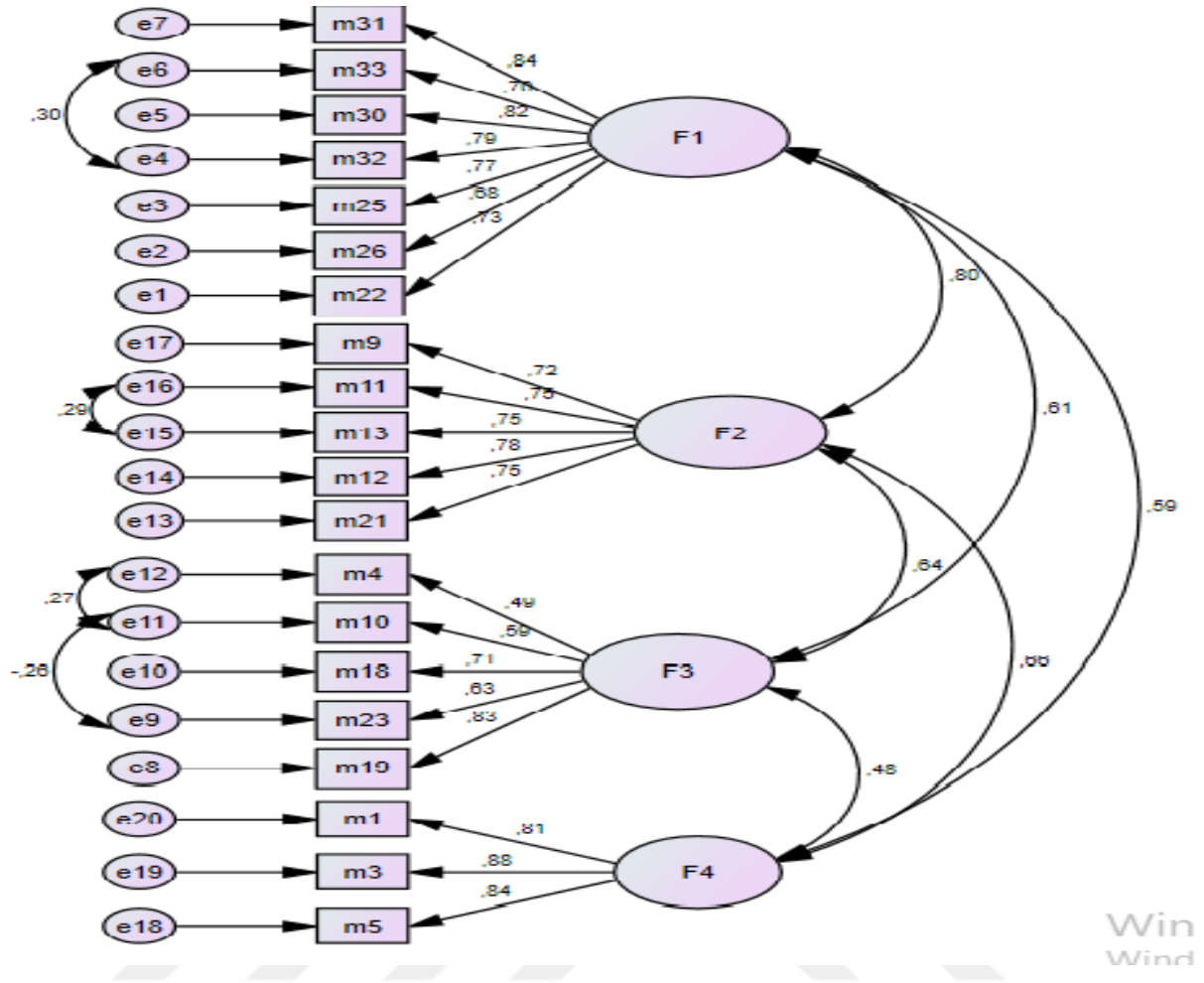
Tablo 3.10. Model Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	İlk model değer	Düzeltilmiş model değer	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	4.55	3.83	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$
CFI	.892	.914	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
IFI	.892	.915	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
RMSEA	.084	.080	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
TLI	.875	.900	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$
SRMR	.066	.064	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$

Kaynak: Kline (2005); Meydan ve Şeşen (2015); Hu ve Bentler (1999); Tabachnick ve Fidel (2001); Sümer (2000)

Tablo incelendiğinde düzeltilmiş modele ait uyum indekslerinin (düzeltilmiş model $\chi^2/df=3.83$, $RMSEA=.080$, $CFI=.914$, $IFI=.915$, $TLI=.900$, $SRMR=.064$) model uyum aralığında olduğu görülmektedir.

Yapılan düzeltmeler sonrasında ölçeğin dört faktörlü yapısı ve faktörler arasındaki ilişki Şekil 3.5’ de gösterilmektedir.



Şekil 3.5. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekilde 3.5’de görüleceği üzere ölçek maddelerinin faktör yükleri F1 alt boyutunda .68 ile .84 arasında; F2 alt boyutunda .72 ile .78 arasında; F3 alt boyutunda .49 ile .83 arasında ve son olarak F4 alt boyutunda .81 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bulgular Sosyal Motivasyon Ölçeği’nin 20 maddeden oluşan dört boyutlu yapısını doğrular niteliktedir.

Güvenirlilik analizleri

Yapı geçerliği analizi (AFA) ve ortaya çıkan yapının doğrulanmasından (DFA) sonra her bir faktörde yer alan ölçek maddeleri incelenerek alt boyutlar isimlendirilmiştir. Birinci faktörün kapsadığı maddeler “Faydalı olma” alt boyutu olarak, ikinci faktörün oluşturduğu maddeler “Ödüllendirme-Takdir”, üçüncü faktörü oluşturan maddeler “Aidiyet” ve dördüncü faktör “Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı” şeklinde adlandırılmıştır.

Alt boyutlar adlandırıldıktan sonra her bir alt boyutun güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Her bir faktöre dahil olan maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ile test-tekrar test güvenilirliği analiz sonuçları Tablo 3.11' de verilmiştir.

Tablo 3.11. Sosyal Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Değerleri

Puanlar	Uygulama	$\bar{X}_{n(30)}$	$SS_{n(30)}$	$r_{n(30)}$	$Alpha_{n(421)}$
Faktör 1	Test	30,13	3,61	.87	.870
	Re-test	30,13	3,21		
Faktör 2	Test	22,57	2,60	.92	.834
	Re-test	22,97	2,54		
Faktör 3	Test	19,60	3,02	.84	.804
	Re-test	19,63	3,36		
Faktör 4	Test	14,37	1,13	.72	.702
	Re-test	14,37	0,89		
Toplam puan	Test	86,67	8,33	.94	.894
	Re-test	87,10	8,10		

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi bütün güvenilirlik değerleri kritik değer olan .70 üzerinde olduğundan dolayı güvenilirlik düzeyleri yüksek olduğu değerlendirilmiştir. Alt boyutların ve toplam puanın güvenilirlik katsayıları incelendiğinde Cronbach's Alpha değerlerinin .70 ile .89 aralığında değiştiği görülmektedir. Birinci faktör için $\alpha=.870$, ikinci faktör için $\alpha=.834$, üçüncü faktör için $\alpha=.804$, dördüncü faktör için $\alpha=.702$ ve toplam puan için $\alpha=.894$ olarak bulunmuştur. Kararlılık analizi için aynı gruba (30 öğretmen) üçer hafta ara ile yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise birinci faktör için $r_{1-2}=.87$, ikinci faktör için $r_{1-2}=.92$, üçüncü faktör için $r_{1-2}=.84$, dördüncü faktör için $r_{1-2}=.72$ ve toplam puan için $r_{1-2}=.94$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılık ve kararlılık açısından yüksek değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.12. Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu ve Betimsel Değerler

Alt boyutlar	Madde no	Min.	Max.	$\bar{x}$	ss	DMTK*
Birinci faktör	m31	2	5	4,48	0,65	0,660
	m30	3	5	4,43	0,61	0,705
	m33	1	5	4,24	0,77	0,643
	m25	2	5	4,41	0,64	0,662
	m32	3	5	4,51	0,60	0,650
	m26	2	5	4,06	0,76	0,594
	m22	3	5	4,46	0,59	0,643
İkinci faktör	m13	1	5	4,39	0,74	0,741
	m11	1	5	4,33	0,76	0,723
	m9	2	5	4,49	0,69	0,580
	m12	2	5	4,66	0,52	0,561
	m21	2	5	4,53	0,59	0,596
Üçüncü faktör	m4	2	5	4,33	0,80	0,624
	m18	1	5	3,97	0,94	0,621
	m23	1	5	3,56	1,07	0,574
	m10	1	5	4,17	0,90	0,535
	m19	1	5	3,86	0,92	0,609
Dördüncü faktör	m1	3	5	4,81	0,43	0,437
	m3	3	5	4,74	0,48	0,497
	m5	3	5	4,86	0,37	0,540

*Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu

Ölçek maddelerinin alt boyut toplam puanlarını yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere, birinci faktörde yer alan maddeler ile alt boyut toplam puanları arasındaki korelasyon .59 ile .71 arasında; ikinci faktörde .56 ve .74; üçüncü faktörde .54 ve .62; dördüncü faktörde ise .44 ve .54 değerleri arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu .30 ve üzeri maddeler ayırt edicilik açısından kabul edilebilir ve iyi maddeler olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu doğrultuda ölçek yer alan maddelerin bireyleri ölçmeyi amaçladığı özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği söylenebilmektedir.

Tablo 3.13. Sosyal Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar (n=421)	f1	f2	f3	f4	Toplam
Faktör 1	1				
Faktör 2	,522*	1			
Faktör 3	,525*	,417*	1		
Faktör 4	,392*	,335*	,257*	1	
Toplam	,856*	,752*	,807*	,500*	1

* $p < .01$

Tabloda görüldüğü gibi belirlenen faktörler anlamlı ilişkinin tespit edilmesi için yapılan Pearson Çarpım Korelasyon analizleri sonucunda alt boyutların kendi aralarında ve toplam puan ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir. Alt boyutların toplam puanla olan ilişkileri incelendiğinde birinci faktörün ($r=.86$), ikinci faktörün ($r=.75$), üçüncü faktörün ($r=.81$) ve dördüncü faktörün ($r=.50$) toplam puanla orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdikleri görülmektedir. Sonuçlar doğrultusunda alt boyutların ölçek ile güçlü bir bağı olduğu ve tüm boyutların aynı yapı içerisinde oldukları değerlendirmesi için önemli verilerdir.

3.3.1.3. Okul Liderliği Ölçeği

Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla Beycioğlu, Özer, Uğurlu ve Köybaşı (2018) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Okul Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek; ölçek 31 maddeden ve destek, işbirliği ve açıklık olarak adlandırılan üç alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li Likert tipinde hazırlanmış olan bu ölçekte yanıtlar, “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “kesinlikle katılıyorum (5)” aralığında derecelendirilmiştir.

Ölçeğe ilişkin geçerlik incelemesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi Beycioğlu ve diğerleri (2018, s. 29-31) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında Kaiser Meyer Olkin= .961 ve Bartlett’s Test of Sphericity= 7035,720 $p=.000$ değerlerine ulaşılarak veriler faktör analizi için uygun olarak değerlendirilmiştir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan “üç faktörün ortak varyans değer aralığının ise 0,50 ile 0,76 arasında; “madde toplam korelasyon değerlerinin 0,62 ile 0,80 arasında değiştiği” bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile de “ölçeğin üç boyutlu ve yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu” belirtilmiştir.

Okul Liderliği Ölçeği’nin güvenirliğini incelemek amacıyla Beycioğlu ve diğerleri (2018, s. 32) tarafından Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Okul Liderliği ölçeği için $\alpha= 0,97$, işbirliği boyutu için $\alpha= 0,95$, destek boyutu için $\alpha= 0,93$, açıklık boyutu için $\alpha= 0,86$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test korelasyon değerleri 0,70’in üzerinde hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçme aracının genel iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçüm sonuçları ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğinin kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırma için, Okul Liderliği Ölçeği için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0,98$, işbirliği boyutu için $\alpha=0,96$, destek boyutu için $\alpha=0,94$ ve açıklık boyutu için $\alpha=0,92$ olarak bulunmuştur.

3.3.1.3.Sosyal Adalet Algısı Ölçeği

Sosyal Adalet Algısı Ölçeği Turhan (2007, s.90) tarafından geliştirilmiş öğretmenlerin okullardaki sosyal adaleti algılama düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan tek boyutlu bir ölçekdir. 5 dereceli Likert tipi bir ölçek olan Sosyal Adalet Algısı Ölçeği 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=.99$ ve geçerlik katsayısı KMO= .89 olarak hesaplanmıştır (Turhan, 2007, s.90).

Sağdıç (2018) tarafından ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan yedi faktörün toplam açıklanan varyansı %65.688 olarak hesaplanmıştır. Fakat birinci faktörün özdeğer açıklama oranının (özdeğer=16.780) ikinci faktörün özdeğer açıklama oranının (özdeğer= 2.013) üç katından fazla olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu sonuç ölçeğin tek boyutlu olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2011, s.137). Bu araştırma için, Sosyal Adaletin Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği'nin Cronbach Alpha katsayısı 0,950 olarak hesaplanmış ve veri toplama aracı tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129), belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen araştırmacı ile katılımcı arasında gerçekleşen bir iletişim aracıdır (Cohen ve Manion, 1994, s. 271). Görüşme tekniği kullanılarak araştırmanın nitel boyutu için veriler toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılması farklı katılımcılardan benzer konuya ilişkin aynı tür bilgilerin alınmasını sağlamaktadır (Patton, 1987). Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olunabilmekte (Büyüköztürk vd., 2010, s. 163); veri toplama aşamasında araştırmacıya esnek olma imkânı sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 93).

Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve boyutlar dahilinde görüşme soruları hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra alan yazın taraması ve uzman

görüşleri de dikkate alınmıştır. Görüşme formundaki sorular bir Türkçe öğretmeni ve iki alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Bu şekilde soruların kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanması için araştırma kapsamında geliştirilen Sosyal Motivasyon Ölçeği, Turhan (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Adaletin Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği ve Beycioğlu vd (2008) tarafından geliştirilen Okul Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Uygulama için gerekli izin onayı alındıktan sonra ölçekler, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Ekim-Ocak ayları arasında içerisinde katılımcı öğretmenlere yüz yüze ve elektronik ortamda uygulanmıştır. Ölçek sorularının cevaplanması ortalama 10 dakika sürmüştür.

3.4.2. Nitel Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplanması amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşme öncesinde iletişime geçilmiştir. Görüşme öncesinde araştırma konusu, amacı ve araştırma süreci hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirme sonrasında araştırmaya katılmaya gönüllü olan 16 öğretmen ile belirlenen gün ve saatlerde görev yaptıkları okulların toplantı salonu ve rehberlik odasında görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasında en kısa süren görüşme 40 dakika, en uzun süren görüşme ise 1 saat 16 dakika olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler toplamda 13 saat 55 dakika sürmüştür.

Katılımcı 1: 17 Şubat 2023 tarihinde katılımcının görev yaptığı okulun kütüphanesinde görüşme gerçekleştirildi. Görüşme sürecinde kırk dakika süreyle ses kaydı yapıldı.

Katılımcı 2: 21 Şubat 2023 katılımcının çalıştığı okulun seminer odasında görüşüldü. Görüşmede elli beş dakika süreyle kayıt yapıldı.

Katılımcı 3: 24 Şubat 2023 katılımcının çalıştığı okulun boş bir sınıfında yürütülen görüşme sürecinde bir saat ses kaydı yapıldı.

Katılımcı 4: 28 Şubat 2023 katılımcının çalıştığı okulun kütüphanesinde yürütülen görüşmede elli dakika ses kaydı gerçekleştirildi.

Katılımcı 5: 3 Mart 2023 katılımcının görev yaptığı okulun rehberlik odasında kırk beş dakika süresince görüşme gerçekleştirildi.

Katılımcı 6: 6 Mart 2023 katılımcının isteği üzerine çalıştığı okulun kütüphanesinde görüşüldü. Ses kaydı için izin alındıktan sonra kırk beş dakikalık bir görüşme yapıldı.

Katılımcı 7: 10 Mart 2023 katılımcının okulunda bulunan rehberlik odasında görüşüldü. Soruları inceleyerek ses kaydına onay veren ile yetmiş dakikalık bir görüşme gerçekleştirildi.

Katılımcı 8: 15 Mart 2023 katılımcının çalıştığı okulun boş bir sınıfında gerçekleştirilen görüşmede 1 saat 16 dakikalık ses kaydı gerçekleştirildi.

Katılımcı 9: 17 Mart 2023 katılımcının isteği üzerine çalıştığı okulun toplantı salonunda görüşme gerçekleştirildi. Görüşme sürecinde kırk iki dakika süreyle ses kaydı yapıldı.

Katılımcı 10: 23 Mart 2023 katılımcının çalıştığı okulun kütüphanesinde gerçekleştirilen görüşmede elli dakika ses kaydı yapıldı.

Katılımcı 11: 28 Mart 2023 katılımcının isteği üzerine çalıştığı okulun rehberlik odasında görüşüldü. Soruları inceledikten sonra ses kaydı için onay veren katılımcı ile elli beş dakikalık bir görüşme gerçekleştirildi.

Katılımcı 12: 3 Nisan 2023 katılımcının görev yaptığı okulun boş bir sınıfında yürütülen görüşmede elli dakika ses kaydı gerçekleştirildi

Katılımcı 13: 5 Nisan 2023 katılımcının isteği üzerine okul çıkış saatinde çalıştığı okulun boş bir sınıfında gerçekleştirilen görüşmede bir saat ses kaydı yapıldı.

Katılımcı 14: 10 Nisan 2023 katılımcının çalıştığı okulun kütüphanesinde görüşüldü. Yapılan görüşmede kırk üç dakika süreyle kayıt alındı.

Katılımcı 15: 12 Nisan 2023 katılımcının çalıştığı okulda boş bir sınıfta gerçekleştirildi. Ses kayıt için izin alındıktan sonra katılımcı ile kırk beş dakikalık bir görüşme yapıldı.

Katılımcı 16: 13 Nisan 2023 katılımcının görev yaptığı okulun kütüphanesinde gerçekleştirilen görüşmede elli dakika ses kaydı alındı.

Yapılan görüşmelerde katılımcılara verilerin gizlilik dahilinde sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve katılımcı isimlerinin K1,K2... şeklinde kodlanacağı da belirtilmiştir. Görüşme boyunca katılımcıları yönlendirebilecek söz ve davranışlardan kaçınılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve yazılı notlar alınmıştır. Görüşmelere ait ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında Word dosyasına geçirilmiş ve görüşmeleri içeren 105 sayfalık doküman elde edilmiştir. Yazıya aktarılan görüşmeler, teyitlerini almak amacıyla her bir katılımcıya mail yoluyla gönderilmiştir. Katılımcıların da onayları alındıktan sonra görüşmelerin araştırmacı tarafından yazıya aktarım süreci tamamlanmıştır.

3.4.2.1.Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik olmak üzere iki temel özelliğin sağlanması sonuçların inandırıcılığı açısından önemlidir. Bir bilimsel araştırmada geçerlilik, araştırma sonuçlarının doğruluğu; güvenirlilik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilir olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 256). Nitel araştırmalarda geçerlik iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik); güvenirlilik ise iç güvenirlilik (tutarlılık) ile dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) olarak tanımlanmaktadır (Koşar, 2018, s. 197).

İç geçerlik, araştırma bulgularının kendi içinde tutarlılık göstermesi (Baltacı, 2019, s. 380); sonuçların inandırıcı olması ile ilgilidir (Guba ve Lincoln, 1982, s. s. 3-4). Araştırmacının tarafsız ve ön yargısız davranması, katılımcılarla uzun süren bir etkileşime girilmesi, belirlenen tema ve alt temaların doğrudan alıntılarla desteklenmesi, verilerin kendi arasında tutarlı olması ve elde edilen sonuçların farklı uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gibi hususlara araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için dikkat edilmelidir (Guba ve Lincoln, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 257-258). Mevcut araştırmanın iç geçerliği için; görüşme süresince katılımcıları yönlendirilmekten kaçınılmış ve nesnel olmaya özen gösterilmiştir. Katılımcıların kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri bir ortamda görüşmelerin yapılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sonrası elde edilen metinler, katılımcılara kontrol ve teyit amaçlı gönderilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ortaya çıkan tema, kategoriler ve

alt kategorilerin kendi aralarındaki ilişkisi incelenerek bir bütünlük olmasına dikkat edilerek bu bağlamda uzman görüşüne başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerliliğin bir diğer boyutu dış geçerliliğin sağlanmasıdır. Dış geçerlilik elde edilen sonuçların benzer durum ve ortamlara genellenebilmesi ile açıklanmaktadır (Baltacı, 2019, s. 380). Görüşme sorularının araştırma konusunun kuramsal çerçevesi ile tutarlılık göstermesi; amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesi; araştırmanın tümüne ilişkin detaylı bilgilendirme (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282) araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanması için önemlidir. Bu bağlamda görüşme soruları detaylı bir literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinin her aşaması detaylı olarak açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kriteri, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olmak üzere iki açıdan sağlanabilir. Tutarlık kavramı ile ilişkilendirilen iç güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282), nitel verilerin farklı zamanlarda tekrar çözümlenmesi ile elde edilen iki analiz arasındaki uyumu (Cansız Aktaş, 2019, s. 122); görüşme formunda yer alan soruların kendi içinde tutarlı olmasını (Karasar, 2017, s. 191); toplanan verilerin bir değişiklik yapılmadan doğrudan aktarılmasını (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282) ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla; görüşme sorularının uyumlu olmasına, verilerin direk olarak aktarılmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen tüm veriler araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilerek temalar, kodlamalar arasında uyum olması sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda dış güvenilirliğin sağlanması amacıyla veri toplama araçları, tüm veriler ve bunlara ilişkin sonuç ve yorumların uzman tarafından incelenmesi, araştırma sürecinin açık ve ayrıntılı olarak ortaya konulması, ham verilerin saklı olması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın veri toplama, analiz ve değerlendirme aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuş, elde edilen tüm veriler değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında saklı tutulmasına özen gösterilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde; analiz çalışmalarına öncelikle veri setinde yer alan uç değerlerin belirlenmesi ile başlanmıştır. Uç değerlerin belirlenmesi için araştırmanın değişkenlerine ait standart z puanları hesaplanmış ve z puanı $[-3,3]$ aralığının dışında bir değere sahip olan veriler uç değer kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda, 1256 kişiden oluşan veri seti 34 kişinin çıkarılmasıyla 1222'ye düşmüş ve analizler 1222 kişilik veri seti üzerinden yürütülmüştür.

Veri setindeki uç değerler çıkarıldıktan sonra veri setinde yer alan değişkenlerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Veri setindeki değişkenlere ait betimsel istatistikler ve çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.14' te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Veri Setinde Yer Alan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık	Basıklık Standart Hatası
Okul Liderliği Ölçeği						
İşbirliği	55.33	10.38	-.06	.07	-.39	.14
Destek	44.33	9.48	-.57	.07	.41	.14
Açıklık	15.61	2.86	-.43	.07	.08	.14
Genel	115.28	21.61	-.19	.07	-.17	.14
Sosyal Motivasyon Ölçeği						
Faydalı Olma	30.07	3.29	-.04	.07	-1.00	.14
Ödüllendirme-Takdir	21.92	2.80	-.65	.07	-.09	.14
Aidiyet	19.64	3.56	-.15	.07	-.58	.14
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	13.69	1.40	-.41	.07	-1.45	.14
Genel	85.33	8.72	.06	.07	-.81	.14
Sosyal Adalet Algısı	147.23	17.87	.08	.07	.12	.14

Tablo 3.14 incelendiğinde, Okul Liderliği Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ait çarpıklık katsayılarının $-.06$ ve $-.57$ aralığında, basıklık katsayılarının ise $-.17$ ve $.41$ aralığında olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Sosyal Motivasyon Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ait çarpıklık katsayılarının $.06$ ve $-.65$ aralığında, basıklık katsayılarının ise $-.09$ ve -1.45 aralığında olduğu belirlenmiştir. Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinden elde edilen puanlara ait çarpıklık katsayısının $.08$ ve basıklık katsayısının ise $.12$ olduğu tespit edilmiştir.

Çarpıklık ve basıklık katsayıları verilerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için oldukça sık bir şekilde başvuru bir yöntemdir. George ve Mallery (2010) bir veri setine ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-2,2]$ aralığında olması durumunda normallik varsayımının sağlandığını belirtmektedir. Araştırmanın tüm değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları $[-2,2]$ aralığında olduğu için normallik varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Araştırmada, okul liderliği ile sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracılık etkisinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Hayes Bootstrap tekniğinin varsayımları olan uç değer, normal dağılım, doğrusallık, çoklu bağlantı ve tekillik varsayımları değerlendirilmiş ve tüm varsayımların sağlandığı görülmüştür.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Görüşme ile elde edilen verilerin yorumlanması aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, verilerin kavramsallaştırılarak düzenlenmesi, düzenlenen verileri açıklayan temaların bulunması ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu araştırma kapsamında da elde edilen veriler her bir katılımcı için ayrı ayrı dijital ortama aktarılmıştır. Katılımcıların görüşleri, her bir soru temele alınarak çözümlenmiştir. Elde edilen kodlar ve temalar düzenlendikten sonra bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yolu ile yer verilerek araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Ekiz, 2013, s. 63).

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere yönelik gerçekleştirilen analizlerden elde edilen nicel ve nitel bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları

4.1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları sergileme düzeyleri

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Okul Liderliği Ölçeğinin her bir maddesinden alınan puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Liderliği Ölçeğinin Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler

Maddeler	n	$\bar{x}$	ss
1.Eğitimsel amaçları gerçekleştirirken, öğretmenlere destek olmak için eğitsel kaynaklar ve materyaller sağlar	1222	3.74	.90
2.Başarılı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	1222	3.82	.93
3.Bilginin kullanılmasında yardımcı olacak uygulamaları teşvik eder.	1222	3.81	.89
4.Okulumuzda eğitim öğretim standartlarının takipçisidir.	1222	3.70	.92
5.Eğitim ve öğretim konusunda öğretmenlere somut geri bildirimler verir.	1222	3.57	1.03
6.Öğretmenlerin gelişimi için, okul ve öğretmen denetiminden elde edilen bilgileri kullanır.	1222	3.55	.95
7.Çalışanlarla ilişkilerinde açık iletişimi teşvik eder.	1222	3.74	.99
8.Kendi programlarını oluşturmaları konusunda öğretmenlere yeteri kadar esneklik sağlar.	1222	3.69	1.05
9.Okul gelişimi için çalışanlarla birlikte ortak bir vizyon oluşturur.	1222	3.64	.95
10.Oluşturulan vizyonun uygulanmasında çalışanların aktif olarak katılımında bulunmalarını teşvik eder.	1222	3.76	.90
11.Okula ilişkin sorunları öğretmenlerle işbirliği içinde çözer.	1222	3.66	.99
12.Okula ilişkin karar süreçlerine çalışanların katılımını sağlar.	1222	3.60	.96
13.Okula ilişkin iş ve işleyişleri öğretmenlerle tartışır.	1222	3.55	.91
14.Başarı ve üstünlükleri takdirle karşılar.	1222	3.86	.89
15.Öğretmenleri, okula sağladıkları özel katkılardan dolayı ödüllendirir.	1222	3.60	1.03
16.Öğretmenleri mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirir.	1222	3.73	.89
17.Öğretmenlerin göze çarpan performanslarını öğretmenlerin kişisel dosyalarına yazar.	1222	3.15	.99

18.Okul etkinliklerine katkı sağlayan öğretmenlerden övgüyle bahseder.	1222	3.79	.90
19.Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini güncelleyebilecekleri hizmet içi eğitim vb. fırsatlar konusunda bilgilendirir.	1222	3.85	.83
20.Okulun aileler ve çevre ile ilişkilerinin oluşmasını teşvik eder.	1222	3.77	.85
21.Okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla okulun işbirliğini iletir.	1222	3.76	.85
22.Okul amaçlarını aileler ve diğer ilgililerle tartışır.	1222	3.60	.91
23.Okul ve toplum arasında karşılıklı iletişime önem verir.	1222	3.75	.87
24.Okul çevresine olumlu bir görüntü verir.	1222	3.88	.84
25.Çevrenin okula güvenmesini sağlar.	1222	3.90	.89
26.Okul çevresinde bulunan herkesle okulun vizyonunu tartışır.	1222	3.35	1.00
27.Çalışanların rol ve görevlerinin açık olmasını sağlar.	1222	3.73	.85
28.İş konusunda öncelikleri açıklıkla ifade eder.	1222	3.87	.81
29.Öğrenci davranış kuralları konusunda düşüncelerini açıklıkla ifade eder.	1222	4.02	.80
30.Okul kurallarını öğrencilere düzgün bir şekilde tanıtarak kuralların uygulanmasına imkân verir.	1222	3.88	.83
31.Okul politikası ve uygulanacak yöntemleri açık bir şekilde öğretmenlerle paylaşır.	1222	3.84	.82

Tablo 4.1 incelendiğinde okul müdürlerinin okul liderliği davranışları konusunda öğretmenlerin algı düzeylerinin en yüksek olduğu maddenin “*Öğrenci davranış kuralları konusunda düşüncelerini açıklıkla ifade eder*”(madde 29, $\bar{x}$ = 4.02), en düşük maddenin ise “*Öğretmenlerin göze çarpan performanslarını öğretmenlerin kişisel dosyalarına yazar*”(madde 17, $\bar{x}$ = 3.15) maddesi olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Okul Liderliği Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçekten alınan toplam puana ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Liderliği Ölçeğinin Geneline ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss
İş Birliği	15	1222	3.68	.69
Destek	12	1222	3.69	.79
Açıklık	4	1222	3.90	.72
Genel	31	1222	3.72	.70

Tablo 4.2 incelendiğinde Okul Liderliği Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının sırasıyla işbirliği boyutu için ($\bar{x}$ = 3.68), destek boyutu için ($\bar{x}$ = 3.69), açıklık boyutu için ($\bar{x}$ = 3.90) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan genel puanların ortalamasının ise olduğu ($\bar{x}$ = 3.72) belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde sayısının farklı olmasından dolayı karşılaştırma aritmetik ortalama dikkate alınarak yapılmıştır.

4.1.2. Okul müdürlerinin algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi

4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 4.3' te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İş Birliği	Kadın	844	55,30	10,55	-.13	.895
	Erkek	378	55,39	10,02		
Destek	Kadın	844	44,45	9,45	.69	.489
	Erkek	378	44,05	9,53		
Açıklık	Kadın	844	15,62	2,92	.11	.153
	Erkek	378	15,60	2,71		
Genel	Kadın	844	115,39	21,81	.26	.799
	Erkek	378	115,05	21,18		

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin Okul Liderliği Ölçeği'nin iş birliği ($t=-.13$, $p>.05$), destek ($t=.69$, $p>.05$) ve açıklık ($t=.11$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($t=.26$, $p>.05$) elde ettikleri puanların cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

4.1.2.2. Branş değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin

belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.4' te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
İş Birliği	Sözel	423	54,97	10,24	.63	.594
	Sayısal	355	55,14	10,45		
	Sınıf	315	55,67	10,55		
	Sanat ve Spor	129	56,21	10,27		
Destek	Sözel	423	43,69	9,72	1.97	.117
	Sayısal	355	44,29	9,20		
	Sınıf	315	44,57	9,65		
	Sanat ve Spor	129	45,94	8,84		
Açıklık	Sözel	423	15,43	2,83	1.56	.197
	Sayısal	355	15,58	2,85		
	Sınıf	315	15,76	2,86		
	Sanat ve Spor	129	15,96	2,95		
Genel	Sözel	423	114,09	21,70	1.31	.269
	Sayısal	355	115,01	21,36		
	Sınıf	315	116,01	22,05		
	Sanat ve Spor	129	118,13	20,80		

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin Okul Liderliği Ölçeği'nin iş birliği ($F=.63$, $p>.05$), destek ($F=1.97$, $p>.05$) ve açıklık ($F=1.156$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($F=1.31$, $p>.05$) elde ettikleri puanların branşa göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir

4.1.2.3. Mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.5' te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
İş Birliği	1-4 yıl	243	56,21	10,24	2.37	.069
	5-9 yıl	355	54,38	10,11		
	10-14 yıl	377	55,04	10,50		
	15 yıl ve üzeri	247	56,28	10,63		
Destek	1-4 yıl	243	44,74	9,49	1.70	.166
	5-9 yıl	355	43,53	9,36		
	10-14 yıl	377	44,24	9,45		
	15 yıl ve üzeri	247	45,20	9,64		
Açıklık	1-4 yıl	243	15,65	2,95	0.84	.473
	5-9 yıl	355	15,47	2,77		
	10-14 yıl	377	15,58	2,84		
	15 yıl ve üzeri	247	15,84	2,91		
Genel	1-4 yıl	243	116,61	21,54	2.00	.112
	5-9 yıl	355	113,38	21,14		
	10-14 yıl	377	114,87	21,71		
	15 yıl ve üzeri	247	117,32	22,03		

Öğretmenlerin Okul Liderliği Ölçeği'nin iş birliği ($F=2.37$, $p>.05$), destek ($F=1.70$, $p>.05$) ve açıklık ($F=.84$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($F=2.00$, $p>.05$) elde ettikleri puanların mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.2.4. Eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 4.6 sunulmuştur.

Tablo 4.6. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İş Birliği	Lisans	1097	55,26	10,43	-.72	.473
	Lisansüstü	125	55,96	9,93		
Destek	Lisans	1097	44,27	9,53	-.60	.546
	Lisansüstü	125	44,81	8,96		
Açıklık	Lisans	1097	15,60	2,87	-.51	.608
	Lisansüstü	125	15,74	2,74		

Genel	Lisans	1097	115,14	21,72	-.68	.498
	Lisansüstü	125	116,52	20,61		

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin Okul Liderliği Ölçeği'nin iş birliği ($t=-.72$, $p>.05$), destek ($t=-.60$, $p>.05$) ve açıklık ($t=-.51$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($t=-.68$, $p>.05$) elde ettikleri puanların eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

4.1.2.5. Okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	ss	F	p
İş Birliği	İlkokul	319	55,68	10,49	.32	.727
	Ortaokul	442	55,35	10,31		
	Lise	461	55,08	10,39		
Destek	İlkokul	319	44,56	9,61	.27	.764
	Ortaokul	442	44,42	9,57		
	Lise	461	44,08	9,30		
Açıklık	İlkokul	319	15,75	2,85	.64	.530
	Ortaokul	442	15,62	2,86		
	Lise	461	15,52	2,86		
Genel	İlkokul	319	116,00	21,95	.36	.700
	Ortaokul	442	115,39	21,66		
	Lise	461	114,68	21,35		

Öğretmenlerin Okul Liderliği Ölçeği'nin iş birliği ($F=.32$, $p>.05$), destek ($F=.27$, $p>.05$) ve açıklık ($F=.64$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($F=.36$, $p>.05$) elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.3. Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeyleri

Öğretmen sosyal motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Sosyal Motivasyon Ölçeğinin her bir maddesinden alınan puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.8’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Sosyal Motivasyon Ölçeğinin Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler

Maddeler	n	$\bar{x}$	ss
1. Bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	1222	4.40	.57
2. Birlikte çalıştığım grubun gelişimine katkıda bulunmak benim için önemlidir.	1222	4.41	.57
3. İş yükü ağır olan meslektaşlarıma yardım ederim.	1222	4.20	.66
4. Kuruma fayda sağlayabilecek etkinliklere katılmaktan memnun olurum.	1222	4.29	.68
5. Herhangi bir kişisel amacım olmadan kurumum için çalışırım.	1222	4.20	.86
6. Kurumumda yürütülen çalışmalarını geliştirmek için yeni fikirler araştırırım.	1222	4.13	.76
7. Öğretmenler arasında uyumun sağlanması için destek olduğunda işlerimi kolaylıkla yürütürüm.	1222	4.40	.59
8. Yöneticilerin takdiri beni mutlu eder.	1222	4.28	.73
9. Meslektaşlarım tarafından takdir edilmek beni motive eder.	1222	4.28	.77
10. Başarımdan dolayı ödül almak beni çalışmaya teşvik eder.	1222	4.28	.75
11. Yöneticiler tarafından oluşturulan güven ortamı beni çalışmaya teşvik eder.	1222	4.58	.53
12. Kuruma katkı sunan çalışmalarım desteklendiğinde performansım artar.	1222	4.49	.57
13. Kendimi çalıştığım kurumun bir parçası olarak hissedirim.	1222	4.20	.77
14. Kurumumda görüşlerimi rahatlıkla ifade edebilirim.	1222	3.96	.89
15. Kurumumda karar alma süreçlerine dahil edilirim.	1222	3.62	.97
16. Bu kurumda çalışmak beni mutlu eder.	1222	3.96	.82
17. Karşılaştığım problemlerle ilgili yöneticilerimden destek görürüm.	1222	3.87	.86
18. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı anlayışının olması beni memnun eder.	1222	4.55	.52
19. Meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisinde olmayı önemserim.	1222	4.56	.50
20. Çalıştığım kurumda öğretmenler arasında dayanışma olması beni memnun eder.	1222	4.57	.54

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal motivasyonlarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip maddenin “*Yöneticiler tarafından oluşturulan güven ortamı beni çalışmaya teşvik eder*”(madde 11, $\bar{x}$ = 4.58), en düşük maddenin ise tüm okul kademeleri için “*Kurumumda karar alma süreçlerine dahil edilirim*” (madde 15, $\bar{x}$ = 3.62) maddesi olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Sosyal Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçekten alınan toplam puana ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.9’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Sosyal Motivasyon Ölçeğinin Geneline ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss
Faydalı Olma	7	1222	4.30	.47
Ödüllendirme-Takdir	5	1222	4.38	.56
Aidiyet	5	1222	3.93	.71
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	3	1222	4.56	.47
Genel	20	1222	4.27	.44

Tablo 4.9 incelendiğinde Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının sırasıyla faydalı olma boyutu için ($\bar{x}= 4.30$), ödüllendirme-takdir boyutu için ($\bar{x}= 4.38$), aidiyet boyutu için ($\bar{x}= 3.93$) ve kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı boyutu için ($\bar{x}= 4.56$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan genel puanların ortalamasının ise olduğu ($\bar{x}= 4.27$) belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde sayısının farklı olmasından dolayı karşılaştırma aritmetik ortalama dikkate alınarak yapılmıştır.

4.1.4. Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeylerinin öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi

4.1.4.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 4.10' da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Faydalı Olma	Kadın	844	30.10	3.25	.57	.567
	Erkek	378	29.99	3.38		
Ödüllendirme-Takdir	Kadın	844	22.05	2.76	2.35	.019
	Erkek	378	21.64	2.88		
Aidiyet	Kadın	844	19.67	3.55	.53	.596
	Erkek	378	19.56	3.57		
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	Kadın	844	13.73	1.39	1.58	.115
	Erkek	378	13.59	1.41		
Genel	Kadın	844	85.57	8.57	1.44	.150
	Erkek	378	84.79	9.03		

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($t=.57, p>.05$), aidiyet ($t=.53, p>.05$) ve kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($t=1.58, p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($t=1.44, p>.05$) elde ettikleri puanların cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin ödüllendirme-takdir boyutundan elde ettikleri puanların ise cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2.35, p<.05$). Buna göre, kadın öğretmenlerin ödüllendirme-takdir ödüllendirme ve takdir yoluyla motive olma düzeyinin erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.1.4.2. Branş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.11' de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Faydalı Olma	Sözel	423	29.91	3.21	.68	.562
	Sayısal	355	30.24	3.33		
	Sınıf	315	30.05	3.33		
	Sanat ve Spor	129	30.17	3.35		
Ödüllendirme-Takdir	Sözel	423	21.83	2.77	.56	.645
	Sayısal	355	21.96	2.86		
	Sınıf	315	21.91	2.73		
	Sanat ve Spor	129	22.18	2.96		
Aidiyet	Sözel	423	19.27	3.63	2.42	.065
	Sayısal	355	19.85	3.52		
	Sınıf	315	19.75	3.40		
	Sanat ve Spor	129	19.99	3.74		
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	Sözel	423	13.61	1.39	1.16	.325
	Sayısal	355	13.69	1.40		
	Sınıf	315	13.72	1.40		
	Sanat ve Spor	129	13.86	1.38		
Genel	Sözel	423	84.63	8.60	1.64	.178
	Sayısal	355	85.75	8.82		
	Sınıf	315	85.43	8.50		
	Sanat ve Spor	129	86.22	9.27		

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($F=.68$, $p>.05$), ödüllendirme-takdir ($F=.56$, $p>.05$) ve aidiyet ($F=2.42$, $p>.05$) ve kişilerarası ilişkiler-çatışma ortamı ($F=1.16$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($F=1.64$, $p>.05$) elde ettikleri puanların branşa göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

4.1.4.3. Mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal motivasyonlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Faydalı Olma	1-4 yıl	243	30.16	3.33	1.15	.328
	5-9 yıl	355	30.19	3.22		
	10-14 yıl	377	29.81	3.33		
	15 yıl ve üzeri	247	30.20	3.28		
Ödüllendirme-Takdir	1-4 yıl	243	22.09	2.82	.44	.723
	5-9 yıl	355	21.94	2.78		
	10-14 yıl	377	21.87	2.81		
	15 yıl ve üzeri	247	21.82	2.82		
Aidiyet	1-4 yıl	243	19.80	3.53	0.74	.527
	5-9 yıl	355	19.52	3.56		
	10-14 yıl	377	19.50	3.41		
	15 yıl ve üzeri	247	19.84	3.79		
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	1-4 yıl	243	13.66	1.38	0.16	.923
	5-9 yıl	355	13.69	1.41		
	10-14 yıl	377	13.67	1.39		
	15 yıl ve üzeri	247	13.74	1.41		
Genel	1-4 yıl	243	85.72	8.67	.61	.608
	5-9 yıl	355	85.37	8.55		
	10-14 yıl	377	84.86	8.46		
	15 yıl ve üzeri	247	85.61	9.40		

Tablo 4.12 incelendiğinde, Öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($F=1.15$, $p>.05$), ödüllendirme-takdir ($F=.44$, $p>.05$), aidiyet ($F=.74$, $p>.05$), kişilerarası

ilişkiler-çalışma ortamı boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($F=.61$, $p>.05$) elde ettikleri puanların mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

4.1.4.4. Eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal motivasyonlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonlarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Faydalı Olma	Lisans	1097	30.06	3.29	-.37	.712
	Lisansüstü	125	30.17	3.36		
Ödüllendirme-Takdir	Lisans	1097	21.92	2.80	-.23	.819
	Lisansüstü	125	21.98	2.87		
Aidiyet	Lisans	1097	19.59	3.54	-1.37	.170
	Lisansüstü	125	20.05	3.71		
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	Lisans	1097	13.70	1.39	.84	.398
	Lisansüstü	125	13.59	1.45		
Genel	Lisans	1097	85.28	8.63	-.64	.524
	Lisansüstü	125	85.80	9.52		

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($t=-.37$, $p>.05$), ödüllendirme-takdir ($t=-.23$, $p>.05$), aidiyet ($t=-1.37$, $p>.05$), kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($t=.3784$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($t=-.64$, $p>.05$) elde ettikleri puanların eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

4.1.4.5. Okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal motivasyonlarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.14'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonlarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Faydalı Olma	İlkokul	319	30.02	3.34	.06	.938
	Ortaokul	442	30.10	3.33		
	Lise	461	30.07	3.22		
Ödüllendirme-Takdir	İlkokul	319	21.89	2.74	.26	.767
	Ortaokul	442	22.00	2.82		
	Lise	461	21.87	2.84		
Aidiyet	İlkokul	319	19.73	3.40	.15	.859
	Ortaokul	442	19.63	3.65		
	Lise	461	19.58	3.58		
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	İlkokul	319	13.71	1.41	.36	.696
	Ortaokul	442	13.64	1.41		
	Lise	461	13.72	1.38		
Genel	İlkokul	319	85.36	8.54	.03	.971
	Ortaokul	442	85.39	8.88		
	Lise	461	85.26	8.71		

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($F=.06$, $p>.05$), ödüllendirme-takdir ($F=.26$, $p>.05$), aidiyet ($F=.15$, $p>.05$), kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($F=.36$, $p>.05$) boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($F=.03$, $p>.05$) elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.5. Öğretmenlerin sosyal adalet algı düzeyleri

Öğretmen sosyal adalet algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin her bir maddesinden alınan puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.15' te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler

Maddeler	n	$\bar{x}$	ss
1. Okulumuzda. farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	1222	4.30	.74
2. Okulumuzda. tüm çalışanlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bilincine sahiptir.	1222	4.15	.85
3. Okulumuzda. başka bölgelerden göç yoluyla gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	1222	3.91	.88
4. Okulumuzda. okul çalışanları arasında kadın-erkek eşitliği tam olarak sağlanmaktadır.	1222	4.00	.88
5. Okulumuzda. kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yapılmaz.	1222	4.28	.78

6. Okulumuzda. farklı sebeplerle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli önlemler alınır.	1222	3.89	.86
7. Okulumuzda. uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.	1222	3.90	.85
8. Okulumuzda. farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır.	1222	4.30	.63
9. Okulumuzda. farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmenlere eşit muamele yapılır.	1222	4.25	.71
10. Okulumuzda. farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır.	1222	2.44	1.37
11. Okulumuzda. herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü. başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir.	1222	4.21	.68
12. Okulumuzda. farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlere eşit muamele edilir.	1222	4.01	.89
13. Okulumuzda. farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir.	1222	4.14	.78
14. Okulumuzda. farklı sosyal sınıflardan gelen öğretmenlere eşit muamele edilir.	1222	4.14	.84
15. Okulumuzda. farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	1222	4.22	.72
16. Okulumuzda. tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler.	1222	3.99	.81
17. Okulumuzda. yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir.	1222	3.77	.87
18. Okulumuzda. herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir.	1222	3.76	.98
19. Okulumuzda. ödül ve cezalar hak edenlere verilir.	1222	3.68	.94
20. Okulumuzda. ders yükü adil bir şekilde dağıtılır.	1222	4.01	.90
21. Okulumuzda. iş yükü adil bir şekilde dağıtılır.	1222	3.67	1.10
22. Okulumuzda. öğrenciler adil bir şekilde değerlendirilir.	1222	4.14	.70
23. Okulumuzda. öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumluluk anlayışına göre hareket edilir.	1222	4.11	.68
24. Okulumuzda. başkalarına fikir. inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz.	1222	4.21	.77
25. Okulumuzda. öğretmenler sınıflarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler.	1222	4.02	.67
26. Okulumuzda. öğrenci haklarına saygı gösterilir.	1222	4.09	.71
27. Okulumuzda. herkes için öncelikli konu. okula devam eden öğrencilerin eğitimsel başarısıdır.	1222	3.95	.78
28. Okulumuzda. adil ve tarafsız bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır.	1222	3.90	.87
29. Okulumuzda. sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.	1222	1.99	1.09
30. Okulumuzda. zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir.	1222	2.74	1.14
31. Okulumuzda. demokratik bir yönetim biçimi hâkimdir.	1222	3.79	.85
32. Okulumuzda. yönetsel kararlara katılma konusunda herkes eşit fırsatlara sahiptir.	1222	3.52	.98
33. Okulumuzda. yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olunmaktadır.	1222	4.14	.76
34. Okulumuzda. eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.	1222	4.31	.62
35. Okulumuzda. herhangi bir sebeple akranlarından daha düşük seviyede olan öğrencilerin başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	1222	3.82	.79
36. Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir.	1222	2.91	1.12
37. Okulumuzdaki bütün öğrenciler. okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır.	1222	4.13	.69
38. Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır.	1222	4.23	.67

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal adalet algılarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Okulumuzda eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır”(madde 34, $\bar{x}$ = 4.31), en düşük maddenin ise “Okulumuzda sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir” (madde 29, $\bar{x}$ = 1.99) maddesi olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının belirlenmesi amacıyla kullanılan Sosyal Adalet Algısı Ölçeği’nden elde edilen toplam puana ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.16’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Sosyal Adalet Algısı Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss
Sosyal Adalet Algısı	38	1222	3.97	0.52

Tablo 4.16’ ya göre, Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinden alınan genel puanların ortalamasının olduğu ($\bar{x}$ = 3.97) belirlenmiştir.

4.1.6. Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ilişkin değişkenlere göre incelenmesi

4.1.4.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 4.17’ de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Sosyal Adalet Algısı	Kadın	844	151.43	19.53	1.13	.259
	Erkek	378	150.06	19.70		

Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı Ölçeği’nden aldıkları genel puanların cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

4.1.4.2. Branş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.18’ de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Sosyal Adalet Algısı	Sözel	423	148.78	19.78	2.82	.038
	Sayısal	355	152.05	19.66		
	Sınıf	315	152.28	18.57		
	Sanat ve Spor	129	152.36	20.69		

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı Ölçeği’nin genelinden elde ettikleri puanların branşa göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($F=2.82$, $p<.05$). Anlamlı farkın kaynağının belirlenmesi için gerçekleştirilen Bonferroni testi sonucunda, branşı sözel olan öğretmenlerin sosyal adalet algılarının branşı sayısal, sınıf, sanat ve spor olan öğretmenlerinin sosyal adalet algısından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.1.4.3. Mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.19’ da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Sosyal Adalet Algısı	1-4 yıl	243	150.86	19.38	1.09	.353
	5-9 yıl	355	151.10	19.49		
	10-14 yıl	377	149.87	18.80		
	15 yıl ve üzeri	247	152.76	21.02		

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı Ölçeği’nin genelinden elde ettikleri puanların mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($F=1.09$, $p>.05$).

4.1.4.4. Eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 4.20 sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Sosyal Adalet Algısı	Lisans	1097	151.02	19.50	.04	.966
	Lisansüstü	125	150.94	20.36		

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genelinden elde ettikleri puanların eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. ($t=.04$, $p>.05$)

4.1.4.5. Okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.21' de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algılarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

		n	$\bar{x}$	ss	F	p
Sosyal Adalet Algısı	İlkokul	319	152.23	18.51	.84	.431
	Ortaokul	442	150.59	20.20		
	Lise	461	150.56	19.71		

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genelinden elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir ($F=.84$, $p>.05$).

4.1.7. Öğretmenlerin sosyal motivasyonları, sosyal adalet algıları ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları arasındaki ilişki

Öğretmenlerin sosyal motivasyonları, sosyal adalet algıları ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla uygulanan Pearson korelasyon analizine ait bulgular tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Sosyal Motivasyonları, Sosyal Adalet Algıları ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Okul Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	OLÖ İşbirliği	OLÖ Destek	OLÖ Açıklık	OLÖ Genel	SMÖ Faydalı Olma	SMÖ Ödüllendirme-Takdir	SMÖ Aidiyet	SMÖ Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	SMÖ Genel	SAAÖ Genel
OLÖ İşbirliği	1									
OLÖ Destek	.859**	1								
OLÖ Açıklık	.830**	.785**	1							
OLÖ Genel	.967**	.956**	.876**	1						
SMÖ Faydalı Olma	.411**	.382**	.337**	.409**	1					
SMÖ Ödüllendirme-Takdir	.335**	.311**	.351**	.344**	.437**	1				
SMÖ Aidiyet	.585**	.589**	.454**	.600**	.583**	.468**	1			
SMÖ Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	.121**	.200**	.224**	.175**	.423**	.562**	.325**	1		
SMÖ Genel	.521**	.517**	.462**	.538**	.824**	.768**	.831**	.634**	1	
SAAÖ Genel	.539**	.539**	.480**	.559**	.546**	.377**	.672**	.415**	.669**	1

** p<.01, OLÖ: Okul Liderliği Ölçeği SMÖ: Sosyal Motivasyon Ölçeği SAAÖ: Sosyal Adalet Algısı Ölçeği

Tablo 4.22 incelendiğinde, Okul Liderliği Ölçeği'nin işbirliği boyutu ile aynı ölçeğin destek ($r=.859$; $p<.01$) ve açıklık ($r=.830$; $p<.01$) boyutları ve genel puanı ($r=.967$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Okul Liderliği Ölçeği'nin işbirliği boyutu, Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($r=.411$; $p<.01$), ödüllendirme-takdir ($r=.335$; $p<.01$), aidiyet ($r=.585$; $p<.01$), kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($r=.121$; $p<.01$) ve ölçeğin genel puanı ($r=.521$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Okul Liderliği Ölçeği'nin işbirliği boyutu ile Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genel puanı ($r=.539$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Okul Liderliği Ölçeği'nin destek boyutu ile aynı ölçeğin açıklık ($r=.785$; $p<.01$) boyutu ve genel puanı ($r=.956$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Okul Liderliği Ölçeği'nin destek boyutu, Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($r=.382$; $p<.01$), ödüllendirme-takdir ($r=.311$; $p<.01$), aidiyet ($r=.589$; $p<.01$), kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($r=.200$; $p<.01$) ve ölçeğin genel puanı ($r=.517$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Okul Liderliği Ölçeği'nin destek boyutu ile Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genel puanı ($r=.539$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Okul Liderliği Ölçeği'nin açıklık boyutu, Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma ($r=.337$; $p<.01$), ödüllendirme-takdir ($r=.351$; $p<.01$), aidiyet ($r=.454$; $p<.01$), kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($r=.224$; $p<.01$) ve ölçeğin genel puanı ($r=.462$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Okul Liderliği Ölçeği'nin açıklık boyutu ile Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genel puanı ($r=.480$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma boyutu ile aynı ölçeğin ödüllendirme-takdir ($r=.437$; $p<.01$), aidiyet ($r=.583$; $p<.01$), kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($r=.423$; $p<.01$) boyutları ve ölçeğin genel puanı ($r=.824$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin faydalı olma boyutu ile Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genel puanı ($r=.546$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin ödüllendirme-takdir boyutu ile aynı ölçeğin aidiyet ($r=.468$; $p<.01$), kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($r=.562$; $p<.01$) boyutları ve ölçeğin genel puanı ($r=.768$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin ödüllendirme-takdir boyutu ile Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genel puanı ($r=.377$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin aidiyet boyutu ile aynı ölçeğin kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı ($r=.325$; $p<.01$) boyutu ve ölçeğin genel puanı ($r=.831$; $p<.01$) arasında pozitif yönde; Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin aidiyet boyutu ile Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genel puanı ($r=.672$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Motivasyon Ölçeği'nin genel puanı ile Sosyal Adalet Algısı Ölçeği'nin genel puanı ($r=.669$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

4.1.8. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtları aranan “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları, öğretmenlerin sosyal motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?”, Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları, öğretmenlerin sosyal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?”, “Öğretmenlerin sosyal motivasyonları sosyal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? ve “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları ve öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin sosyal motivasyonun aracı rolüne ilişkin kurulan model anlamlı mıdır?” sorularının yanıtlaması için YEM (yapısal eşitlik modeli) analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda YEM analizi gerçekleştirilmeden önce bu analize ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu varsayımlardan ilki örneklem büyüklüğüdür. YEM analizinde örneklem büyüklüğünün parametre sayısının en az 10 katı veya 200'ün üstünde olması gerekli görülmektedir (Gürbüz, 2019, s. 30; Kim, Sturman ve Kim, 2015, s. 155). Buna göre, çalışmaya ait 1222 kişilik örneklem yeterli olduğu ifade edilebilir. Çalışma kapsamında kullanılan veri seti doğrusallık, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, tekillik ve çoklu bağlantı problemi varsayımları açısından incelenmiş ve veri setinin bu varsayımları karşıladığı görülmüştür. Oluşturulan model için uygulanan YEM analizlerinde kestirim yöntemi olarak maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Son olarak, sosyal motivasyon değişkeninin aracılık rolü Hayes'in önyükleme (bootstrapping) tekniği kullanılarak belirlenmiştir.

YEM analizi model betimlemesi, model tanımlanması, model tahmini ve model testi olmak üzere dört adımda gerçekleştirilmiştir.

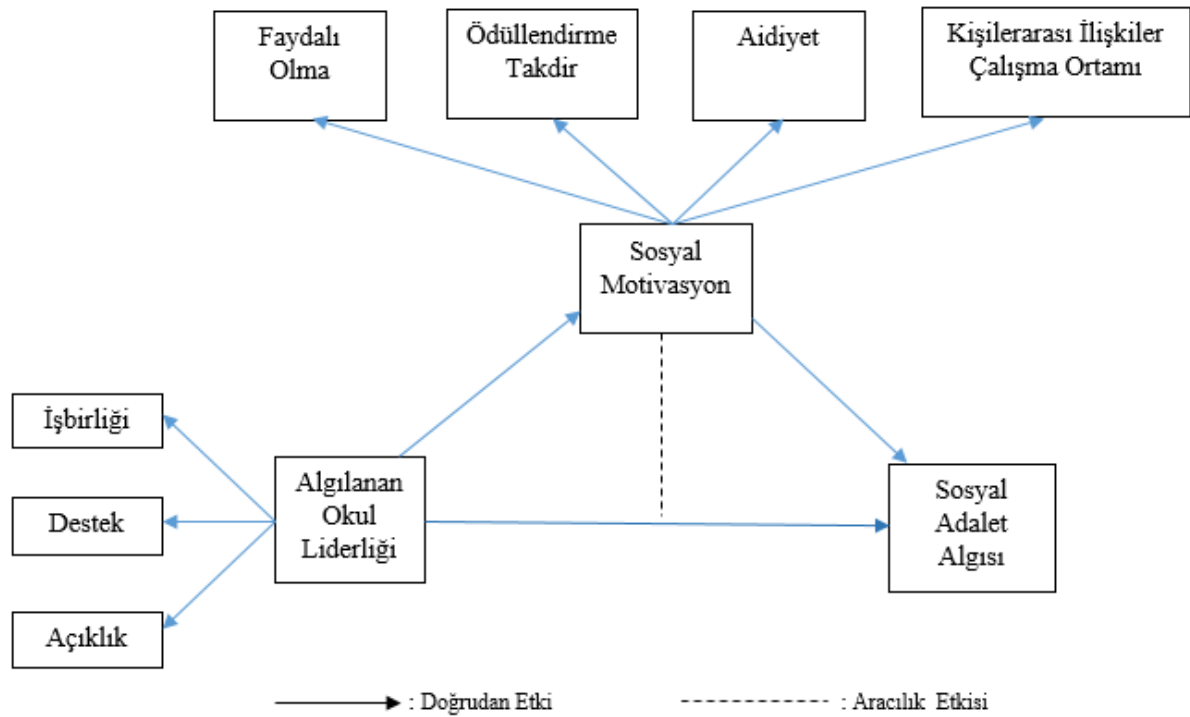
4.1.8.1 Modelin Betimlemesi

YEM analizi gerçekleştirilmeden önce bu modelde yer alan gözlenen ve örtük değişkenlerin tanıtılması modelin anlaşılması açısından önem taşımaktadır (Schumacker ve Lomax, 2016, s. 108). Bu kapsamda varsayılan modele ait gözlenen ve örtük değişkenlere Tablo 4.23’ te yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Gözlenen ve Örtük Değişkenler

Gözlenen Değişkenler	Örtük Değişkenler
İşbirliği	Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Okul Liderliği Davranışları
Destek	
Açıklık	
Faydalı Olma	Sosyal Motivasyon
Ödüllendirme-Takdir	
Aidiyet	
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	Sosyal Adalet Algısı

Tablo 4.23 incelendiğinde varsayılan modele ilişkin 7 gözlenen (işbirliği, destek, açıklık, faydalı olma, ödüllendirme-takdir, aidiyet, kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı) ve 3 örtük (öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları, sosyal motivasyon, sosyal adalet algısı) değişkenin olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında kurulan yapısal modelde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları bağımsız değişkeni, sosyal adalet algısı bağımlı değişkeni ve sosyal motivasyon ise aracı değişkeni ifade etmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışları, sosyal adalet algısı ve sosyal motivasyon arasında test edilen modele Şekil 4.1’de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Algılanan Okul Liderliği, Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı ve Sosyal Motivasyon Arasında Test Edilen Model

Şekil 4.1’ de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal adalet algısını doğrudan yordaması; sosyal motivasyonun öğretmenlerin sosyal adalet algısını doğrudan yordaması; okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal motivasyonunu doğrudan yordaması ve okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal motivasyonları üzerinden öğretmenlerin sosyal adalet algısını dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordaması beklenmektedir.

4.1.8.2 Modelin Tanımlanması

Bu adımda gözlenen ve örtük değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.24’ de yer almaktadır.

Tablo 4.24. Gözlenen ve Örtük Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	$\bar{x}$	ss
İşbirliği	55.33	10.38
Destek	44.33	9.48
Açıklık	15.61	2.86
Algılanan Okul Liderliği	115.28	21.61
Faydalı Olma	30.07	3.29
Ödüllendirme-Takdir	21.92	2.80
Aidiyet	19.64	3.56
Kişilerarası İlişkiler-Çalışma Ortamı	13.69	1.40
Sosyal Motivasyon	85.33	8.72
Sosyal Adalet Algısı	151.01	19.58

Tablo 4.24’de gözlenen ve örtük değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Ayrıca, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkilere ait değerlere ise Tablo 4.22 de yer verilmiştir.

4.1.8.3 Model Tahmini

Bu adımda ilk olarak aracı değişkenin olmadığı model test edilmiştir. Bu doğrultuda, bağımsız (algılanan okul liderliği) değişkenin bağımlı (sosyal adalet algısı) değişken üzerindeki toplam etkisini test etmek amacıyla yol analizi oluşturulmuştur (Şekil 4.2).



Şekil 4.2. Bağımsız (Algılanan Okul Liderliği) ve Bağımlı (Sosyal Adalet Algısı) Değişken Arasındaki Yol Analizi

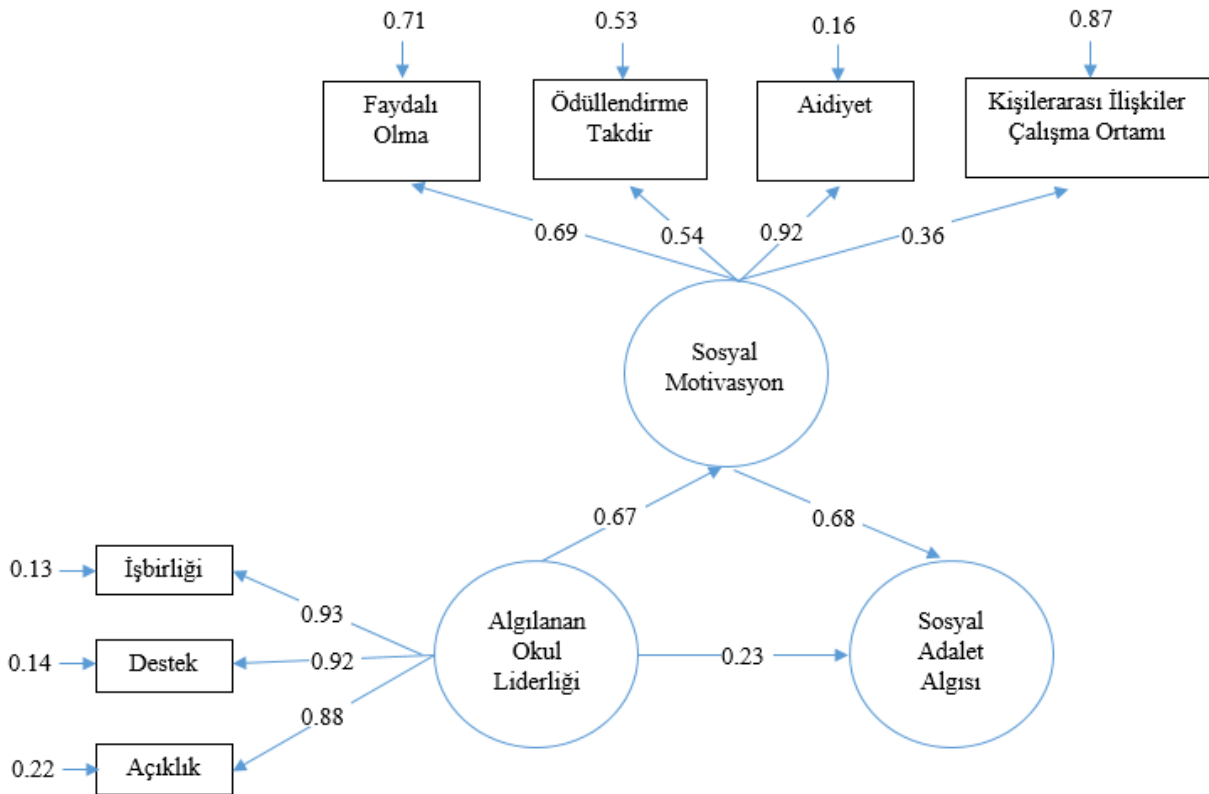
Şekil 4.2’de okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasında doğrudan kurulan yol analizi yer almaktadır. Bu analiz sonucunda elde edilen değerlere Tablo 4.25’ te yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Algılanan Okul Liderliğinin Sosyal Adalet Algısı Üzerindeki Etkisi

Değişken	β	S.E.	C.R. (t)	p
Algılanan Okul Liderliği → Sosyal Adalet Algısı	0.69	0.02	23.54	.000

Tablo 4.25’ te görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta = .69$; $p < .001$) tespit edilmiştir.

Çalışmanın amaçları kapsamında belirlenen “Sosyal motivasyon, öğretmenlerin sosyal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?), (Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları, sosyal motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?), (Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları, öğretmenlerin sosyal motivasyonlar üzerinden öğretmenlerin sosyal adalet algılarını dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?) ve (Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracı rolüne ilişkin kurulan model anlamlı mıdır?) sorularına cevap vermek amacıyla sosyal motivasyonun aracı değişken olduğu ayrı bir yol analizi oluşturulmuştur (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Aracı Etkili Modeli Test Etmek Üzere Kullanılan Yol Analizi

Şekil 4.3’ te görüldüğü üzere algılanan okul liderliği ile sosyal motivasyon ve sosyal adalet algısı arasında doğrudan, algılanan okul liderliği ve sosyal adalet algısı arasında sosyal motivasyonun aracılık etkisini içeren dolaylı bir yol analizi bulunmaktadır. Yol analizi verilen modele ilişkin gerçekleştirilen yapısal model analizi sonuçları Tablo 4.26’ da yer almaktadır.

Tablo 4.26. Aracılı Yapısal Model Analizi Sonuçları

Değişken	β	S.E.	C.R. (t)	p
Algılanan Okul Liderliği → Sosyal Adalet Algısı	0.23	0.01	14.69	.000
Algılanan Okul Liderliği → Sosyal Motivasyon	0.67	0.02	23.93	.000
Sosyal Motivasyon → Sosyal Adalet Algısı	0.68	0.02	24.47	.000

Tablo 4.26’ da verilmiş olan YEM analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının sosyal adalet algısını ($\beta = .23$; $p < .001$) ve sosyal motivasyonu ($\beta = .67$; $p < .001$) anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Benzer şekilde aracı değişken olan sosyal motivasyonun sosyal adalet algısı üzerindeki ($\beta = .68$; $p < .001$) etkisinin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracılık rolünün olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap yöntemi kullanılarak yol analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracılık rolünü ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.27’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.27. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı Arasındaki İlişkide Sosyal Motivasyonun Aracılık Rolü

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Sosyal Motivasyon		Sosyal Adalet Algısı	
	β	S.E.	β	S.E.
Algılanan Okul Liderliği ¹			0.61**	0.02
R ²			0.38	
Algılanan Okul Liderliği	0.54**	0.01		
R ²	0.29			
Algılanan Okul Liderliği			0.32**	0.02
Sosyal Motivasyon			0.53**	0.04
R ²			0.58	
Dolaylı Etki			0.29 (0.26-0.32)	

¹Aracı değişken eklenmeden önce, ²Aracı değişken eklendikten sonra, ** p< .001, Parantez içerisindeki değerler alt ve üst güven aralığı değerleridir. Bootstrap yeniden örnekleme sayısı 5000

Tablo 4.27 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının, öğretmenlerin sosyal adalet algısı üzerindeki doğrudan etkisinin aracı değişken modele eklenmeden önce ($\beta = .61$; $p < .01$) anlamlı olduğu görülmektedir. Aracı değişken olan sosyal motivasyon modele dahil olduğunda ise okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının, öğretmenlerin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi ($\beta = .32$; $p < .01$) azalmış ancak anlamlılığı etki devam etmiştir. Bu durum sosyal motivasyonun okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide kısmi aracı olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Baron ve Kenny, 1986). Bootstrap analizlerinde dolaylı etkinin var olup olmadığına %95 güven aralığında elde edilen CI (confidence interval) değerlerine bakılarak karar verilmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracı rolüne ilişkin gerçekleştirilen bootstrap analizi sonuçlarına göre Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının sosyal motivasyon vasıtasıyla öğretmenlerin sosyal adalet algısı üzerindeki dolaylı etkisinin ($\beta = .29$; %95CI [0.26 – 0.32], $p < .01$) olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede elde edilen alt üst güven aralığı değerlerinin 0 değerini kapsamıyor olması dolaylı etkinin anlamlı olduğunu ve aracılık etkisinin meydana geldiğini göstermektedir (Gürbüz, 2019, s. 57; MacKinnon vd., 2004, ss. 112-113). Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun kısmi aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kurulan modelle öğretmenlerin sosyal adalet algısındaki toplam varyansın yaklaşık %58'i açıklanabilmektedir.

4.1.8.4. Model testi

Uyum iyiliği endekslerinin, yapısal eşitlik modellemesi yoluyla oluşturulan bir modelin test edilmesinin ardından modelin değerlendirilmesi için bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Kline, 2015). Bu bağlamda Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Aracılı Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Parametre	Sonuç	Uyum Ölçütü	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2	186.4	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2 < \chi^2 \leq 5df$
X^2/sd	3.70	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	.076	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.059	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.93	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.94	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$
CFI	.92	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
GFI	.93	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	.94	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$

Kaynak: Byrne (2016, ss. 93-99); Kline (2016, ss. 268-278); Gürbüz (2019, s. 34).

Tablo 4.28 incelendiğinde, X^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir aralıkta yer aldığı ve ortaya koyulan modelin doğrulandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları, öğretmenlerin sosyal adalet algısı ve öğretmenlerin sosyal motivasyonu arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen bütün bulgular birlikte değerlendirildiğinde:

- Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı,
- Öğretmenlerin sosyal motivasyonunun öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı,
- Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı,
- Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal motivasyonu üzerinden öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı,
- Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun kısmi aracılık rolüne ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde araştırmanın üç değişkeni olan okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet kavramlarına ilişkin nicel araştırma sonucunda ortaya çıkan temalarına yönelik sorulara cevaplar araştırılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile analiz edilen veriler temalar, alt temalar, kodlar ve katılımcı kodları şeklinde tablolaştırılmıştır. Temalara ilişkin ortaya çıkan kavramsal kodlamalar ve alt boyutlar için uzman görüşü alınmıştır. Nitel araştırmaya ilişkin bulgular katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla da desteklenerek çalışmanın geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun bu aşamasında alanyazın taraması ve nicel araştırma sonucunda okul liderliğine ilişkin ortaya konulan destek, iş birliği, açıklık boyutlarına yönelik sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin destek temasına ilişkin görüşlerinin analizi ile '*Eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi*' ve '*Okul İklimini Geliştirme*' alt temaları elde edilmiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi alt temasına ait kodlar ve katılımcı kodları Tablo 4.29' da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Düzenlenmesine Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Destek	Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Düzenlenmesi	Öğrencileri ödüllendirme için kaynak temin eder.	K5,K10,K15,K16
		Maddi yetersizliklerden kaynaklı eğitim öğretim etkinliklerini destekleyemez.	K9
		Öğrenci başarısının artması için çabalar.	K5,K10,K14,K15,K16
		Öğrencilerin ekstra kaynak ile desteklenmesini sağlar.	K10,K5,K14,K16,K11
		Ders dışı etkinlikler konusunda öğretmene destek olmaz.	K1, K3, K8, K13
		Sınıf içi yaşanan problemlerde öğretmene destek olmaz.	K14
		İmkanlar dahilinde eğitim öğretim etkinliklerinin düzenlenmesine yardımcı olur.	K5,K6,K14,K15,K16,K10
		Olumsuz öğrenci davranışları ile ilgili yardımcı olur.	K15,K6, K10,K16,K3
		Ders materyali ve araç gereç sağlar.	K16, K15, K14, K10,K5

Tablo 4.29’da okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenler; ‘imkanlar dahilinde eğitim öğretim etkinliklerinin düzenlenmesine yardımcı olur, ders materyali ve araç gereç sağlar, olumsuz öğrenci davranışları ile ilgili yardımcı olur, öğrenci başarısının artması için çabalar, öğrencileri ödüllendirme için kaynak temin eder, öğrencilerin ekstra kaynak ile desteklenmesini sağlar’ şeklinde olumlu, ‘ders dışı etkinlikler konusunda öğretmene destek olmaz, sınıf içi yaşanan problemlerde öğretmene destek olmaz, maddi yetersizliklerden kaynaklı eğitim öğretim etkinliklerini destekleyemez’ şeklinde olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Okul idaresi sadece sözel olarak yapılması gerekenleri söylüyor,yapılması konusunda daha çok arka planda duruyor. Daha çok öğretmeni öne itip süreci izlemeye çalışıyor. Desteğini çok hissedemiyoruz bu konuda. Örneğin çocukları deneme yapmak istiyorum deneme yapan adamın numarasını buluyor ve bana atıyor siz arayıp halledersiniz. Ben aslında ondan destek bekliyorum. Okul müdürü olarak arasak işler daha kolay halledilir. (K1)

Genel kurallar çerçevesinde fiziki şartları, fiziki şartlar açısından pek bir problem yok. Öğretimsel açıdan bizim zaten bir müfredatımız var.Onun dışında kurs ihtiyacı olursa kurs açma noktasında,yardımcı dokümanlar noktasında imkanlar sağlıyor. İdari konularda da

idarenin müdahale etmesi gereken öğrenci davranışlarıyla ilgili disiplin kurulu ile birlikte halledilmeye çalışılıyor. Katkı noktasında bir olumsuzluk ile karşılaşmadım. Kendi imkanları ile yardımcı olmaya çalışıyor (K15)

Ekstra bir destek görmüyorum normal şekilde ...bir teşvik yok,yapılan güzel bir şey olursa çok görülme yok ama böyle köstek olma da yok.İşleri zorlaştırma da yok (K11)

Yapılan güzel etkinlikler takdir ediliyor. Maddi konular sıkıntı olabiliyor maddi bir destek gerekirse devlet okullarının çok parası yok açıkçası, bağışlarla dönen yer. Para gerektiren bir durum olduğunda asla olmaz deniliyor. Bir şey yapmak istiyorsunuz okulun desteğine ihtiyaç var maddi olarak. O konuda kesinlikle hayır deniliyor (K9)

Eğitim öğretim etkinlikleri için çok bir katkıları olmuyor aslında. Prosedür ile ilgileniyor.Evrak işleri ile. İşte tören yapılacak mı yapılmayacak mı bunlarla ilgilenir. Eğitim öğretim açısından da dayatma vardır şunu yapalım bunu yapalım şeklinde. Hep mantık buydu. Hep bir dayatma var (K3)

Okul İklimini Geliştirme alt temasına ait katılımcı kodları, kodlar Tablo 4.30’ da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Okul İklimini Geliştirmeye Yönelik Kodlamalar

Te ma	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Destek	Okul İklimini Geliştirme	Öğretmeni hizmet içi eğitime yönlendirir.	K8,K12
		Öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarına duyarlıdır.	K10, K13, K16,K7,K4
		Öğretmenlerin isteklerini dikkate almaz.	K5,K8,K14,K15,K6,K3
		Başarılı öğrencileri ödüllendirir.	K13,K16
		Veli ile yaşanan problemlerde öğretmene destek olmaz.	K16,K3
		Teşvik edici geri bildirimde bulunur.	K9,K12,K13,K16,K1,K4
		Öğrenciyi değerlendirme sürecine müdahale eder.	K13, K16
		Öğretmenin çaba ve gayreti fark edilmez.	K15,K14,K11,K7,K3,K2,K1

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası, okul iklimini geliştirmeye yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.30’ da verilmiştir. Bunlar; ‘teşvik edici geri bildirimde bulunur, öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarına duyarlıdır, öğretmenlerin isteklerini dikkate almaz, başarılı öğrencileri ödüllendirir, öğretmenin çaba ve gayreti fark edilmez, öğrenciyi değerlendirme

sürecine müdahale eder, öğretmeni hizmet içi eğitime yönlendirir, veli ile yaşanan problemlerde öğretmene destek olmaz' şeklinde ifade edilmiştir.

Katılımcıların okul iklimini geliştirme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Kendimi yetersiz gördüğümde diyorum ki evet çocuklar bana böyle geliyorlar ama ben bu istekleri ne kadar tamamlayabilirim. Öğretmen de kendini geliştirmek için ekstra çaba içine giriyor. Kurum tarafından desteklendiğimizde kendimizi de yenilemeye başlıyoruz, verimliliğimiz artıyor. Öğretmenlerine değer veren, isteklerini geri çevirmeyen öğrencilerini de düşünen bir müdür olarak değerlendiriyorum. K10

Yüksek lisans yaptığım süreçte şehir dışında eğitimi alıyordum.... Boş gün vermeye müsait bir ders programı vardı. Eğitim almak için talep ettiğimizde hakkım olduğunu uygun görürlerse gidip gelmek istediğimi sadece bir gün söylememe rağmen onaylanmamıştı. Çok uzun bir süre sonra çok uzun uğraşlar verildikten sonra onaylanmıştı. Öğretmenlere tükenmişlik hissi yaratıyor açıkçası. Yani hem hayattan aldığı zevki azaltıyor onunla birlikte eğitim hayatına sunacağı katkıları olumsuz etkiliyor. Çünkü bu hüsrarla birlikte öğretmen o psikolojisi ile birlikte de o derse devam ediyor. Bir yandan derse devam ederken bir yandan kendi devam edemediği dersinin üzüntüsünü yaşıyor K8

7 yıldan beri o okuldayım, herhangi bir takdir görmedim. Velilerden gelebiliyor, öğrencilerden gelebiliyor, öğretmen arkadaşlarımdan gelebiliyor ama idareci olarak sadece müdürden bahsediyorsak yok. Takdir etmek yok. Takdir edilmediğimde görülmediğimi hissediyorum yani yaptığım işin bir anlamı olmadığını hissediyorum. Sanki boşu boşuna gidip geliyor muşum gibi hissi veriyor bana. Herhangi bir pekiştirme olmadığı için daha sonra ben de çok bir şey yapmak istemem. Sadece sorumluluklarımı yerine getiririm ama ekstra bir şey için de uğraşmam. Takdir edilirse ekstra çalışmalar yaparım ama edilmezse sadece yapmam gerekeni yaparım K11

İdarecinin tavrı hep bu. İşte Veli ile problem yaşarsanız ya Veli ile problem yaşama dedikleri şey ya şiddet boyutu olmuyor genelde yani çocuğa kızmak bile sıkıntı olabiliyor. İdarecilerden bir şey isteme ya da talebinde bulunduğumda destek olunmaz... Açıkçası benim için onları görmemek benim için daha evladır. K3

Okul liderliğinin diğer boyutu olan işbirliği temasına ilişkin verilerin analiz edilmesi ile belirlenen katılımcı kodları, kodlar ve alt temalar Tablo 4.31' de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Katılımı Sağlamaya Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
İş Birliği	Katılımı Sağlama	Alınan kararlar uygulamaya konulmaz.	K3,K6,K8
		Kararlar dayatma şeklinde sunulur.	K15,K14,K9,K8,K6,K5
		Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunur.	K4,K1,K7,K9,K10,K11,K12,K13
		Yapılan eleştirileri anlayışla karşılamaz.	K8,K14,K16
		Baskıcı bir tutum sergiler.	K2,K15,K14,K5,K3

Katılımı sağlamaya yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; ‘öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunur, kararlar dayatma şeklinde sunulur, baskıcı bir tutum sergiler, alınan kararlar uygulamaya konulmaz, yapılan eleştirileri anlayışla karşılamaz’ davranışlarının ifade edildiği görülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların dile getirdiği görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Fikrimizi söylüyoruz. Müdüre uyuyorsa tamamdır uymuyorsa zaten kendi bildiğini okuyor. Neden bu olmadı dediğimizde de bu, şu sebepten dolayı yukardan emirdir diye söylenip üstü kapatılıyor. Ülkemizin geldiği son nokta diyoruz.Şaşıracak noktayı çoktan aştık. Üstünde çok fazla durmuyorum. Yine yapabileceğim bir şey varsa ben açıkçası idareye yansıtmadan yapıyorum. Çünkü artık öyle bir yere geldik ki bilmiyorumMillet korkar hale geldi şey yapamıyorum yok şuradan şöyle bir şikayet gelir mi yok işte şuradan bir soruşturma gelir mi noktasına geldik. Bundan dolayı benim şahsen gördüğüm, öğretmenler çok fazla bir şey yapmak istemiyor. Öğretmenler korku içindeler. Birincisi zaten Cimer diye bir şey var (K 16)

Tabii ki kurallar olacak mutlaka olması lazım ama sınıfta ders işleyişi eğitim öğretim ile ilgili konularda idarecilerin zaman zaman öğretmenlerin fikirlerini alması lazım. Genelde idare genel kurullar çerçevesinde belli kararlar alıp ilan edebiliyorlar. Belki vakitleri yetmiyordur olumsuz düşünmek istemiyorum. Bu süreçte tabii ki karşılıklı iletişimle yapılacak eğitim öğretimler çok daha rahat olur ama idareler bunu bu şekilde uygulamak zorundayız denildiği zaman memur olarak uygulamak zorunda kalıyoruz. Biraz o zaman iş sadece emri yerine getirme şeklinde oluyor.O da ne kadar verimli oluyor,tartışılır (K 15)

.... bu anlamda öğretmenlerin çok daha fazla desteklendiğini düşünüyorum kararlara katılım noktasında. Bazı durumlarda ortak karar alınmamış olsa da çoğunlukla ortak karar alındığını düşünüyorum.Öğretmenlere bu anlamda söz tanındığını düşünüyorum, çok fazla görüşlere başvuruluyor (K 12)

.....dinlemesi, değerlendirmesi.Odaya girdiğin zaman bir şey söylediğinde ya da işte hocam şu sınıfla ilgili şunu yapmayı düşünüyorum dediğimde hocam not alıyorum der. Not aldığını orada görürdüm. Geri dönüşünün olumlu ya da olumsuz olması önemli değil. Beni değerli hissettirdi, yaptığım işe kıymet verdi. O da söyler. Evet ben müdürüm ama her şeyi her zaman bilmek zorunda değilim, siz de bana eksiklerini söyleyebilirsiniz ya da ben eksiklerimi öğreniyorum. Ve böylece okul içinde öğrenciler için de kendi motivasyonumuz içinde çok güzel oluyor (K 10)

Okul liderliğinin diğer boyutu olan açıklık temasına ilişkin sorulara verilen cevapların analizi sonucu belirlenen katılımcı kodları, kodlar ve alt temalar Tablo 4.32’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. İletişim Yeterliklerine Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Açıklık	İletişim Yeterlikleri	Adil olmayan davranışlar sergiler.	K4,K9,K12,K10,K16,K3,K6
		Çalışanların kendilerini güvende hissetmesini sağlar.	K8,K13,K15,K12,K11
		Herkese aynı ölçüde adaletli yaklaşır.	K8,K7,K11,K2
		Şeffaf net kriterlere dayalı geribildirim verir.	K8, K4
		Özgüveni zedeleyici geribildirim verir.	K7,K1,K2,K12,K5
		Olumlu iletişim dili kullanır.	K12,K13,K11
		İletişime kapalıdır.	K1 ,K7 ,K9,K5,K10,K2,K3

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere, iletişim yeterlikleri alt temasına ilişkin kavramsal kodlamalar; ‘herkese aynı ölçüde adaletli yaklaşır, çalışanların kendilerini güvende hissetmesini sağlar, şeffaf net kriterlere dayalı geribildirim verir, olumlu iletişim dili kullanır’ şeklinde ifade edilmiştir. Ancak bazı katılımcılar ise ‘Adil olmayan davranışlar sergiler, iletişime kapalıdır, özgüveni zedeleyici geribildirim verir’ şeklinde olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılara ait ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

..... Kullandıkları dil de ona göre şekillenmeye başlıyor. Resmi, ruhsuz, belli cümlelerle geçirtilen evrak işleri ile geçirtilen bir dile dönüşüyor. Belli bir zaman sonra öğretmene de öğrenciye de yansıyor. İdareciler olarak hoş bir dil kullanmadıklarını görüyoruz. Kullandıkları cümlelerin nahoş cümleler olduğunu insanın onur ve haysiyetini zedeleyici ifadelerin kullanıldığını ve bunun da öğretmenin ve öğrencilerin ruhlarında derin yaralar açtığına da şahit oluyoruz. İdarecinin kendini çok iyi yetiştirmiş olması gerekiyor. Genelde gördüğüm kadarı ile idarecide etkili bir iletişim dilinin olmadığını görüyorum (K 2)

Öğretmenlere karşı çoğunlukla adil olmadıklarını düşünüyorum.Yani mesela basit bir istek başkasının isteği gerçekleştirilirken sizinkine karşılık verilmeyebiliyor. Nedeni sorulduğunda da şey işte. Eğer evliyse işte onun çocuğu var işte hocam siz bekarsınız idare edin şeklinde cevaplar geliyor ama öğrencilere karşı daha adil olduklarını düşünüyorum çünkü zorunda olduklarını düşünüyorlar yani şikayet edilme vesaire bu tür şeylerle uğraşmak istemedikleri için hepsine karşı şeyler öğrencilere karşı daha adil olduklarını düşünüyorum.(K 3)

....bana dedi ki sen çok tutarsızsın. Verimli olduğumu hissetmediğim halde güzel yorumlar almış açık liseden. Aslında ilk başta bahsettiğim buydu. Oradan güzel yorumlar almış olacağım Arapça dersleri çok iyi geçti de hocamıza çok sevdik gibisinden ama bunu bana böyle direkt olarak demedi. Burada bir açıklık, şeffaflık isterdimgeri bildirim anlamında. Yani biraz duygularını saklamak gibi oldu. Daha duygularımı okşayacak şeyler söyleyebilirdi (K 7)

Yönetimin tutarlı olması,yapılan bir uygulamanın herkese yapılması,adaletli olması bu adaletin de tutarlılık göstermesi. Bu adalet ortamının sürekliliğinin sağlanması. Çeşitli nedenlerle

durumlarla ortaya çıkan hiçbir şeyde bunun sekteye uğratılmaması. Her anlamda tutarlılık hem adalet anlamında hem alınan kararlar anlamında tutarlılığın olması güvende hissettirir. Tutarlılık adalet öğretmenin kendini güvende hissetmesine katkı sunar. İletişimin iyi olması, iletişime açık insanlar olmaları ve benim bu kurumda sadece bir personelmişim gibi hissettirilmeden bu kurumun bir parçası olduğumu ve bu kurum için her bir öğretmenin değerli olduğunu bir yapboz gibi bu kurumun olduğunu ve her bir öğretmenin o yapbozun bir parçası olduğunu hissettirilerek ilerlemesi gereken bir işleyiş olması. Bunun bana sirayet etmesi beni mutlu eder.(K 8)

..... insan kendini güvende hissetmezse sıkıntı olabiliyor. Güven meselesi mutlaka insanı rahatsız ediyor. Öğretmenin yöneticisine güvenmesi önemli bir konu açıklık noktasında. Gittiğimiz bir okulda diyelim belli bir süre tabii ki tanışma ortamı oluşur tanıştıktan sonra beni tanıyan bir idarecinin artık benim farklı bir yönüm olmadığı zaman benimle ilgili bu budur diyebilmesi lazım ama ben hala şüpheleniyorsam benimle ilgili herhangi bir noktada acaba sorusu bana geliyorsa orada bir kopukluk olur, Güvensizlik olur. O da her halimize yansır. Bazı zamanlarda insan bunu hissedebiliyor (K 15)

4.2.2. Öğretmenlerin sosyal adalete yönelik görüşleri

Öğretmenlerin okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerinin analizi ile Pozitif ayrımcılık, Farklılıklara saygı, Söz hakkı tanıma ve Rehberlik bulguları elde edilmiştir. Tablo 4.33 bu bulgulara ilişkin kavramsal kodlamalar ve katılımcı kodları yer almaktadır

Tablo 4.33. Sosyal Adalet Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Sosyal Adalet	Sosyal Adaleti Destekleyici Davranışlar	Pozitif ayrımcılık	K14,K13,K12,K11,K10,K9,K8,K5,K4,K2,K1,K16
		Farklılıklara saygı	K13, K12,K11,K10,K9, K4, K6
		Söz hakkı tanıma	K1,K7,K14,K13,K12,K11,K7
		Rehberlik	K14, K13,K12, K11,K10,K8,K7,K3
		Adil görev dağılımı	K7,K11,K2

Tablo 4.33 incelendiğinde öğretmenler tarafından okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için Pozitif ayrımcılık, Rehberlik, Söz hakkı tanıma, Farklılıklara saygı ve Adil görev dağılımı konusunun vurgulandığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler, okullarda sosyal adaletin geliştirilebilmesi açısından pozitif ayrımcılığın rolüne değinmişlerdir. Bazı katılımcıların pozitif ayrımcılığın yapıldığına dair görüşleri şu şekildedir:

'Suriyeliler için ekstra oldu bir tek. Maddi yetersizlikler, yemek yardımı. Ders haricinde gözlemlemedim. Zeki akıllılar için. Diğerinden ayırt etmeye çalışıyor. Çocuklar düşmanlık beslemesin diye..... Yetenekli olmayan ama hevesli öğrenciler de görev veriyoruz ki motivasyonu düşmesin. Sessiz gruplar için desteklemeye sosyalleştirmeye özgüven arttırmaya çalışılıyor K4

.....oluyor yardım yapılacaksa hem ihtiyacı olan öncelik olarak da hem de başarılı olan öğrenci önceliklidir. Ben başarılı akıllı olduğunu düşündüğüm karakterinde de sıkıntı yoksa desteklerim öğrenciyi. Performans notlarıyla veya herhangi bir şekilde destek olurum. Diğer öğretmenlerin de yaptığını düşünüyorum K9

.....Daha önceden gelen bazı öğrenciler vardı Suriye'den gelenler. İlkokula gitmemişlerdi, bize ortaokul çağında geldiler. Biz onlara okuma yazma öğrettik. Okuma yazma öğretimini öğretmenler gönüllü olarak yaptılar. Öğrencilerin okula uyum sağlaması için. K11

....yapılıyor, okulların başarısı da bununla ölçülüyor tanınırlığı, iyiliği. O yüzden mesela 8 sınıf öğrencilerine yönelik olarak koçluk sistemi var ve koçluk sisteminde de yani maalesef akademik olarak daha yoğun öğrencileri bireysel olarak desteklemek için böyle bir proje başlattık okul idaresi de zaten destekliyor ve hem de açıkçası bunun böyle olması gerektiğini düşünüyorum. Tabiki de bu şu demek değil. Zeki akıllı öğrenciler tamam ama öbür öğrenciler de bizden destek bekliyor okul idaresi de bu anlamda destekliyor başka yerlere yönlendirme açısından yarışmalardır ya da başka akademik anlamda destekliyor. Yoksa öbür öğrencilerle ilgilenmemek değil. Sadece onlara ek bir uygulama. Kendi zamanımızdan fedakarlık ederek onlara biraz daha zaman ayırmak. K12

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin sosyal adaleti benimsemeleri ve okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi hususunda rehberlik çalışmalarının önemine değinmişlerdir. Katılımcılar bu bağlamda görüşlerini şu şekilde bildirmişlerdir:

... bunda aktiviteler önemli ya da işte ortaklaşa çıkılan geziler. Ayrımcı bir dil öğrencileri etkiler ama böyle bir dili kullanmıyoruz, kullanmamaya dikkat ediyoruz. Hep güzellikleri ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Derslerde oynadığımız oyunlar ya da onların teneffüslerde oynadığı oyunlar buna katkı sağladığını düşünüyorum. K3

Ben kendi dersimde bu öğrencileri bir arada tutacak çeşitli uygulamalar yapmaya çalışıyorum ya da empati kurucu, kurmasını sağlayan drama etkinliklerinden yararlanıyorum. Okula özelinde değerlendirdiğimizde sığınmacı öğrencilerin olduğu sınıflarda ciddi anlaşmazlıkların olduğu sınıflar var. Bunlarla ilgili bazı drama çalışmalarını empati kurması için yapıyorum. Sen böyle bir durum yaşasaydın ne hissederdin gibi durumlarla sosyal adaleti geliştirmeye çalışıyorum K8

... Birbirlerine saygılı olmayıp galiba bizden öğrendiler. Eşit ağırlık sınıfıydı, en fazla işte edebiyat ve matematik görüyordu İletişim becerilerinin yanlış olduğunu gösterdik sonra birbirlerini dinlemeye başladılar. Farklı kitaplar okumaya başladılar. Temel Eser yanında felsefeden de kitap ödevleri geldi mesela biraz farklı görüşler girsin araya diye. Bunu bilinçli olarak yaptık öğretmenler olarak. Müdürümüz de hep arada bir paravan oldu. O yüzden çocukların gelişimi de olumlu yönde gitti ve şimdi çok iyi yerlerde. Sosyal etkinliklerde kitap okumalarla bir arada yaşama duygusunu kazandırmış olduk. Sorgulama becerisi gelişti çocuklarda. Bizi bile sorgular oldular. K10

Araştırmaya katılan öğretmenler, sosyal adaletin geliştirilmesi açısından kendi görüşlerinin alınmasının önemini şu şekilde dile getirmektedir:

... soruyor. Ne yapalım ders için istediğiniz bir şey var mı yapabileceğiniz bir şey var mı Biz de işte isteğimiz dileklerimiz varsa sınıfça'da kendi adıma da onları iletiyoruz...Dönem ortasında bile

toplantı yapalım çünkü istişare etmek istiyor belli ki bizimle. Bizim de fikirlerimizi almak istiyor. Fikirlere de saygılı olduğunu görüyorum. K7

Söz hakkı tanıyor. Kendi başına karar vermiyor, soruyor, gruptan duyurmaya çalışıyor. Çocuklar ile ilgili bir şey olduğunda bize sorulduğunda katılmaya çalışıyorum. Çocuklar ile ilgili bir konu ise kendimde sorumluluk hissediyorum. Ama okul binası imiş okula bir şey alınacakmış çok çocuğu etkilemiyorsa o durumda fikrimi almamışlar diye kendimi kötü hissetmiyorum. Danışıldığında o kurumun bir parçası gibi hissediyorum K1

Adaletli olduklarını düşünüyorum. Hiç bir öğretmene ekstra bir şey yaptıklarını görmedim. Nazik anlayışlı ama yeri geldiğinde de mesafeli. Tatlı bir mesafeleri var. Mesela bir öğretmen onunla aynı fikirde olmadığında hatta işi tartışmaya götürdüğünde bile arayış bulmaya çalışan orta yolu bulmaya çalışan karşıdaki kişinin de fikirlerine önem vererek fikir alarak karar verilir.K11

Farklı bir pencereden bakmaları insanın hoşuna gidiyor. Hepimiz bu bardağı farklı şekilde bakarız, farklı görürüz farklı açıdan değerlendiririz. Onların da bizim görüşlerimizi alması güzel bir şey oluyor. K13

Farklı inanç, düşünce ve kültürel değerlere göre herhangi bir ayrımın olmaması sosyal adaletin bir gereğidir. Katılımcılar farklılıklara saygı açısından okul ortamı hakkında şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır:

Ayrımcılığa şahit olmadım. Siyasi ve sendikal bir ayrım dışlanma veya gruplaşma, herhangi bir şey görmedim. K9

Evet, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı, inanışları farklı olabilir ama biz çok uluslu bir ülkede yaşıyoruz. Maalesef birbirimize saygılı olmayı öğrenmek zorundayız ve bunu da evet aile de çok sivri uçlar olabiliyor çok keskin görüşler olabiliyor öyle yapacaksın böyle yapacaksın var olabiliyor ama okul bütün hepsinin bir araya geldiği bir kurum. Öğretmenler model olarak öğrencisini yönlendirerek bir nebze de olsa rahatlatabiliyor. Öğrencilerin farklılıklarına rağmen öğrenebileceğine dair inanışımız var K10.

....Bir ayrımcılık söz konusu değil inanışlar noktasında K12

....Müdürüm çok büyük dengede tutar. Okulun hepsini siz A olabilirsiniz B olabilirsiniz ama şu kapıdan içeri girdikten sonra hepimiz biriz. Adaletli bir ortamda çalışma herkesi mutlu eder. Bizi de de mutlu ediyordu. Oraya geldiğimiz zaman farklılıklarımız hiç göz önünde bulundurmazdık. İdarenin bize yaratmış olduğu ortam bunu oluşturuyordu. Ama biz yok herkes kendi sesini çıkarmaya başlasaydı ne olacaktı çok zaten farklıydı düşüncelerimiz vardı. Ne olacaktı? Orada sürekli bir tartışma ortamı, sürekli bir kaos, stres ama okul müdürü kesinlikle buna izin vermezdi. K13

4.2.3. Öğretmenlerin sosyal motivasyona yönelik görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun bu aşamasında alanyazın taraması ve nicel araştırma sonucunda sosyal motivasyona ilişkin ortaya konulan faydalı olma, ödüllendirme-takdir, aidiyet ve kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı alt boyutlarına yönelik sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin faydalı olma temasına ilişkin görüşlerinin analizi ile Katkı Sunma alt teması elde edilmiştir. Katkı sunma alt temasına ilişkin katılımcı kodları, kodlar Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Katkı Sunmaya Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Faydalı Olma	Katkı Sunma	Yardım etmenin kişinin daha iyi hissetmesini sağlaması	K1,K2,K3,K5,K8,K9, K10,K11,K14
		Karşılık beklemeden yardım etme	K6,K14,K12,K15,K16
		Karşılıklı beklenti içerisinde yardımcı olma	K4, K7, K13
		Empati duyma	K7,K8,K10
		Okul geliştirme için çaba sarf etmenin mutlu etmesi	K9,K14,K15

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası, katkı sunmaya yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.34’ te verilmiştir. Bunlar; ‘yardım etmenin kişinin daha iyi hissetmesini sağlaması, karşılık beklemeden yardım etme, karşılıklı beklenti içerisinde yardımcı olma, empati duyma ve okul geliştirme için çaba sarf etmenin mutlu etmesi’ şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul ortamında ihtiyaç duyan meslektaşlarına yardım etme nedenlerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Kişinin kendisinin daha iyi hissetmesini sağladığı için yardım etme davranışı sergilediğini ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

...Olurum. Bu benim kişiliğimle ilgili. Daha bilinçliyim, birlikte var olduğumuzu, birlikte daha iyi ilerleyebileceğimizi biliyorum. Egomu tatmin etmeye çalışmıyorum. Zincirin bir parçası olduğumu düşünüyorum. Sen iyiyse ben de iyiyim, yardımsever biriyim.... Ruhem kendimi iyi hissetmek. Vicdanen iyi hissetmek. Yapabildiğim bir şeyi yapabilecekken onu mahrum etmemek, esirgememek. K1

İş yükü ağır olan meslektaşlarımıza yardım etmemiz gerekiyor. Onların iş yüklerini paylaşmamız bizi daha da motive edeceğini düşünüyorum daha da hızlandıracağını düşünüyorum. Yani 30 saat derse giren bir öğretmen olabilir, arada yani başına bir şey gelebilir bireysel ihtiyaçları olabilir onlara yardım etmenin bize kendinizi iyi hissettirebileceğini düşünüyorum. Samimi olarak söylemek gerekirse kendimize yakın hissettiğimiz bizi anlayan bize saygı gösteren öğretmenlere ben de yardım etmek isterim K2

Dayanışma diyelim. Tabii ki okulu biz yapan duygu budur. Okula aşkla, şevkle, mutlulukla gelmemizi sağlayan şey budur. K3

Aynı zamanda onun işini kolaylaştırması ya da etrafında ki insanların mutlu olması da beni mutlu eder çünkü sadece kendi mutluluğum işlerimin yolunda olması değil onun yaşadığı o zorluğa benim çözümüne bir katkı sunmam beni mutlu eder açıkçası. Amacım mutlu olmak tabii ki kurumun işleyişine katkı sunmak. Bir prosedürel işse yardım ettiğim ona halledilsin ve bir an önce o çözümlensin, o problem çözümlensin anlayışı da söz konusu. K8

Ederim neden bilmem. Elimden gelen bir şey varsa rica edilirse yardım ederim. İyilik yapmak her türlü insana iyi hissettirir, mutlu olursun. K9

...Yani kendi adıma yapabileceğim bir şey varsa yardımcı olmaktan keyif alırım. Kolaylaştırmak adına keyif alırım. İnsanlıkla alakalı. K14

Araştırmaya katılan öğretmenler, bir karşılık alma amacı ile meslektaşlarına yardım etmek istediklerini şu şekilde dile getirmektedir:

...Çünkü benim ihtiyacım olduğunda o da gelir. Başkalarına yardım ederim, amacım destek olmak. Seve seve gocunmam. Yapabileceğim bir şeyse. K4

Herkesin bir amacı olduğunu düşünüyorum çünkü hiç kimse çıkarsız bir şey yapmaz hayatta. Şimdi ona yardımcı olmam demek onun da bir dost olmam demek. Yani hayatıma yeni bir insan almam demek yeni bir kültür almam demek, yeni bir farklı bakış açısı almam demek yani yenilikler almam demek. K13

Bazı katılımcılar ise herhangi bir kişisel amaç, beklenti olmadan yardım etmek için motive olmaya yönelik şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır:

Birazcık da benim ya da geri çevirmek istemiyorum yardımcı olmak istiyorum. Bana geldiyse bir şekilde benim yardımımı istiyorsa bana güvenmiştir, yardımım konusunda beklentisi vardır. O yüzden geri çevirmek istemiyorum, kırmak istemem. O açıdan kişisel bir amaç yok. Sadece geri çevirmek istemiyorum yapımda yok öyle bir şey. K6

Çok safiyane yani güzel bir şey yapılıyor destek olalım. Birlikte güzel bir şey yapalım okulumuza bir katkısı olsun yoksa başka hiçbir amaç yok yani. Başarı belgesi bu tarz böyle bir şey değil ya da geribildirim almak sen ne kadar çalışkansı böyle bir şey değil tamamen gönüllü olarak safiyani duygularla istemsiz. K12

İnsanlara yardımcı olmaya hep yani zaten yapabileceğim yardımlar çok ince dokunuşlardır hocam. Bir şeyler gönül bağıdır. Her şey maddi değildir, benim için değildir en azından. Manevi bağıdır dediğim gibi onlar benim okul arkadaşım ailemden daha çok gördüğüm insan yüzleri. Her şeyi bir karşılığı olmak zorunda değil hayatta....çok önemli bir şey. çalıştığım kurumdan aldığım keyfin herkesin almasını ya da herkesin aldığı keyfi aynı şekilde ben de almak isterim. K14

...bir öğretmenimizin dersi o gün çok yoğun olur nöbeti olur. Ben elimden gelen her türlü yardımı yaparım. İnsan olduğumuz için yardım ederiz. Karşılıktan değil ben her zaman yardımcı olmaya çalışırım. K16

Empati duygusu ihtiyaç duyan kişiye yardım etmeye sevk edebilmektedir. Bu bağlamda katılımcılar görüşlerini şu şekilde bildirmişlerdir:

Yardım etmeye çaba sarf ederim açıkçası. Empati de geliştiririm onun yerinde ben de olabilirim hissiyatı da oluşur. K8

...Çünkü direkt empati kuruyorum. Şimdi benim bir problemim olsa o da bana yardım ederdi ya da etmesini ben isterdim. Dolayısıyla o hissi de aslında çok iyi bildiğim için. K7

...e-okula not girişinde yardım ederiz ya da dinlenmesi için nöbet desteği sağlarız. Empati yaparım. Birbirin ile olan ilişkin aslında. Güvenebileceğin ya da iletişim kurabileceğim birine destek olmak. Bana iyi hissettirecek diye yapmıyorum galiba bunu, o yüzden olabilir Bilmem iyi hissettirebilir yani bir eksiği tamamladım gibi hissederim yani arkadaşımın ihtiyacı olan bir zaman vardı onu ona verdim. K10

Öğretmenler çalıştıkları kurumun gelişimi için gayret etmekten keyif aldıklarına dair görüşleri şu şekildedir:

Çalıştığım kurum neden daha iyi bir yer olmasın. Kurum geliştikçe ben de daha iyi bir yerde çalışmış olurum. Bu benim mutluluğuma da yansır. K9

Kurumu da kendin için daha yaşanılır bir hale getirmek için. Yani hani mesela atıyorum temizlik eşyaları... Kişisel olarak da karşılayabilirim ama toplumsal bir paydada buluşmak için yardımda bulunurum. Keyif alırım, yani sıkıntı etmem şey gibi. Ailenle yaşarsın ama eksikliği hep babanın gidermesini beklemezsin sen de bir işin ucundan tutarsın. Yani okulda benim için öyledir. Eğer sevip benimsersem eksikliğin ifade edilmesini beklemem. Ben görüyorsam elimden gelen ne varsa yaparım ve bundan keyif alırım. Evime bir şey yaparken yaptığımdaki gibi bir keyif.... K14

...çünkü birlikte ortak bir iş yapıyoruz. Banane bana uymaz. Benim yapabileceğim katkıda bulunabileceğim kendi alanımla ilgili olsun olmasın her konuda ben varım yani. Olumsuzluk olarak gördüğüm anlık meseleler olabiliyor ama motivasyonumu engelleyebilecek seviyeye gelmiyor. Biraz sabır yönümüzden herhalde. Belli bir tecrübeden mi diyelim. K15

Sosyal motivasyonun diğer boyutu olan ödüllendirme-takdir temasına ilişkin sorulara verilen cevapların analizi sonucunda belirlenen katılımcı kodları, kodlar ve alt tema Tablo 4.35’ te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Çabaların Fark Edilmesine Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Ödüllendirme Takdir	Çabaların Fark Edilmesi	Yöneticinin takdirinin iyi hissettirmesi	K1,K5,K8,K11,K14,K16,K9,K3,K6,K4,K12
		Meslektaş takdirinin motive edici olması	K1,K2,K6,K11,K7
		Takdir edilmenin teşvik edici olması	K15,K11,K8,K2,K9

Tablo 4.35’ te görüldüğü üzere, çabaların fark edilmesi alt temasına ilişkin kavramsal kodlamalar; Yöneticinin takdirinin iyi hissettirmesi, Meslektaş takdirinin motive edici olması, Takdir edilmenin teşvik edici olması’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara ait ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Okul idaresinin yaptığım çalışmaları görüp beni tebrik etmesi motive eder. Öğrencilerimin bunu fark etmesi beni motive eder. Meslektaş takdiri de hoşuma gider motive eder ya da öğrenciler sınava girdiğinde çalışmaların karşılığını not olarak gördüğüm zaman bu da beni mutlu eder. Başka hocaların bunu fark etmesi, çocukta değişim olmuş. Yaptığım işi iyi yaptığımı hissetmek beni motive eder.K1

Başarıyı direkt öğretmenin bireysel yaptığı en ufak başarıyı ödüllendirdiğin zaman öğretmen yaptığı işten doyum almaya başlıyor ve o başarılı olduğu konuda öğrencilere daha bir motive ediyor... Yani müdür neyi istiyorsa hangi başarıyı istiyorsa onun istediği başarı grafiği artıyorokulda, istemediği önemsemediği şeyler de zamanla külleniyor... Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bir hedeflerimin olması bence çok önemli öğretmenin mesleki doyumunu açısından kesinlikle bekliyor. Yani bir öğretmen diğer öğretmenden takdir bekliyor her ne kadar onu çok etkilemediğini düşünse de bir öğretmenin övgü dolu cümlesi bile diğer öğretmeni aşırı derecede motive edebiliyor. K2

Meslektaşlarım motive ediyor diyebilirim... Ben zaten öğretmenliği işin içinde iletişim olduğu için sosyalleşebildiğim bir ortam olduğu için seviyorum. Bu sebeple sosyal ortam beni motive eder. K7

Takdir edilmek mutlu hissettirir ve yaptığım işin okul içerisinde doğru yaptığım kanaatini daha da artırır ve yeni çalışmalar yapmamın yolunu açar... Takdir görmemenin süreklilik arz etmesi yeni fikirlerin ortaya çıkmasına tamamen ket vurucu olabilir, tamamen engelleyebilir. Bunun bir alışkanlık haline gelmesi, kişiyi yeni bir şeyler üretmeme noktasına getirebilir. K8

Yöneticinin takdiri benim performansımı etkiler mi yani daha fazla çalışmamı etkiler, yani o takdir etmese de yapar öğretmen tabi ama hani takdir edilen öğretmen gururu okşanan öğretmen ya benim de açıkçası gururum okşansa daha çok çalışmalıyım moduna girerim... Meslektaşlardan da olumlu dönüt alınsa çok güzel olur. Kendim de bir program yapsam hani hocam çok güzel olmuş elinize sağlık emeğiniz sağlık bu hani insanın gönlünü hoş tutan ifadeler motive ettiğini düşünüyorum. Gerektiği gibi işini yapan öğretmenin takdir edilmesi beni motive eder. K9

Takdir edilirse ekstra çalışmalar yaparım ama edilmezsem sadece yapmam gerekeni yaparım. Yaptıklarımın görülmemesi motivasyonumu düşürür... Öğretmen arkadaşlarımdan da takdiri önemli. Çabalarımı görmesi olumlu hissettirir tabiki daha böyle teşvik edici oluyor görüldüğümü hissediyorum K11

Geri bildirim aldığımda iyi hissediyorum tabi ben bunu sadece geribildirim almak için yapmasam da yine de tabi insan olarak takdir görmek ya da yanlışın varsa eleştirilmek güzel oluyor. Kendimi düzeltiyorum. Mesela daha önceki yıllarda derslerimize girdiği zaman müdür beyin benimle ilgili olumlu değerlendirmeleri vardı demek ki ben doğru yoldayım ama mesela başka zamanda olumsuz bir şey söyledi a demek ki dikkat etmem lazım bu anlamda. K12

Sosyal motivasyonun diğer boyutu olan aidiyet temasına ilişkin sorulara verilen cevapların analiz edilmesi ile ulaşılan katılımcı kodları, kodlar ve alt temalar Tablo 4.36' da gösterilmiştir.

Tablo. 4.36. Bağ Kurmaya Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Aidiyet	Bağ Kurma	Yöneticinin destekleyici tavrı	K1,K4,K6,K7,K8,K12,K16,K2
		Yöneticinin olumlu iletişim dili kullanması	K4,K13,K12,K9,K7,K8,K10,K16
		Bireysel ihtiyaç ve taleplere duyarlı olunması	K11,K10,K9,K8,K7,K6,K1
		Görüş ve önerilere açık olma	K10,K7,K16,K1,K14

Bağ kurmaya yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; ‘Yöneticinin destekleyici tavrı, yöneticinin olumlu iletişim dili kullanması, bireysel ihtiyaç ve taleplere duyarlı olunması, görüş ve önerilere açık olma, grup bilincinin olması’ ifadelerine değinildiği görülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların dile getirdiği görüşlerden bazıları şu şekildedir:

...nöbetime geç kalmıştım müdürü aramıştım, bana önemli olan sağ salim gelmeniz telaş etmeyin. O kadar hoşuma gitmişti ki. Müdürün bunu söylemesi beni o kadar rahatlattı ki. Bu ne oldu. Sahip çıkılmışım. Oranın elemanı olmuşum. Değerli hissetmişim. Sana bir şey olmasın diyor. Ben değerliyim... Her zaman desteklenmek insanı motive eder K1

... dersime izlemeye geldiğinde işte hani bir şey lazım mı demişti o zaman şöyle bir fikrimiz vardı. Arapça konuşma sınıfı açalım dedik olur dedi Hocam mesela yani ona sevindim hani gidip de şey demedi. Yani gerek yok aslında bir şey demedi sadece dedi ki ne istersen olur dedi. Yine güvende ve değerli hissettim...K7

Öğretmenin yaptığı çalışmanın desteklenmesi, fikirlerime değer verildiğinin hissedilmesi hem idare hem meslektaşlar tarafından etkiliyor ama idarenin payı daha büyük. Yapılanların teşvik edilmesi olumlu olarak... Motivasyonun hem maddi boyutu var hem manevi boyutu var. Okulun bir kurum kültürünü taşıması ile birlikte aynı zamanda aradaki ilişkisel bağın iletişimin de yüksek olması motivasyonumu etkiler. Buraya gelirken benim istekli şekilde gelmemi destekleme. Özellikle yaptığımız iş nedeni ile hep işe gitmek değil okula gitmek deyim kullanılmasını isteriz. Buranın bize iş olduğunu hissettirmeden bir kurum bağlılığı ile kurum kültürü ile ilerlenmesi beni motive eder. Buraya geldiğimde haklarımın korunacağını yaptığım çalışmalarının destekleneceğini bilmem benim bu kurumun gelişmesi için yapılacak çeşitli vizyoner hareketlerini destekleneceğini bilmem, bunun yolunu açan idarecilerle çalıştığını bilmem, benim üretici olmamı sağlar ve motive olmamı sağlar K8

...Bir müdür öğretmenine değer verdiğini küçük bir adımla hissettirise o zaman o öğretmen kuruma bağlanıyor. Bağlandığı zaman da ikinci evi oluyor. Onu geliştirmek için çaba sarf etmeye başlıyor. Evet her zaman 10 faaliyet var 10 tanesinde çalışamayabilir ama 6 tanesinde 7 tanesini gönüllü olarak çalışabiliyor yani diyor ki evet buradan bana bir adım geldi ben de bunu yapmalıyım. Bu sefer iç muhakemeye girmiş oluyor. K10

....çalışma ortamının bir paydası olarak görüyorsun. Benim de söz hakkım var diyebiliyorum. Okulu daha benimsemişni kolaylaştırıyor. Ortamı da okulu da. Bu öyle olunca her şeye yansıyor yani okul için bir şey yaparken daha çok keyifle yapıyorsun işin olmayan işleri bile. Küçük okulların çok angarya işleri olur işte öyle olur temizlik olur dışarıdan elektronik bir eşyanın takviyesi olur bilgisayarın kasası bozulur bulman gerekir halledersin temizlik malzemeleri cebinden alınır. O anlamda yardımcı olursun yani Dolayısıyla kuruma fayda sağlayabilecek etkinliklere katılırız K14

Uyarılması gerek bir şey illa ki olabilir hepimiz insanız hata yapabiliyor geç de kalabiliyor gerekli dili kullanarak yumuşak bir şekilde uyarın idareci motive eder.... Geç kalmıştım, hocam bir problemin mi var diye girilen bir uyarılma yani gerçekten ben o idareciye karşı asla bir daha hata yapmam çok insancıl yaklaşıyor çünkü. İnsancıl şekilde sorguluyorsa karşıdaki yönetici ben ona karşı çok dikkatli davranırım. Beni daha çok çalışmaya sevk eder bu davranışı. Kuruma bağlanırım. K9

Kişiler arası ilişkiler-çalışma ortamı sosyal motivasyonun diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda verilerin analizi sonucu elde edilen meslektaşlar arası iletişim alt temasına ait kavramsal kodlar, katılımcı kodları Tablo 4.37’ de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Meslektaşlar Arası İletişime Yönelik Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Kişilerarası İlişkiler Çalışma Ortamı	Meslektaşlar Arası İletişim	Öğretmenler arası işbirliğinin olması	K4,K13,K7,K1,K10,K11,K16,K14
		Sağlıklı iletişim kurma	K1, K2,K4,K11,K12,K16,K4
		Öğretmenler arasında karşılıklı saygı anlayışının olması	K13,K12,K10,K8,K7

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası, meslektaşlar arası iletişime yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.37’ de verilmiştir. Bunlar; ‘öğretmenler arası işbirliğinin olması, sağlıklı iletişim kurma ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı anlayışının olması’ şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların meslektaşlar arası iletişim alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Öğretmenler arasında dayanışma olmalı... Herkes birlik olursa başarı ve mutluluk oluyor. Bu işbirliği bir ailenin üyesi olmak gibi hissettirir. Kendimi ailemde gibi hissederim. Yapmam gereken şeyi öğretmenlik sadece para ile ölçülebilecek şunu yap dediğinde yapılabilecek şey değil. İçsel olarak bir insanın kimsenin haberi olmadan birçok şey yapabileceği meslek. K10

Öğretmen arkadaşların birbiri ile olan ilişkisi en çok motivasyonumu etkileyen şey. Şimdi onlarla olumlu bir ilişki yaşadığım zaman oraya geldiğimde mutlu olacağımı bildiğim için, mutluluk bana otomatik olarak yeni şeyler düşündürür, yeni şeyler yaptırır. Verimli olmayı sağlar. Ama mutsuz olduğum zaman orda bulunmak istemediğim için içimden bir şey yapmak da gelmez. Çünkü olduğum ortamda mutlu olmak yani benim çabamı arttırır. K13

Öğretmenler arasında işbirliği olması dayanışma olması bu bir kere şöyle bu beni o kadar etkiliyor ki yani başka bir okula tayin istememe kadar etkileyebilecek bir durum olabiliyor Hatta üzülüyorum yani bu okuldan gidersem acaba aynı ortamı bulabilecek miyim Sadece burada yani eğitim konuşmuyoruz aynı zamanda kendi hayatımızdan da bazı paylaşımlar sunuyoruz ve burada işte birbirimize gerçekten iyi anlamda destek verebileceğimiz şeyler olabilir. Ama o yüzden benim Hani hep olumlu anlamda etkiliyor. K12

Öğretmenlerin kendi arasında kullandığı dil de aynı şekilde yüzde yüz eğitim öğretimi etkilediğini düşünüyorum. Hatta ben Türkiye’deki eğitim öğretimin belli bir kalıbın üzerine çıkamamasının en büyük sebebini eğitimcilerin kullandığı dil olduğunu düşünüyorum öğretmen ve idareciler olarak. Birbirimiz ile iletişim kurarken cümlelerle iletişim kuruyoruz ama o cümleler bizim okuduklarımızla kültürümüzle günlük yaşantılarımız ile ilgili hepsi ile alakalı. Öğretmenler arasındaki iletişim, farklı öğretmen grupları arasındaki iletişim. Bazı öğretmenler güzel bir dil kullanıyorlar, iletişimleri bazı öğretmenlerin çok iyi insanlarla. Bu aynı kültürde, aynı inançtan olması gerekmiyor. Güzel bir iletişim dili kurabiliyorlar. Birbirlerine karşı nazik ve kibar davranıyorlar. Kullanılan dil, ciddi ağırbaşlı ve inandırıcı olması olumlu olarak etkiler motivasyonu. İnanılmaz derecede olumlu olarak etkiler.K2

Öğretmen odası iletişim iyi. Muhabbet sohbet. Keyifli ortam. Hep birlikte ürün çıkardığım bir aile gibiydi. Çalışma iştahını etkiliyor. K4

Öğretmenler arasında karşılıklı saygı anlayışı bence var. Ben kendimi bir mekanda hissediyorum.Var olduğumu hissediyorum.Konumumu hissediyorum. Ben de bu ekibin bir parçasıyım. Motive edenşeylerden biri bu. Ne kadar sürtüşme olsa da idarecilerle de öğretmenlerin kendi arasında olsun ekip olduğumuzu hissedebiliyorum. O grubun bir parçası, oradan bağımsız hissetmiyorum kendimi. Kendimi güvende hissediyorum... Beraber bir işi başarmak. Ama mesela başka bir zümre ile çeşitli faaliyetlerde... Bunlardan biri veli görüşmesine gitmekti. Bunu tek başına yapmam gereken bir şeydi ama başka zümreden bir hocam ortak öğrencilerimizdi. Bana bu konuda yardımcı oldu ve kendimi çok değerli hissettim. Daha öğretmenliğimin ilk zamanlarında ben olmuşum gibi hissettim yani başarılı hissettim yani başarılı bir öğretmen gibi hissettim.K7

Öğretmenler arasında dayanışma vardır evet. Yardıma ihtiyacı olduğunda verilir. Bu işbirliği, samimi, huzurlu çalışma ortamı güvende hissettirir. K11

Ben deneme yapacağım... işim çıktı gelemeyeceğim öğretmen arkadaşına verecek hiç merak etme biz burada hallederiz. Öğretmenler odasında işbirliği kısmen var gibi yok diyemeyiz. Yani güvende hissettiriyor, çünkü işimi birine devredebileceğim biri var orada. Kendim gelemesem de halledebilir K1

...meslektaşlar. Her şeyden önce o masada eğitimciler olarak oturduğumuz için fikir alışverişinde bulunmak birbirimizi yargılamadan. Sadece eğitimci kimliği ile oturmuyoruz masada. Hepimiz farklı kişilik, karakter. Onların da büyük faktör olduğunu düşünüyorum. Öğretmen arkadaşlarla yaptığım işbirliği hep özel günlerdir pano süslemeleridir görevseldir.Bir sıkıntı yaşamadım ekstra bir okul dışı gezi olabilir...Arkadaşlarla buluştuğun güzel bir yerdir senin için okul. K14

Dayanışma her zaman var bence. Eğer öğretmene art niyetli değilse her zaman işbirliği var bence.K16

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve araştırmaya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Okul Liderliği Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranış düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmanın on üçüncü alt amacı kapsamında öğretmenlerin okul müdürlerinin okul liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde okul liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının ($\bar{x}= 3.72$) ortalama ile katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul liderliğine yönelik algının genel olarak yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Okul liderliği alt boyutlarından açıklık boyutunun en yüksek değere sahip olduğu görülürken bunu sırasıyla destek ve işbirliği boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu Yumuşak (2022), Akçe (2019) ve Abdürrezzak (2015) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Arkaz'ın (2021) çalışmasında okul liderliği davranış ve uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları genel olarak yüksek düzeyde tespit edilmiş fakat okul liderliği alt boyutlarından açıklık ve destekleyici liderlik boyutlarının “yüksek”, işbirliği alt boyutuna ait algıların ise “orta” düzeyde olduğu belirtilmiştir. Duyğu (2021) tarafından kamu ve özel okullarda yürütülen çalışmada hem kamu hem de özel okullarda okul liderliğinin alt boyutlarına ait algı düzeylerinin sırasıyla açıklık, destek ve işbirliği şeklinde olduğu saptanmıştır. Ata' nın (2015) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkili okul liderliği düzeyleri genel olarak yüksek seviyede bulunmuştur. Okul müdürlerinin en düşük etkili liderlik özelliği, “eğitimsel liderlik” alt boyutunda, en yüksek özelliği ise “kişisel özellikler” alt boyutunda ortaya çıkmıştır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini yüksek düzeyde belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul liderliği davranışlarına ilişkin ulaşılan sonuçların ilgili literatür ile örtüştüğü görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle

okul müdürlerinin okul liderliği davranışlarını genel olarak sergiledikleri fakat okul müdürlerinin okul liderliği düzeylerinin bir miktar geliştirilmesi gerekliliği ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde okul liderliği ile ilgili bulguların destek, açıklık ve iş birliği olmak üzere üç başlıkta incelendiği görülmektedir. Destek bulgusu eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, okul iklimini geliştirme; açıklık bulgusu iletişim yeterlikleri; işbirliği bulgusu ise katılımı sağlamayı içermektedir. Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi bağlamında; okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, ders materyali ve araç gereç sağlama konusunda olanaklar dahilinde yardımcı olduklarına, olumsuz öğrenci davranışları ile ilgili yardımcı olduklarına, öğrenci başarısının artması için gayret ettiklerine, öğrencileri ödüllendirme için kaynak temin ettiklerine, öğrencilerin ekstra kaynak ile desteklenmesini sağladıklarına dair görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerinin ders dışı etkinlikler ve sınıf içi yaşanan problemler konusunda öğretmene destek olmadığına, maddi yetersizliklerden kaynaklı eğitim öğretim etkinliklerini destekleyemediklerine dair görüş belirten öğretmenler de olmuştur. Balyer (2012) okulu tüm paydaşların istifadesine sunulması gereken bir öğrenme merkezi olarak tanımlamış ve bu bağlamda ihtiyaç duyulan kaynak temini ve ortam düzenlemelerinin çağdaş okul liderinin sorumlulukları arasında olduğuna değinmiştir. Okul müdürlerinin okula finansal kaynak sağlama, okulun gelişimi için faydalı etkinlikleri destekleme, eğitimde yeni teknolojilerin kullanımını önemseme öğretmenlerin katılım gösterdikleri ifadelerdir (Aras, 2013). İki araştırmada da belirlenen okul müdürlerinin eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi hususunda destekleyici oldukları bulgusu mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Buna karşın, mevcut araştırma, öğretmenlerin okul müdürlerinden ders dışı etkinlik ve sınıf içi problemlere ilişkin destek görmedikleri ve finansal problemlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim uygulamalarını destekleyici olmasını zorlaştırdığı bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenler okul iklimini geliştirme bağlamında; okul müdürlerinin teşvik edici geri bildirimde bulunduklarını, öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarına duyarlı olduklarını, öğretmenlerin isteklerini dikkate aldıklarını, başarılı öğrencileri ödüllendirdiklerine, öğretmeni hizmet içi eğitime yönlendirdiklerine dair görüş ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin öğretmenin çaba ve gayretini fark etmedikleri, öğrenciyi değerlendirme sürecine müdahale ettikleri, veli ile yaşanan problemlerde öğretmene destek olmadıkları şeklinde olumsuz görüşler de belirlenmiştir. Katılımı sağlama bağlamında;

okul müdürlerinin öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunduklarına, problemlerin çözümünde paydaşların görüşünü aldıklarına dair görüşler ifade edilmesinin yanı sıra okul müdürlerinin kararları dayatma şeklinde sunduğu, baskıcı bir tutum sergiledikleri, alınan kararları uygulamaya koymadıkları, yapılan eleştirileri anlayışla karşılamadıkları da ortaya konmuştur. Bozdoğan ve Sağnak (2011) tarafından öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulundaki yöneticilerin liderlik davranışlarının incelendiği araştırmada, okul yöneticilerinin takdir etme, katılımı sağlama, bireye değer verme davranışlarını kapsayan demokratik liderlik özellikleri göstermesinin “bir okulda mevcut olan atmosfer olarak tanımlanan” öğrenme iklimini olumlu yönde etkileyeceği tespit edilmiştir. Arkaz’ ın (2021) çalışmasında ise; okul müdürlerinin okul iklimini geliştirme bağlamında işleri kolaylaştırma, güdüleme, övgü- takdir etme ve sorumluluk paylaşma gibi destekleyici unsurlar olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerinde işbirlikli davranışları olmalarına ilişkin özellikleri; “çift yönlü iletişim kurmak”, “birlikte hareket etmek”, “saygılı olmak”, “destek olmak “, seçenek sunmak”, bilgiyi paylaşmak”, “kararlı olmak “, tek yönlü iletişim kurmak”, “emir verici davranmak” ve “yanlı tavırlar sergilemek” olarak belirlenmiştir (Arkaz, 2021). Koçak ve Helvacı’nın (2011) araştırmalarında okul müdürünün liderlik çerçevesinde temel niteliklerinin; adaletli olmaya özen göstermesi, anlayışlı olması, empati yapabilmesi, yol gösterici olması, çalışanlarının maddi- manevi ihtiyaçlarını karşılamak için çabalaması, öneriler ve çözümler getirmesi, fikir alması, danışması, öğrenciye ve öğretmenlere hitap ederken özenli olması, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalışması gibi özellikler olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenin takdir edilmesi, isteklerine ve ihtiyaçlarına duyarlı olunması, desteklenmesi şeklindeki yönetici tutum ve davranışları okul iklimi üzerinde belirleyici olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırma bu yönüyle ilgili alanyazın ile örtüşmektedir. Buna karşın, mevcut araştırmada ortaya çıkan okul müdürleri tarafından öğretmenin çabasının fark edilmemesi, öğrenci değerlendirme sürecine müdahale edilmesi ve veli ile yaşanan problemlerde destek olunmaması bulgusu, ilgili alanyazın ile farklılık göstermektedir. İlgili alanyazında okul liderliğinin katılımı sağlama boyutundaki öğretmen algılarının mevcut araştırma ile örtüştüğü ifade edilebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada tespit edilen okul müdürlerinin öğretmenler ile görüş alışverişinde bulunması, problemlerin çözümünde okulun paydaşlarının fikirlerinin alınması bulgusuna alanyazında da değinildiği görülmektedir.

İletişim yeterlikleri bağlamında; okul müdürlerinin herkese aynı ölçüde adaletli yaklaştıkları, çalışanların kendilerini güvende hissetmesini sağladıkları, şeffaf net kriterlere dayalı geribildirim verdikleri, açık şeffaf iletişim kurdukları, olumlu iletişim dili kullandıkları dile getirilmiştir. Okul müdürlerin adil olmayan davranışlar sergiledikleri, iletişime kapalı oldukları ve özgüveni zedeleyici geribildirim verdikleri şeklinde olumsuz görüşler bildiren öğretmenler de olmuştur. Kaucher (2010) çeşitli okullarda yapmış olduğu araştırmada etkili bir okul liderinde olması gereken özellikleri sırasıyla: İnsan ilişkilerinde iyi olmak, dinleme, doğruluk, yeterli olma, motivasyon, adaletli olma, güvenilirlik, özenli olma, ilham vermek, vizyoner olmak şeklinde tespit etmiştir. Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından yürütülen çalışmada okul yöneticilerinin, öğretmenlere değer vermesi ve önemli olduklarını hissettirmesi, yapıcı geri bildirimlerde bulunması gibi yapıcı destek içeren davranışlarda bulunmasının, öğretmenlerin göstermiş oldukları davranışları olumlu yönde etkileyeceği ve sadece var olan sorumluluklarını yerine getirmesinin ötesinde okul için çaba harcamalarına olanak tanıyacağı ifade edilmiştir. Çelik'in (2006) çalışmasında devlet okullarındaki yöneticilerin astları ile daha nitelikli iletişim kurdukları belirlenmiştir. İlgili alanyazın değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul liderliğinin iletişim yeterliği boyutu ile ilgili görüşlerinde; iyi bir dinleyici olma, olumlu iletişim dili kullanma, yapıcı geribildirimler sunma, açık iletişim kurma kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgular mevcut araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Öte yandan, mevcut araştırma iletişime kapalı olma, özgüveni zedeleyici geribildirim sunma bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında okul müdürlerinin algılanan okul liderliği davranışları, öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi) ilişkin değişkenlere göre incelenmiştir. Okul müdürlerinin okul liderlik davranışları iş birliği, destek, açıklık alt boyutları ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim düzeyine ve çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ugar (2019) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin *mezun olunan okul, görev yapılan okul, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre* farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat öğretmen görüşlerinin liderlik uygulamaları alt boyutlarından sadece model alma boyutunda *meslek kıdeme göre* farklılaştığı tespit edilmiştir. Arkaz (2021) çalışmasında öğretmenlerin, okul liderliğine ilişkin algılarında cinsiyet, branş, kıdem ve mezun oldukları fakülte ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir

farklılaşma olmadığı görülmüştür. Karataş, Gök ve Özçetin (2015) araştırma sonucunda branşın ve kıdem değişkeninin öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farka sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gökçe ve Kahraman (2010) ise öğretmenlerin liderliğe ilişkin görüşlerinde kıdeme göre bir farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Özcan (2013) çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık oluştuğunu; eğitim düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ata'nın (2015) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etkili okul liderliği düzeyleri okul türlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Özcan ve Özdemir (2010), Anadolu öğretmen liselerinde görevli öğretmenlerin okul yöneticilerini diğer okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek puanlarla değerlendirmişlerdir. Tanrıöğen (1988) de kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine ilişkin algılarının benzer olduğunu tespit etmiştir.

5.1.2. Sosyal Adalet Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin sosyal adalet algı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın on beşinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin sosyal adalete ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin sosyal adalet algılarının ($\bar{x}$ = 3.97) ortalama ile katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu düzey yüksek olarak değerlendirilebilir. Araştırma bulgularını destekleyecek şekilde Nartgün ve Sarıbudak (2020), Akyürek (2021) çalışmalarında öğretmenlerin sosyal adalet algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin sosyal adalet algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Yıldırım, 2021; Arslan, 2019; Sağdıç, 2018; Turhan, 2007). Değirmenci (2022) ise araştırmasında katılımcı öğretmenlerin sosyal adalet algısını ($\bar{X}$ =4.39) ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde tespit etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal adalet algısının çok yüksek düzeyde olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sosyal adalet algı düzeylerinin mevcut araştırmanın bulgusunu hem destekleyen hem de mevcut araştırmanın bulgusundan farklılık gösteren araştırma sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda sosyal adalet ile ilgili bulgular, sosyal adaleti destekleyici davranışlar başlığı altında incelenmiştir. Sosyal adaleti destekleyici davranışlar bulgusu pozitif ayrımcılık, rehberlik, söz hakkı tanıma, farklılıklara saygı ve adil görev dağılımı içermektedir. Bu bağlamda öğretmenler, okul işleyişi ile ilgili görüş ve taleplerinin alındığını, farklı inançlara, düşünce ve kültürel değerlere saygılı davranıldığını, bu konuda bir ayrımın söz konusu olmadığını, dezavantajlı öğrencilerin ya da akademik olarak başarılı öğrencilerin bireysel olarak desteklendiğini, ders içi ve ders dışı etkinlikler aracılığı ile öğrencilerde sosyal adalet bilincinin gelişmesi için gayret edildiğini belirtmektedirler.

Alanyazında eğitim ortamlarında sosyal adalet, başta dezavantajlı öğrenciler olmak üzere okul paydaşlarını destekleyici nitelikte bir kurumsal iklimin oluşturulması (McKenzie vd, 2008); öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yeteneklerinin göz önüne alınarak fırsatların sunulması (Bogotch, 2002); kararların demokratik bir ortamda birlikte alınması (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010); farklılıklarla uyum içinde yaşayarak empati, saygı ve yardımlaşma konusunda teşvik edici olma (Wang, 2012); inanç, memleket, cinsiyet gibi unsurlara bakılmaksızın öğrencilere eşit muamele edilmesi (Sağdıç, 2018); farklı düşünce, değer ve yaşam tarzlarına saygı (Parekh, 2002); engel durumu olan, akademik başarısı düşük, gelir düzeyi yetersiz ve uyum sorunu yaşayan öğrencilere yönelik sosyal destek faaliyetleri yapılması (Tomul, 2009) bağlamında incelendiği görülmektedir. Özdemir (2009) tarafından yürütülen araştırmada da öğrenci ve öğretmenlere yönelik kültür, inanç ve görüş farklılığından dolayı ayrımcılık yapılmadığı, karar alma sürecine öğretmenlerin katılımının sağlandığı, gerektiğinde velilerin ve öğrencilerin de görüşlerine başvurulduğu, başarılı olarak görülen öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2021) çalışmasında okul müdürlerinin eleştirel değerlendirmelere açık ve destekleyici bir tutum içerisinde oldukları, farklı görüşlere saygı gösterildiği, kararlara katılımın sağlandığı ortaya konulmuştur. İlgili çalışmalarda elde edilen kültür, inanç ve düşünce farklılıklarının ayrımcılık sebebi olmaması, öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerinin alınması, dezavantajlı grupların desteklenmesi bulguları mevcut araştırmada da yer almaktadır. Buna karşın, bu çalışma, ders içi ve ders dışı etkinlikler kullanılarak öğrencilerde sosyal adalet bilincinin gelişmesini sağlama bulgusu ile diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Cho (2017), kültürel farklılıklardan dolayı eğitim ortamlarında sosyal adaletin sağlanması konusunda zorluklar yaşandığını tespit etmiştir. Okullarda sosyal adaletin sağlanması için ise birincil olarak mevcut eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gerektiğini savunan Chiu ve Walker (2007), bu noktada okul müdürlerinin üstlenmesi gereken sorumluluklar olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Marshall (2004), okullarda sosyal adaletin sağlanması ve geliştirilmesi için öğretmenlerin çabalarının yanı sıra okul müdürlerinin de model olarak öğretmenleri desteklemeleri gerektiğini, okullarda eşitsizlikleri önleyebilen eğitim liderlerine ihtiyaç duyulduğuna değinmiştir. Sönmez (2014) okul müdürlerinin kurumun tüm üyelerine adil davranma, empati kurabilme, sorunlar karşısında çözüm odaklı bir bakış açısı geliştirebilme, ortak katılıma dayalı karar alma, güven verme hususunda duyarlı olması gerektiğini bu sayede çalışanların kuruma bağlılıklarını da geliştirebileceklerini vurgulamıştır.

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında öğretmenlerin sosyal adalet algıları öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi) ilişkin değişkenlere göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sosyal adalet algıları cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, branşı sözel olan öğretmenlerin sosyal adalet algılarının branşı sayısal, sınıf, sanat ve spor olan öğretmenlerinin sosyal adalet algısından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal adalet algılarında branş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığının belirtildiği Sağdıç (2018) ve Yıldırım'ın (2021) araştırmaları ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmemektedir. Buna karşın Arslan'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin sosyal adalet algılarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda sayısal alan öğretmenlerinin sosyal adalet algısı sözel alan öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde belirlenmiştir. Bu bulgu mevcut araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Bu bulgulardan hareketle ilgili alanyazında öğretmenlerin sosyal adalet algılarının branş değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan bulgular ile mevcut araştırmanın paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sosyal adalet algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mevcut araştırma bulgusu ile paralel olarak öğretmenlerin sosyal adalet algısının cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım, 2021; Adışen, 2022; Bozkurt, 2018; Nartgün

ve Sarıbudak, 2020). Buna karşın cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sosyal adalet algılarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Arslan, 2019; Akyürek, 2021; Sağdıç, 2018 ve Orhan, 2020). Bu bağlamda Arslan (2019) ve Orhan (2020) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal adalet algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar olmasının yanı sıra mevcut çalışma bulgusu ile benzer araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmada sosyal adaletin kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sosyal adalet algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu (Yıldırım, 2021; Arslan, 2019; Nartgün ve Sarıbudak, 2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da tespit edilmiştir. Bozkurt'un (2018) çalışmasında ise eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu; lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre daha yüksek sosyal adalet algısına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Bu bulgu mevcut araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından sosyal adalet algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin sosyal adalet algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin sosyal adalet algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin sosyal adalet algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı Yıldırım (2021), Sağdıç (2018), Uğurlu (2009) ve Özdemir (2009), Nartgün ve Sarıbudak (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Ancak mevcut araştırma bulgusu ile çelişen, kıdem değişkeninin öğretmenlerin sosyal adalet algısında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirten araştırmalara da rastlanmaktadır. Bozkurt (2018) çalışmasında 5 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal adalet algısının 2-4 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğunu; Sağdıç (2018) 26 yıl ve üstü görev süresi olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde sosyal adalet algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Arslan (2019) ise kıdemi 1 yıldan kısa olan öğretmenlerin 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek seviyede sosyal adalet algısına sahip oldukları

bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında öğretmenlerin sosyal adalet algılarını mesleki kıdemlerine göre ele alan araştırmaların genelinde ortaya çıkan bulgu, mesleki kıdem değişkene göre sosyal adalet algısının anlamlı bir farklılık göstermediği şeklindedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bu bağlamda alanyazındaki genel yönelim ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal adalet algıları görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı Arslan (2019) Sağdıç (2018) ve Orhan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da tespit edilmiştir. Ancak Yıldırım'ın (2021) çalışmasında ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal adalet algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. İlgili alanyazında okul kademesi değişkeninin öğretmenlerin sosyal adalet algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusu mevcut araştırma ile uyumlu görünmektedir.

5.1.3. Sosyal Motivasyon Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın on dördüncü alt amacı kapsamında öğretmenlerin sosyal motivasyona ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin sosyal motivasyon algılarının ($\bar{x}$ = 4.27) ortalama ile *tamamen katılıyorum* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sosyal motivasyon algısının oldukça yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin sosyal motivasyonlarını en yüksek algıladıkları alt boyutun kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı boyutu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla ödüllendirme-takdir, faydalı olma ve aidiyet alt boyutları takip etmektedir. Aynı örneklem ve farklı veri toplama araçları kullanılarak Doğan, Koçak'ın (2017) araştırmasında ($X = 4,31$) ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde çıkan öğretmenlerin motivasyon düzeyi; Ergen'in (2009) çalışmasında 3,77 ortalama ile “Büyük ölçüde” düzeyinde; Akman'ın (2017) çalışmasında x 3.09 ortalama ile kararsız düzeyde; Yılmaz'ın (2017) araştırmasında x 2.99 ortalama ile düşük düzeyde; Kurt'un (2013) çalışmasında x 2.79 ortalama ile düşük düzeyde; Emirbey'in (2017) çalışmasında x 3.15 ortalama ile kısmen memnunun olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut

araştırmada elde edilen öğretmenlerin sosyal motivasyon algı düzeyi, Doğan, Koçak'ın (2017) çalışmasında ortaya çıkan sonuç ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Buna karşın, ilgili diğer çalışmalarla mevcut araştırma bulgusu örtüşmemektedir. İlgili araştırmalarda kullanılan farklı veri toplama araçları bu farklılığın kaynağı olabilir. Ayrıca kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı boyutunun öğretmenlerin sosyal motivasyon algısı üzerinde belirleyici olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin sosyal motivasyonlarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip maddenin “*Yöneticiler tarafından oluşturulan güven ortamı beni çalışmaya teşvik eder*” (madde 11, $\bar{x}$ = 4.58), en düşük maddenin ise tüm okul kademeleri için “*Kurumumda karar alma süreçlerine dahil edilirim*” (madde 15, $\bar{x}$ = 3.62) maddesi olduğu belirlenmiştir. Öztürk (2006), çalışmasında öğretmenlerin % 60'ı çalıştıkları ortamda insan ilişkilerinin motivasyonlarını direkt olarak etkilediğini; % 20'si kararsız olduğu, % 15'i katılmadığını ifade etmişlerdir. Yöneticileri ve iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde bulunması öğretmenleri en çok motive eden sosyal araçlar şeklinde sıralanmaktadır (Kulpcu, 2008). Yine yöneticilerin öğretmenlere güven vermesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Öğretmenlerin kararlara katılım gösterme dereceleriyle motivasyonları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiş; karar süreçlerine katılımın öğretmenin motivasyonunu yükselten çalışanların motivasyonunu yükselten en önemli etkenler arasında yer aldığı belirtilmiştir (Özdoğru ve Aydın, 2010; Öztürk ve Teber, 2006; Yıldırım, 2006). İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal motivasyon algı düzeylerinin bu araştırmanın bulgularını hem destekleyen hem de bu araştırmanın bulgularından farklılık gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Bu araştırmada ortaya çıkan okuldaki güven ortamının iş konusunda teşvik edici olduğu bulgusu ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna karşın, bu araştırmada öğretmenlerin sosyal motivasyon algıları hususunda en düşük düzeye sahip olan kurumda karar alma süreçlerine dahil edilme bulgusu ile ilgili araştırma sonuçları örtüşmemektedir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde sosyal motivasyon ile ilgili bulguların faydalı olma, ödüllendirme-takdir, aidiyet ve kişilerarası ilişkiler- çalışma ortamı olmak üzere üç başlıkta incelendiği görülmektedir. Faydalı olma bulgusu katkı sunma; ödüllendirme-takdir bulgusu çabaların fark edilmesi; aidiyet bulgusu bağ kurma; kişiler arası ilişkiler-çalışma ortamı bulgusu meslektaşlar arası iletişim içermektedir.

Öğretmenler katkı sunma bağlamında; ihtiyaç duyan meslektaşlarına yardım etme nedenlerini kişinin kendisini daha iyi hissetmesini sağlaması, karşılık beklentisi, kişisel çıkar, empati duyma ve kurumu geliştirme için gayret etmenin mutlu etmesi olarak ifade etmektedirler. Sosyal güdüye sahip çalışanların, başkalarının refahını artırmayı önemsedikleri için çalışma arkadaşlarına yardım ettikleri ve olumlu bir benlik algısını sürdürmeye çalıştıkları ifade edilmiştir (Halbesleben vd., 2010). Bununla birlikte, yardımsever çalışanların her zaman başkalarına yardım etmekle ilgilenmediği ve yardım edip etmemelerinin yardımın gerçekleştiği bağamlara ilişkin algılarından etkilendiği de tespit edilmiştir (Choi ve Moon, 2016)

Çabaların fark edilmesi bağlamında; öğretmenler yöneticiler tarafından takdir edilmenin iyi hissettirdiğine, meslektaşlarının takdiri ile motive olduklarına ve daha fazla gayret gösterme noktasında takdir etme davranışının teşvik edici olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Alan yazında da başarılarının ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi (Kingful ve Nusenu, 2015; Alam, 2011); yöneticilerin sözlü takdir davranışları (Sümer, 2012); sözlü veya yazılı olarak takdir etme (Çiçek, 2005) öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen araçlar olarak değerlendirilmiştir. Taymaz'a göre (2015) bireyin davranışının beğenilerek ödüllendirilmesi bireyi pozitif etkiler. Ödül almak ya da takdir edilmek bireyin benzeri davranışları sergilemesi için teşvik edici olur. Fakat çalışanların olumlu davranışları fark edilmediği ve ödüllendirilmediği durumda ise kişinin çalışma isteği azalacaktır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Benzer şekilde Ünal (2000) bireyin kendilerini gösterme, takdir edilme, kendinin önemli olduğunu ortaya koyma gibi güdülerini doyurma ihtiyacı içinde olduğunu, dolayısıyla okul müdürlerinin bu noktada öğretmenlerin motivasyonlarını artmalarını sağlayacak ortamı düzenlemesi gerektiğine değinmiştir. Fakat Büyükses (2010) ise yaptığı araştırmada, yöneticilerin öğretmenin gayretini takdir etmemesinin öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemediğini saptamıştır. Mevcut araştırmada elde edilen yönetici ve meslektaşlar tarafından takdir edilmenin öğretmenlerin sosyal motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği bulgusu ile ilgili çalışmalarda ortaya konulan sonuçların paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Öte yandan, alanyazında öğretmenlerin yönetici tarafından takdir edilmediğinde motivasyonunun olumsuz anlamda etkilenmediği bulgusuna da rastlanmaktadır.

Öğretmenler bağ kurma bağlamında; okul müdürünün bireysel ihtiyaçlara ve isteklere duyarlı olması, destekleyici davranışlar sergilemesi, olumlu iletişim dili kullanması, görüş

ve önerileri dikkate alması ve öğretmenler arasındaki grup bilincinin varlığı hususlarının çalıştıkları kuruma karşı ait hissetmelerini sağladığına değinmektedirler. Çalışma ortamının sosyal yönü dikkate alındığında bireyin bu ortamda istek ve taleplerinin, sosyal ihtiyaçlarının oluşması kaçınılmazdır. Sosyal motivasyon bu ihtiyaçların karşılanabilmesi noktasında önem arz etmektedir (Uzkurt, 2008). Okul ortamında da öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması öğretmenlerin sosyal gereksinimleri başta olmak üzere gereksinimlerinin karşılanmasıyla sağlanabilir. Okul yönetiminin kurumun amaçları doğrultusunda öğretmenleri yönlendirebilmesi kurum içinde geliştirilen grup bilinci ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler arasında uyumun sağlanması, öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması için çaba sarf edilmesi öğretmenlerin motive olmalarını sağlayarak kuruma bağlılıklarını arttıracaktır (Ergen, 2009, s.60). Ait olmaya motive olan çalışanlar da sosyal dışlanma yaşamamak için dahil oldukları grubun çabalarına katkıda bulunmak isteyecek ve olumlu sosyal davranışlar sergileyecektir (Baumeister ve Tice, 1990). Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenlerin beklentilerini yerine getirmeye gayret gösterme (Yılmaz ve Ceylan, 2011; Güneş, 2007); öğretmenleri destekleme (Göksoy ve Argon, 2015); işle ilgili fikir ve önerilerini açık olma (Öztürk ve Dündar, 2003; Töremen, 2003: 234) hususlarına özen göstermelidirler. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile ilgili çalışmaların benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin talep ve görüşlerinin dikkate alınması, desteklenmesi, meslektaşlar arası uyumun öğretmenlerin sosyal motivasyon algılarını artıran ve çalıştıkları kuruma aidiyet hissetmelerini sağlayan unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler meslektaşlar arası iletişim bağlamında; öğretmenler arasında karşılıklı saygı anlayışının ve işbirliğinin olması ve sağlıklı iletişim kurmanın motivasyonu olumlu etkilediğine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu bulguya paralel olarak sağlıklı iletişimin motivasyon üzerindeki olumlu etkisini (Doğan, & Koçak, 2017); öğretmenlerin meslektaşları ile iyi anlaşmalarının, olumlu ilişkiler kurması önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu (Büyükses, 2010; Kulpcu, 2008; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014) ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Yine Conley'e (1991) göre mesleki dayanışma, işbirliği öğretmenlerin çalışma ortamındaki motivasyonunu ve gayretini arttırdığını nihayetinde kuruma katma değer katmaktadır. Çalışanların işbirliği içinde olması öğretmen motivasyonunu olumlu etkilemektedir (Fox, 1986). Dolayısıyla okullarda motivasyonun sağlanabilmesi için çalışanlar arasında karşılıklı biçimde saygı, dayanışmaya dayalı açık bir iletişimin olması esastır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bu çalışmada tespit edilen

meslektaşlar arası işbirliği ve sağlıklı iletişimin öğretmenlerin sosyal motivasyon algısını olumlu yönde etkilediği bulgusu ile ilgili çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler arasındaki ilişkiler ve iletişimin, sosyal motivasyon algısı üzerinde belirleyici olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında öğretmenlerin sosyal motivasyon algıları öğretmenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi) ilişkin değişkenlere göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeyleri faydalı olma, aidiyet, kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı, ödüllendirme-takdir alt boyutları ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin branşlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim düzeyine ve çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeyleri faydalı olma, aidiyet, kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı alt boyutları ve ölçeğin genelinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeyleri ödüllendirme-takdir alt boyutu cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin ödüllendirme ve takdir yoluyla motive olma düzeyinin erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin genel anlamda motivasyon algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu Emirbey (2017), Recepoğlu (2012), Aksel (2016), Demirel (2007), Baygut (2007), Işık (2016), Kurt (2013), Özmen (2017), Yıldırım (2006) ve Özerten (2018) Ergen (2009) araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Ancak bayan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Köprülü, 2011; Ozan, Türkoğlu ve Şener, 2012; Uçar, 2017). Bu bulgu araştırmamızda ortaya çıkan ödüllendirme-takdir alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon algısının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı bulgusunu hem destekleyen hem de bu araştırmanın bulgularından farklılık gösteren araştırma sonuçlarının olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından genel olarak sosyal motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu öğretmenleri sosyal açıdan motive eden faktörlerin cinsiyete göre farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini konu alan çalışmada Ergen (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mesleki deneyim bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuca paralel olarak Bektaş (2010); Çiçek (2002); Tanrıverdi (2007); Kurt (2013) öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Uçar (2017) ise çalışmada öğretmenlerin motivasyon algılarının mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Recepoğlu (2012), araştırmasında öğretmen motivasyonunun kıdeme göre farklılaştığını, 1-5 yıl görev süresi olan öğretmenlerin, 6-10 ve 11-20 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur. Emirbey (2017) ise 11-20 yıl görev süresi olan öğretmenlerin görev süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde motive olduğunu saptamıştır. İlgili alanyazındaki bu çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin motivasyon algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığını belirleyen araştırmalar olduğu gibi motivasyon algısının mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koyan araştırmaların da olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ise mesleki kıdem açısından öğretmenlerin sosyal motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu öğretmenleri sosyal açıdan motive eden faktörlerin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal motivasyon algıları eğitim düzeyi, branş ve okul kademesi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin motivasyon algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu Emirbey (2017), Recepoğlu (2012), Ergen (2009) Kurt (2013) Uçar (2017) tarafından yürütülen araştırmalarda da elde edilmiştir. Fakat çalışanların eğitim düzeyi arttıkça motivasyon düzeylerinin azaldığına ilişkin bulguya da ulaşılmıştır (Aksoy, 2006). Öğretmenlerin motivasyon algılarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu Baygut (2007) ve Uçar (2017) çalışmasında da ortaya konmuştur. Buna karşın, öğretmenler tarafından yöneticilerin motivasyon sağlamaya ilişkin davranışlarının değerlendirildiği Ozan, Turkoğlu ve Şener (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha olumlu bir algıya sahip olduğu bulgusu bu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Öğretmenlerin motivasyon algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu Vural (2016) ve Kırsoy (2015) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Buna karşın öğretmenlerin

motivasyon düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaştığı bulgusunu ortaya koyan Orhan'ın (2020) çalışması ile mevcut çalışma bulgusu çelişmektedir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sosyal motivasyon algılarının eğitim düzeyi, branş ve okul kademesi değişkenine farklılaşmadığını ortaya koyması yönüyle paralellik göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin motivasyon algılarının branşa, eğitim düzeyi ve okul kademesine göre farklılaştığını belirleyen araştırmalar ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmemektedir.

5.1.4. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın okul liderliği ve sosyal adalet arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun aracı rolüne yönelik kurulan modelin anlamlı olup olmadığına yönelik araştırma sorusu kapsamında okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizleri sonucunda okul liderliğinin işbirliği, destek ve açıklık alt boyutları; sosyal motivasyonun alt boyutlarını oluşturan faydalı olma, ödüllendirme-takdir, aidiyet, kişilerarası ilişkiler-çalışma ortamı; sosyal adalet arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı; okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı; öğretmenlerin sosyal motivasyonunun öğretmenlerin sosyal adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Aracı değişken olan sosyal motivasyon modele dahil olduğunda ise okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışlarının, öğretmenlerin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi azalmış ancak anlamlılık etkisinin devam ettiği gözlenmiştir. Dolayısıyla sosyal motivasyonun okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin sosyal adalet algısı arasındaki ilişkide sosyal motivasyonun kısmi aracılık rolüne sahip olduğu ve buna ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ulusal ve uluslararası literatürde doğrudan okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkiyi ele alan ya da sosyal motivasyonun okul liderliği ve sosyal adalet arasındaki aracılık rolünü konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı

bu bölümde elde edilen sonuçlar tartışılırken konu ve örneklem bağlamında benzer bileşenlere sahip çalışmalardan faydalanmaya çalışılmıştır.

Liderlik davranışları ile çalışanların motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik araştırmaların alanyazında mevcut olduğu görülmektedir (Arslanoğlu, 2016; Thahier vd., 2014; Emirbey, 2017; Bingöl, 2014; Buble vd., 2014; Vural, 2016; Uçar ve Dağlı, 2017). Öğretmen algıları açısından okul liderliği ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği Duyğu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul liderliğine ait alt boyutlardan “Destek” ve “İş birliği” düzeylerinin artmasının motivasyonu artırdığı; “Açıklık” düzeyinin artmasının motivasyonu düşürdüğü bulgulanmıştır. Ugar (2019) tarafından yürütülen çalışmada da okul müdürlerin liderlik uygulamaları alt boyutundan model teşkil etme, risk üstlenme, takdir etme, ekip çalışmasını destekleme ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü bir ilişki; liderlik uygulamaları alt boyutundan paylaşılan vizyon ile öğretmenlerin motivasyonu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlaveten takdir etme davranışı ve kişiler arası ilişkilerin motivasyonu oldukça artırdığı belirlenmiştir (Ugar, 2019). Çelik (2015)’in araştırmasında okul liderliğinin destek ve işbirliği boyutlarını ön plana çıkaran davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bingöl (2014)’ün öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeyinin motivasyon düzeyini arttırdığı; liderliğin alt boyutlarından öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile motivasyon düzeyi, takdir ve sorumluluk düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki; liderliğin alt boyutundan eğitim programı ve okul amaçlarının belirlenmesi ile takdir ve sorumluluk, takım çalışması, motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi arttıkça öğretmenlerin motivasyon, takdir ve sorumluluk düzeyinin arttığı; okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi arttıkça motivasyon, takdir ve sorumluluk, takım çalışması düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu bulguların çalışma bulgusunu desteklediği ifade edilebilir.

Pepper ve Thomas (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticisinin okulun gelişmesi, ilerlemesi, çalışanlarda aidiyet duygusu oluşturulması, kişiler arası ilişkiler ve grup bilincinin geliştirilmesi noktasındaki okul liderliği davranışlarının okul

iklimi üzerinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, okul liderinin destekleyici davranışları ile okul ikliminin olumlu yönde gelişmesini sağladığı vurgulanmıştır (Hoy ve Tarter, 1997). Okul liderliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığında kritik öneme sahip olduğu (Nguni, Sleegers ve Denessen, 2006); okul müdürünün destekleyici davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının özdeşleşme ve içselleştirme boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu (Şama ve Kolamaz, 2011; yüksek destek algısının çalışanların göreve yönelik davranışlarının etkililiğini artırdığı (Eisenberger, Cummings, Armeli ve Lynch, 1997; Leithwood ve Sun, 2012) bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin sosyal motivasyon algısı üzerindeki etkisini destekler niteliktedir.

Çalışanların kurum içindeki adalet algıları, mesleklerine yönelik tutumlarını, kurum ile özdeşleşmelerini, motivasyonlarını etkileyen bir faktördür (Olkkonen ve Lipponen, 2006; Greenberg, 1987). Adalet algısının düşük olması çalışanların motivasyonlarının azalmasına, performanslarında düşüş gözlenmesine, kurum içinde çatışmalar yaşanmasına neden olabilmektedir (İçerli, 2009; Şahin ve Kavas, 2016). Bu hususta okul liderlerinin tutum ve davranışlarının kurum içindeki adalet algısı üzerinde belirleyici role sahip olduğu ifade edilmektedir (Adams, 1965). Okul liderleri, olumlu bir çalışma ortamının oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanması için adil davranışlar sergilemesi öğretmenlerin adalet algısı üzerinde etkili olmaktadır (Yılmaz, 2006). Nitekim Özdemir'in (2009) çalışmasında da öğretmenlerin sosyal adalet algısı ile etik liderlik alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiş; öğretmenlerin sosyal adalet algılarını etkileyen faktörler arasında yöneticilerin toplumsal olaylara duyarlılık gösteren davranışlarının ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Turhan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının tüm boyutları ile öğretmenlerin sosyal adalet algı düzeyi arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın okul liderliğinin sosyal adalet algısı üzerindeki belirleyici rolü olduğu bulgusu ile uyumludur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler, okul müdürlerinin okul liderliği davranışlarını katılıyorum düzeyinde algılamışlardır. Bu algılama düzeyinin, destek, işbirliği ve açıklık alt boyutlarında da çok katılıyorum düzeyinde gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul liderliğe ilişkin algıları ile sosyal adalet ve sosyal motivasyon algılamaları arasında bulunan ilişki düşünüldüğünde, okul müdürlerinin okul liderliğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesi hususu önem arz etmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin liderlik davranışları açısından yetersiz oldukları noktaların farkında olmaları ve bu durumu düzeltebilmek için girişimlerde bulunmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin okul liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini yükseltmek için liderlik alanında çağdaş yaklaşımlardan hareketle yapılandırılmış eğitim programları düzenlenebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin sosyal motivasyon algılarının genelde tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ancak aidiyet alt boyutunda algının katılıyorum düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin, öğretmenlerin kurumla bağ kurmalarını sağlayacak ve kurumun üyeleri olarak kabul edildiklerini gösterecek deneyimlere yer vermeleri önerilebilir.

Bu araştırmada okul liderliği, sosyal adalet ve sosyal motivasyon kavramlarının birbirinden etkilendiği belirlenmiştir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı ve politika belirleyiciler tarafından değerlendirilmeli ve okulu geliştirme hususunda bu konularda duyarlılığın geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal adalet algıları, eğitim ortamlarında yürütülecek programlarla (hizmet içi eğitim, seminer, kurs) yükseltilebilir.

Bu araştırmada aidiyet duygusunun gelişimi için okul müdürünün bireysel ihtiyaçlara ve isteklere duyarlılığı, görüş ve önerileri dikkate alması ve öğretmenler arasındaki grup bilincinin varlığı önemli hususlar olarak görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin, öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerini gözetten bir çalışma ortamı sağlamaları ve ekip

bilinci oluşturmak için öğretmenler arasında işbirliği içinde yürütülen faaliyetler gerçekleştirmeleri önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler

Mevcut araştırmada okul liderliği ile sosyal adalet algısı arasında sosyal motivasyonun kısmi aracı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okul liderliği ile sosyal adalet algısı arasında aracı etkisi olabilecek farklı değişkenler incelenebilir.

Mevcut araştırma ilkokul, ortaokul ve lise türünde resmi devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalara özel okullar da dahil edilerek öğretmenlerin okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet algısı devlet okulları ve özel okullar açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Mevcut araştırma İstanbul ili Pendik ilçesi okullarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalara farklı il ve ilçelerde görevli öğretmenler dahil edilebilir.

Bu araştırmanın örneklemini ve çalışma grubunu öğretmenler oluştırmaktadır. İleride yürütülecek araştırmalara okul yöneticileri, ğrenci ve velilerin katılımı sağlanarak nicel ve nitel yöntemler ile derinlemesine sonuçların elde edilmesi sağlanabilir.

Bu araştırmada değerlendirmeye alınmayan yaş, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, medeni durum vb. değişkenler daha sonra yapılacak çalışmalarda tercih edilebilir.

Mevcut araştırmadaki değişkenlerden biri olan sosyal motivasyon için ölçek geliştirilmiştir. Bu lek aracılığıyla ulaşılacak nicel veriler, nitel yöntemler ile de kapsamlı şekilde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar, A. K. (2022). *Geçmişten günümüze yönetsel metinlerde liderlik- Orhun yazıtları, Siyasetname ve Nutuk'un eğitsel liderlik bağlamında değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in Social Exchange, In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, Academic Press.
- AhYun, K. (2002). Similarity and attraction. In M. Allen, R. W. Preiss, B. M. Gayle, & N.A. Burrell (Eds.), *Interpersonal communication research: Advances through meta analysis* (pp. 145–167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Akçe, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının yöneticilerin okul liderliği açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, Ş. (2019). *Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi].
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.
- Akpınar, M. (2011). Günışığında yönetim açısından Türk Kamu Yönetiminde açıklık ve şeffaflık sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16(2), 235-261.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535. doi:10.51460/baebd.847006

- Alam, M.T. (2011). Factors Affecting Teachers Motivation. [Erişim: 04.06.2013].*International Journal of Business and Social Science*. 2 (1) (298-304),
- Algesheimer, R., Dholakia, U. M. Ve Herrmann, A. (2005). The social influence of brand communities: Evidence form European car clubs. *Journal of Marketing*, 59(3), 19–34.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma*. [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Alsburry, T. L. ve Shaw. N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4(2), 105–126.
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Andersen, S. (2000). Fundamental Human Needs: Making Social Cognition Relevant, *Psychological Inquiry*, 11, (4), 269-276.
- Arar, K., Beycioğlu, K. ve Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206.
- Aras, N. (2013).*Okul müdürlerinin sahip olduğu okul liderliği standartlarına ilişkin öğretmen algıları*. [Yüksek Lisans Tezi].Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Arkaz, G. (2021). *Öğretmenlerin okul liderliği ve yenilik yönetimi algıları: Bir karma yöntem çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi].Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Asch, S. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*. 70(9), No. 416.
- Aslan H, Karip, E (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255 - 279.

- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, O. (2002). Davranış Üzerine Sosyal Etkiler, Enver Özkalp (Ed.), *Davranış Bilimlerine Giriş* içinde (261 – 277), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aydın, P. İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. H. (2011). *Yönetim bilimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Babič, K., Černe, M., Connelly, C. E., Dysvik, A. ve Škerlavaj, M. (2019). Are we in this together? Knowledge hiding in teams, collective prosocial motivation and leader-member exchange. *Journal of Knowledge Management*, 23(8), 1502-1522.
- Bacızade, A. (2017). *Telekomünikasyon sektöründe çalışanlarda kurumsal aidiyeti etkileyen faktörlerin analizi-Trabzon Vodafone mağazaları örneği*. [Doktora tezi]. Avrasya Üniversitesi.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 13-40.
- Balasubramanian, S. ve Mahajan, V. (2001). The economic leverage of the virtual community. *International Journal of Electronic Commerce*, 5(3), 103–138.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S. ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *The Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Roller. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75–93.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214.
- Barrick, M. ve Mount, M. (1993). Autonomy As a Moderator of The Relationship Between The Big Five Personality Dimensions and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 1, 111-118.

- Basım, H. N., Şeşen, H. ve Korkmazıyrek, H. (2007). A Turkish translation, validity and reliability study of the dimensions of the learning organization questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 368-374. <https://www.researchgate.net> adresinden edinilmiştir.
- Basım, N., Şeşen, H., Meydan, C. H. ve Yönetim, S. Y. B. B. S. (2009). Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 27-44.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Newyork NY:Free.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic?. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 65-122.
- Batson, C. D., Ahmad, N. ve Stocks, E. L. (2004). Benefits and liabilities of empathy induced altruism. In A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp.359–385). New York: Guilford.
- Batson, C. D. ve Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122.
- Batson, C. D., Eklund, J. H., Chermok, V. L., Hoyt, J. L. ve Ortiz, B. G. (2007). An additional antecedent of empathic concern: Valuing the welfare of the person in need. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 65–74.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The Need of belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (fourth ed., pp. 680–740). New York: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J. ve Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589–604.

- Baygut, T. (2007). *İzmir ili Gaziemir ilçesi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri*[Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bayrakçı, M. (2014). *Okul kültüründe değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Bechtoldt, M. N., De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A. ve Choi, H.-S. (2010). Motivated information processing, social tuning, and group creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(4), 622–637. <https://doi.org/10.1037/a0019386>
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*[Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Belle, S. (2014). Where do I belong?: A phenomenological investigation of teleworkers' experience of organizational belonging (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington, DC, USA.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bernstein, R. J. (2011). Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis. University of Pennsylvania Press. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/287263679_Beyond_Objectivism_and_Relativism_Science_Hermeneutics_and_Praxis
- Beycioğlu, K., Özer, N., Uğurlu, C. T. ve Köybaşı, F. (2018). Okul Liderliği Ölçeği (OLÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 21-42.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. Ankara: Aşina Yayınları.
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisi*[Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Blum, T. C. (1985). Structural constraints on interpersonal relations: A test of Blau's macrosociological theory. *American Journal of Sociology*, 1(3), 511-521
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bolat, D. S. (1996). Eğitim örgütlerinde işbirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 505-512. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10387/127075>

- Boyles, D., Carusi, T. ve Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. In W. Ayers, T. Quinn and D. Stoval (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp.30-43).
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- 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. DOI: 10.21547/jss.300050
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Breugst, N., Patzelt, H. ve Shepherd, D. A. (2020). When is effort contagious in new venture management teams? Understanding the contingencies of social motivation theory. *Journal of Management Studies*, 57(8), 1556-1588.
- Buble, M., Juras, A. Ve Matic, A. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management*, 19(1), 161-193.
- Burke, P.J. (1980). The self: measurement implications from a symbolic interactionist perspective, *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Busher, H., Harris, A. ve Wise, C. (2000). Subject leadership and school improvement. USA: Paul Chapman
- Büyükgöze, H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Calhoun, C., Gerteis, J., Moody, J., Pfaff, S., Virk, I. (2002). *Contemporary Sociological Theory*. Great Britain: Blackwell.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Cansız-Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri*, (ss. 114-135). Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G. Ve Speer, A. L. (1991). The altruistic personality: In what contexts is it apparent? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 450–458.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. ve Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 88-98.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22 (2) , 637-657 .
- Chapey, G. D. (1975). Interrelationships among secondary school administrators' problem-solving behavior, personal motivation, social motivation and perception of the rate of adoption of change. Fordham University.
- Chen, Z. X. ve Aryee, S. (2007). Delegation and employee work outcomes: The cultural context of mediating processes in China, *Academy of Management Journal*, 50(1), pp. 226-238.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S. ve Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.
- Chirkov, V., A Study of the Internalization of Cultural Practices in College Samples from South Korea, Russia, Turkey and U.S.: A Self-Determination Theory Perspective on Culture and Well-being, [Doctorate Thesis]. University of Rochester.

- Choi, B. K. ve Moon, H. K. (2016). Prosocial motive and helping behavior: Examining helping efficacy and instrumentality. *Journal of Managerial Psychology*, 31(2), 359–374.
- Chiu, M. M. ve Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724–739.
- Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal Of Multicultural Education*, 19(2), 1-19.
- Clark, H. H. (1996). Using language. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4. baskı). Routledge
- Conley, S. (1991). Chapter 6: Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of research in education*, 17(1), 225-266.
- Cook, K. S. (2000). Social Exchange Theory. E. F. Borgatta, R. J. V. Montgomery (Ed.) *Encyclopedia of Sociology*, Second Edition, Vol. 4, pp. 2669-2676.
- Cooley, V. E. ve Shen, J. (2003). School accountability and professional job responsibilities: A perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 10-25.
- Coyle-Shapiro, J. A.M. ve Conway, Neil. (2005). Exchange Relationships: Examining Psychological Contracts and Perceived Organizational Support, *Journal of Applied Psychology*, 90/4, 774-781.
- Correll, J. ve Park, B. (2005). A model of the ingroup as a social resource. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 341–359.
- Cosmides, Leda, and John Tooby. 1992. Cognitive Adaptations for Social Exchange. *The Adapted Mind*: 163-228.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntemi araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi
- Cribb, A., Gewirtz, S. (2003). Towards A Sociology Of Just Practices: An Analysis Of Plural Conceptions Of Justice. In *Social Justice, Education And Identity* Edited by: Vincent, C. Routledge

- Crowne, D. P., ve Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349–354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Cunningham, W. G. ve Cordeiro, P. A. (2003). Educational leadership: A problem- based approach. Pearson Education Inc.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(16), 423-442.
- Çelik, V. (2005). Eğitimsel Liderlik. Y. Özden (Ed.) (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı İçinde (188-213). Pegema Yayıncılık, Ankara
- Çelik, B. (2006). *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin algılanan liderlik özelliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Yeditepe Üniversitesi.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Zirve üniversitesi
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, N. G., & Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-132.
- Çınar, A. ve Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 42-60.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Rize ili örneği)*. [Doktora Tezi].Ankara Üniversitesi.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: Bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*[Yayımlanmamış Doktora Tezi].Çukurova Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Dean, J . W . ve Brass, D. J . (1985). Social interaction and the perception of job characteristics in an organization. *Human Relations*. 38(6), 571-581.

- Deci, E. L., Connell, J. P. Ve Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization, *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A. Ve van Knippenberg, D. (2008). Motivated information processing in group judgment and decision making. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 22-49.
- Deci, E., Ryan, R., Gagne, M., Lronr, D., Usunov, J. ve Kornazheva, B., Need Satisfaction, Motivation and Well-Being in The Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self Determination, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 8, 2001, 930-942.
- Deci, E. ve Ryan, R. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self Determination in Personality, *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E. Ve Ryan, R. (2000). The What And Why of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behaviour, *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-269.
- Değirmenci, R. (2022). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi
- Demirel, Y. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin branş öğretmenlerini motive etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Demirkaya, H. (2012). *Bireysel ve örgütsel boyutlarıyla sosyal davranış*, 1. Basım. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Devellis, R.F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (3.Basımdan Çeviri).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dindar, A. M. (2001). *Liderlik, liderlik tarzları ve bir uygulama*[Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

- Doğan, S. ve Koçak, O. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 17 (1) , 1-18 .
- Dökmen, U. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Cambridge: Cambridge University Press
- Duyğu, N. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul liderliğine yönelik algılarının öğretmenlerin motivasyonu ve demografik özellikleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S. ve Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 82, 812-820.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. Ve Debora S. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 7, 500-507.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*[Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa İli örneği)*[Yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Ertürk, V. (2011). *İstanbul kentsel kıyı alanındaki dönüşüm uygulamalarının sosyal kimlik açısından irdelenmesi: Kartal/Küçükçekmece uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi]. İTÜ,.
- Eryeşil, K. ve İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139.

- Eva, N., Newman, A., Zhou, A. J. Ve Zhou, S. S. (2020). The relationship between ethical leadership and employees' internal and external community citizenship behaviors: The mediating role of prosocial motivation. *Personnel Review*, 49(2), 636-652.
- Fehr, E., ve Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism. *Nature*, 425(6960), 785-791.
- Fehr, E. and Falk, A. (2001). Psychological foundations of incentives. Institute for Empirical Research in Economics University of Zurich Working Paper Series. Working Paper No. 95, Paper presented at the Annual Conference of the European Economic Association.
- Fernet, C., (2013). *The Role of Work Motivation in Psychological Health, Canadian Psychology / Psychologie canadienne, Vol. 54,*
- Fidan, Y. (2011). Yönetimden yönetişime: Kavramsal bir bakış. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 5-10.
- Fox, W. (1986). Teacher motivation. Paper delivered at the Annual Conference of the National Council of States on In-service Education, Nashville, Tennessee, November 21-25, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 275 677).
- Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. Heinrich Böll Stiftung, 1-13.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press, 119-13.
- Gagne', M. ve Deci, E. L., Self-determination theory as a new framework for understanding organizational behavior, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 2005, 331–362.
- Gairín, J. Ve Rodríguez-Gómez, D. (2014). Leadership, educational development, and social development. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (819-843). Springer, Dordrecht.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools : How will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 253-269.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th. edition). Pearson.

- Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P. ve Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with wellbeing. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 437-450. doi: 10.1007/s10869-011-9253-2
- Glynn, S. M., Aultman, L. P. ve Owens, A. M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. , B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 173-206
- Göksoy, S. ve Argon, T. (2015). Teacher views on performance and rewards in the framework of expectancy theory. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 143-164. <http://ebad-jesr.com/>
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy Of Organizational Justice Theories. *Academy Of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Greguras, Gary J., James M. Diefendorff, Jacqueline Carpenter ve Christian, T. (2014). "Person-Environment Fit and Self-Determination Theory," *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (Der: Marylene Gagne), Oxford University Press, New York, s.143-162.
- Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30 (2), 175-192.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological And Methodological Bases Of Naturalistic Inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. Ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 575-602.
- Güneş, K. (2007). *İlkoğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri*[Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Güney, S. (2017). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Gürkan, Ü. (2001). *Sosyal Adalet-Adalet Kavramı* (ss.115-124). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Derneği.
- Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), pp.103-109.
- Hackman, H. W. Ve Rauscher, L. (2010). A pathway to access for all: exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), pp.114-123.
- Hardre, Patricia L., ve Johnmarshall Reeve.(2009). Training corporate managers to adopt a more autonomy-supportive motivating style toward employees:An intervention study. *International Journal of Training and Development*, Cilt 13, Sayı 3, s. 165-184.
- Harris, A.,Day, C. Ve Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership, *Teachers and Teaching*, 9(1), 67-77.
- Hill, W. F. (1963). *Learning*. London: Methuen.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. ve Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M., (2010). *Essentials of Social Psychology*, Pearson Education Limited, pp. 131 – 132.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2005). *Sosyal psikoloji* (İbrahim Yıldız, Çev.). Ankara: Ütopya
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practice* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoyer, W. D., MacInnis, D. J., & Pieters, R. (2007) *Consumer behavior*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hsu, C.-H. Ve Lin, J. C.-C. (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & Management*, 45, 65–74.

- Hu, J. Ve Liden, R. C. (2015). Making a difference in the teamwork: Linking team prosocial motivation to team processes and effectiveness. *Academy of Management Journal*, 58(4), 1102-1127.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Hulpia, H., Devos, G. Ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. doi: 10.1177/0013164409344490
- Hunt, J. A. (1998). Of Stories, seed and the promises of social justice. New York: New Press and Teacher's College Press. PP.49-55
- Hwang, A. Ve Francesco, A. M. (2004). Student networking behavior, culture, and grade performance. an empirical study and pedagogical recommendations. *Academy of Management Learning & Education*, 3(2), 139–150.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İnce, M. , Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (11) , 423-446.
- İplik, E., İplik, F. N. ve Efeoğlu, İ. (2014). Çalışanların örgütsel destek algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*(12), 109-122.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1 - 31. <https://doi.org/10.1177/194277510900400102>
- Johnson, W. L. ve Snyder, K. J. (1990). *Leadership for Productive Schools*.
- Jones, E. E. (1964). *Ingratiation*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Kacmar, K. M., Carlson, D. S. ve Bratton, V. K. (2004). Situational and dispositional factors as antecedents of ingratiation behaviors in organizational settings. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 309–331.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2015). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar* (17. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29-2), 115-128.
- Karacan, H., Bağlıbel, M., Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31),54-68.
- Karaköse, T., Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
- Karaşar, B. (2014). *Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım.
- Karataş, S., Gök. R. ve Özçetin, S. (2015).Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mart 2015, Sayı 33, 167-185.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı örneklerle güvenirlik ve geçerlilik analizleri*. Ankara: Akademisyen Yayınları.
- Kartal, S. E., Yirci, R. ve Özdemir, T. Y. (2015). Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek düzeyi ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 477-504.
- Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kaucher, E. (2010). *Ethical decision making and effective leadership* [Unpublished doctoral dissertation]. Alliant International University.

- Kaur, Y. (2017). A study of altruistic behaviour of university students of Punjab in relation to gender and locality. *International Journal Of Scientific Research*, 6(6), 20-22.
- Kelly, D. (2012). Teaching for Social Justice Translating an anti-oppression approach into practice. *Our Schools/Our Selves*, 21(2), pp.135-154
- Kırsoy, Ğ. (2015). *Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Kimble, C. ve Helmreich, R. (1972). Self-esteem and the need for social approval. *Psychonomic Science*, 26, 339-342.
- King, L. A., Wishes, motives, goals and personal memories: Relations and correlates of measures of human motivation, *Journal of Personality*, 63(4), 988-1007, (1995).
- Kingful, S. ve Nusenu, A. A. (2015). Teachers motivation in senior high schools in Ghana: A case of Ghana senior high school, *Journal of Education and Practice*, 6(16), 110-121.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford. 366 p
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (3) (79–93).
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul Yöneticilerinin Etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Cilt:1, Sayı:1, Haziran 2011.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28).
- Koh, J. ve Kim, D. (2004). Knowledge sharing in virtual communities: An e-business perspective. *Expert Systems with Applications*, 26, 155–166.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart & Winston
- Konovsky, M. A. ve S. D. Pugh. (1994). Citizenship Behaviour and Social Exchange, *Academy of Management Journal*, Vol: 37, No: 3, p. 656-669.

- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri.
- Koşar, S., (2018). “Geçerlik ve Güvenirlik”, *İçinde Eğitim Yönetiminde Araştırma*, K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Köknel, Ö. (2013). *Şiddet Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köksal, Onur .(2012). *Sosyal değişim teorisi çerçevesinde güven ve algılanan aidiyet durumunun örgütsel vatandaşlık davranışı ve saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*, [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Köprülü, S. T. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. ve Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Kruger, M. ve Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In: Scheerens, J. (Ed). *School leadership effects revisited: A review and meta analysis of empirical studies*. Berlin: Acid-Free Paper.
- Kulpcu, O. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive etmede kullanılabilecek motivasyon araçları (Gaziantep örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- LaBelle, D. M. (2008). *The influence of social motivations on performance and trust in semi-virtual teams*. [Doctorate Thesis]. Drexel University.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Education Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom implication. *Multicultural Education*, 14(3), pp.17-21.
- Le, H. T. T. (2015). *The effect of psychological collectivism on creative work involvement: The role of prosocial motivation and leadership style*. [Master Thesis]. Aalto University

- Leary, M. R. (2001b). Toward a conceptualization of interpersonal rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 3–20). New York: Oxford University Press.
- Leite, W. L. ve Beretvas, S. N. (2005). Validation of scores on the Marlowe-Crowne social desirability scale and the balanced inventory of desirable responding. *Educational and Psychological Measurement*, 65(1), 140-154. doi:10.1177/0013164404267285
- Leithwood K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Li, C. (2010). Open leadership: How social technology can transform the way you lead. [DX Reader version]. <https://books.google.com.tr/adresinden/edinilmiştir>.
- Li, C. ve Bao, Y. (2020). Ethical leadership and positive work behaviors: A conditional process model. *Journal of Managerial Psychology*, 35(3), 155–168.
- MacDonald, G. ve Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202–223.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. ve Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the produce and resampling methods, *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99–1.
- Mafora, P. (2013). Learners’ and teachers’ perceptions of principals’ leadership in Soweto secondary schools: a social justice analysis. *South African Journal of Education*, 33(3).
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational administration quarterly*, 40(1), 3-13. doi:10.1177/0013161X03258139
- Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- McCabe, N. C. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McClelland, D. C., Koestner, R. ve Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96(4), 690-702.
- McCollum, D. L. (2009). What are the social values of college students? A social goals approach. *Journal of College and Character*, 6, 6.1-21. doi:10.2345981177/1073191560
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L. ve Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44, 111-138.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve Adalet ilişkisi: Pisa projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miller, D. 1999. Principles of social justice. MA: Harvard University Press, 337 p., Cambridge.
- Mitchell, R. E., Goodyear, R. K., Both Gragg, J., Mirici, P. S. ve Morgan, R. (2016). School setting behavior characterizing social justice: An empirical approach to illustrate the concept. *AERA Open*, 2(3), 1-6. <https://doi.org/10.1177/2332858416660054>
- Mottaz, J. Clifford (1985), The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction, *The Sociological Quarterly*, Vol: 26, No: 3, pp.365-385.
- Mubashir, A. ve Siddiqui, D. A. (2023). How employee conflict behavior affects work engagement: Transformational leadership as mediator and moderating role of pro-social motivation. *International Journal of Social Science & Entrepreneurship*, 3(1), 489-514.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nartgün, Ş. S. ve Sarıbudak, D. (2020). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 117-138.

- Nguni, S., Slegers, P. ve Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145 – 177.
- Nichols, J. D. (2011). Teachers as servant Leaders. United Kingdom: Rowman & Littlefield.
- Nijstad B. A., De Dreu C. K. W. (2012). Motivated information processing in organizational teams: Progress, puzzles, and prospects. *Research in Organizational Behavior*, 32, 87–111. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.004>
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- OECD. (2004). Herkes İçin Eğitimin Kalitesinin Artırılması. İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
- Ogbonna, E. ve Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788. doi: 10.1080/09585190050075114
- Olkkonen, M. E. ve Lipponen, J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(2), 202-215.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. New York: Pinter.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Ozan, M. B., Turkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2012). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Öz, A. (2014). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 54-64.
- Özan, M. B. ve Özdemir T. Y. (2010). *Etkili okulların etkililiğinin sürdürülmesinde yönetici faktörü*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Nobel.

- Özcan, A.(2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin liderlik stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(127), 267-281.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler, Eğitimde dönüşüm*. (9. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (2) (357-367).
- Özer, G. (2009). *Öz belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri* [Yüksek Lisans Tezi].
- Özer, N., Beycioğlu, K. (2013). The Development, validity and reliability study of distributed leadership scale. *İlköğretim Online*, 12 (1), 77-86
- Özerten, K.N. (2018). *Okul yöneticilerinin algılanan liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Öztürk, Z. ve Teber, S. (2006). Kariyer yönetiminin çalışan motivasyonuna etkileri: Jandarma Havacılık Komutanlığı örneği. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19 (67-91).
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanları motive eden faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 4(2), 57-67.
- Pandey, J. (1986). Sociocultural perspectives on ingratiation. In B. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 14, pp. 205–229). New York: Academic Press.
- Parekh, B. (2002) *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Bilge Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative interviewing. Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3, 344-347.
- Paulhus, D. L. ve John, O. P. (1998). Egoistic and unrealistic biases in self-perceptions. The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal Of Personality*, 66, 1026-1060.
- Pepper, K. ve Thomas, L. H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(2), 155-166. <https://pdfs.semanticscholar.org> adresinden edinilmiştir.
- Philpott, R. J. (2009). *Exploring new teachers' understandings and practice of social justice education*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/56373573.pdf>
- Polat M. ve Arabacı İ. B., (2015) A brief history of leadership and open leadership. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 207-232
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Polatoğlu, A. (1984). Örgüt kuramları ve iletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), 62–76.
- Pont, B., Nusche, D. ve Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245.

- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer/Urban.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Harvard university Pres.
- Recepoglu, E. (2012). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 629-664.
- Reinders Folmer, C.P. (2016). Social motives. In *The SAGE Encyclopedia of Theory in Psychology*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/95780>
- Roberts, N. C. (1985). Transforming leadership: A process of collective action. *Human Relations*, 38(11), 1023-1046.
- Rosner-Salazar, T. A. (2003). Multicultural Service Learning and Community-Based Research as a Model Approach to Promote Social Justice. *Social Justice*, 30(4), ss.64-76.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5:3-17,
- Ryan, Richard M. ve Edward L. Deci. (2017). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, The Guilford Press, New York-London.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?, *Journal of Personality*, Vol. 74 No. 6, 2006, pp. 1557-1558.
- Ryan, D., Katz S.J. (2005). *Teaching for social justice: Searching for Pedagogy*. American Educational Research Association Annual Meeting, Canada.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*, Furkan Ofset, 4, Baskı, Bursa.
- Saavedra, R. (1987). *Social Motivation and the Effectiveness of Work Groups*. University of Michigan.
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Salancik, G. R. ve Pfeffer, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*, 23:224–253.
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Scanlan, M. (2007). School leadership for social justice: a critique of starratt's tripartite model. *Values and Ethics in Educational Administration*, 5(3), 1–8.
- Schaller, M., Park, J. H. ve Mueller, A. (2003). Fear of the dark: Interactive effects of beliefs about danger and ambient darkness on ethnic stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 637–649.
- Schultheis, O. C. ve Brunstein, J. C. (Eds). (2010). *Implicit motives*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Sheldon, K. M. ve Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883-897. doi: 10.1177/0146167207301014
- Sherman, D. K. ve Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 38, pp.183–242). San Diego, CA: Academic Press
- Shao, B., Cardona, P., Ng, I. ve Trau, R. N. (2017). Are prosocially motivated employees more committed to their organization? The roles of supervisors' prosocial motivation and perceived corporate social responsibility. *Asia Pacific Journal of Management*, 34, 951-974.
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (323-339). Springer, Dordrecht.
- Singh, K. ve Billingsley, B. S. (2001). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239.

- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35(8), 691–712.
- Sosik, J. J. ve Dinger, S. L. (2007). Relationships between leadership style and vision content: the moderating role of need for social approval, self-monitoring, and need for social power. *The Leadership Quarterly*, 18, 134– 153. doi:10.1016/j.leaqua.2007.01.004
- Sökmen, A., Ekmekçioğlu, E. B. ve Çelik, K. (2015). Algılanan örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve yönetici etik davranışı ilişkisi: araştırma görevlilerine yönelik araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 125-144.
- Sönmez, B. (2014). *Okul müdürlerindeki hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe tutkunluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık etkisinin incelenmesi (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği)*. Zirve Üniversitesi.
- Speight, S. L. ve Vera, E. M. (2004). A social justice agenda: Ready, or not?. *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118.
- Stamper, C. L. ve Masterson, S. S. (2002). Insider or Outsider? How Employee Perceptions of Insider Status Affect Their Work Behaviour, *Journal of Organizational Behaviour*, (23):875-894.
- Stamper, C. L., Masterson, S. S. ve Knapp, J. (2009). A typology of organizational membership: Understanding different membership relationships through the lens of social exchange. *Management and Organization Review*, 5(3), 303-328.
- Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp.293–341). New York: Academic Press.
- Steinel, W., Utz, S. ve Koning, L. (2010). The good, the bad and the ugly thing to do when sharing information: Revealing, concealing and lying depend on social motivation, distribution and importance of information. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 113, 85–96. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.07.001>
- Stevens, L. E. ve Fiske, S. T. (1995). Motivation and cognition in social life: A social survival perspective. *Social Cognition*, 13(3), 189–214. <https://doi.org/10.1521/soco.1995.13.3.189>

- Strickland, B.R. ve Crowne, D.P (1962) Conformity under Conditions of Simulated Group Pressure as a Function of the Need for Social Approval, *The Journal of Social Psychology*, 58:1, 171-181. doi: 10.1080/00224545.1962.9712366
- Strike, K.A. (1999). Can Schools Be Communities: The Tension Between Shared Values and Inclusion. *Educational Administration Quarterly*. 35(1).Pp.46- 70.
- Struthers, C. Ward, Deborah L. Miller, Connie J. Boudens ve Gemma L. Briggs (2001). Effects of Causal Attributions on Coworker Interactions: A Social Motivation Perspective, *Basic And Applied Social Psychology*, Vol.23, No.3, ss.169–181.
- Sullivan, H., Williams, P. ve Jeffares, S. (2012). Leadership for collaboration: Situated agency in practice. *Public Management Review*, 14(1), 41-66.
- Sunal, O. (2011). Sosyal Politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Sundaram, D. S., Mitra, K. ve Webster, C. (1998). Word of mouth communications: A motivational analysis. *Advances in Consumer Research*, 25, 527–531.
- Supovitz, J., Sirinides, P. ve May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Sutton, R. I. ve Rousseau, D. (1979). Structure, technology, and dependence on a parent organization: Organizational and environmental correlates of individual responses. *Journal of Applied Psychology*. 64 , 675-687,
- Sümer, B. (2012). *KKTC ortaöğretim kurumları yöneticilerinin düşünce ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakındoğu Üniversitesi.
- Şahin, A. (2007). Türk kamu yönetiminde yönetsel iletişim ve bu konuda düzenlenen bir anket çalışmasının sonuçları. *Maliye Dergisi*, 152(6), 40-50.
- Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119–140.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki., *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 313-342.

- Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi* [Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26. <http://www.academia.edu> adresinden edinilmiştir.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim değişmeyen miti, Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı. 4–5 Kasım 2006 Ankara, Eğitim Bir- Sen Yayınları: 16.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (1), 167-182.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoglu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Taylor, S. P. (1970). Aggressive behavior as a function of approval motivate and physical attack. *Psychonomic Science*, 18, 195-196
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2010). Sosyal psikoloji. (Çev. Ali Dönmez). İstanbul: İmge Yayınları.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education", *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75–94.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. ve Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of sport and exercise*, 10(2), 235-243.

- Terzi, A. R. ve Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Thahier, R., Ridjal, S. ve Risani, F. (2014). The influence of leadership style and motivation upon employee performance in the provincial secretary office of west sulawesi. *Social Sciences and Humanities*, 6 (1), 116-124.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Tjosvold, D. (1998). The Cooperative and Competitive Goal Approach to Conflict: Accomplishments and Challenges, *Applied Psychology: An International Review*, 47, pp. 285–313.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. ve Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–691.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı okul ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 227-253.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39. <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- Tungaraza, C. (2007). What is Equal Opportunity and Social Justice. URL: <http://www.tlc.murdoch.edu.au/eosj/>
- Turan, S., Özçimenli, E., Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: Kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 4 (7), 53-68.
- Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 444-458.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Turner, John C., Brown, Rupert J. ve Tajfel, Henri (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European journal of social psychology*, 9(2): 187-204.

- Turunç, Ömer ve Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi”, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:17, Sayı:2, s.183-206.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji kavramlar ve kuramlar*. 3. Basım, Ankara: Seçkin.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. ve Stucke, T. S. (2001). If you can’t join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058–1069.
- Twenge, J. M., ve Im, C. (2007). Changes in the need for social approval, 1958–2001. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 171–189. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.006>
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60).
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Uğurlu C., T., ve Abdurrezzak, S. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 2016-242.
- United Nations, (2006). Social justice in an open world: The role of the United Nations. The International Forum for Social Development, Department of Economic and Social Affairs Division for Social Policy and Development (ST/ESA/305), p. 157, New York.
- Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda’daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 262-274.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213.
- Uzkurt, C. (2008). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 84-90.
- van Lange, P. A., De Bruin, E. N. M., Otten, W. ve Joireman, J. A. (1997). Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary

- evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 733-746. doi:10.1037/0022-3514.73.4.733
- Van Steenwyk, N. (2014). Reducing socioeconomic inequity by improving the equity of education. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (971-992). Springer, Dordrecht.
- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly* 425–478.
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi Rize ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Avrasya Üniversitesi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, R. C. (2001). Social action in the social studies: From the ideal to the real. *Theory Into Practice*, 40(1), 23-28.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the ‘capabilities’ approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 168-187.
- Wallace R. A., Wolf A. (2004). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. L. Elburuz & M. R. Ayas (Çev.), İzmir: Punto.
- Walzer M. (1983): *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, New York: Basic Books.
- Wang, F. (2012). Leading diverse schools: .tempering accountability policy with social justice (Doktora Tezi, Ontario Institute for Studies in Education). https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32331/3/Wang_Fei_201203_PhD_thesis.pdf adresinden erişilmiştir.
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.
- Wang, E. S. T. ve Chen, L. S. L. (2012). Forming relationship commitments to online communities: The role of social motivations. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 570-575.
- Wasonga, T. A. (2010). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals’ perspectives. *Journal of School Leadership*, 19, 200-224.

- Weisel, O. ve Zultan, R.(2016). Social motives in intergroup conflict: Group identity and perceived target of threat. *European Economic Review*, Elsevier, vol. 90(C), pages 122-133.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. ve Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.
- Williams, K. D., Cheung, C. K. T. ve Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79,748–762.
- Yavuzer, H., İşmen-Gazioğlu, E., Yıldız, A., Demir, İ., Kılıçaslan, A., ve Sertelin, Ç. (2006). The teacher altruism scale: development, validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 964.
- Yengin Sarpkaya, P. (2018). Eğitimde Liderliğin ve Yönetimin Önemi. T. Bush içinde, Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kuramları (R. Sarpkaya, Çev., 4. b., s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, D.Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 277-394.
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: what we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.
- Yumuşak, H. (2022). *Okul liderliği, okul etkililiği ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.



EKLER

EK 1- Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Onayı



**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI**

Sayı: **88451**...

Tarih: **19 Ağustos 2021**

Çalışmanın Yürütücüsü: Zehra BORA

Diğer Araştırmacılar: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 07.06.2021 /5-3

Sayın: Zehra BORA

“Okul Liderliği, Sosyal Motivasyon ve Sosyal Adalet Arasındaki İlişkilerin Analizi: Karma Yöntem Araştırması” isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

EK 2- Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma öğretmen algılarına dayalı olarak, okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve açıklanması amacıyla yapılmaktadır.

Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgilere, ikinci bölümde okul liderliğine, üçüncü bölümde sosyal motivasyon algılarına ve dördüncü bölümde okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen her ifadeyi dikkatle okuyarak, katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için samimi ve içten cevaplar vermeniz önem taşımaktadır.

Katılımınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz

- a. Kadın b. Erkek

Öğretmenlik Kıdeminiz

- a.1-4 yıl b. 5-9 c. 10-14 yıl d. 15 yıl ve üzeri

Eğitim Durumunuz

- a. Lisans b. Lisansüstü

Okul Kademeniz

- a. İlkokul b. Ortaokul c .Lise

Branşınız

- a. Sözel b. Sayısal c.Sınıf d. Sanat ve Spor

Okul Liderliği Ölçeği

Aşağıda öğretmenlerin okul liderliğine yönelik görüşlerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Okul yöneticinizin okul ile ilgili uygulamalarını ve davranışlarını düşünerek aşağıdaki yargıları “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” derecelendirmesini dikkate alarak işaretleyiniz.

İFADELER					
OKUL YÖNETİCİMİZ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Eğitimsel amaçları gerçekleştirirken, öğretmenlere destek olmak için eğitsel kaynaklar ve materyaller sağlar.	()	()	()	()	()
2.Başarılı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
3.Bilginin kullanılmasında yardımcı olacak uygulamaları teşvik eder.	()	()	()	()	()
4.Okulumuzda eğitimöğretim standartlarının takipçisidir.	()	()	()	()	()
5.Eğitim ve öğretim konusunda öğretmenlere somut geri bildirimler verir.	()	()	()	()	()
6.Öğretmenlerin gelişimi için, okul ve öğretmen denetiminden elde edilen bilgileri kullanır.	()	()	()	()	()
7. Çalışanlarla ilişkilerinde açık iletişimi teşvik eder.	()	()	()	()	()
8. Kendi programlarını oluşturmaları konusunda öğretmenlere yeteri kadar esneklik sağlar.	()	()	()	()	()
9. Okul gelişimi için çalışanlarla birlikte ortak bir vizyon oluşturur.	()	()	()	()	()
10. Oluşturulan vizyonun uygulanmasında çalışanların aktif olarak katılımında bulunmalarını teşvik eder.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin sorunları öğretmenlerle işbirliği içinde çözer.	()	()	()	()	()
12. Okula ilişkin karar süreçlerine çalışanların katılımını sağlar.	()	()	()	()	()
13. Okula ilişkin iş ve işleyişleri öğretmenlerle tartışır.	()	()	()	()	()
14. Başarı ve üstünlükleri takdirle karşılar.	()	()	()	()	()

15. Öğretmenleri, okula sağladıkları özel katkılardan dolayı ödüllendirir.	()	()	()	()	()
16. Öğretmeleri mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
17. Öğretmenlerin göze çarpan performanslarını öğretmenlerin kişisel dosyalarına yazar.	()	()	()	()	()
18. Okul etkinliklerine katkı sağlayan öğretmenlerden övgüyle bahseder.	()	()	()	()	()
19. Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini güncelleyebilecekleri hizmet içi eğitim vb. fırsatlar konusunda bilgilendirir.	()	()	()	()	()
20. Okulun aileler ve çevre ile ilişkilerinin oluşmasını teşvik eder.	()	()	()	()	()
21. Okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla okulun işbirliğini iletir.	()	()	()	()	()
22. Okul amaçlarını aileler ve diğer ilgililerle tartışır.	()	()	()	()	()
23. Okul ve toplum arasında karşılıklı iletişime önem verir.	()	()	()	()	()
24. Okul çevresine olumlu bir görüntü verir.	()	()	()	()	()
25. Çevrenin okula güvenmesini sağlar.	()	()	()	()	()
26. Okul çevresinde bulunan herkesle okulun vizyonunu tartışır.	()	()	()	()	()
27. Çalışanların rol ve görevlerinin açık olmasını sağlar.	()	()	()	()	()
28. İş konusunda öncelikleri açıklıkla ifade eder.	()	()	()	()	()
29. Öğrenci davranış kuralları konusunda düşüncelerini açıklıkla ifade eder.	()	()	()	()	()
30. Okul kurallarını öğrencilere düzgün bir şekilde tanıtarak kuralların uygulanmasına imkan verir.	()	()	()	()	()
31. Okul politikası ve uygulanacak yöntemleri açık bir şekilde öğretmenlerle paylaşır.	()	()	()	()	()

Sosyal Motivasyon Ölçeği

Aşağıda öğretmenlerin **Sosyal Motivasyon Algılarını** ölçmeyi amaçlayan maddeler dizisi bulunmaktadır. Maddelerden size uygun olan cevabı, ifadeye ne derece katıldığınızı lütfen işaretleyiniz.

Boyutlar	Sıra	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Faydalı olma	1	Bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
	2	Birlikte çalıştığım grubun gelişimine katkıda bulunmak benim için önemlidir.					
	3	İş yükü ağır olan meslektaşlarıma yardım ederim.					
	4	Kuruma fayda sağlayabilecek etkinliklere katılmaktan memnun olurum.					
	5	Herhangi bir kişisel amacım olmadankurumum için çalışırım.					
	6	Kurumumda yürütülen çalışmalarını geliştirmek için yeni fikirler araştırırım.					
	7	Öğretmenler arasında uyumun sağlanması için destek olduğunda işlerimi kolaylıkla yürütürüm.					
Ödüllendirme -Takdir	8	Yöneticilerin takdiri beni mutlu eder.					
	9	Meslektaşlarımla tarafından takdir edilmek beni motive eder.					
	10	Başarımdan dolayı ödül almak beni çalışmaya teşvik eder.					
	11	Yöneticiler tarafından oluşturulan güven ortamı beni çalışmaya teşvik eder.					
	12	Kuruma katkı sunan çalışmalarımı desteklendiğinde performansım artar.					
Aidiyet	13	Kendimi çalıştığım kurumun bir parçası olarak hissedirim.					
	14	Kurumumda görüşlerimi rahatlıkla ifade edebilirim.					
	15	Kurumumda karar alma süreçlerine dahil edilirim.					
	16	Bu kurumda çalışmak beni mutlu eder.					

	17	Karşılaştığım problemlerle ilgili yöneticilerimden destek görürüm.					
Kişilerarası İlişkiler- Çalışma Ortamı	18	Öğretmenler arasında karşılıklı saygı anlayışının olması beni memnun eder.					
	19	Meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisinde olmayı önemserim.					
	20	Çalıştığım kurumda öğretmenler arasında dayanışma olması beni memnun eder.					

Sosyal Adalet Algısı Ölçeği

Aşağıda öğretmenlerin okullarda **sosyal adaletin** gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Maddelerden size uygun olan cevabı, ifadeye ne derece katıldığınızı lütfen işaretleyiniz.

MADDELER	Tamamen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Okulumuzda, farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	()	()	()	()	()
2.Okulumuzda, tüm çalışanlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bilincine sahiptir.	()	()	()	()	()
3.Okulumuzda, başka bölgelerden göç yoluyla gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	()	()	()	()	()
4.Okulumuzda, okul çalışanları arasında kadın-erkek eşitliği tam olarak sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
5.Okulumuzda, kız ve erkek öğrenciler arasında ayrım yapılmaz.	()	()	()	()	()
6.Okulumuzda, farklı sebeplerle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli önlemler alınır.	()	()	()	()	()
7.Okulumuzda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.	()	()	()	()	()
8.Okulumuzda, farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır.	()	()	()	()	()

9.Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmenlere eşit muamele yapılır.	()	()	()	()	()
10.Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır	()	()	()	()	()
11.Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir	()	()	()	()	()
12. Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlere eşit muamele edilir.	()	()	()	()	()
13.Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir.	()	()	()	()	()
14. Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğretmenlere eşit muamele edilir.	()	()	()	()	()
15.Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	()	()	()	()	()
16. Okulumuzda, tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler.	()	()	()	()	()
17.Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir.	()	()	()	()	()
18.Okulumuzda, herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir.	()	()	()	()	()
19.Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir.	()	()	()	()	()
20.Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır.	()	()	()	()	()
21.Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır	()	()	()	()	()
22.Okulumuzda, öğrenciler adil bir şekilde değerlendirilir.	()	()	()	()	()
23.Okulumuzda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumluluk anlayışına göre hareket edilir.	()	()	()	()	()
24.Okulumuzda, başkalarına fikir, inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz.	()	()	()	()	()
25. Okulumuzda, öğretmenler sınıflarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler.	()	()	()	()	()
26. Okulumuzda, öğrenci haklarına saygı gösterilir.	()	()	()	()	()
27. Okulumuzda, herkes için öncelikli konu, okula devam eden öğrencilerin eğitimsel başarısıdır.	()	()	()	()	()

28. Okulumuzda, adil ve tarafsız bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Okulumuzda, demokratik bir yönetim biçimi hâkimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Okulumuzda, yönetsel kararlara katılma konusunda herkes eşit fırsatlara sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Okulumuzda, yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olunmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Okulumuzda, herhangi bir sebeple akranlarından daha düşük seviyede olan öğrencilerin başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Okulumuzdaki bütün öğrenciler, okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır	☐	☐	☐	☐	☐
38. Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3- Araştırmada Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

Kıymetli meslektaşım,

Bu görüşme formu okul liderliği, sosyal motivasyon ve sosyal adalete ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere oluşturulmuştur. Görüşmede verdiğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacak, herhangi bir kişiyle paylaşılmayacak ya da herhangi bir kuruma verilmeyecektir. Ayrıca, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgileriniz raporda kesinlikle yer almayacaktır.

Başlamadan önce, belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru varsa lütfen belirtiniz. Görüşmenin ortalama 40-45 dakika süreceği beklenmektedir. Zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz:

Mesleki Kıdem (Yıl olarak):

Eğitim Durumunuz:

Okul Kademeniz:

Branşınız:

Okulunuzdaki Görev Süreniz (Yıl olarak):

Okul Liderliği

1.Okul müdürünüzün eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesine ilişkin katkıları nelerdir?Bu bağlamda nasıl davranıyorlar?

2. Okul müdürünüzün, eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde öğretmenlerle olan ilişkileri nasıldır?

Sonda:Okul müdürünüzün davranışlarını destek olma açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: Okul müdürünüzün davranışlarını işbirliği açısından nasıl değerlendirirsiniz?

3. Okul müdürlerinizin okul paydaşları ile olan ilişkilerini ve paylaşımlarını açıklık açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: Adaletli olma ilgili davranışları nasıldır?

Sonda: Şeffaf iletişim kurma ile ilgili davranışları nasıldır?

Sosyal Adalet

Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılmaktadır?

Sonda:Diğer ülkelerden (örneğin Suriye) ve farklı illerden gelen öğrencilerin okul ortamına uyum göstermeleri ve başarı sağlamaları için ne gibi çalışmalar yürütülmektedir?

Sonda:Dezavantajlı öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik ne gibi çalışmalarınız bulunmaktadır?

Sonda:Okulunuzda farklı kültürel değer, düşünce ve görüşlere karşı tutum nasıldır?

Sonda:Okulunuzdaki karar alma süreci nasıl gerçekleşir?

Sosyal Motivasyon

1.Motivasyonunuzu olumlu etkileyen okul içi faktörler nelerdir ve bunlar motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?

2. Motivasyonunuzu olumsuz etkileyen okul içi faktörler nelerdir ve bunlar motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?

Sonda: Okul müdürünüzün yönetim anlayış ve tutumları motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?

Sonda: Okul müdürünüzün bireysel ihtiyaçlarınızı karşılama konusundaki duyarlılığı motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?

Sonda: Müdürünüzün size ve çalışmalarınıza olan saygısı motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?

3.Meslektaşlarınız ile olan ilişkileriniz motivasyonunuzu ne şekilde etkilemektedir?

Sonda:Meslektaşlarınız ihtiyaç duyduğunda yardım eder misiniz? Neden?

EK 4- Araştırma İzni ve Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-45201988
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zehra BORA)

08/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 22.02.2022 tarihli ve 221687 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 03.03.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Liderliği, Sosyal Motivasyon ve Sosyal Adalet Arasındaki İlişkilerin Analizi: Karma Yöntem Araştırması
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Tüm Eğitim Kurumları Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/03/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b052-24e0-3dbc-948f-dc39 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-56695539
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zehra BORA)

06/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 08.03.2022 tarihli ve 45201988 sayılı oluru.
c) Zehra BORA'nın 02.09.2022 tarihli ve 56477840 DYS kayıt numaralı dilekçesi.

Araştırma Konusu : Okul Liderliği Sosyal Motivasyon ve Sosyal Adalet Arasındaki ilişkilerinin Analizi; Karma Yöntem Araştırması
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Tüm Eğitim Kurumları Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasında ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/09/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Olur ve Ekleri (30 Sayfa)
2- İlgi (c) Dilekçe (1 Sayfa)

EK 5- Okul Liderliği Ölçeği Kullanım İzni

Okul Liderliği Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Z Bz

Alıcı: ben

3 Şubat Per 19:38 (7 saat önce)



Sayın Hocam;ben Zehra BORA.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümü Doktora öğrencisiyim.Yapacağımız tez çalışmamızda Okul Liderliği Ölçeğinizi kullanmak için izninizi talep etmekteyim.Teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Zehra BORA
İngilizce Öğretmeni



Fatma KÖYBAŞI

Alıcı: ben

3 Şubat Per 20:29 (6 saat önce)



Merhaba Zehra tabii ki kullanabilirsin. Bir ölçek geliştirildikten sonra artık bilimsel olarak izin almayı gerektirmeden kullanılabilir. Yine de nezaketiniz için teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

3 Şub 2022 Per 19:38 tarihinde Z Bz 'u yazdı:



EK 6– Sosyal Adalet Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Sosyal Adaletin Gerçekleşme Düzeyi Anketi Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Z Bz

Alıcı:

3 Şubat Per 20:31 (6 saat önce)



Sayın Hocam; ben Zehra BORA. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümü Doktora öğrencisiyim.Yapacağımız tez çalışmamızda Sosyal Adaletin Gerçekleşme Düzeyi Öğretmen Anketinizi kullanmak için izninizi talep etmekteyim.Teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Zehra BORA
İngilizce Öğretmeni



Muhammed Turhan

Alıcı: ben

3 Şubat Per 21:01 (5 saat önce)



Merhaba,
Sosyal Adaletin Gerçekleşme Düzeyi ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar.



3 Şub 2022 Per 20:31 tarihinde Z Bz yazdı:





