



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

### SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Zehra MÜNÜSOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK  
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

STUDENTS' OPINIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL JUSTICE  
LEADERSHIP AND SCHOOL CLIMATE

Zehra MÜNÜSOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Zehra M¼N¼SOđLU'nun hazırladığı “Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğrenci Görüşleri” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAğDEVİREN ERTAş	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 24 / 05 / 2022 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmada, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde dokuz metropoliten ilçede Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Mesleki ve Teknik Liselerde eğitim gören 9. Sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda toplam 396 öğrenciye “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” olmak üzere iki ölçek uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere dağıtılmadan önce cinsiyet, okulun bulunduğu ilçe, okul türü ve ailenin aylık geliri olmak üzere dört kişisel soru eklenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal adalet liderliği ve bağımlı değişkeni ise okul iklimi olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerle kişisel bilgiler arasındaki ilişkiler t- testi ve tek yönlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin değişkenlere ilişkin görüşleri ortalama ve standart sapma teknikleriyle çözümlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır. Sosyal adalet liderliğinin okul iklimini yordama düzeyi ise Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılarak hesaplanmıştır. Bu tekniklerden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin müdürlerin sosyal adalet liderliği ve okul iklimi algılarının orta seviyede olduğunu göstermiştir. Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasında pozitif, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki görölmüştür. Ayrıca diğer önemli bir sonuca göre, sosyal adalet liderliği okul ikliminin %56’sını açıklamakta olan anlamlı bir yordayıcısıdır.

**Anahtar sözcükler:** sosyal adalet liderliği, okul iklimi, sosyal adalet, örgüt iklimi, liderlik, Ankara ili örneği

### Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between social justice leadership (S JL) and school climate according to the views of students studying in 9<sup>th</sup> grade at Anatolian High Schools, Anatolian Religious High Schools and Technical and Vocational Anatolian High Schools. In this context 396 students in total answered the questions on Social Justice Leadership Scale developed by Özdemir and Kütüküt (2015) and School Climate Scale developed by Çalık and Kurt (2010). Before handing out the scales to the students, four demographical questions such as gender, school district, school type and family monthly income had been placed. The independent variable of the study is determined as social justice leadership and the dependent one is school climate. The relation between variables and demographical questions were analyzed through t-test and one-way ANOVA. To determine the students' perceptions about the variables, mean and standard deviation techniques were used. Also, the correlation between the variables was analyzed through Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. Multiple Regression Analysis was the technique used to define the impact of social justice leadership on school climate. The results have shown that the perceptions of students' social justice leadership of school principals and school climate are midlevel. Perceived S JL and school climate differed according to demographic variables. Also, a positive, high, and statistically correlation is found between S JL and school climate. In addition to these, S JL is statistically found as a significant predictor of school climate in secondary schools.

**Keywords:** social justice leadership, school climate, social justice, organizational climate, leadership, Ankara case

## Teşekkür

Yazdığımız tezin değerine değer katan kıymetli Hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e kaderimdeki danışman olduğu için büyük onur duyduğumu belirtmek ve her daim desteği için teşekkürlerimi sunmak isterim. "Merak etme Zehra, Hocan yanında!" cümlesi tüm tez çalışmam boyunca yol arkadaşım oldu. Güç aldım. Ayrıca durumlar karşısındaki tutumları, öğrencileriyle olan iletişim biçimi, mesleki anlamda yetkinliğiyle kendisinden örnek alarak öğretmenlik becerilerime çok şey kattığını belirtmeliyim. Ayrıca savunma sınavında değerli yorumlarıyla katkılarını esirgemeyen kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN ve Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında kendilerinden eğitim aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. Didem KOŞAR, Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI, Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN, Prof. Dr. Berrin BURGAZ'a da ayrıca teşekkürleri bir borç bilirim. Verilerin analizi konusunda yardımcı ve bilgisinden faydalandığım arkadaşım Arş. Gör. Nazlı ÖRNEK'e de unutulmaz desteği için çok teşekkür ediyorum.

Burada 2 yaşındaki kızım Melina'ya gönülden teşekkürlerimi iletmek boynumun borcudur. Oynayacağımız güzel oyunlardan ve benimle geçirmek istediği zamanlardan feragat ederek annesinin istikbaline katkı sunan biricik kızım, iki gözümün çiçeğine bin teşekkür ederim. Dilerim bir gün araştırmanın ve öğrenmenin zorlu ama keyifli tadını kendisi de hissedebilir. Ayrıca yanımda olmasından her zaman güç aldığım sevgili eşim Dr. Hasan MÜNÜSOĞLU'na tez sürecimde gösterdiği destek ve fedakârlık için çok teşekkür ederim. Varlığından güç aldığımı ve kendisinde huzur bulduğumu bilmesini isterim.

Hayatı boyunca eğitimimizi her şeyin üstünde tutan fedakâr annem Sevgi KURNAZ ve kazandığım tüm başarılarıdaki en büyük destekçim, babam İbrahim KURNAZ'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Bugün yaşadığım tüm güzelliklerin sebebi onlar gibi bir aileye sahip olma şanslılığımdandır. Dilerim biz de kızımıza onlar kadar iyi birer ebeveyn olabiliriz. Ayrıca her daim hüznümü ve sevincimi paylaşan kardeşim Cansu ve eşi Cihan ÇİÇEK'e teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte yüzümü güldüren canım yeğenim Ali Barkın'ı derin bir sevgiyle kucaklarım. Ayrıca ikinci ailem Nazlı ve Hüseyin MÜNÜSOĞLU'na bu süreçteki destekleri için çok teşekkür ederim.

Son olarak, 2015 yılında Diyarbakır'da göreve atandığımda öğretmen olmanın ne demek olduğunu anladığımı sanıyordum. 2019 yılında kızımın doğumuyla insan olmak ve öğretmen olmak konularında köklü fikir değişikliklerim oldu. Bir annenin yavrusu ne kıymetliymiş o zaman anladım. Ve o zaman insanlığım gibi öğretmenliğim de değişti. Her biri ayrı ayrı çok kıymetli olan öğrencilerim beraberce ders yaptığımız güzel günler, bitmeyen tezimle ilgili yaptığınız unutulmaz espriler, stresli günlerime ve sevincime ortak olduğunuz için teşekkür eder bu tezi sizlere örnek olması adına hediye ederim.



## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz .....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür .....	v
Tablolar Dizini .....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	5
Araştırma Problemi .....	6
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar .....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	9
Sosyal Adalet.....	9
Sosyal Adalet ve Eğitim.....	12
Sosyal Adalet Liderliği.....	15
Sosyal Adalet Liderliği Boyutları .....	24
Sosyal Adalet Liderliği Üzerine Yürütülen Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar.....	32
Örgüt İklimi .....	38
Okul İklimi .....	47
Okul İklimi Boyutları.....	51
Okul İklimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	57
Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi İlişkisi .....	58
Bölüm 3 Yöntem.....	61
Araştırmanın Modeli.....	61
Araştırmanın Evreni ve Örnekleme .....	61
Veri Toplama Süreci .....	65
Veri Toplama Araçları .....	66

Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları .....	68
Verilerin Analizi .....	75
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	81
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri .....	81
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete göre Karşılaştırılması .....	82
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne göre Karşılaştırılması.....	83
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Karşılaştırılması .....	85
Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Ailesinin Aylık Gelirine göre Karşılaştırılması .....	87
Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri .....	88
Okul İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete göre Karşılaştırılması .....	89
Okul İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulun Türüne göre Karşılaştırılması .....	90
Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye göre Karşılaştırılması .....	92
Öğrencilerin Okul iklimine İlişkin Görüşlerinin Ailenin Aylık Gelir Durumuna göre Karşılaştırılması .....	93
Öğrencilerin Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ve Okul İklimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	94
Sosyal Adalet Liderliğinin Okul İklimi Yordamasına Ait Sonuçlar .....	96
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	98
Sonuçlar .....	98
Öneriler.....	101
Kaynaklar .....	103
EK-A: SALÖ Kullanım İzni .....	xiv
EK-B: OİÖ Kullanım İzni .....	xv
EK-C: Veri Toplama Araçları .....	xvi
EK- Ç: Etik Komisyon Onay Bildirimi .....	xix
EK-D: İl Milli Eğitim Uygulama İzni.....	xx

EK-E: Etik Beyanı.....	xxi
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	xxii
EK-G: Thesis Originality Report.....	xxiii
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	xxiv

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>Kültürel Yeterlilik Süreci</i> .....	21
<b>Tablo 2</b> <i>Örgüt İklimi Tanımlarındaki Beş Tema</i> .....	40
<b>Tablo 3</b> <i>Payne ve Mansfield'in Örgüt İklimi Boyutları</i> .....	41
<b>Tablo 4</b> <i>Kümeleştirilmiş Örgüt İklimi Boyutları</i> .....	42
<b>Tablo 5</b> <i>Örgüt İklimi Tipleri</i> .....	43
<b>Tablo 6</b> <i>İklim Gücünün Yüksek Olmasını Sağlayan Şartlara Yönelik Araştırma Sonuçları</i> ....	44
<b>Tablo 7</b> <i>Bazı Okul İklimi Veri Araçları ve Arter'in Okul İklimi Boyutları İlişkisi</i> .....	53
<b>Tablo 8</b> <i>Araştırmanın Hedef Evreni, Örneklem ve Ölçek Uygulanan Grup</i> .....	62
<b>Tablo 9</b> <i>Anket Uygulanan Grubun Kişisel Ögelere Göre Dağılımı</i> .....	64
<b>Tablo 10</b> <i>SALÖ Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayısı</i> .....	68
<b>Tablo 11</b> <i>OİÖ Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayısı</i> .....	68
<b>Tablo 12</b> <i>DFA Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri</i> .....	70
<b>Tablo 13</b> <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin DFA Sonuçları</i> .....	70
<b>Tablo 14</b> <i>Veri toplama araçlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine ait sonuçlar</i> .....	75
<b>Tablo 15</b> <i>Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veri toplama araçları ve çözümleme teknikleri</i> .....	76
<b>Tablo 16</b> <i>SALÖ Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı</i> .....	77
<b>Tablo 17</b> <i>OİÖ Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı</i> .....	78
<b>Tablo 18</b> <i>Korelasyon Katsayısı Yorumlanmasında Dikkate Alınan Sınırlar</i> .....	79
<b>Tablo 19</b> <i>Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=392)</i> .....	81
<b>Tablo 20</b> <i>Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i> .....	82
<b>Tablo 21</b> <i>Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i> .....	84
<b>Tablo 22</b> <i>Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İlçe Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i> .....	86
<b>Tablo 23</b> <i>Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i> .....	88
<b>Tablo 24</b> <i>Okul İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=392)</i> .....	89
<b>Tablo 25</b> <i>Okul İklimine İlişkin Öğrenci Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i> .....	90

<b>Tablo 26</b> <i>Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri</i> .....	91
<b>Tablo 27</b> <i>Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye göre ANOVA Sonuçları</i> .....	92
<b>Tablo 28</b> <i>Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri</i> .....	94
<b>Tablo 29</b> <i>Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Faktörleri Pearson Korelasyon Matrisi</i> .....	95
<b>Tablo 30</b> <i>Sosyal Adalet Liderliğinin Okul İklimi Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i> .....	96

## Şekiller Dizini

<b>Şekil 1</b> <i>Liderlik sürecinin temel bileşenleri</i> .....	17
<b>Şekil 2</b> <i>Eğitim Sürecinin Sistemleşmesi</i> .....	18
<b>Şekil 3</b> <i>Çoklu Saygının Irklar Arası Modeli</i> .....	20
<b>Şekil 4</b> <i>Ratts ve Anthony'nin Sosyal Adalet Liderliği Boyutları</i> .....	24
<b>Şekil 5</b> <i>Özdemir ve Kütküt'ün Sosyal Adalet Liderliği Boyutları</i> .....	27
<b>Şekil 6</b> <i>Örgüt İklimi, Kültürü, Üretimsel Olan ve Olmayan Davranışların İlişkisi Modeli</i> .....	46
<b>Şekil 7</b> <i>Eğitimsel Etkililikteki İklim Faktörleri</i> .....	49
<b>Şekil 8</b> <i>İçeriklerine göre Okul İklimi Boyutları</i> .....	52
<b>Şekil 9</b> <i>Çalık ve Kurt'un Okul İklimi Boyutları</i> .....	54
<b>Şekil 10</b> <i>SALÖ DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=392)</i> .....	73
<b>Şekil 11</b> <i>OİÖ DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=392)</i> .....	74

**Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

<b>AFA</b>	: Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>Akt</b>	: Aktaran
<b>ANOVA</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way Analysis of Variance)
<b>BM</b>	: Birleşmiş Milletler
<b>CEI</b>	: Classroom Environment Index
<b>CES</b>	: Classroom Environment Scale
<b>ESB</b>	: Effective School Battery
<b>HSCI</b>	: High School Characteristics Index
<b>IHEB</b>	: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
<b>K-12</b>	: Kindergarten ve 12th grade
<b>LCI</b>	: Learning Climate Inventory
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>NNCW</b>	: No Name Calling Week
<b>OCDQ</b>	: Organizational Climate Description Questionnaire
<b>OCI</b>	: Organizational Climate Index
<b>OECD</b>	: İktisadi Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
<b>oiö</b>	: Okul İklimi Ölçeği
<b>POI</b>	: Parent Opinion Inventory
<b>SALÖ</b>	: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği
<b>SJL</b>	: Social Justice Leadership

<b>SLEQ</b>	: School Level Environment Questionnaire
<b>SOI</b>	: Student Opinion Inventory
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>TAMS</b>	: Thinking About My School
<b>TOI</b>	: Teacher Opinion Inventory
<b>t-Testi</b>	: Bağımsız gruplar t-testi (Independent Samples t-Test)
<b>WES</b>	: Work Environment Scale

### **Simgeler**

<b>sd</b>	: Serbestlik derecesi (Degree of freedom)
<b>f</b>	: Frekans
<b>F</b>	: Varyans
<b>n</b>	: Örneklem
<b>p</b>	: Olasılık değeri (Probability)
<b>r</b>	: Pearson korelasyon katsayısı
<b>r<sup>2</sup></b>	: Regresyon katsayısı
<b>S</b>	: Standart sapma
<b>t</b>	: Hesaplanan t değeri
<b>α</b>	: Cronbach Alfa katsayı değeri
<b>β</b>	: Standardize edilmiş regresyon katsayısı
<b><math>\bar{x}</math></b>	: Aritmetik ortalama
<b>%</b>	: Yüzde
<b>&lt;</b>	: Küçüktür



> : Büyüktür

## Bölüm 1

### Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Eğitim tüm insanlar için önemli değere sahip bir kaynaktır. Eğitim kaynağına ulaşmak ise bir insanlık hakkıdır (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1950). Ancak bu kaynağa ulaşmak adına sunulan fırsat ve olanak eşitliğinin ne derece sağlanabildiği küresel bir sorun olarak değerlendirilebilir. İnsanların hiç kuşkusuz ki bu kaynağa eşit bir biçimde ulaşmaları herkes tarafından arzu edilen bir durumdur. Burada eşit sözcüğü ile anlatılan bir diğerrinin aynısı değildir (Ertekin, 1978). Eğitim bireysel farklılıkları gözetken ve bireye yönelik olarak şekillenen bir süreçtir. Eşitlik kavramı ile, sunulan fırsat ve olanakların eşitliğinden; ırk, sınıf, cinsiyet, din, engellilik ayrımı yapmaksızın tüm insanların eğitim hakkına ve kaynaklarına aynı oranda ulaşabilmesinden bahsedilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bu noktada sosyal adalet, bahsedilen eşitliğin sağlanmasında önemli bir kavramdır. 20. Yüzyılın ikinci yarısından beri önem kazanan sosyal haklar ve beraberinde gelen eğitim politikaları ile, yalnızca bireyin zorunlu eğitime ulaşabilmesini değil aynı zamanda bunun gelecek nesillere de aktarılması, eşit ve adil olarak dağıtılması üzerinde durulmuştur (Coşkun, 2014). Marshall (2006) İngiltere’de zorunlu temel eğitime geçilmesiyle sosyal hakların yurttaşlığın önemli bir bileşeni haline gelmesi için gereken koşulu sağladığını belirtmiştir. Ancak bu kuramsal bilginin uygulamada ne derece uygulanabildiği konusunda soru işaretleri vardır. Sosyal adaletin, her alanda olduğu gibi eğitimde de tam olarak varlığından bahsetmek mümkün değildir. Samsun’da eğitim, çalışma ve konut hakkında yapılan bir araştırmada 24 yaşındaki geçimini hurdacılıkla sağlayan bir Roman bireyin, öğretmeni tarafında yapılan ayrımcılık sebebiyle okuldan ayrılması buna bir örnektir (Çelik, Yüce Tar, & Kaygusuz, 2014).

Bu noktada, bu araştırmanın temel kavramlarından biri olan sosyal adalet liderliğinin önemine vurgu yapmak gerekir. Bir kimsenin kendini ve 'diğer'ini tanıması, empati kurması zorlayıcıdır (Pala, 2008). Bununla birlikte bir örgütte, örgüte dâhil olan tüm bileşenlerin (öğretmen, öğrenci, veli, teknik personel, sosyal çevre) davranışlarının arkasındaki yapıyı da tanıyarak ve anlayarak liderlik yapmak bir o kadar zordur (Kondakçı vd., 2016). Sosyal adalet pedagojisi ve liderlik bilgisi bu sebeple önemlidir. Liderlerin sosyal adalet bilgisine hazır olması ve bu liderlik tipini benimsemeleri çocuklar için demokratik bir toplumda eğitimsel hedeflerin genişlemesine ve dolayısıyla çocukların, ailelerin ve toplumların yaşamlarında büyük etkiler oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Karacan vd., 2015). Sosyal adalet liderliği toplumdaki dezavantajlı grupların nitelikli eğitime ulaşmaları ve faydalanmalarını birincil amaç olarak gören liderlik rolünü açıklar (Özdemir, 2018). Bu tip bir liderlik düşüncesi ötekileştirme ve ayrımcılık fikri ile zıt düşmektedir. Dolayısıyla olumlu yansımaları örgüt içinde hissedilecektir. Ancak bu kavramla ilgili öncelikle bir farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Bu anlamda günümüzde Türkiye'de sosyal adalet liderliği kavramı üzerinde yapılan çalışmalara baktığımızda diğer liderlik tiplerine göre nispeten az çalışıldığı söylenebilir (Arslan, 2019; Bozkurt, 2017; Gören, 2019; Özdemir, 2017; Özdemir & Kütküt, 2015; Özdemir & Pektaş, 2017)

Öte yandan okul iklimi, öğretmen ve öğrenci davranışlarını oluşturan ve bu davranışları açıklamaya yardımcı olan eğitim yönetimi bilimi alanında temel bir kavramdır. Öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından algılanan olumlu okul iklimi eğitimin kalitesini ile birçok konuyu etkilemektedir. Öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin olumlu yönde tutumları, okul aidiyet duygusunun gelişmesi, yüksek devam oranları, müfredat dışı aktivitelere katılım oranlarındaki yükseklik, ebeveynlerin ve gönüllülerin ortak işlere katılım oranındaki yükseklik, daha güçlü bir takım olma arzusu, öğrencilerin yüksek akademik beklentileri olumlu okul ikliminin kanıtları arasında gösterilebilir (Payne, Conroy, & Racine, 1998). Öğrenci gruplaşmaları, vandallık tutumları, yetersiz yönetim davranışları, öğrencilerin devamsızlık oranlarının yüksek olması, olumsuz tartışmaların yaşanması, okul motivasyonunun düşük olması, okul içinde huzursuzluk

yaşanması, okul terk oranlarının yüksek olması, okula karşı kayıtsızlık ve yabancılaşma (Wayne, 2000) gibi durumlar da olumsuz okul ikliminin kanıtları olarak gösterilebilir.

Okul iklimi, okul ile ilgili tüm süreçleri ve çıktıları etkilerken kendisi de örgüt motivasyonu, örgüt kültürü ve liderlik davranışlarından etkilenir. Liderlerin davranışları, okul iklimin oluşmasına ve şekillenmesine etki etmektedir (Şentürk & Sağnak, 2012).

Fırsatlar yaratma ve bu fırsatları kullanma becerisi, araştırmacılık, güçlü mantık, duruma uyum kabiliyeti, yenilikleri uygulama kabiliyeti, beklenmeyen olaylara göğüs germe, çalışkanlık, soğukkanlılık hem kendini hem de astlarını motive edebilme yeteneği ve yaratıcılık liderlerin sahip olması gereken bazı özellikler olarak gösterilmektedir (Sertoğlu, 2010). Sertoğlu'na (2010) göre bunlardan daha az önemli olmayan fakat ek olarak gösterilebilecek diğer özellikler ise yüksek sezgi gücü, sağduyu, manevi cesaret, hızlı ve doğru muhakeme yeteneği, adalet dağıtma yeteneğidir. Bu noktada liderlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerinde etkiler oluşturabileceği üzerinde durulabilir.

Ülkemizde okul iklimi kavramı birçok kavramla ilişkili olarak çalışılmıştır. Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimi arasındaki ilişki (Metin, 2020), ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkileri (Alpay, 2019), ilkokul müdürlerinin liderlik davranışları ve okul iklimi ilişkisi (Varlı, 2015), okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkisi (Gültekin, 2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine yönelik görüşleri (Emeksiz, 2003) yürütülen araştırmalardan bazılarıdır.

Eğitimde sosyal adalet liderliği ile ilgili yurtdışında yazılan eserlere bakılacak olunursa Glickman, Scheurich ve Skrla (2003) okul liderleri için eşitliğin ve mükemmeliyetin liderlik tarzı hakkında bilgiler verilmiştir. Eğitimcileri sosyal hakların bir işçisi olarak tanımlamışlardır. Theoharis (2009) sosyal adalet liderliği için esas alınacak yedi anahtardan bahsetmiştir. Vaandering'in (2010) okul sistemi içinde onarıcı adalet konusuna odaklanmıştır. Son olarak Frattura ve Capper (2009) eğitim liderlerine, tüm öğrencilerin eğitime eşit ve aktif olarak katılmalarını sağlamak için yapılması gerekenlere yönelik temel öneriler sunmaktadır.

Türkiye’de sosyal adalet liderliği kavramı üzerine yapılan araştırmaların başında ise Özdemir ve Kürküt (2015) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemek için kullanılabilecek bir ölçek çalışmasında bulunmuştur. Buna ek olarak, yine Özdemir (2017) tarafından lise öğrencilerinin görüşleri alınarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okula yönelik tutumları ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından öğretmen görüşleri incelenmiş, sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği kavramları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir araştırma yapılmıştır.

Yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışan araştırmacıların sayıları da diğer liderlik tipi çalışmalarına göre nispeten azdır. Sosyal adalet liderliği ve okul yaşam kalitesi ve okul aidiyet duygusu ilişkisi incelenen Gören’in (2019) araştırmasına göre, bu kavramlar arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen Arslan’ın (2019) araştırmasına göre ise okullarda bu iki kavram arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliğinin yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla olan ilişkisi ile ilgili yürütülen diğer bir araştırmada ise anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Bozkurt, 2018).

Yürütülen bu araştırmalar eğitim yönetimi bilim dalına büyük katkılar sunmuştur, ancak ülkemizde 9. sınıf öğrenci görüşlerine bağlı olarak sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik durumlar istatistiksel bulgularla açıklanmamıştır. Bununla beraber okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik liderlik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak ve bu becerinin önemini, diğer okul içi süreçlere olan etkilerini vurgulamak hedeflenmektedir. Bunlardan hareketle, liderlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerinde etkileri olup olmadığına bakmak ve ilgili literatürdeki eksiği kapatmak adına önem taşıyan bu araştırmanın problemi, sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okula yönelik görüşlerinin olumlu veya olumsuz anlamda etkilenmemiş olduğunu varsayarak araştırmada 9. Sınıf öğrencilerine yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilindeki dokuz metropoliten ilçede okuyan 9. sınıf lise öğrencilerinin görüşlerine dayanarak sosyal adalet liderliği ve okul iklimi ilişkisinin nasıl olduğu bilinmezliğini açıklamak ve alan yazındaki boşluğu kapatmaktır. Aynı zamanda Türkiye'deki Eğitim Yönetimi bilim alanına ve uygulamalarına katkı sunacak bir bilgi ortaya koyarak liderlerin davranışlarını yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olmak hedeflenmiştir.

Okul ikliminin oluşmasında birincil kaynak olarak ele alabileceğimiz insan faktörü kuşkusuz ki kendi duygu ve değer kalıplarını içinde bulunduğu çevrede yaşatmakta ve aynı şekilde bu duygu ve değerler de çevreden etkilenerek değişmektedir. Bireylerin içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar da çevreyle olan iletişimini etkileyen önemli faktörlerdir. Bahsedilen bu değerleri yaşatan kişiler ve gruplar, bir örgüt çatısı altında bir araya gelerek örgüt kültürünü ve iklimini oluşturmaktadır. Okul örgütü içinde yer alan öğrenciler de öğretmenler ve diğer teknik personel kadar örgüt ikliminin oluşmasında belirleyicidir (Gündüz, 2008).

Örgütler içerisinde sosyo-ekonomik, kültürel açılardan birbirinden farklı, ırk, cinsiyet, sınıf, din gibi konularda birbirinden ayrılan bireyler, azınlıklar, dezavantajlı gruplar bulunabilmektedir. Ne yazık ki bu bireyler ve gruplar ayrımcılık ve ötekileştirme gibi davranışlara maruz kalmaktadırlar. Sosyal adalet liderliği ise bu ayrımcılık ve ötekileştirme sorunu ile karşı karşıya kalan, mağduriyete uğrayan dezavantajlı gruplara yönelik yapılan ötekileştirmenin ortadan kaldırılmasını, bu yönde bir eleştirel düşünce ve bilinç kazandırmayı hedefleyen bir rolü üstlenmektedir. Kavramsal çerçevesini Marshall ve Olivia'nın (2006) oluşturduğu bu liderlik tipi ile ilgili son yıllarda yürütülen araştırmalarda sosyal adalet liderlerinin doğru bildikleri yoldan gittikleri, alçak gönüllü oldukları, yaptıkları işin gereğini layığıyla yapıp yapmadıklarını sorguladıkları, işlerine karşı sorumluluk duygusu taşıdıkları, kendilerinden çok öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklandıkları, sosyal adalet düşüncesine bağlı kaldıkları ve bundan ödün vermedikleri görülmüştür (Theoharis, 2009).

Türkiye’de ortaöğretim kademesinde 9. sınıf öğrencilerini kapsayan sosyal adalet liderliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi gösterecek öğrenci görüşlerine dayalı bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, bu araştırma ile iki kavram arasındaki ilişkiselliği göstermek, literatürdeki açığı kapatmak ve yöneticilerin liderlik becerilerini gözden geçirmelerine katkı sunmak amaçlanmıştır. Eğitim Yönetimi alanında yürütülecek olan bu çalışma içeriği bakımından dolayı olarak tüm yönetim bilimi alt dallarına da katkı sunacağından önemlidir.

Araştırma süresince Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri ziyaret edilmiştir. Ankara ili örneğinde lise düzeyinde okuyan 9. sınıfların okul iklimi ve sosyal adalet liderliği görüşlerini ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisini yansıtacağı için araştırmanın geniş çaplı yürütülmesine bağlı olarak uygulama boyutu dikkat çekicidir. Ek olarak, araştırmanın Ankara ilindeki yöneticiler için bir öz değerlendirme fırsatı olarak görülerek eğitim yönetimi becerilerinin olgunlaşmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

“Öğrencilerin sosyal adalet liderliği ve okul iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu bu araştırmanın problemidir.

### **Alt Problemler**

Öğrenci görüşleri alınarak aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

1. Öğrenci görüşlerine göre okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları nasıldır?
2. Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri;
  - a) cinsiyet,
  - b) okulun türü,
  - c) okulun bulunduğu ilçe,
  - d) öğrencinin ailesinin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?

4. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşleri;

a) cinsiyet,

b) okulun türü,

c) okulun bulunduğu ilçe,

d) öğrencinin ailesinin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, okul müdürünün sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Sosyal adalet liderliği, algılanan okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Sayıtlılar**

1. Araştırma için belirlenen örneklemin evreni yansıttığı düşünülmektedir.
2. Katılımcıların yöneltilen sorulara içten ve samimi cevaplar vereceği varsayılmaktadır.
3. Veri toplamak için kullanılan araçların, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşabilmesi için gerektirdiği yeterliliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan liselerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma Anadolu imam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin 9. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada yalnızca resmî kurumlar ele alınmıştır, özel kurumlar araştırma dışında bırakılmıştır.
4. Sosyal adalet liderliği etkili olan okullarda örgütün tüm parçaları bu liderlik tipinden etkilenebilecekken, araştırma yalnızca öğrenci görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.



5. Araştırmada elde edilen veriler yalnızca araştırma için belirlenen araçlarla sınırlıdır.

## Tanımlar

**Sosyal adalet liderliği:** Sosyal adalet liderliği, geleneksel anlamda okullarda başarısızlık yaşayan dezavantajlı grupların, başarı oranlarını yükseltmek amacıyla yapılan çalışmaları gösteren bir liderlik tipidir (Marshall ve Olivia, 2006).

**Sosyal adalet:** Sosyal adalet çeşitlilik ve farklılıklara saygı göstererek toplumdaki tüm kesimlerin toplumsal süreçlere aktif katılmasını, adil bir sistem inşa edilmesini, bireylere eşit imkân ve olanaklar sunulmasını ve bireylerin öz saygılarını arttırmalarını destekleyen bir anlayıştır (Bozdemir & Duman, 2020).

**Okul iklimi:** Örgüt üyelerinin olaylar, ilkeler, uygulamalar ve tecrübe ettikleri süreçlere dair paylaştıkları ortak anlamlar ve ödüllendirilen, desteklenen, beklenen olarak gördükleri davranışlar toplamıdır (Ehrhart, Schneider, & Macey, 2014).

**Okul:** Ankara iline bağlı Altındağ, ankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Liseler, Anadolu İmam Hatip Liseleri ifade etmektedir.

**Öğrenci:** Ankara iline bağlı yukarda isimleri verilen dokuz ilçede bulunan resmî liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerini temsil etmektedir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Sosyal Adalet

Platon, Aritoteles ve Socrates başta olmak üzere pek çok filozofun üzerinde düşündüğü ve yorumlara yaptığı adalet kavramını kısaca açıklamak oldukça zordur. Marshall (1999) adaleti toplum yaşamının merkezinde duran ahlaki bir standart olarak tanımlar. İçerisinde birden fazla boyut barındıran bu kavram herkes tarafından farklı algılanıp, farklı tanımlanabilir. Bunun bir nedeni de çoğu zaman bir kişinin veya grubun beklentileri ile toplumun sağladıkları arasında bir fark olmasıdır. Eşit toplumsal koşul ve imkanlar dahilinde insanların kendilerini özgür ve çok yönlü geliştirmesi, haklardan eşit oranda faydalanması, bu hakların yasalarla güvence altına alınması olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş'ten akt. Ali Balcı, 2006).

Kavramının temelini ise 1972'de yayınladığı *A Theory of Justice* isimli eserinde John Rawls atmıştır. Bu eserde adalet kavramını tanımlarken sosyal adalet kavramı için de açıklamalarda bulunmuştur. Rawls (1972) adaleti kıt malların (güç, para, sağlık olanakları, eğitim, hak ve özgürlükler, refah) eşit dağıtımını olarak niteler. Dezavantajlıların üstünlüğünü arttırmaya yönelik görüşlere hizmet eden "Ayrım ilkesi" ile adaletin topluma tarafsız bir gözle bakmasını anlatmaktadır. Rawls'ın adalet anlayışının önemli akademik tartışmaların başlamasına sebep olduğu düşünülmektedir (Eryılmaz, 2020). Rawl (1999)' a göre, siyasal ve toplumsal düzeyde alınan tüm kararlar adalet ilkesine dayandırılmalıdır. Kanunlar ve kurumların adalet ilkesine bağlı olması son derece önemlidir.

Bir arada yaşamak, farklı çıkarların ve menfaatlerin elde edilmesini temsil ederken genel anlamda sosyal adalet ekonomik büyümenin meyvesinin adil ve eşit olarak dağıtılması olarak tanımlanmaktadır (International Forum for Social Development, 2006). Daha detaylı bir açıklama yapmak gerekirse sosyal adalet kavramını tüm tarihi gelişimi ve boyutlarıyla ele almak gerekir. Bu kavram ilk olarak Fransa ve Britanya'da Endüstri devrimi sancılılarıyla ve paralelinde sosyal öğretinin ortaya çıkmasıyla Batılı düşüncede ve politik dilde ortaya çıkmıştır.

Kavramın temelinde bulunan potansiyel devrimci fikir sermaye sahiplerinin iktidarına ve kapitalizmin gömülü gücüne meydan okumak olarak tanımlanabilir (Barry, 2017).

Sosyal adalet, emeğin kapitalist sömürüsüne karşı bir protesto ifadesi olarak kabul edilmiştir. Birlik olgusunu destekleyen fikirleri birbirine bağlayan devrimci bir slogan olarak doğmuştur. 1800'lerde Avrupa'yı sallayan Fransız Devrimi'ni takip eden dönemde sosyal adalet, ilerlemeci düşünceye içkin ve onun politik aktivitelerinin çığılığı haline gelmiştir. 1840'larda Fransa ve Britanya'da sanayileşmenin getirdiği sancılardan doğan modern sosyal adalet kavramı, toplumsal ve iktisadi eşitsizlikleri düzenlemeye yönelik çok sayıda ilke bulundurduğu için tartışmalara konu olmuştur. Farklı siyasal ideolojiler kendilerine mahsus adalet ilkeleri üretmektedirler. Bu bakımdan layık olma, değerli olma, sonuç eşitliği, hak elde etme, fırsat eşitliği, ihtiyaç ve işlevsel eşitsizlikler gibi sosyal adalet konuları sosyologların ilgisini çekmektedir (Marshall, 1999). Bu konu insan onuruna saygı için bir zorunluluk olarak ele alınmıştır. 20. yüzyılın ortalarında sosyal adalet, dünyadaki tüm partilerin merkezi fikri ve odaklandığı kavram haline gelmiştir (International Forum for Social Development, 2006).

*Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin* 1. ve 5. maddeleri; *Birleşmiş Millet Antlaşmasının* 76. maddesi, *Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesinin* 1.,3. ve 11. maddeleri; *Avrupa Sosyal Şartının* 1. Bölümü ile 2. Bölümünün 13.,16.,19.,27. ve 30. maddeleri gibi uluslararası birçok sözleşmede insan hakları ve adalet olgularına vurgu yapılmaktadır. Bu sözleşmelere göre devletler halklarına eşit özen göstermeli, ayırım yapmamalıdır. İnsan haklarına inanç, saygı, değer, kadın ve erkeğin eşitliği her devletin taşımak zorunda olduğu sorumluluklardandır. Ancak bu yolla daha iyi standartlar, toplum, özgürlük ve yaşama ulaşılabilceği düşünülmektedir. Burada bahsedilen eşitlik kavramı üç temel boyutta ele alınabilir: hakların eşitliği, fırsatların eşitliği, bireylerin ve grupların yaşam koşullarındaki eşitlik (International Forum For Social Development, 2006).

Gelir eşitsizliği, malların eşit olmayan bölüşümü, fırsat dağılımındaki eşitsizlik, bilgiye ulaşma, sağlık hizmetleri, sosyal güvenlik ve güvenli bir çevrede yaşama hakkı dağılımlarındaki eşitsizlikler ile politik katılım fırsatlarındaki eşitsizlik sosyal adalet kavramı

altında incelenen temel başlıklardır. Bronfenbrenner (1971) tarafından geliştirilen, ülkelere göre refah düzeyini belirlemek ve istatistik bilgisi sağlayan Gini katsayısı bu durumu açıklamak için faydalı olacaktır. 2020 verilerine göre gelirin en adil dağıldığı ülkeler 0.22-0.24 katsayı aralığında Slovakya, Slovenya ve Çek Cumhuriyeti'dir. Bununla beraber 0.26 katsayı puanıyla İrlanda, Belçika, Norveç ve Danimarka gibi ülkeler de kısmen adil ve eşit gelir dağılımı göstermektedir. Gelir dağılımındaki adaletsizliğin yüksek olduğu görülen ülkeler ise ortalama 0.35 katsayılarıyla Amerika Birleşik Devletleri, Meksika, Litvanya ve Türkiye'dir (OECD Data, 2020).

*İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB)* (1948) hakların eşitliğini, "tüm insanlar özgür doğar, eşit saygınlık ve haklara sahiptir" cümlesi ile açıklamıştır. Bu metne göre, ırk, renk, cinsiyet, dil, politik veya diğer düşünceler, ulus veya devlet kökeni, malları, doğumu veya başka hiçbir unsura bakılmaksızın hepsi aynı haklardan ve olanaklardan yararlanmalıdır. Fırsatların eşitliği ise, ekonomik ve sosyal etkinliklere katılımında bulunmaları için tüm bireyler eşit sosyal, ekonomik, kültürel ve politik koşullara sahip olmalıdır. Bu diğerlerinin özgürlüğüne saygı gösteren manevi ve yasal limitler içinde kişilerin kendi ilgileri doğrultusunda hareket etmeleri ve özgürce seçimler yapabilmeleri ile aynı anlamdadır. Kişilerin katılım hakları yalnızca kendilerinin becerileri, başarıları veya çabalarının seviyesi ile kısıtlanabilir. Buna karşın toplumsal eşitsizlik, ödüller ve fırsatlardan toplum içinde var alan grup veya gruplardaki farklı bireylerin eşit olmayan bir biçimde faydalanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 2009).

Hak ve adaleti koruyan ahlaki ve yasal anlaşmalardaki gelir, servet ve sosyal yaşam gibi alanlarda kabul edilebilir bir eşitsizlik aralığı olması normaldir. Bu durumu eşitlik (equality) ve adalet (equity) kavramları arasındaki fark açıklayabilir. Buna göre eşitlik, hakların dağıtımında kabul edilebilir farklılıklara veya diğer etkenlere göre değişiklik göstermezken; adalet, hakların dağıtımında kabul edilebilir farklılıkları ve diğer etkenleri gözetir. Burada adalet kavramı ile, hakların aynı olmasından değil, eşit olmasından bahsedilir. Birey için neyin hak olduğu veya olmadığı onun kendi içinde yaşadığı toplumun ve şartların koşullarına göre

değişiklik gösterebilir. Ütopyalar günümüz hak, adalet ve özgürlük anlayışı ile uyum göstermemektedir (International Forum for Social Development, 2006).

Tüm vakaları kapsayacak bir biçimde olmasa da sosyal adaleti sağlamak için çatışma oluşturmak yerine, sosyal demokratlar İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde bir araya gelerek bir takım kilit fikirlerde birleşmişlerdir. Barry (2017) bunları üç madde olarak sıralar.

1. İnsanın ve sendikaların, kârdan önce gelmesini güvenceleyen yasal düzenlemelerle sermayenin iktidarı kırılmalıdır.

2. Yerinde vergilendirme ve transfer önlemleriyle, kapitalizmin yarattığı gelir ve servet dağılımındaki eşitsizlik değiştirilmelidir. Özellikle piyasa mekanizması, sosyal adaletle tutarlı olacak bir seviyede kazanç elde etmeyi sağlayacak şekilde tesis edilmelidir. Bununla beraber yeterli geliri kazandıracak kurumlar (refah devleti) oluşturulmalıdır.

3. Eğitim ve sağlık hizmetleri yüksek kalitede sağlanmalıdır. Herkes bu hizmetlerden eşit faydalanmalı ve piyasadaki “ödeme kabiliyeti” ölçütü bertaraf edilmelidir. Konut sahibi olmak da piyasa güçlerine bırakılmayacak kadar önemlidir ancak bu konuda müdahaleler farklı biçimler olabilir.

Buradan hareketle, sosyal demokratların aralarında uzlaştıkları bu fikirler sosyal adalette eğitimin öncül bir unsur olduğu gösterir. Balcı (2005) örgütte adalet yaklaşımını alınan kararlar ve uygulamalarla bunların sonunda elde edilen faydaların birey ve grup arasında eşit dağıtılmasını ifade eden iş ahlakı olarak gösterir. Bu bağlamda eğitimsel ve toplumsal çıktılarının, elde edilen faydanın adil ve eşit dağıtılması örgütsel boyutta önemli bir yere sahiptir.

### **Sosyal Adalet ve Eğitim**

İnsan topluluklarının tarımsal faaliyete geçmesi ve buna paralel şekilde mülkiyet sahibi olmaları toplumsal düzende eşitsizliklerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (İnce, 2017). Binlerce yıl boyunca süre gelen bu durum, modern toplumlarda Dönmezer' in (1994) tanımına göre “bireyler ve grupların, belirli veya genelleştirilmiş karakteristiklere göre aşağı ve yukarı statülere, rollere sahip ve sınıflara mensup anlaşılmaları, derecelendirilmeleri” anlamına gelen

“toplumsal tabakalaşma”yı ortaya çıkarmıştır. Eric Hobsbawm (2006) tarafından *Aşırılıklar Çağı* olarak nitelendirilen 20. yüzyılda sosyal eşitsizlik hem artmıştır hem de buna karşı tartışmalar ve mücadele alanları genişlemiştir. 2. Dünya Savaşı’ndan sonra öncelikli olarak ırkçılık ve etnisite ekseninde başlayan sosyal adaletsizliğe karşı politikalar geliştirilmiştir. Birçok ülkenin taraf olduğu 1948 tarihli *İHEB* bunun bir göstergesidir. Bu bildiri “[b]ütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar.” maddesi ile başlar. Aynı bildirgenin 26. Maddesinde ise “[h]erkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır.” ifadesi yer almaktadır (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948). Bu maddelere rağmen, toplumsal tabakalaşma eğitimde büyük eşitsizliklere sebep olabileceği gibi eğitimsel eşitsizlikler de tabakalaşma yaratabilir (Kılıç, 2014). Bu bakımdan toplumsal eşitsizliğin azaltılması teorik olarak ulusların ve uluslar üstü yapıların hedefi olarak görülmektedir. Böyle bir durumda gereksinim duyulan ve öne çıkan sosyal adalet kavramı, toplumun bütün kesimlerinin toplumsal süreçlere aktif katılımını, adil bir sistem oluşturulmasını, çeşitliliği ve farklılığı temel alarak bireylere imkân eşitliği sunulması üzerine kurulu bir düşüncedir (Bozdemir & Duman, 2020).

*Birleşmiş Milletler* (BM) sosyal adaleti, uluslar içinde ve arasında barışçıl ve refah içinde bir arada yaşamının altında yatan bir ilke olarak tanımlar. Aynı zamanda sosyal adaleti en genel anlamıyla ekonomik büyümenin meyvelerinin adil ve merhametli bir şekilde dağıtılması olarak ifade etmiştir (International Forum for Social Development, 2006). Eğitim hakkından yararlanmak ve sunulan olanaklara eşit bir şekilde ulaşmak her bireyin temel sosyal haklarından biridir. Marshall (2006) İngiltere’de temel eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile sosyal haklardan eğitime ulaşma konusunda ilk adım atıldığını belirtir. Bireyin yapacağı meslek seçimine giden yolu belirleyen eğitsel kazanımların eşit olarak sağlanması bireyin fırsat eşitliğini sağlamaktadır. Sosyal adaletin eğitim politikaları üzerindeki etkileri ile eşit kazanımlara sahip insanların oluşturdukları toplumun sosyal adaleti arasında mutlak bir ilişki olacağı kesindir. Ancak, etnik köken, yoksulluk ve toplumsal cinsiyet klasik veya modern

yurttaşlıkta kişilerin ve grupların eğitimsel kazanımlara, imkân ve olanaklara ulaşmalarında her zaman bir sorun olmuştur (Barry, 2017).

Barry (2017) birikimsel avantaj ve dezavantaj konusunun kişinin başarılı ve başarısız olma ihtimali ile ilgisi olduğunu belirtmiştir. Eğitim süreci, sosyoekonomik durumlar doğrultusunda hamilelik sırasında annenin yeterli beslenmesiyle başlayan geniş bir yelpazeye sahiptir. Barry'ye (2017) göre bireyin doğum öncesinden başlayarak yetişkinliğine kadar süreçteki beslenmeden fiziki ortamına, beslenmesinden sosyal çevresine kadar bütün unsurlar eğitiminde önemlidir. Örneğin 1990'larda yapılan bir araştırmaya göre gecekondularda başlıca kurşun kaynağı olan boru ve boyaların çocukların beyin gelişimine etkileri incelenmiştir. Buna göre bu bölgelerde yaşayan çocukların IQ seviyelerinin düşük olduğu görülmüştür (Shipler, 2004).

Okul sistemlerinde dezavantajlı bireylerin eşit olanaklara ulaşması için en iyi yolların arandığı ve yoğun harcamaların yapıldığı bilinmektedir. Ancak bu yoğun harcamaların eğitimin kalitesine olumlu yansıtacağı görüşü tartışmalıdır (Barry, 2017). Çünkü sadece harcamalar değil, aynı zamanda öğretmen deneyimi, eğitim seviyesi gibi değişkenler de okullarda sağlanan sosyal adalet ile ilişkilidir. Bu duruma Barry'nin (2017) işaret ettiği Amerika'da *Zihinsel Engel Derneği* adlı bir lobinin oluşturulması yanında, Türkiye dahil olmak üzere Avrupa ülkelerinde uygulanan "inclusive education (kaynaştırma eğitimi)" sistemi örnek gösterilebilir.

Toplumsal cinsiyet eğitimde eşit fırsatlara ve olanaklara ulaşmada önemli bir sorundur. Eğitim seviyesi düşük bölgelerde eğitimin önemini kaybetmesi, kız çocuklarının okul eğitimine katılamaması gibi sorunlar mevcuttur. Ataerkil aile yapısının bir getirisi olarak kız çocuklarının eğitime erişememeleri, okul terkine zorlandıkları gerçektir. Erkeğin egemen olduğu, yoksul ve geri kalmış toplumlarda bu duruma daha çok rastlanmaktadır. Eğitim maliyetlerinin gereksiz görülmesi, okula gitmek yerine çocuk işçiliğinin yaygın olması, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi gibi birçok olumsuz durum yaşanmaktadır. Bununla beraber erkek çocuklarında ise ailesini geçindirme kaygısı, erken yaşta iş bulup çalışmak zorunda olduklarından eşit yurttaşlık haklarından ve eğitim olanaklarından yararlanamamaktadır (Önen, 2014).

Okullarda sosyal adalet, *dağıtıcı* (distributive), *tanıyıcı* (recognitionnal) ve *katılımcı* olmak üzere üç boyutta incelenebilen bir kavramdır. Bates' e (2005) göre, *dağıtıcı adalet* okullarda var olan tüm kaynakların tüm öğrenciler ve okul için eşit olarak dağıtılmasını ifade eder. *Tanıyıcı adalet* ise ekonomik açıdan çok, kültürel olarak dezavantajlı olan grupların pozitif haklarını elde etmelerini gözetten bir yaklaşımdır. *Katılımcı adalet* boyutunda ise kişinin demokratik etkinliklerde var olması ile ilgili gerekenlerin yerine getirilmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Çünkü demokrasi, sosyal adalet için yalnızca öge değil aynı zamanda bir koşuldur (Young, 1990).

Eğitimde sosyal adaleti etkileyen diğer bir konu ise küreselleşme olarak gösterilebilir. Son elli yıllık süreçte küreselleşmenin hızını artırması sosyo-ekonomik etkiler yaratmıştır. Bu sebeple küreselleşme karşıtları ve savunucuları için önemli bir konudur (Güllü, 2019). Özdemir'e (2011) göre küreselleşme bir yandan eğitim sisteminde ve uygulamalarda uluslararası boyutta avantaj sağlarken, öte yandan diğer ülkelerin sahip oldukları kültür ve değerler sisteminin ulusal kültür yapıları üzerinde üstünlük kurmasını ve genç nesillerin tutumları, davranışları, inanışları ve yaşam biçimleri üzerinde etkiler ve değişiklikler oluşturmaktadır. Bu sosyal ve kültürel değerlerdeki değişiklikler, bireyde yabancılaşmaya, kuşak çatışmasına, töre cinayetlerine, cinsiyet ayrımcılığına, toplumsal kesimlerde kültürel ve ideolojik ayrılıklara, toplumsal şiddete, mahalle baskısına ve ötekileştirme sorunlarına sebep olabilmektedir. Buna göre okulların bu sorunun çözümü ve sosyal adaleti sağlama yönünde çözümler üretmesi gerekmektedir.

### **Sosyal Adalet Liderliği**

Risk toplumunun oluşmasıyla dezavantajlı grupların çocukları okullarda daha fazla dışlanma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu dışlanmışlık sorunu, onların okuldaki konumlarını daha sıkıntılı yapmaktadır. Risk gruplardan olan çocukların eğitim olanağından yararlanma sorunu dikkat çekicidir. Günümüz eğitim yöneticilerinden beklenen en önemli şey



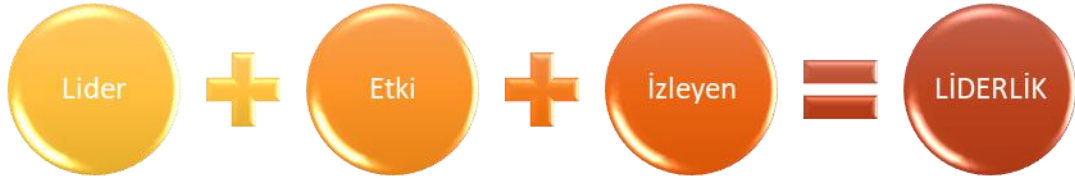
risk altında ve dezavantaj yaşıyan çocuklara okul olanaklarından faydalanabilecekleri alanları genişletmektir (Çelik, 2015).

Eğitimde sosyal adalet için liderlik öğrencilerin ve personelin gelişimini desteklemeyi, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, etnisite ve engellilik gibi temel meselelerle yüzleşmeyi ve gereken değişiklikleri uygulamayı içermektedir (Lumby&Coleman, 2007). Eğitimde sosyal adalet liderliği farklı boyutlarda ele alınır ve bu sebeple karmaşık bir tanımlamaya sahiptir. Tüm grupların anlamlı bir şekilde kaynaştırılması, sosyal adaletsizliklere karşı problemlerin tanımlanması ve bunlarla baş edilmesi, güvenli bir öğrenme ortamı için okulların dönüştürülmesi boyutları ile açıklanabilir (Zhang, Goddard & Jakubiec, 2018). Irk, etnik köken, kültür, gelir, dil, yetenek ve cinsiyet gibi farklılıklara göre gruplandırılmış öğrenciler arasında akademik başarı ve muamele farklılıklarının oluşmaması bir gerekliliktir. Bu bakımdan okulların her bir öğrenciye ve herkese iyi biçimde hizmet vermesi amaçlanır (Scheurich & Skrla, 2003).

Bursalıoğlu (1971), yönetim tarihinin hükümdarlar ve yöneticilerle başlayan, bir kısmı “Mahabhrata” ve “Tevrat” gibi dini olan, Kautilya’nın “Arthasastra”, Aristo’nun “Politika”, Eflatun’un “Cumhuriyet”, Nizamülmülk’ün “Siyasetname”, Machiavelli’nin “Prens”, Sarı Mehmet Paşa’nın “Nesayih ül Vel Ümera”, Farabi’nin “El-Medinetü’l Fazıla”, İbni haldun’un “Mukaddime” ve Gazali’nin siyaset kitaplarında geçen uzun bir sürece yayıldığını belirtmiştir. Yönetim tarihi boyunca kral, şah, sultan, padişah, han gibi çeşitli sıfatlarla veya isimlerle bahsedilen yönetici, ilk olarak 19. Yüzyılda Britanya parlamentosunda liderlik sözcüğü ile anılmıştır. Çeşitli tanımlamaları yapılabilecek, örgüte değişiklik ve yenilik getirmeyi vurgulayarak yöneticilikten kısmen ayrıldığı varsayılan liderlik sözcüğünü en basit haliyle “başkalarını etkileme süreci” olarak tanımlamak mümkündür (Özdemir, 2018). Şekil 1 ’de liderlik sürecinin temel bileşenleri gösterilmiştir.

## Şekil 1

### *Liderlik sürecinin temel bileşenleri*

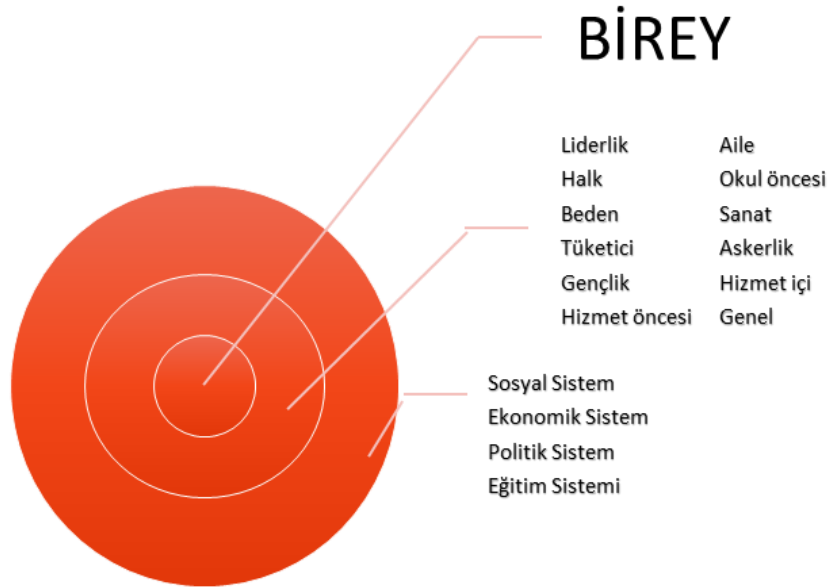


Şekil 1’de görüldüğü gibi liderlik sürecinin temel bileşenleri lider, etki ve izleyendir. Liderlik süreci içinde lider çeşitli araç ve yöntemler kullanarak duygu, düşünce ve davranışları etkiler. Sürecin sonunda ise grubun hareketleri liderin belirlediği yönde ilerler (Özdemir, 2018). Dolayısıyla elindeki gücü izleyenleri etkilemek suretiyle, dezavantajlı bireylerin eğitim fırsat ve olanaklarından yararlanmalarını sağlamak, okul örgütünde sosyal adaleti oluşturmak ve korumak için kullanan liderlik biçimi sosyal adalet liderliği olarak tanımlanabilir.

Bursalıoğlu (1971) *Eğitim Sürecinin Sistemleşmesi Modelinde* bireyi çarkın ortasına alırken; sosyal, ekonomik, politik ve eğitim sistemi içindeki öğelerden birini de liderlik olarak göstermiştir. Şekil 2’de eğitim sürecinin sistemleşmesi gösterilmiştir.

## Şekil 2

### Eğitim Sürecinin Sistemleşmesi



Şekil 2’de görüldüğü gibi çeşitli alt sistemleri kapsayan modelde birey, mekanizmanın merkezinde yer alırken, liderlik de sistem ve birey arasında bir aracı görev üstlenmektedir. Dolayısıyla birey ve içinde bulunduğu çelişik grupların ihtiyaçlarına yönelik doyurucu bir eğitim modelinin kurulması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1971). Bu modelin oluşturulması için liderden beklenen birtakım davranışlardan bahsetmek mümkündür. Diş ve Akbaşlı (2019) yürüttükleri araştırma sonunda lider okul yöneticilerinin adil, demokratik, güvenilir, anlayışlı, bütünleştirici, eşit yaklaşımlarda bulunan, adaletli bir tutumda olduklarını belirtmiştir. Bu yaklaşıma denk bir bakış açısında olan sosyal adalet liderliği okullarda bütünleştirici ve geliştirici unsurların oluşturulması için önemlidir.

Marshall ve Oliva (2006) tarafından sosyal adalet liderliği, geleneksel açıdan okul içinde başarısız olan dezavantajlı grupların, başarılarını arttırmaya yönelik çalışmalar gösteren bir liderlik tipidir. Lindsey, Lindsey ve Terrell (2019) ise bu kavramı “öğrenciler için doğru olanı yapmak” olarak tanımlamaktadır. North (2008) okullarda sosyal adalet arayışını tanıma (çeşitliliğe değer verme) ve dağıtım (refahın ve gücün eşit paylaşımı) koşullarının yerine

getirilmesi ile açıklamıştır. Bunun için eğitim liderlerinin bazı eğitimsel davranışları özümsemeleri gerektiğini belirtmiştir.

1. İlgi çekici ve memnun edici öğrenme ile sonunda memnun edici bir çalışma hakkı için eğitimsel bir değere sahip olunmalıdır.

2. Bir tek yaklaşım yöntemiyle hayal edilen mükemmel edilen eğitimsel sonuçlara ulaşamaz.

3. Sosyal olarak adil okullar yaratmaya yönelik politika oluşturma yaklaşımlarının mevcut uygulamalarında marjinalliğe ihtiyaç vardır.

4. Eğitimciler, öğrenciler ve velilere gündelik hayattan farklı bakış açıları ve insanları deneyimlemek ve farklılıklar, insan hakları ve sosyal adalet hakkında eleştirel bir şekilde diyalog kurmak için birden fazla fırsat içeren uygulamalar yapılmalıdır.

5. Farklılıklara saygı göstermenin hoşgörüde bulunmak anlamına gelmediğini anlamaları sağlanmalıdır. Farklılıklara saygı duyulması için ortak prensipler geliştirmek gereklidir.

6. Günümüzün sosyal ve eğitimsel eşitsizliklerin, tarihsel ve ulus ötesi güçlerin sosyal sınıflar, ırklar, etnik ve cinsiyet ve cinsel yönelimlerden faydalanan ürünü olduğunu ve bazı gruplara faydalar sağladığını anlamak gerekmektedir.

7. Öğrenciler için yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde kendi geleceklerini yaratmalarını sağlayan katılım sistemleri oluşturmak gerekmektedir.

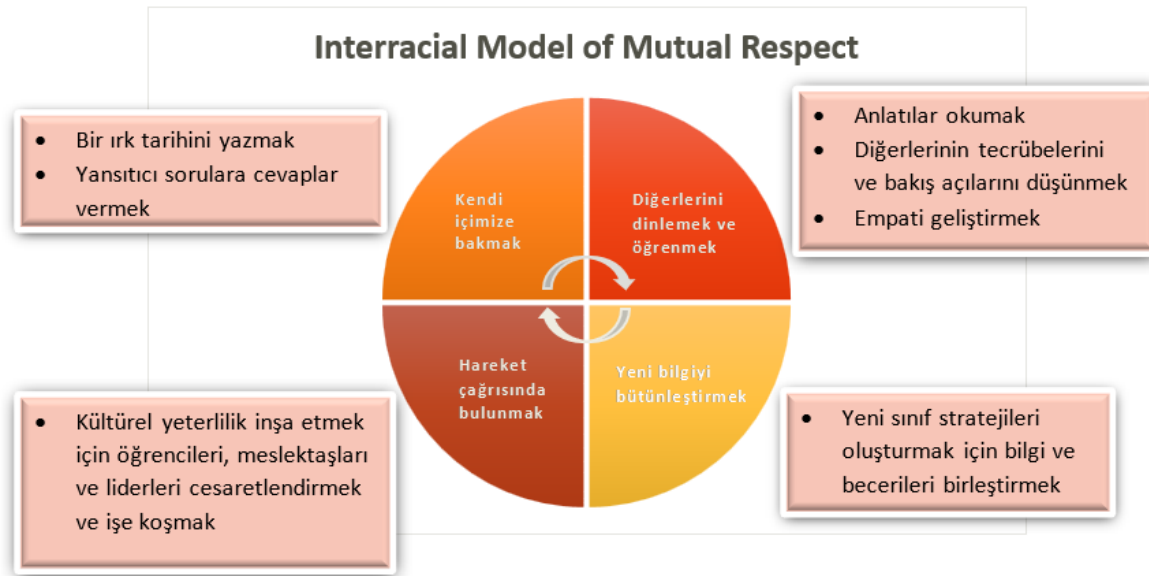
8. Başarı boşluklarını kapatmak için ırkçılık, cinsiyetçilik gibi sistemik baskı ve ayrıcalıkların önüne geçen bir anlayış geliştirilmelidir.

9. Eğitimciler öncelikle kendilerinden kültürel olarak farklı olanlar hakkında kendi varsayımlarını anlamaya çalışmalıdır ve sonra bu varsayımların okullarındaki ve okul bölgelerindeki politikalara ve yaygın uygulamalara nasıl yerleştiğini keşfetmeleri gerekmektedir.

Davis (2019) *Çoklu Saygının Irklar Arası Modelinde* eğitim liderleri için çok kültürlü ortamlarda saygıyı ve adaleti sağlamaya yönelik bazı yöntemlerden Şekil 3'te bahsetmiştir.

### Şekil 3

#### Çoklu Saygının Irklar Arası Modeli



Şekil 3'te görüldüğü gibi bu model dört ana kategoriden oluşmaktadır. Bunlar kendi içimize bakmak, dinlemek ve diğerlerinden öğrenmek, eylem ağrısında bulunmak ve yeni bilgiyi entegre etmektir. Bu kademeler ve basamaklar sırasıyla ve geri dönüşümlü olarak takip edilebilir. Tylor (1920), kültürü bireyin ait olduğu toplumda edindiği bilgiler olarak tanımlamaktadır. Model'de üst ve alt kategorileri verilen süreçte asıl cevaplanmak istenen mesele ise "ne bilmediğimizi bilmiyoruz" üzerine kuruludur, dolayısıyla bunun bir keşif yolculuğu olduğu söylenebilir. Münüsoğlu (2020) bireyin toplumsal bir eğitim sürecine dahil olmak, bu süreci gereği gibi tamamlamak ve aidiyetini ispatlamak için mensubu olduğu toplumdan aldığı bilgiyi hayatına uyarlamak zorunluluğundan bahsetmektedir. Kültürel bilgi olarak aktarılan bu mirası ispatlamak ve hayatına uyarlamak durumunda kalan birey bu süreç içinde sağlıklı ve sağlıklı olmayan kültürel yeterlilik becerileri geliştirebilmektedir. Lindsey & Lindsey, Terrell (2019) Kültürel Yeterlilik Çerçevesinde Tablo 1'de bahsedilen kültürel yeterlilik sürecini oluşturmuştur.

**Tablo 1***Kültürel Yeterlilik Süreci*

Sağlıksız Kültürel uygulamalar	DEĞİŞEN DÜNYA GÖRÜŞÜ	Sağlıklı kültürel uygulamalar
Kültürel Yıkıcılık Kültürel Yetersizlik Kültürel Körlük		Kültürel ön-yeterlilik Kültürel yeterlilik Kültürel ustalık

Tablo 1’de gösterilen kültürel yeterlilik sürecinde insanlar ve grupların edindikleri bilgileri, becerileri, ahlaki değerleri değişen dünya görüşünde sağlıklı ve sağlıksız olmak üzere iki tip uygulamada sergilediklerinden bahsetmiştir. Buna göre sağlıklı bir kültürel uygulamayı ve kültürel yeterliliği gösteren beş elementin insan davranışlarında olması beklenmektedir (Lindsey&Lindsey, Terrell, 2019).

1. Kültürel bilgiyi değerlendirme,
2. Çeşitliliği değerli bulma,
3. Farklılığın dinamiklerini yönetebilme,
4. Çeşitliliğe uyum sağlama,
5. Kültürel bilgi inşa etmek insan davranışların olması gerekenleri yansıtmaktadır.

İnsan davranışlarında bu kültürel yeterliliği sağlayabilmek adına Theoharis’in (2009) sosyal adalet liderleri için belirlediği 7 temel özellikten bahsedilebilir. (1) Lider, geniş, gözden geçirilmiş bir bilgiye/bilince/beceriye sahip olmalıdır. (2) Temel liderlik becerilerini taşımalıdır. (3) Herkes için fırsatları, erişimi ve katılımı arttırmalıdır. (4) Temel öğrenme içeriğini, öğretimi ve müfredatı belirlemelidir. (5) Aidiyet duygusunu sağlamak için uygun bir atmosfer geliştirmelidir. (6) Öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik çalışmalıdır. (7) Kişisel ve profesyonel olarak kendini sürdürmelidir.

Okullarda sosyal adaleti sağlamak için Theoharis ve Causton-Theoharis (2008) olması gereken üç liderlik eğilimden bahsetmiştir. Birinci eğilim, liderler küresel bir teorik görüşe sahip olmalıdır. Sosyal adalet ile ilişkili olan diğer alanlara ve durumlara hâkim olmalıdır. Irkçılık, cinsiyetçilik ve diğer ayrımcılık formlarını anlamayı merkeze almalıdır. Tüm öğrencilerin birlikte

paylaştığı ortamlarda herkesin katılımını sağlamaya özen göstermeli, zorbalığı önlemelidir. İkinci eğilim, “cesur ve yaratıcı vizyon” dur. Dewey (1916) yaratıcılığı, olaylara ve şeylere olduğundan farklı bakabilme kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Bu eğilime göre, okullarda herkesin birbirine iyi davrandığı, başarının yüksek olduğu, insanların birbirinin öğrenme becerilerini desteklediği, eşitsizliğe ve adaletsizliğe beraber karşı duruşun sergilendiği bir ortam sağlamak isteniyorsa, mevcut duruma sabır gösterilmemelidir. Üçüncü eğilim ise, “bir vekil duygusunu benimsemek”tir. Liderler okulları içinde değişiklik yapabileceğine inanmalıdır. Zorluklar karşısında güçsüz olmadıklarını düşünmelidirler (Theoharis & Causton-Theoharis, 2008).

Sapon ve Shevin’e (2011) göre, okullarda sosyal adaletin sağlandığını gösteren on karakteristik özellik vardır.

1. Okul nüfusu kasıtlı olarak çeşitlidir ve kapsayıcıdır. Çeşitliliğin negatif kabul edildiği okulların aksine, sosyal adalet liderliğinin yüksek olduğu okullarda bu durum aileler, öğrenciler, öğretmenler ve çalışanlar için pozitif kabul edilmektedir.

2. Okul iklimi, okul ritüelleri ve uygulamaları, çeşitliliğe ve kapsayıcılığa bir taahhüttür. Okul toplumunu bir araya getirmek için her fırsatı değerlendirmektedir. Öğrenciler kısa sunumlar yapmakla görevlendirilmekte ve etkinlikler düzenlenmektedir.

3. Okulda sosyal adalet ve çeşitliliğini taahhüt edecek bir müfredat uygulanmalıdır. Sosyal adaletin sağlandığı okullarda farklılık öğretim programıyla resmi olarak tanınmaktadır. Öğrencilere tarihi ve modern zamanlardaki adaletsizliklerle ilgili örnekler verilir ve bunlara karşı durmanın önemi anlatılmaktadır.

4. Pedagojik uygulamalar sosyal adalet sorunları tarafından yönlendirilir ve bilgilendirilir. Eğitim programı farklılıklar arasında bir köprü görevi görmek üzere tasarlanmıştır. Yalnızca bir bilginin nasıl öğretileceği tasarlanmaz, ayrıca öğrenciler arasında etkili bir grup çalışması ve dayanışma sağlamak önemlidir. Cinsiyet, ırk ve etnik kimlik gibi sosyal statüler öğrencinin bu etkinliklere katılımını sınırlamaz (Cohen & Lotan, 1994).

5. Müfredat dışı uygulamaların farklılıkları ve kapsayıcılığı taahhüt eder. Segresyon ve ayrışma örnekleri okul dışında ve müfredat dışı aktivitelerde de görülebilmektedir. Sapon ve Shevin (2003) bazı prensiplerle bireyin segregasyon ve ayrışmanın önüne geçilebileceğini belirtmektedir. (1) Her öğrencinin müfredat dışı aktivitelere katılarak bir şey öğrenebileceğine inanılmalıdır. (2) Katılımın, yarışmaktan ve kazanmaktan daha önemli olduğu bilinmelidir. (3) Müfredat dışı etkinliklere katılmak her öğrencinin hakkıdır ve yalnızca en iyilerin yapacağı bir aktivite olarak sınırlama yapmak yanlıştır. (4) Daha geniş bir yelpazede her öğrencinin ilgisi ve isteği doğrultusunda tercih edeceği ve katılabileceği aktiviteler sunmak gereklidir.

6. Sıfır kayıtsızlık, sıfır tolerans. Sıfır tolerans; şiddet, zorbalık veya kabul edilemez davranışlar gösteren öğrenciler için katı disiplin kurallarının uygulanması, okuldan uzaklaştırmaları ve hatta atılma cezaları almalarıdır. Sıfır kayıtsızlık ise, kabadayılık, zorbalık, ayrımcılık, ön yargı gibi durumların ciddiye alınması ve ciddi bir şekilde karşılık bulmasıdır.

7. Sosyal adaleti öğretmek için ele geçen tüm fırsatları değerlendirmek, hiçbir şeyi göz ardı etmemek gerekmektedir. Farklılıklar, sosyal adalet, eşitlik gibi temalar için öğretim fırsatlarında bir kısıtlama yoktur; her olay, her karar, her davranış sorgulanabilir ve tartışılabilir.

8. Öğrenciler ve veliler okullarda aktif bir role sahip olmalıdır. Bütünün tüm parçaları (öğretmen, öğrenci, veli, çalışan, yönetim) sosyal adaletin sağlanmasında süreçlerin tamamında etkili bir katılımında bulunmalıdır. Öğrenciler seslerinin birileri tarafından duyulduğunu hissetmelidirler.

9. Öğretmenler sosyal adalet konularını ele almak için iyi bir şekilde desteklenmelidir. Öğretmenler zorlayıcı sosyal adalet temalarına yönelik uygulamalar ve çalışmalar yaptıklarında okul yönetiminin desteğini arkalarında hissetmelidirler.

10. Yöneticilerin kendileri için sürekli destek aramaları ve yapılandırmalarıdır. Sosyal adaleti sağlamak için zaman zaman toplumsal eleştirilere maruz kalabilen okul liderleri



birbirlerini desteklemelidir. Başarıları ve problemleri paylaşmak, tartışmak; yalnızlığı ve umutsuzluğu ortadan kaldıracaktır.

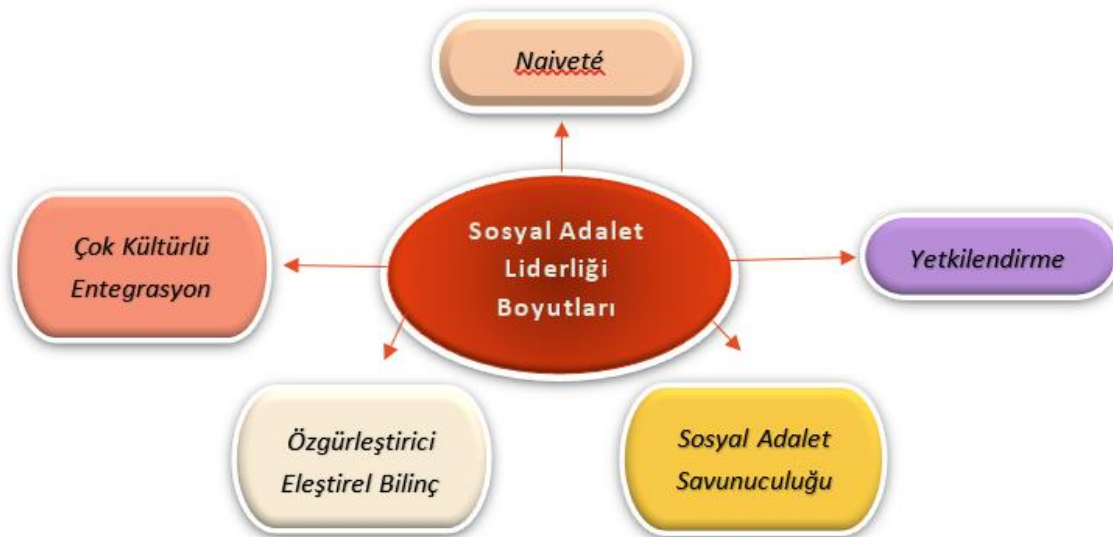
Okullarda sosyal adaletin sağlandığını gösteren bu karakteristik özellikler aynı zamanda sosyal adalet liderlerinin de ulaşmak istedikleri hedefler olarak kabul edilebilir. Sosyal adaleti tam anlamıyla sağlamak için yöneticilerin bu hedeflerden ve kazanımlardan geçen bir liderlik becerisi sergilemiş olması kaçınılmazdır.

### **Sosyal Adalet Liderliği Boyutları**

Sosyal adalet modeli, sosyal adaletin bir grup içinde ve çalışmalarında, çeşitli derecelerde anlaşıldığını ve sağlandığını varsayar. Model, (a) *naiveté* (saflık), (b) *çok kültürlü entegrasyon*, (c) *özgürleştirici eleştirel bilinç*, (d) *yetkilendirme*, (e) *sosyal adalet savunuculuğu* olmak üzere beş boyutta ele alınabilir (Ratts & Anthony, 2010). Şekil 4'te sosyal adalet liderliği boyutları gösterilmiştir.

### **Şekil 4**

*Ratts ve Anthony'nin Sosyal Adalet Liderliği Boyutları*



Şekil 4'te gösterilen her boyut aynı zamanda grup içindeki sosyal adaletin derecesini tanımlamaktadır. Liderler sosyal adalet bilincine hâkim oldukları kadar, sosyal adalet meselelerine çağrıda bulunacaktır ve grup içinde liderlik yapacaklardır (Hardiman, Jackson, &

Griffin, 2007). Sosyal adalet modelinin boyutları birbirini sıra halinde izlemeyebilir. Tuckman ve Jensen (1965) grup çalışmasının gelişimsel bir süreçte tanımlanabileceğine vurgu yapmaktadır. Buna göre, grup üyeleri süreç içinde bir araya gelir, çatışır, normlar oluşur, performanslar ve çekilmeler yaşanmaktadır. Grup içinde sosyal adaletin oluşması süreç içinde gerçekleşmektedir.

**Naiveté (Safılık) Boyutu.** Grup üyeleri birbirlerini intrapsişik ve etnosentrik bir bakış açısı ile bir araya gelmektedir. Yani, bu aşamada grup üyelerinin problemleri içsel fenomenler olarak görülmektedir. Sue ve Sue (2008) bu yaklaşımı etik bir perspektif olarak görmektedir. Grup üyeleri kendi aralarında etkileşimde bulunur, süreç yaşanır ve problemler doğar. Grup liderleri tarafından paylaşılan ortak inanış, bu boyutta üyelerin ırk, etnisite, cinsiyet, ekonomik sınıf, din gibi çok kültürlü bir değişkenliğe sahip olmasının bunun iyi bir grup olduğu anlamına gelmesidir. Çünkü bu vesileyle, üyeler birbirlerinin sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel farklılıklarını daha iyi keşfedecek ve anlama fırsatı elde edecektir. Üyeler birbirlerini anlamada ve kabullenmedeki sınırlarını keşfedecektir. Burada sosyal adalet liderinin rolü, üyelerin kendi etnosentrik sınırlarını aşip dünyayı görebilme yeteneklerini geliştirmeye aracılık etmektir. Grup içinde bu tür bir yaklaşım, üyelerde kendini sorgulama ve suçlamaya sebep olabilmektedir. Öyle ki değişim çevreden değil kişinin kendinden başlamalıdır (Ratts & Anthony, 2010).

**Çok Kültürlü Entegrasyon Boyutu.** Bu boyutta grup hareketi intrapsişikten ekstrapşişike doğru yönelmektedir. Grup üyeleri birbirlerinin farklılıklarını anlamak konusunda cesaretlendirilir. Bu boyutta var olan gücü ortak bir şekilde paylaşmak ve grup içinde alınan kararlara katılmak önemlidir. Sue ve Sue (2008) bu tip bir yaklaşımı etik bir perspektif olarak göstermektedir. Bununla beraber üyeler birbirlerinin kültürel geçmişini ve dünya görüşünü düşünmeye ve anlamaya başlamaktadır. Ortak inanış, grup lideri de dahil olmak üzere tüm üyeler gruba çeşitli dünya görüşleri, değerler, geçmiş, varsayımlar ve deneyimler kazandırır. Buna bağlı olarak, liderin çabası, grup üyelerinin problemleri, grup çatışmasını ve ilişkileri kavramsallaştırmasında kültürün oynadığı rolü anlamalarına yardımcı olmaktır. Örneğin, zorbalık kültürel farklılıklardan veya anlaşmazlıklardan doğan bir sorun olarak ele alınmaktadır.

Çok kültürlü entegrasyon boyutunda grubun hedefi üyelerinin kültürel farklılıklarını anlamak ve insan çeşitliliğinin zenginlik olarak görülmesini sağlamaktır (Ratts & Anthony, 2010).

**Özgürleştirici Eleştirel Bilinç Boyutu.** Bu boyutta grup liderleri, yaşadıkları deneyimlerinin derinlemesine politik, sosyal ve tarihi köklere sahip olduğunu anlamalarına yardımcı olmaya odaklanmaktadır (Ivey, D'Andrea, Ivey, & Simek-Morgan, 2006). Adil bir toplumda yaşayamamış üyeler, bunun bilişsel ve duygusal farkındalığına bu boyutta ulaşmaktadır. (Ratts & Anthony, 2010).

**Yetkilendirme Boyutu.** Bu boyut grup üyelerini yetkilendirmeye ve gerekli araçlarla donatmaya odaklanmıştır. Böylece üyeler kendilerini savunabileceklerdir. Üyelerin kendi dünyalarını yönlendirmek için gerekli kapasiteye ulaşmaları ve toplumun katılımcı üyesi olmaları için "yetkilendirilmiş" hissetmeleri gereklidir. Yetkilendirme boyutuna olan inanç, sosyal adaletsizliklere yönelik farkındalık ve bilginin grup üyelerini sürdürülebilir bir değişikliğe götürmeyeceğini bilmelerinden kaynaklanır. Bu sebeple grup aktiviteleri üyelerin kendi seslerini duymalarına, güçlü yanlarını tanımalarına ve oluşturmalarına, öz savunma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Goodman, 2004). Bu, üyelerin toplumun öz yeterliliğe sahip bireyleri olmak için gereken özgüven ve becerileri kazanmasını sağlar. Örneğin liderler *Steps to Respect* (Comittee for Children, 2005) gibi aktiviteleri grup etkinliklerine dahil edebilir. Saygı Adımları müfredatı okullarda zorbalığı önlemek için öğrencilerin özgüven ve becerilerini artırmaya yönelik etkinlikler sunan bir programdır. Bu sayede öğrencilere okullarda yaşanan zorbalığı "tanı, reddet ve bildir" yöntemiyle engellemeye yönelik bilgiler verilir. Rol-oyunama etkinlikleriyle zorbalık durumlarına ilişkin eğitimler alır (Ratts & Anthony, 2010).

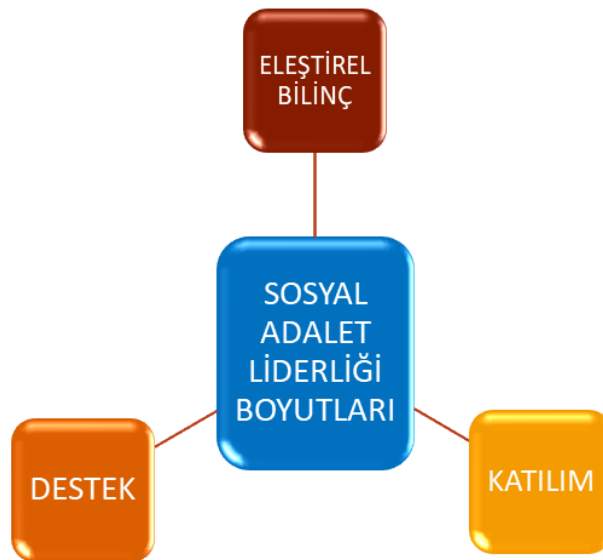
**Sosyal Adalet Savunuculuğu Boyutu.** Sosyal adalet savunuculuğu boyutu grubun geleneksel bağlarının gerilmesine sebep olur. Hem grup üyeleri hem de lider geleneksel grup yerleşiminin dışına çıkabilmeli ve bir durum adına veya için savunuculuk yapabilmelidir. Grup üyeleri ile ve adına yapılan savunuculuk, Lewis, Arnold, House ve Toporek (2002) tarafından geliştirilen Savunuculuk Yeterlilikleri ile uyumludur. Örneğin zorbalığa uğrayan üyeler bir araya

gelerek okul yönetimi ve çalışanları ile okullarına *No Name Calling Week* (NNCW; 2004) gibi şiddet, ayrımcılık ve zorbalık karşıtı bir program getirebilir. NNCW, K-12 okullarında zorbalık ve şiddete karşı etkinliklerin yapıldığı bir haftalık programdır. Programa ortak olan okullarda zorbalığın kısmen önüne geçilebildiği ve bunun okul iklimini değiştirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir (Ratts & Anthony, 2010).

Özdemir ve Kütküt'ün (2015) sosyal adalet liderliğine yönelik geliştirdikleri ölçek çalışmasının ilgili alan yazına önemli bir katkısı olmuştur. Çalışmada *eleştirel bilinç*, *destek* ve *sosyal içerme* boyutlarında öğrenci görüşleri alınarak nicel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada Türkiye'deki okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemek için elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı ortaya koyulmuştur. Oluşturulan ölçek aynı zamanda bu araştırmanın sosyal adalet liderliğine ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtacağından belirtilen boyutlar üzerinde çalışma yapılmıştır. Ne var ki bu boyutlar, Ratts ve Anthony (2010)'nin bahsettiği sosyal adalet liderliği boyutlarından çok farklı değildir. Şekil 5'te Özdemir ve Kütküt'ün (2015) çalışmasında ele aldığı sosyal adalet liderliği boyutları gösterilmiştir.

### Şekil 5

*Özdemir ve Kütküt'ün Sosyal Adalet Liderliği Boyutları*



Şekil 5'te Sosyal Adalet Liderliğinin Özdemir ve Kütküt' ün (2015) çalışmasında ele alınan boyutlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

**Eleştirel Bilinç Boyutu.** Bireyin sosyal, politik ve ekonomik yönden üzerinde oluşan baskıların farkına varmasını ifade eden bir düşünce ve bu baskılara karşı koymasını ifade eden bir davranış biçimidir. Sosyal adalet lideri bu tip bir düşünce ve davranış biçimini okullarda geliştirerek, baskı, dışlama, ötekileştirme gibi davranışların önüne geçecektir (Özdemir, 2018). Freire (1993) süreci eleştirel bilinç kavramıyla açıklamaktadır. Buna göre, üyeler karşılaştıkları sorunların kendileri dışındaki etkenlerden kaynaklandığının farkına varacaktır. Ailesel geçmişleri ve kültürel kimliklerinden dolayı kendilerini suçlamaktan vazgeçeceklerdir. Liderler bilişsel yeniden çerçeveleme tekniği ile olaylara yeni bir bakış açısı kazandırabilirler. Anlatı yaklaşımı (Winslade & Monk, 2006) üyelerin hikayelerini yeniden yazmalarına yardımcı olacaktır. Örneğin liderler, hikayelerini bilişsel olarak yeniden çerçeveledikleri anda üyelerin birbirlerini destekledikleri bir ortam sağlayabilirse, "problem" in kişinin kendisi değil çevre olduğunu anlamasına yardımcı olabilir.

Freire'e (1993) göre grup üyeleri güçlü bir farkındalık geliştirdiklerinde, bu onları harekete geçirmeye sürükleyecektir. Harekete geçme ihtiyacı, sorunun kendilerinden kaynaklanmadığının anlaşılmasının ardından mümkündür. "Problem" çevrededir ve uzun süreli değişim ancak kişinin mutsuzluğuna sebep olan toplumsal, siyasal ve ekonomik koşulları kabul etmesiyle mümkündür. Sosyal adalet lideri üyelerin kendilerini ifade etmesine ve eleştirel düşünme becerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu sayede üyeler güç yapılarında ve baskı sistemlerinde var olan eşitsizlikleri ve adaletsizliği tanımlayabilecektir. Örneğin okulda zorbalık yapan gruplar arasında "farklı" olanın nasıl zorbalığa maruz kaldığını anlamalarına yardımcı olunabilir.

Wade (2007) anaokulundan itibaren gençlerin insanlığa sahip çıkmaları için ve yetişkin olduklarında büyük zorluklarla karşılaşacaklarını anlamalarına yönelik eğitilmesi gerektiğini; üretken ve güçlü hayatlar yaşamalarını sağlamanın yanı sıra baskı ve adaletsizlik görenlerin iyiliği için diğerleriyle aynı fikirde çalışmayı öğretmenin, bilgi ve beceriler kazandırmanın

önemini vurgulamaktadır. Sapon ve Shevin'e göre (2007) okullarda hedef toplumun adaletsizliklerine ve eşitsizliklerine bir ayna tutmaktan çok toplumu ve dünyayı dönüştürmek için gereken düşünce, bilgi, beceri, tutum ve özgüveni öğrencilere kazandırmaktır.

Sosyal adalet lideri üyelerin kendilerini ifade etmesine ve eleştirel düşünme becerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu sayede üyeler güç yapılarında ve baskı sistemlerinde var olan eşitsizlikleri ve adaletsizliği tanımlayabilecektir. Okulda zorbalık yapan gruplar arasında "farklı" olanın nasıl zorbalığa maruz kaldığını anlamalarına yardımcı olmak buna bir örnektir. (Freire, 1990).

Eleştirel eğitim felsefesinin Kıta akımlarından, Marksizm'den ve eleştirel teoriden büyük oranda etkilendiği düşünülmektedir (Aydın & Akto, 2021). Freire'in *Ezilenlerin Pedagojisi* (1990) eleştirel pedagojinin önemli bir kaynağı olarak gösterilebilir. Freire (1990) ne derecede cahil ve sessizlik kültürüne gömülü olursa olsun insanın başkalarıyla diyalog içinde olmakla beraber yüzleşmeler yaşadığını ve dünyasına eleştirel baktığını belirtir. Böyle bir yüzleşme için gereken araçlar ve ortam sağlandığında birey kişisel ve sosyal açıdan gerçekliğin çelişkilerini zamanla algılayacaktır, kendi algısının da bilincine varabilecek ve hatta onu da eleştirebilecektir. Böylece o güne kadar kendilerini ezenlere hizmet etmiş olan yapıları değiştirmek için mücadelede bulunacaktır. "Olmanın, gibi olmak ve gibi olmanın da ezenler gibi olmak" ikiliği insandışılışmanın manifestosu olarak kabul edilir. Yani özgürleşme acılı bir doğumdur (Freire, 1990).

Furman (2012) ise sosyal adalet liderliği *kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik* olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Buna göre, *kişisel* boyutta sosyal adalet lideri öz eleştiri yapabilmeli, değer, önyargı, eğilim, sınıf, ırk, dil ve cinsiyet konularına yönelik eleştirel bir bakışa sahip olmalıdır. Dantley ve Tillman (2008) derin bir düşünme becerisi geliştiren liderler kendi kimliklerini kavrayabileceklerini sorunlarına ve önyargılarına çözümler üretebileceklerini belirtir. Çelik (2015) kendisini tanımayan ve eleştirel düşünmeyi bilmeyen liderlerin başkalarına yardımcı olamayacağını belirtir. Bu bağlamda Furman'ın *kişisel boyutu*,

Özdemir ve Kütküt'ün (2015) sosyal adalet liderliği boyutlarından *eleştirel bilinç* ile ilişkilendirilebilir.

**Destek Boyutu.** Bu boyut, sosyal adalet liderinin okullarda bulunan dezavantajlı gruplar ve bireylerin yanında olup, onları destekleyen bir rolü üstlenmesi ile açıklanabilir. Bu tarz bir davranış eğilimi olan müdürler toplumsal olarak ötekileştirilen grupların veya bireylerin okulda karşılaştıkları sorunlarına çözümler arar ve nitelikli eğitimden faydalanmalarına yardımcı olur. Burada önemli olan şey tüm öğrenciler için ilgi çekici bir eğitim programı oluşturarak akademik yönden başarı göstermelerini sağlamaktır (Özdemir, 2018). *Destek* boyutunda sosyal adalet liderinin zengin içerikli bir müfredat ve nitelikli eğitim uygulamaları gerçekleştirmesi önemlidir. Bununla beraber okul toplumları eleştirel bilinci geliştirmek için çeşitli sohbetler düzenlenebilir. Bunlar için öncelikle uygun bir atmosfer yaratmak ve öğrencileri desteklemek gerekmektedir. Sosyal adaleti gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerde hedefleri açıkça belirlemek, iş birliğini desteklemek, risk almayı teşvik etmek ve süreci gözlemci olarak takip etmek uygun bir yaklaşımdır (Ryan, 2000). Okul müdürlerinin desteği, öğretmenlerin ve okul başarısının artmasında büyük bir role sahiptir (Andrew & Soder, 1987). Destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımı arttıkça, bireyin örgüt amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul etmesi, kendini örgütün bir parçası olarak görmesi ve özdeşleşme bağlılığı (Şama & Kolamaz, 2011) artmaktadır (Günbayı, Dağlı & Kalkan, 2013).

Okullarda müdür (lider) desteği kavramının temelleri House'un (1981) sosyal destek yapısı ile ilişkilidir. Buna göre sosyal destek (1) duygusal ilgi, (2) araçsal yardım, (3) bilgi, (4) değerlendirme boyutlarında sağlanabilir. Okul yönetiminin destek davranışlarının azalması ile öğrenci motivasyonunda azalma, öğrencilerin disiplin davranışlarında problemler ve başarı düşüklüğü oluşmaktadır (Günbayı, Dağlı & Kalkan, 2013; Ingersoll & Smith, 2004) Okul müdürü edindiği bilgiler, tespit ettiği hatalar ve faydasına inandığı birtakım gerçekleri okullarında öğretmelidir. Bu sayede okul müdürü öğretimsel liderlik gerçekleştirmiş olur ve okul başarısının en iyi seviyelere ulaşmasına katkıda bulunur (Bilge, 2013). Senge'ye (2002) göre öğrenen organizasyonlardaki liderler, tasarımcı, öğretmen ve yöneticidirler.

Özdemir ve Kütküt'ün (2015) liderlerin etkili iletişimini gerektiren, dezavantajlı gruplarla güvene dayalı ilişkilerini geliştirmeyi ve bu şekilde sosyal adalet temalarına yönelik etkinlikler ve çalışmalar düzenlemeyi esas alan destek boyutu, Furman'ın (2012) kişilerarası boyutu ile ilişkilendirilebilir.

**Sosyal İçerme (Katılım) Boyutu.** Bu boyut ise tüm öğrencilerin nitelikli eğitime katılmasını, eşit derecede eğitim olanaklarından faydalanmasını, gerekli eğitim ortamlarının buna göre organize edilmesini açıklar. Sosyal adalet lideri, dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilerle beraber bu imkânlardan faydalanmaları için çalışır (Özdemir, 2018). Irk, din, dil, cinsiyet, etnik köken bakımlarından dezavantajlı olan bireylerin yanı sıra fiziksel veya zihinsel bir engeli olan bireylerle ilgili çalışmalar da *katılım* boyutuna örnek olarak verilebilir. Uluslararası boyutta ülkelerin taraf olduğu *Salamanca Bildirgesi* (1994) ve *Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme* (2008) ile özel gereksinimli çocukların kapsayıcı ve herkes için uygun eğitim faaliyetlerine katılması kararlaştırılmıştır. *Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme*'de (2008) engellilik kavramı Madde 1'de, bireyin herhangi bir açıdan engeli olmayan diğer bireylerle sosyal hayata tamamıyla etkin ve eşit şartlarda devam etmesine engel oluşturacak uzun süreli sayılabilecek bir fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluk taşıması olarak tanımlanmıştır. Madde 3'te ise, engellilerin topluma tam katılımı sağlamak için gereken fırsat eşitliğinin sağlanması, ayrımcılık yapılmaması, insanlık onur ve bireysel özelliklerine saygı gösterilmesi, farklılıklara saygı gösterilmesi, kadın ve erkek eşitliği, engelli çocukların gelişim kapasiteleri ile şahsi kimliklerini koruyabilme haklarına saygı gösterilmesine dikkat edilmesi gereken konular olarak gösterilmiştir.

Bildirilerle özel gereksinimli bireylerin normal okullarda eğitim fırsatından yararlanması sağlanmıştır. Bu okulların çocuğu merkeze alan eğitim sisteminde gereksinimlerinin karşılanması hedeflenmiştir. Avrupa Birliğine bağlı ülkelerde özel bakım gereksinimi duyan bireyler ve kaynaştırma eğitime yönelik yasal düzenlemeler, bütçelendirme, ihtiyaçların belirlenmesi gibi özel eğitim ve öğretmen eğitimi adımları böylece atılmıştır. 1992-1993 yılında fiziksel ve bilişsel engelinden dolayı dezavantajlı öğrencilerin ve grupların kaynaştırma



eğitimini yaygınlaştırmak ve iyileştirmek için Türkiye’de de pilot çalışmalar başlamıştır. 1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükümünde Kararname ile ilk kez “kaynaştırma uygulamaları sistemi” hayata geçirilmiştir. Bu kararnameye göre eğitim ortamlarına, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramlarına yer verilmiştir. Bu yasa ile farklı engellere sahip gruplarından çocuklar ilköğretim ve ortaöğretim uygulamalarından yararlanmaya başlamıştır (Sucuoğlu, 2004).

Furman’ın (2012) okul toplumlarında demokratik olmayı temsil eden, yeleri karar sürecine dahil eden, farklı görüşlere hoşgrl, farklı ve ötelenen gruplara karşı kucaklayıcı olmayı temsil eden *toplumsal* boyutu; zdemir ve Kütküt’n (2015) paydaşların tümünün eşit ve adil olarak sisteme katılmasını temsil eden *katılım* boyutu ile ortak bir özellik gösterdiği söylenebilir.

Boyutlarda bahsedilen konularda sosyal adaleti sağlamak elbette uzun soluklu bir çalışma gerektirecektir. Lee’ye (2007) göre sosyal adalet liderliği yapmanın ise kişisel ve mesleki riskleri olacağını belirtmiştir. Mesleki olarak; iş arkadaşları tarafından saldırılara uğramak, sorun çıkaran kişi olarak tanımlanmak; etik limitleri ve sınırları zorlamak gibi sorunlarla karşılaşmak mümkündür. Kişisel açıdan, liderlerin savunuculuğunu yaptığı sosyal adalet değerleri kendi ailesi ve yakın çevrelerinde kabul görmeyebilir. Bunlar kişisel ilişkilerinde sorunlar çıkarabilir.

### **Sosyal Adalet Liderliği zerine Yürütülen Yurt İçi ve Yurt Dışı alışmalar**

İlgili alan yazına yurt dışı çalışmaları arasında en önemli katkılardan birini George Theoharis’in (2007) yaptığını söylemek mümkündür. Çalışmanın amacı eğitimde sosyal adalet liderliği için bir teori geliştirmektir. Bu sayede sosyal adalet liderlerine okullarında kültürel bir dönüşüm başlatmak, müfredat oluşturmak, pedagojik uygulamalarda bulunmak, okul iklimini değeriftirmek, dezavantajlı öğrencilere okul genelinde öncelikler tanımak gibi konularda rehberlik etmeyi planlamıştır. Empirik bir çalışma ile şu soruları sormuştur: (1) Okul müdürleri hangi yollarla devlet okullarında sosyal adaleti sağlıyor? (2) Okul müdürleri adalet işlerinde

hangi direnişlerle karşılaşılıyor? (3) Okul müdürlerinin devlet okullarında karşılaştıkları direnişlere karşı sosyal adaleti sağlamayı sürdürmek için geliştirdikleri stratejiler nelerdir? Yedi devlet okulu müdürü ile yaptığı görüşmede müdürlerin ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik ve diğer faktörlere ilişkin tecrübelerinden ve başarılarından söz etmelerini istemiştir. Bulgularda ise okul müdürlerinin sosyal adaleti nasıl sağladıkları, karşılaştıkları direnişler ve geliştirdikleri stratejilere dair bilgiler verilmiştir.

Furman (2012) sosyal adalet liderliğine kavramsal bir çerçeve oluşturmayı, bu çerçevenin sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmesinde ve uygulamalarında rehberlik etmesini planlamıştır. Sosyal adalet liderliğine ilişkin bu kavramsal çerçevede ilgili alan yazının incelenmesine ve üç merkez faktöre yer vermiştir. (1) sosyal adalet için liderlik hem etki hem de tepkiyi içeren bir uygulama olarak kabul edilir. (2) Sosyal adalet liderliği sosyal adaletin uygulanacağı alanları gösteren birçok boyuta sahiptir. Bu boyutlar, kişisel, kişilerarası, kitlesel, sistematik ve çevreseldir. (3) Çerçevdeki her bir boyut hem etki hem de tepki alanında liderin becerilerinin gelişmesini gerektirir. Liderlik eğitimlerinin ana amacı da bu becerilerin gelişmesini sağlamaktır. Çalışmanın sonunda, sosyal adalet liderliği becerilerinin gelişmesine dair analizler ve detaylar verilmiştir, bununla beraber liderlik eğitimlerinin nasıl tasarlanması ve sunulması gerektiğine dair bilgilerden bahsedilmiştir.

Wang (2018) okullarda yaygın olan marjinalleşme, eşitsizlik ve bölücü eylemleri gidermek için okul müdürlerinin sosyal adaleti nasıl desteklediğini araştırmaktadır. Nitel araştırma deseninde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile Kanada, Ontario ve Toronto'da yirmi iki ilkokul ve ortaokul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya göre, sosyal adalet savunucusu müdürler, adil bir toplum oluşturma çabasıdadır. İnsan merkezli bir liderlik tipi olarak sosyal adalet liderliği uygulanır. Öğrenciler liderlerin gözünde okulun merkezindedir. İnsanları sosyal adalet adına geliştirmek, sosyal adaletle okul iklimi oluşturmak, topluluklarla olumlu ilişkiler geliştirmek hedeflenir. Sosyal adalet liderliği anlayışına dair detaylar, yeni yaklaşımlar ve ampirik kanıtlar vererek sosyal adalet savunucuları için yol gösterici bilgilerden bahsedilir.

Marshall ve Oliva (2006) hem kuramsal hem de uygulama açılarından sosyal adalet liderliğine bir çerçeve oluşturmayı hedeflemiştir. Böylece, liderlik eğitimlerinde, eğitim yönetimi alanında personel geliştirmede, uygulamada liderlerin becerileri geliştirmeyi ve bir dönüşüm yaratmayı planlamıştır. Bu şekilde yöneticilerin çevrelerine karşı duyarsız kalmaktan vazgeçip, adalet için okullarını dönüştürmeye başlayacağından bahsetmiştir. Bu çalışma sosyal adaleti sağlamayı hedefleyen öğretmenler ve yöneticiler için kolay ulaşılabilen bir teori, araştırma ve uygulama modeli, hatta bir rehber olarak tasarlanmıştır. Sıradan yöneticilerin sosyal adaletsizliği görmesini ve entelektüellik seviyelerinin artmasına yardımcı olmayı, dolayısıyla okul içinde sosyal adaleti oluşturma becerilerine katkıda bulunmayı hedeflemiştir.

Türkiye’de sosyal adalet liderliği kavramı üzerinde yapılan çalışmalar çok fazla ve buradakilerle sınırlı olmamakla beraber, ilgili literatür için umut verici çalışmaların olduğunu söylemek mümkündür.

Özdemir ve Kütküt’ün (2015) ölçek çalışması ilgili alan yazına önemli bir katkıda bulunmuştur. Çalışmada *eleştirel bilinç*, *destek* ve *sosyal içermeye* boyutlarında öğrenci görüşleri alınarak nicel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada Türkiye’deki okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemek için elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı ilgili literatüre kazandırılmıştır.

Özdemir ve Pektaş’ın (2017a) çalışması alan yazına yapılan diğer önemli bir katkıdır. Çalışmada geliştirilen ölçek, Türkiye’deki okullarda görev yapan müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmış önemli bir eserdir. Yine, Özdemir ve Pektaş (2017b) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin görüldüğü bir araştırma yürütmüştür.

Koçak ve Özdemir (2019) sosyal adalet liderliğine yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında bu kez yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İlgili çalışmada temalar sosyal adalet liderliği başlığı altında dezavantajlı öğrencilere destek verilmesi, kapsama/kaynaştırma

etkinlikleri ile eleştirel bilinç oluşturmaya yönelik çalışmaları belirlemeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonunda, okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencileri desteklemeye ilişkin boyutta yüksek düzeyde yoğunlaştığı, diğer iki boyutta ise gösterilen davranışların sınırlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kondakçı ve diğerleri (2016) sosyal tabakalaşma üzerinden yaptıkları literatür çalışmasında okul müdürlerinin öğrenci çıktısı üzerindeki etkilerinden, konuya dair çeşitli bulgulardan ve çıkarımlardan bahsetmiştir. İyi bir okul müdürünün okula getirisinin sınırlı olacağından fakat kötü bir okul müdürü veya başarısız bir liderliğin okula eğitsel ve idari açıdan yüksek maliyet giderleri olarak geri döneceğinden bahseder. Çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının yasal mevzuatta bahsedilenle sınırlı kalmadığı görülmüştür. Bu duruma bakılarak okul müdürlerinin sosyal adalete ilişkin görev ve sorumluluklar taşıdıklarını ve bunları da yerine getirme ihtiyacı duyduklarını söylemek mümkündür. Çalışmada Türkiye’de görev yapan müdürlerin sosyal adalet rollerine ilişkin geniş bir tartışmanın olmamasına, açıkça verilmiş bir görev tanımı yapılmamasına rağmen okul müdürlerinin bu konuda görev ve sorumluluk üstlenmek durumunda kaldıklarına vurgu yapılmıştır.

2019 yılında *Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği* tarafından 14.sü düzenlenen *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*’nde tema olarak *Sosyal Adalet İçin Eğitim Liderliği* teması ele alınmıştır. Kongrede Uğurlu ve Kumru (2019) tarafından görüşme formu kullanarak nitel bir araştırma olarak yürütülen, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerini yansıtan çalışma, bu araştırma ile ortak özellikler gösterdiğinden önemlidir. Araştırmada öğrenci görüşleri, (1) *destek*, (2) *karara katma*, (3) *eleştirel bilinç*, (4) *eşitlik- adalet* ve (5) *güven* olmak üzere beş boyutta ele alınmış ve bu temalara ilişkin bulgulardan bahsedilmiştir.

Arslan (2019) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile okuldaki etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerini belirlediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarının yüksek

seviyede algılandığı görülmüştür. *Destek* boyutu öğretmenler tarafından algılanan en yüksek boyut olarak görülmüştür. *Katılım* ise en düşüğüdür. Araştırmanın diğer değişkeni olan etik iklimin de sosyal adalet liderliği gibi yüksek bir algıda tespit edilmiştir. *Kurallılık* boyutu en yüksek, ve *ilkellik* boyutu ise en düşük seviyede görülmüştür. Her iki değişkene yönelik öğretmen algıları da olumludur. İki değişken arasında pozitif, anlamlı ve yüksek bir ilişkinin varlığından söz edilmiştir.

Gören (2019) sosyal adalet liderliği ile okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında üç değişkenli ve üç ölçekli, öğrenci görüşlerine göre geniş nüfuslu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik özellikleri orta seviyede görülmüştür. Alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise en yüksek *eleştirel bilinç* boyutunda ve en düşüğü ise *katılım* boyutunda olumlu bir algı tespit edilmiştir. Buna göre okuldaki öğrencilerin okuldaki süreçlere dahil edilmediklerini düşünmelerini gösteren bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bununla beraber okul yaşam kalitesi ile okula aidiyet duygularının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkide ise okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyinin artmasıyla okul yaşam kalitesi ve okul aidiyet duygusunun düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Değişkenler arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Turhan (2007) genel liselerde ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algıları üzerinde durmuştur. Araştırma sonucuna göre, etik liderlik rollerini yerine getirmede okul yöneticilerinin başarı gösterdiklerini düşünmelerine rağmen, öğretmenler tarafından okul içindeki etik liderliğin *etik ikilemleri çözme, etik karar verme ve güvene dayalı liderlik* boyutlarında okul yönetiminin yetersiz olduğu algılanmaktadır. Bununla beraber okul yöneticileri, okulda sosyal adaletin sağlandığına okulda görev yapan öğretmenlerden daha çok inanıyorlardır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre okulda etik liderlik ne kadar yüksek seviyede gösterilirse, sosyal adalet de o derece yüksek algılanmaktadır.

Bozkurt (2017) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışmasında bulunmuştur. Öğretmen algılarının ölçüldüğü çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ortaya koyulan bir *Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği- Öğretmen Formu* ortaya koyulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, *paydaş desteği, eleştirel bilinç, dağıtıcı adalet* ve *katılımdan* oluşan dört faktör altında toplanmıştır. Son hali otuz dört madde ve dört faktörden oluşan ölçek okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini ölçmek için bir veri toplama aracı olarak kullanılacağı ve ilgili alan yazını destekleyeceği düşünülmektedir.

Yeşil ve Sincar (2021) eğitimde sosyal adalet liderliği kavramına yönelik yapılan araştırmaların odak noktasına ilişkin kapsamlı bir incelemede bulunmuştur. Dağıtılmış, kültürel ve katılımcı olmak üzere üç faktör üzerinde çalışılan araştırmada sosyal adalet liderliğinin okul örgütlerinde farklılıkları ve önyargıları tanımak, tüm üyelere dönük yüksek beklentileri kapsayan bir kültür inşa etmek, kapsayıcı bir müfredat oluşturulmasını kolaylaştırmak gibi birçok yetki ve beceri gerektirdiği görülmüştür. Bu geniş çerçeveli görevin aynı bakış açısıyla bir yetiştirme sürecine ihtiyaç duyduğundan bahsedilir. Bunlarla beraber sosyal adalet liderlerinin okul içinde karşılaştığı çeşitli sorunlara değinilmiştir. Eşitsizlik, dezavantajlı bölgeler, toplum, okul kültürü, öğrenci gibi kavramlar altında incelemeler de bulunulmuştur.

Büyükgöze, Şayir, Gülcemal ve Kubilay (2018) öğrenci görüşlerine başvurdukları sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisini inceledikleri çalışmalarında sosyal adalet liderliği ve öğrenci bağlılığı değişkenleri arasında orta düzeyli olumlu bir ilişki olduğunu, sosyal adalet liderliğinin *destek* boyutunun, öğrenci bağlılığındaki değişimin %28'ini yordadığını tespit etmiştir. Tüm aşamaların sonucunda, araştırmadaki kişisel değişkenlerin tümünün ve sosyal adalet liderliğinin boyutlarının katılımcı lise öğrencilerinin bağlılığındaki toplam değişimin %34'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Güler'in (2021) öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkileri araştırdığı tez çalışmasının sonuçlarına göre, öğrenciler okulda öğretmenlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde algıladıkları görülmüştür. Sosyal adalet liderliği alt boyutları olarak ele alınan *etkileşimsel*

*adalet, sosyal içermeye ve kapsayıcı öğretim* de aynı şekilde orta düzeyde algılanmıştır. Öğrenci motivasyonu değişkeninin alt boyutlarından *okula bağlılık ve okul performanslarının* orta düzeyde, *akademik ve sosyal hedeflerin* ise yüksek düzeyde olumlu algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## **Örgüt İklimi**

Örgüt iklimi kavramını literatürde ilk olarak Lewin, Lippitt ve White (1939), erkeklerin birbirleriyle iletişimini konu alan “sosyal iklim” başlığı ile ele almıştır. Çalışmalarında erkekler arasında gözlemlenen iş birliği seviyesi, saldırganlık, gülümseme, iletişim seviyeleri de incelenmiştir. Birey yerine grubun bütünü gözlemlenmiştir. Nihayetinde, grup liderinin davranışlarının grup atmosferi üzerinde öncül bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu kavramsal model ile okul iklimlerinin liderlik stillerinden etkilendiği görülmüştür (Akt. Ehrhart, Schneider & Macey, 2013). Kavramın farklı tanımlarına ulaşmak mümkündür. Furnham ve Goodstein (1997) kavramı, örgütlerin sistem, yapı, yönetim davranışlarından etkilenen psikolojik durum olarak tanımlamıştır. İçerisinde farklı öğeler ve boyutlar içeren örgüt ortamının nasıl olduğuna bilgi veren bir görüş olarak nitelemiştir. Litwin ve Stringer (1968) örgüt iklimini bir arada yaşayan ve çalışan insanların davranışlarını belirleyip ortak algılarını yansıtan ölçülebilir bir dizi nitelik olarak tanımlar. Sistemdeki, yapıdaki ve yönetsel davranışlardaki değişiklikler iklimi etkilemektedir. Örgüt iklimi, iş memnuniyeti ve örgütsel üretkenlik arasında bir bağ oluşturur, aynı şekilde dorudan bireysel ve örgütsel üretkenliği etkileyebilmektedir (Furnham, 1997).

Hawthorne çalışmaları ile örgütte davranışı değiştiren üretkenliği artıran etkiler üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda örgüt içindeki çalışanların deneye katılmalarına yönelik gördükleri özel muamelenin, “yönetimin onlara özel ilgi gösteriyor” diye düşünülmesi ve böylece moral düzeylerinin ve üretkenliklerinin artması sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar denetçilerin davranışlarının ve üslubunun işçilerin verimliliği üzerinde etki yaptığı görülmüştür (Marshall, 2009: 295). Başka bir deyişle, davranışlar üretkenliğinde olumlu ve olumsuz etkiler

yaratmaktadır. Formal örgüt kavramı üzerinde duran Argyris (1958) çalışmalarında iklimin, farklı insanların örgütte bir araya gelmesiyle ve zaman içinde aynı ortamda çalışmalarlarıyla oluştuğunu anlatır. Örgüt, aldığı madde ve enerjiyi dönüştüren, dinamik bir dengeye sahip, açık bir sistemdir. İçinde bulunduğu ortamı etkilerken aynı zamanda kendi de ondan etkilenir (Bursalıoğlu, 2016).

İkinci Dünya Savaşından hemen sonra Fleishman (1953), davranışları ve beklentileri içeren liderlik iklimine yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Ancak 1960'lı yıllara gelindiğinde Halpin ve Croft (1962) tarafından koşulların çalışanlar üzerinde etkilerini ölçecek *Organizational Climate Description Questionnaire* (OCDQ) isimli bir rubrik oluşturulmuş, iklim kavramına önemli bir katkıda bulunulmuştur.

X ve Y teorilerini literatüre kazandıran McGregor'un öğrencisi Leavitt, çalışanlar enerjilerini ve motivasyonlarını örgütün etkililiğine aktarırsa, yönetim çalışanlara kendilerine daha güvenli hissetmelerini sağlamak zorundadır ve böyle yapabilmek için doğru "atmosfer şartları"nı yaratmaları gerekmektedir. Bu şartlar, çalışanlara karşı daha açık olarak, öğrenme ortamları yaratarak, karar alma süreçlerine dahil olmaları ve duygularını ifade etmelerine izin vermekle mümkündür. McGregor X teorisi ile işlerini sevmeyen, iş yerinde sorumluluktan kaçan, azmi ve yaratıcılığı az çalışanlar için yöneticiler çalışanları kontrol altında tutarak örgütsel hedeflere ulaşırlar. Y teorisine göre çalışanlar işlerinde çaba gösterir ve ödüllendirilecekleri hedeflerine ulaşmak için uğraşırlar. Yaratıcılıklarını sergilerler ve sorumluluktan kaçmazlar. Bu durumda yönetim, örgütün ve kişilerin hedeflerine ulaşmaları için uygun zemini hazırlar. Böylece çalışmalarında "yönetimsel iklim" ön plana çıkmaktadır (Akt. Ehrhart, Schneider & Macey, 2013).

Açık sistem teorisini üzerinde duran Katz ve Kahn (1966) örgüt iklimi ve kültürüne dair bilgiler vermiştir. Katz ve Kahn'a (1966) göre hem sistem iklimi hem de kültürü, farketmezsiniz, formal sistemin değer ve normlarını, informal sistemin de tekrar yorumlamalarını taşıyacağını belirtmiştir. Buna göre, kültür veya iklim örgütün formal yapısında değil, örgüt üyelerinin algılarında veya yorumlamalarında ortaya çıkabilir. Tagiuri ve Litwin (1968) iklimin



kavramsallaştırılması ve tanımlanması yönünde çalışmalarda bulunmuştur. Örgüt iklimi, örgütün içsel (internal) ortamının karakterini yansıtmaktadır. Ayrıca örgüt iklimi, ortamın insanlar üzerinde bıraktığı tamamen öznel (total subjective) izlenimdir.

Örgüt iklimi çeşitli örgütsel faktörlerden etkilense de iklim hem bireyi hem de grup performansını etkileme gücüne sahiptir. Bununla beraber, örgüt iklimi yönetim literatüründe yükselen bir kavramdır. Literatürde çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Ehrhart, Schneider ve Macey (2013) örgüt iklimine yönelik yapılan tanımlamaları (Forehand & Gilmer, 1964; Litwin & Stringer, 1968) Tablo 2’de beş tema altında toplamıştır.

**Tablo 2**

*Örgüt İklimi Tanımlarındaki Beş Tema*

Örgüt İklimi Tanımlarındaki Beş Tema	
Tema 1	Örgüt iklimi liderlik, iletişim, eğitim ve daha birçoğunu içeren mekanizmada ortaya çıkar.
Tema 2	İklim, bu mekanizmalar değil, onların ürettiği deneyimler ve onlara bağlı anlamlardır.
Tema 3	Örgüt iklimi bireylerin değil bütünün/ örgütün varlığıdır. Paylaşılan tecrübelere ve anlama dayalıdır.
Tema 4	Paylaşılan tecrübeler ve anlam, bütünde/örgütte ortaya çıkan doğal etkileşime bağlıdır. İklim, işin doğal akışı sonucu paylaşılır. İşte ve işi içine alan etkileşimler oluşur.
Tema 5	Örgütsel iklim iş ortamının duygusal sonucu değildir. İnsanların iş yerinde tecrübelerinin ve onlara yükledikleri anlamların betimsel soyutlamasıdır.

Tablo 2’de Ehrhart ve Schneider’in (2013) literatürdeki örgütsel adalete yönelik tanımlamalardan oluşan özet şeklinde beş temaya yer verilmiştir. Kavram yeni tanımlar kazandıkça temalarda da değişiklik olması mümkündür.

Litwin ve Stringer (1968) örgüt iklimini; (1) *yapı*, (2) *sorumluluk*, (3) *risk*, (4) *ödül*, (5) *samimiyet*, (6) *destek* ve (7) *çatışma* olmak üzere yedi boyutta açıklamaktadır. Örgüt iklimini anlamada örgüt yapısının (uzmanlık, görevi kötüye kullanma, özerk olmama, denetim sıklığı) ve içeriğinin (örgütün büyüklüğü, yaşı, iş akışı entegrasyonu, bağlılık) rolünden bahseden Payne ve Mansfield (1973) ise Tablo 3’te görüldüğü gibi örgüt iklimini yirmi boyutta açıklar.

**Tablo 3***Payne ve Mansfield'in Örgüt iklimi Boyutları*

Payne ve Mansfield'in Örgüt iklimi Boyutları	
1.	Liderlerin psikolojik mesafesi
2.	Otoriteyi sorgulama
3.	Eşitlikçilik
4.	Çalışan katılımını gözetten yönetim
5.	Açık fikirlilik
6.	Duygusal kontrol
7.	Geleceğe uyum
8.	Bilimsel ve teknik açıdan uyum
9.	Entelektüel uyum
10.	İş zorluğu
11.	Göreve uyum
12.	Gayretlilik
13.	Özvericilik
14.	Sosyallik
15.	Kişiler arası saldırganlık
16.	Kurallara uyum
17.	Yönetimsel etkililik
18.	Resmiyet
19.	Yeniliklere hazır olma
20.	Daha geniş bir topluma uyum

Tablo 3'te Payne ve Masfield (1973) örgüt iklimi boyutlarının anlaşılması için içeriklerine yönelik örnek maddelere yer vermiştir. (1) Kıdemli personeller sıklıkla otoritelerini korumaya yönelik davranışlar sergiler. (2) Burada itilenler yeniden mücadeleye gösterir. (3) Burada favoriler yoktur- herkese eşit davranılır. (4) Kıdemli personeller sizin işlerinize yardımcı olmak için kendi işlerini bir kenara bırakabilir. (5) Burada insanlar açıkça konuşabilir. (6) Burada insanlar duygularını birbirinden gizlemeye eğilim gösterirler. (7) Geleceği planlamak burada oldukça değerlidir. (8) En son bilimsel gelişmelerden burada bahsedilmez. (9) Dikkatle akıl yürütme ve mantık burada değerlidir. (10) Birçok etkinlik kişisel bir zorlama göstermeyi ister. (11) Buradaki insanlar için iş eğlenceden önce gelir. (12) Burada yapılacak çok şey vardır bu sebeple insanlar hep meşguldür. (13) Burada çoğu insan diğerlerini düşünür. (14) Takım ruhu vardır. (15) Burada çok fazla anlaşmazlık yaşanır. (16) Kurallar ve düzenlemeler burada önemli bir yere sahiptir. (17) Burada İş iyi bir şekilde organize edilmiştir ve haftadan haftaya düzenli olarak yürür. (18) İnsanlar her zaman dikkatli bir şekilde giyinir ve bakımlıdır. (19) Burada yeni fikirler uygulanmaya çalışılır. (20) Son boyut ise yönetimsel faaliyetlerin ve iklimin merkez birimden dallara güçlü bağlarla uzanmasını temsil eder.

Bununla beraber farklı araştırmacılar örgüt iklimi boyutlarına dair incelemelerde bulunmuştur. Tablo 4'te Ertekin (1978) bu boyutları kümeleştirilmiş olarak göstermektedir.

**Tablo 4**

*Kümeleştirilmiş Örgüt İklimi Boyutları*

Kümeleştirilmiş Örgüt İklimi Boyutları		
Bireysel Özellikler	Örgütsel Özellikler	Çevresel Özellikleri
-İş doyumu	-Örgütün yapısı	-Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre
-Görevde yükselme ve ilerleme imkanları	-Örgütte yürütölen politika	-Çalışma şartları
-Örgüt bireyelerine verilen değer	-Örgütsel amaç	-Yönetimin sağladığı destek
-Engellenme	-Örgütün büyüklük derecesi	-Baskı
-Güven duygusu	-Ödöl ve ücret düzeni	-Uyum
-Diğer örgüt bireyelerine beslenen duyarlılık	-Örgüt içi çatışma	-Yönetimi eleştirme
-Tehlikeyi göze alabilme	-Örgütle uyumsuzluk	
-Örgüt içi arkadaşlık ilişkisi	-Sıkı denetim	
	-İletişim, bildirişme	
	-Liderlik	
	-Karar alma	
	-Örgütsel gelişim imkânları	
	-Örgütsel açıklık	
	-Sorumluluk	

Tablo 4'te örgüt iklimi literatüründe yer alan boyutlara yönelik özetlenmiş ve kümeleştirilmiş bir çalışmaya yer verilmiştir. Buna göre örgüt iklimi boyutlarına yönelik yürütölen çalışmaların içeriklerine göre bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler olarak üç alt kategoride gösterilmiştir (Ertekin, 1978).

Yurtiçi ve yurtdışı örgüt iklimi literatüründe örgüt iklimi tipleri birbirinden farklı olarak çalışılmıştır, ancak en yaygın olanlar Tablo 5'te gösterilmiştir (Akt. Parlar, 2020).

**Tablo 5***Örgüt İklimi Tipleri*

<i>Örgüt iklimi tipleri</i>						
Litwin ve Stringer (1968)	Ertekin (1978)	Zammuto ve Krackover (Burton, Lauridsen ve Obel, 1999)	Shankar, Ansari ve Saxena (1994)	Mark ve diğerleri (2014)	Shadur, Kiezle ve Rodwell (1999)	Halpin ve Croft (1963)
Otokratik Yapılı İklim	Özendirici İklim	Grup İklimi	Katılımcı İklim	Jenerik/ Molar İklim	Destekleyici İklim	Açık İklim
Demokratik Yapılı İklim	Özendirmeyen (Erke Dayalı) İklim	Gelişimci İklim	Otoriter İklim	Odaklanmış/ Stratejik İklim	Yenilikçi İklim	Bağımsız İklim
Başarıya Yönelik İklim		Rasyonel Amaç İklimi	Besleyici-iş İklimi		Bürokratik İklim	Kontrollü İklim
		İç Süreç İklimi				Samimi iklim
						Babacan İklim
						Kapalı İklim

Tablo 5'te farklı araştırmacıların sıklıkla referans gösterilen örgüt iklimi tiplerine yönelik bilgiler verilmiştir. Halpin ve Croft'un (1963) örgüt iklimi tiplerinin araştırmalarda öncü bir yere sahip olduğu söylenebilir. Hoy ve Miskel (2010), Çalık ve Kurt (2010) çalışmalarında Halpin ve Croft'un (1963) kavramsallaştırdığı örgüt iklim tiplerine yer vermiştir. Konaklı (2019) bu iklim tiplerini çeşitli araştırmalardan (Akhun, 2000; Dönmez & Akdağ, 2011; Hoy & Sweetland, 2000; Taymaz, 2009) edindiği bilgilere göre aktarmıştır. Buna göre, açık iklimde insanlar arası ilişkiler olumlu ve çalışanların moral motivasyonu yüksektir. Okul müdürü çalışanları dinleyip fikirlerine saygı duymaktadır. Bürokratik engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bir liderlik sergilemektedir. Öğretmen ve yönetici arasındaki ilişki samimi ve açık nitelendirilir (Buluç, 2013). Bağımsız iklimde, çalışanlar ve yöneticiler arasında belirli bir mesafe vardır fakat özgür bir ortama sahiptir. Kontrollü iklimde yöneticiler emredicidir, çalışanlar rekabetçidir. Samimi iklimde, sosyal ihtiyaçların üst düzeyde karşılanır, örgütsel amaçlara yönelimde kontrol ve yönlendirme düzeyi düşüktür. Babacan iklimde nadiren samimi ilişkiler oluşur, tüm çalışma yöneticinin kontrolü altındadır. Kapalı iklim ise yöneticinin kısıtlayıcı tutumları altında motivasyonu düşük,

örgüte bağlılığı zayıf çalışanların olduğu iş ortamlarından bahsedilmektedir. Buluç' un (2013) tabiriyle, açık iklimin antitezidir.

Örgüt iklimi geniş bir literatüre sahiptir ve iklim gücü, örgüt kültürü, örgüt sağlığı gibi diğer bazı kavramlarla ilişkilidir.

İklim gücü (climate strenght) kavramı ilk olarak 1968'de Evan tarafından çalışılmıştır (Akt. Ehrhart, Schenider & Macey). İklim gücü, iş yerlerinde örgüt ikliminin algılanma biçimindeki değişkenliğin güçlü veya zayıf olması ile açıklanabilir. Colquitt ve arkadaşları (2002) takım büyüklüğünün ve çeşitliliğinin adaletin işleyişine yönelik iklim gücü üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Öyle ki daha büyük ve çeşitli takımlarda iklim zayıftır. Tablo 6'da Ehrhart, Schneider ve Macey (2013) araştırmalara göre iklim gücünün yüksek olmasını sağlayan çalışma koşullarını özetlemiştir.

## Tablo 6

### *İklim Gücünün Yüksek Olmasını Sağlayan Şartlara Yönelik Araştırma Sonuçları*

Örgüt ikliminin güçlü olduğu durumlar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışma birimleri daha küçüktür.</li> <li>• Çalışma birimleri daha uyumludur.</li> <li>• Birim içi etkileşim yüksektir.</li> <li>• Daha sık kurulmuş sosyal ağlar vardır.</li> <li>• Birim üyeleri daha anlamlı işlerde yer alır.</li> <li>• Birimler birbirine bağımlıdır.</li> <li>• Ortalama görev süresi yüksektir.</li> <li>• Liderler yüksek seviyede bilgi paylaşır.</li> <li>• Liderler davranışlarında daha tutarlıdır.</li> <li>• Liderler daha dönüştürücüdür.</li> </ul>

Tablo 6'da verilen bilgilere göre birim içi sosyal etkileşim yüksek olduğunda (Gonzalez-Roma, 2002), birimin sosyal ağları sık olduğunda (Roberson& Williamson, 2012; Zohar& Tenne-Gazit, 2008), birim üyeleri anlamlı etkinliklerde bulunduğu (Roberson, 2006a), birimler daha bağımsız olduğunda ve yüksek grup kimliğine sahip olduğunda (Roberson, 2006b), birimler daha uyumlu olduğunda (Luria, 2008; Naumann & Bennett, 2000), ve ortalama görev süresi yüksek olduğunda (Beus, Bergman & Payne, 2010) iklim güçlüdür (Akt. Ehrhart, Schneider ve Macey, 2013).

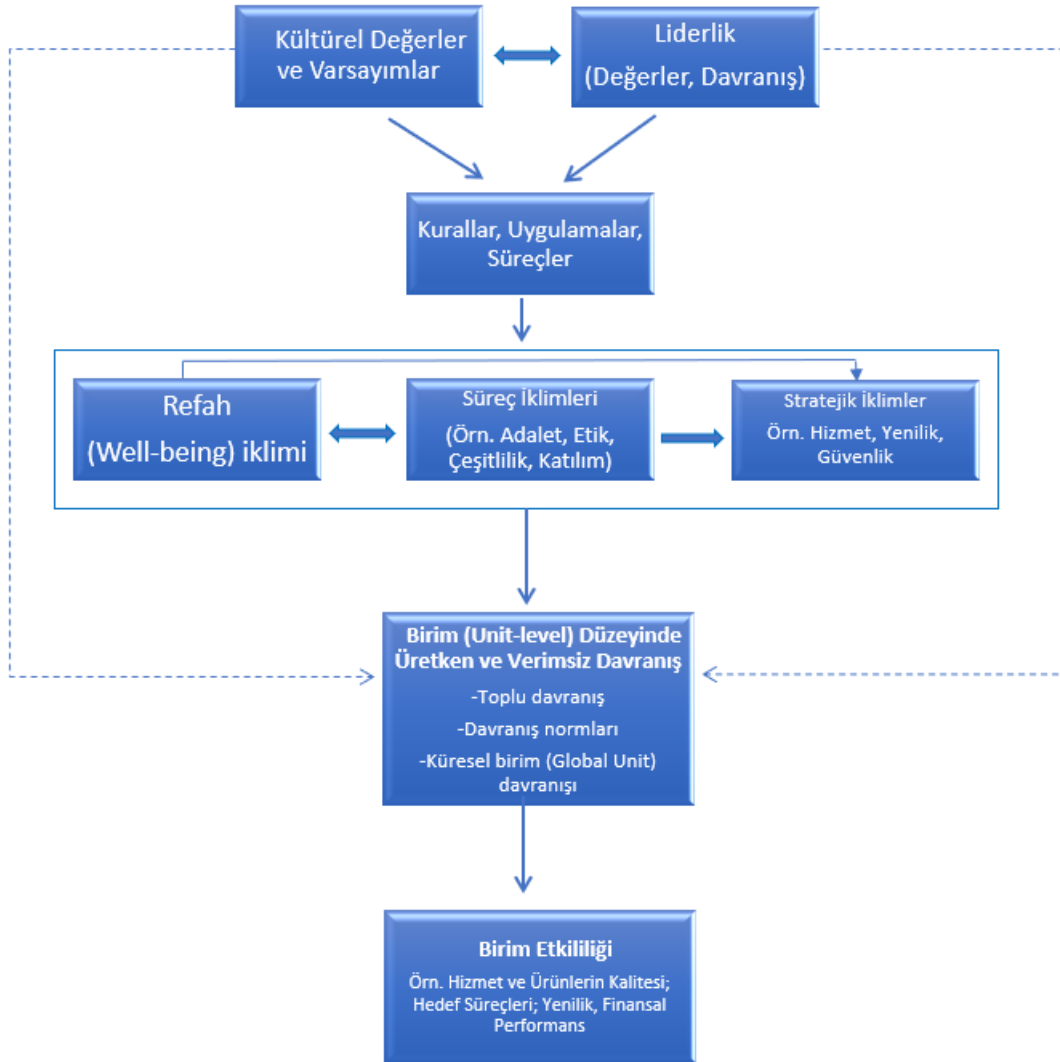
Diğer bir kavram olan örgüt kültürü (organizational culture) ise formel bir örgütlenmede kişilerarası ilişkileri karakterize eden değer, norm ve eylem modelleridir (Marshall, 2009). Schein (2010) örgüt kültürünün dış uyum ve iç entegrasyon sorunlarını çözdüğünden grup tarafından öğrenilen ortak temel varsayımlar modeli olarak tanımlamıştır. Bu modelin işe yaradığını yeni örgüt üyelerine aktarılmalarının doğru olacağını belirtmiştir. Mintzberg (1989) örgüt kültürünü, örgütleri birbirinden ayıran yapısal iskeletteki yaşam belirtisine bir kanıt gösteren inançlar ve gelenekler olarak açıklamıştır.

Balcı (2007) örgüt kültürünün işlevsel olan ve olmayan etkileri üzerinde durmuştur. Buna göre, bir örgütü diğerlerinden ayıran sınırların belirlenmesi, üyelerine örgüt kimliği sağlaması, üyelerin örgüte bağlılığının artması, örgütün sosyal sistem dengesinin güçlenmesi, tutum ve davranışları yönlendirmesi ve denetim mekanizması oluşturması bakımından işlevseldir. Değişimi engellemesi ve tutuculuğa yol açması, örgütsel farklılığı engellemesi, örgütsel birleşme ve devirlere engel olması bakımından olumsuz bir işlev görevindedir.

Özgenel'e (2020) göre örgüt kültürü, örgüt iklimi kapsamaktadır. Kültür uzun bir süreçten sonra, iklimse daha kısa sürede oluşmaktadır. Dolayısıyla, iklim kültüre göre şekillenen bir süreçtir. Kültür değerler ve normalar taşıdığı için sosyoloji ve antropolojinin, iklim ise psikolojinin ilgi ve ilişki alanına girer. Çünkü örgütün psikolojik algılarını taşır. Ancak her ikisi de birbiri ile uyumludur. Örgüt kültürü ve ikliminin üretkenlik ve etkililik üzerindeki etkileri Şekil 6'da Ehrhart ve Raver (2014) tarafından özetlenmiştir.

## Şekil 6

### Örgüt İklimi, Kültürü, Üretimsel Olan ve Olmayan Davranışların İlişkisi Modeli



Şekil 6'da gösterildiği gibi örgüt iklimi ve kültürü üretken ve verimsiz davranış üzerinde oldukça etkilidir. Çerçevenin ilk öğeleri olan kültürel değerler ve varsayımlar ile liderlik; kurallar, uygulamalar ve süreçler için belirleyicidir. Aynı zamanda bu iki öge şekilde görüldüğü gibi birbirini de etkilemektedir. Çalışanlar bu kurallara, uygulamalara ve süreçlere dahil oldukça davranışları üzerinde bir değişiklik meydana gelmektedir. Bu davranışları etkilenen aracı yapı ise üç tipte algılanan örgüt iklimleridir. Örgüt iklimi ise kurallardan, uygulamalardan ve süreçlerden etkilenen mesajları ve duyguları temsil etmektedir (Ehrhart & Raver, 2014). Refah iklimi (*climate for well-being*), çalışanların, yöneticiler tarafından ne derece olumlu muamele

gördüklerini düşünmelerinin göstergesidir (Ehrhart, Schneider & Macey, 2013). Schneider ve diğerlerinin (2013) hizmet, güvenlik ve yenilikleri; yöneticinin çalışana gönderdiği mesajları içeren odak iklim (*focused climates*) türlerinden stratejik iklim (*strategic climate*) altında sınıflandırmıştır. Stratejik iklim, örgütün başarmaya çalıştığı çıktıları temsil ederken; süreç iklimi (*process climates*) çıktıların başarısını destekleyen adalet, etik, çeşitlilik, katılım gibi iç süreçleri ifade eder. Birim düzeyinde davranış ise, diğer yapılarla birim etkililiği arasında önemli bir arabuluculuk görevindedir (Ehrhart & Raver, 2014).

Örgüt sağlığı ise örgüt iklimi literatüründe karşılaşılan diğer bir kavramdır. Hoy ve Miskel (2010) sağlıklı okul örgütünü; teknik, yönetim ve eğitim boyutlarının uyum içinde olduğu yapı olarak tanımlamaktadır. Buna göre örgüt, kendi ihtiyaçlarını karşılarken dışardaki problemlerle baş etmekte başarılı ve enerjisini misyonunu gerçekleştirmek için kullanmaktadır. Kurumsal düzeyde bütünlüğü olan, yönetsel düzeyde, teşvik edici ve kaynak sağlayıcı, etkili bir lidere sahip olan, teknik düzeyde öğretmenlerinin mesleki başarı arzusu olan ve iyi ilişkiler geliştiren okullar sağlıklı örgüt kapsamına gösterilmektedir.

## **Okul İklimi**

Tüm problemlere ve sorunlara rağmen çocukluk ve yetişkinliği birbirine bağlayan en evrensel bağ okuldur. Değişiklikler içerse de genel olarak tüm okullar ortak öğeleri kapsar. Bu öğeler; öğrenciler, öğretmenler, yönergeler için belirli zamanlar, okulun başlangıç ve bitiş saati, fiziksel tesis, genellikle hiyerarşik yönetsel yapıdır (Freiberg & Stein 1999).

İklim kavramı hem tarihi hem de jeolojik evrenselliğe sahiptir (Freiberg & Stein, 1999). Freiberg ve Stein (1999) okul iklimi nedir sorunun cevabını okulda ve sınıf içinde "his", "refah", "sağlık", "öğrenme ortamı", "güvenlik", "açıklık", "özen gösterme" kelimeleriyle nitelmiştir. Örgüt iklimi örgüte dair yönetsel süreçlerin anlaşılması, tutum ve davranışların incelenmesi bağlamında örgüt sağlığı ve performans üzerinde etkilidir. Okul iklimi ise çalışanların ve öğrencilerin okula dair algılarını ifade eder (Konaklı, 2019). Okul iklimi Hoy ve Miskel 'e (2010) göre okul iklimi öğretmenler ve öğrenciler tarafından algılanan ve davranışlar üzerinde etkili



okul içi çevreyle ilgili niteliklerdir. Bir okulun iklimi aynı zamanda okulun kişiliğidir. Okulun iklimi okulun kalbi ve ruhunu yansıtır. Bir öğrencinin, öğretmenin, idarecinin, personelin okula olan sevgisini ve bununla beraber her gün orada olup olmak istemediğini belirler. Okul iklimi bir okuldaki bireyin kendini değerli, onurlu ve önemli hissetmesine yardımcı olan niteliktir. Okul iklimi, sağlık öğrenme ortamları yaratan, çocukların ve ailelerin hayallerini besleyen, öğretmen yaratıcılığını ve heyecanını harekete geçiren ve tüm üyelerini yücelten okul niteliği olarak tanımlanabilir (Freiberg & Stein, 1999).

Freiberg ve Stein' a (1999) göre, okul iklimini ölçmek için iki eşsiz, müdahalesiz, direk ölçme yöntemi bulunur. Bunlardan biri çizimlerdir, diğeri ise anlatılardır. Her iki kaynak da zengin bir içerik sunmaktadır. Erken yaşta çocuklar duygu ve düşüncelerini iletmekte zorlanabilirler. Bu sebeple çizimler onların duygularını anlamada daha etkili bir yöntemdir. Öğretmenlerin tutukları günlükler ise okulda hissettikleri iç huzurun ve düşüncelerinin yansımasıdır. Dolaylı ölçme araçları ise mevcut veri kaynaklarını, öğretmen veya okul tarafından tutulan yoklamaları, rehberlik servisi ziyaretlerini (stres seviyesini ölçmede etkilidir), disiplin sevkleri, askıya alma veya işten çıkarmalar, öğrenci başarısı, öğrenci hareketliliği oranları gibi kayıtları içerir.

Freiberg ve Stein (1999) okul iklimini geliştirmek için çaba gösterilmesi gerektiğini belirtir. Buna göre okul yöneticisi veya okul iklimi takımı bazı adımları izlemelidir.

1. Kendi duygularınla başla ve kendine şunu sor: Okul nasıl görünüyor, kokuyor, hissettiriyor? Okul kafeteryasında yemek yiyebilir miyim?

2. Hangi direk ve dolaylı ölçme araçlarını kullanarak bir değişiklik yaratmak için zemin oluşturulabilir?

3. Kısa zamanda en çok görünebilecek hangi ilk iklim değişikliği çalışmasını yapabiliriz? (Örn. Birkaç hafta içinde.)

4. Hangi gruplar veya bireyler sürdürülebilir okul iklimi yaratma ve geliştirme çalışmasında yer almalıdır?

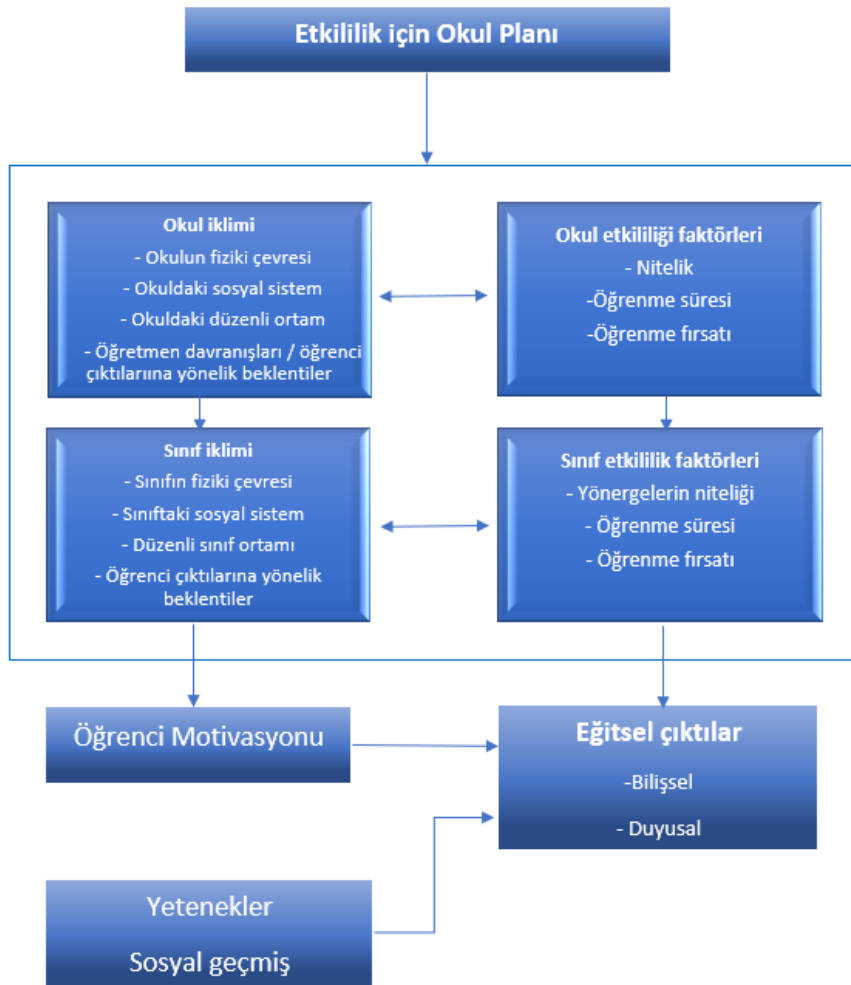
5. Öğrenme toplumunun tüm üyelere için sağlıklı bir çevre yaratmak adına hangi uzun vadeli değişiklikler yapılmalıdır?

Bununla beraber eğer okul iklimi sağlıksızdan sağlıklıya doğru yönelirse, (1) okul iklimini korumak için ne yapılmalıdır? (2) Okul iklimi sağlıklı ise bunun devamlılığı nasıl sağlanabilir? soruları sorulmalıdır.

Okul iklimi, okul etkililiği modellerinde önemli bir yere sahiptir (Creemers, 1994; Stringfield, 2014). Creemers ve Reezigt'in (1999) iklim faktörünün eğitimin etkililiği üzerindeki etkilerini gösterdiği çalışması Şekil 7'de gösterilmiştir.

### Şekil 7

#### Eğitimsel Etkililikteki İklim Faktörleri



Şekil 7'de gösterildiği üzere yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal çıktıları da okulun hedefidir. Bu çıktıları öğrencinin motivasyonundan, yeteneklerinden ve sosyal geçmişinden etkilenmektedir. Okul motivasyonu okul ve sınıf faktörlerinden etkilense de beceri ve sosyal geçmiş etkilenmeyebilir. Çıktıları büyük oranda okul ve sınıf içi faktörlerden etkilenmektedir. Etkililik faktörleri nitelik, yeterli öğrenme süresi ve fırsatlar olmak üzere üç anahtar kavramla sınıflandırılmıştır. Sınıf seviyesinde yönergelerin niteliği, öğretim programı, başvuru süreçleri ve öğretmenin davranışlarıyla şekillenmektedir. Öğretmen yüksek kalitede davranış gösterdiğinde, iyi materyaller kullandığında, grup süreçlerini müfredata ve öğrencilerin davranışlarına göre seçtiğinde başarıdaki etki artmaktadır. Sınıf seviyesinde verilen iklim faktörlerinden fiziki faktörler, sınıfın büyüklüğü, konumu olarak örneklendirilebilir. Sosyal sistem öğrenciler arasında veya öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiyi, etkileşimi içermektedir. Düzenli sınıf ortamı sınıf içi düzenlemeleri, ferahlığı ve işlevselliği belirtmektedir. Öğretmenlerin olumlu beklentileri, profesyonel tutumları ise beklentileri yansıtmaktadır. Okul seviyesinde iklim faktörlerinden fiziki çevre ile okul binası, koridorlar, kantinler, okul bahçesi ve oyun alanlarından bahsedilmektedir. Sosyal sistem, öğretmenler arası ilişkileri, personelle öğretmenler arası ilişkileri, kişilerin birbirlerine karşı davranışlarını içeren kurallar ve anlaşmaları, okul ve veli, okul ve dış kurumların ilişkilerini içerir. Sınıf ikliminde olduğu gibi, düzenli okul çevresi, öğretmenler davranışları ve öğrenci çıktıları ile ilgili beklentiler yer alır. (Creemers & Reezigt, 1999).

Arter (1987) araştırmasında bazı önemli sebeplerden dolayı okul iklimini hakkında bilgi toplamak istediğini belirtmiştir.

- a. Öğrenci başarısını arttırmak,
- b. Öğrencilerin okula veya öğrenmeye yönelik duyuşsal tepkilerinde değişiklik yaratmak,
- c. Çeşitli kademe, ders ve öğrenci türlerinde sınıf içi iklimin durumunu karşılaştırmak,
- d. Oluşturulan iklim açısından öğretim programını değerlendirmek,

e. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iklim algılarını karşılaştırmak,

f. Katılımcıların algıladıkları iklimi tercih ettikleri iklime dönüştürmek okul iklimi hakkında bilgi toplamayı sebepler olarak gösterilmiştir.

### **Okul İklimi Boyutları**

Arter (1987) öğrenci başarısını arttırmak, okula ve öğrenmeye yönelik algıları değiştirmek, okul ikliminin değişkenlere göre değişimini incelemek, öğretim programının iklimle uyumunu görmek, öğretmenlerin ve öğrencilerin iklim algılarını karşılaştırmak, tercih edilen iklimin oluşmasını sağlamak amacıyla okul iklimini ölçmenin önemini vurgulamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda okullarda iklimi belirlemek için oluşturulan bazı araçlardan söz etmiştir (Arter, 1987).

Halpin ve Croft 'un (1963) *Organizational Climate Description Questionnaire* (OCDQ), Hoyle 'nin (1976) *Learning Climate Inventory* (LCI), Gottfredson 'ın (1981) *Effective School Battery* (ESB), Stern 'in *The High School Characteristics Index* (HSCI), Stern ve Steinhoff 'un *Organizational Climate Index* (OCI), National Study of School Evaluation 'ın (1981) oluşturduğu *Parent Opinion Inventory* (POI) - *Student Opinion Inventory* (SOI) ve *Teacher Opinion Inventory* (TOI), Rentoul ve Fraser 'in (1983) *School Level Environment Questionnaire* (SLEQ), Whitmore 'un (1985) *Thinking About My School* (TAMS), Moos 'un (1974) *Work Environment Scale* (WES) bunlardan bazılarıdır (Akt. Arter, 1987). Okul iklimini belirlemek için kullanılan bu araçların içeriksel özellikleri Arter 'in (1987) oluşturduğu Moos 'un (1974) çalışmasının geliştirilmiş hali olan psiko-sosyal boyutlarla uyumludur. Bu boyutlar Şekil 8'de gösterilmiştir.

## Şekil 8

*İçeriklerine göre Okul İklimi Boyutları*



Şekil 8’de Arter’in (1987) araştırmalara göre okul iklimi araçlarının içeriklerine yönelik oluşturduğu boyutlar gösterilmiştir. Buna göre *okul iklimi, ilişkiler, kişisel gelişim, sistem onarımı ve değişiklik, fiziki çevre* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

**İlişkiler (Relationships).** Bu boyut okul çevresi içinde gelişen ilişkilerin doğasını ve yoğunluğunu içermektedir. İnsanların ne derece yakın olduklarını, birbirlerini destekleme ve birbirlerine yardım etmelerini, özgür ve açıkça kendilerini ifade edebilmelerini açıklamaktadır. Bu boyutta öğrencilerin kendi aralarındaki, öğretmenler öğrenci arasındaki, öğretmenlerin kendi aralarındaki ve diğer personelle olan ilişkileri ele alınmaktadır Arter (1987).

**Kişisel gelişim (Personal Development).** Bu boyutta olması beklenen kişisel büyüme ve kendini geliştirme konuları ele alınmaktadır. Öğretmen özerkliği, öğrenciler arasındaki rekabete teşvik, akademik başarının öneminin vurgulanması gibi meseleleri kapsamaktadır Arter (1987).

**Sistemsel Onarım ve Değişiklik (System Maintenance and Change).** Çevre beklentileri konusunda açıktır. Dolayısıyla bireyler üzerinde bir kontrol kurar. Böylece

değişiklikler yaşanır. Bu kategori kuralları, öğrencilerin birtakım ihlallerin sonuçlarını bilmesini, öğretmenlerin bu ihlallerle başa çıkmalarını, düzgün ve kibar davranışın önemini ve kurallardaki, öğretim programındaki değişikliklerin nasıl meydana geldiğini içermektedir (Arter, 1987).

**Fiziki Çevre (Physical Environment).** Moos'un (1974) okul iklimi boyutları çalışmasının kapsamı Arter (1987) tarafından geliştirilmiş ve bu boyut eklenmiştir. Bu boyutta fiziki çevrenin keyifli bir çalışma alanı oluşmasındaki etkisi ele alınmıştır. Bunun yanı sıra fiziki rahatlık ve kaynaklara ulaşılabilirlik bu boyutun kapsamı içindedir (Arter, 1987).

Tablo 7'de örnek olarak, okul iklimini belirlemeye yönelik geliştirilen bazı araçların içerikleri Arter'in okul iklimi psiko-soyal boyutları ile ilişkili olarak gösterilmiştir (Arter, 1987).

**Tablo 7**

*Bazı Okul İklimi Veri Araçları ve Arter'in Okul İklimi Boyutları İlişkisi*

	<i>İlişkiler</i>	<i>Kişisel Gelişim</i>	<i>Sistemsel Onarım ve Değişiklik</i>	<i>Fiziki Çevre</i>
LCI (1976)	- Liderlik	-Özgürlük -Uyum -İş birliği	-Değerlendirme	
OCDQ (1963)	-Moral (Esprit) -Geri çekilme (Disengagement) -Değerlendirme -Samimiyet	-Güven -Engel (Hindrancel)	-Üretim vurgusu -Mesafe (Aloofness)	
POI (1981)	-Genel psikolojik iklim -Öğrenciler arası iletişim		-Veli katılımı -Yenilikçi programlar	-Okul dışı problemler
OCI	-Yakınlık -Grup yaşamı	-Başarı standartları -Kişisel onur -Entelektüel iklim	-Düzen -İçgüdüsel kontrol	

Tablo 7'ye göre Arter (1987) psiko-sosyal okul iklimi boyutları LCI, OCDQ, POI ve OCI araçlarının alt boyutlarında yer alan içeriklerle ilişkilendirmiştir. LCI (Hoyle, 1975), (1)liderlik, (2) özgürlük, (3) değerlendirme, (4)uyum ve (5) iş birliği olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. OCDQ (Halpin & Croft, 1963:93-110) toplam sekiz boyuttan oluşmaktadır.

Bunların dördü öğretmen davranışları dördü ise yönetici davranışları ile ilişkilidir. (1) *Disengagement* (öğretmenin “içinde olmaya” karşı isteksizliği), (2) *hindrance* (yöneticinin öğretmeni gereksiz ve rutin işlerle yorması), (3) *Moral* (ahlak), (4) *uyum* (öğretmenlerin birbirleriyle uyumu), (5) *mesafe* (yöneticinin öğretmenle arasındaki mesafe), (6) *üretim vurgusu* (personel denetimi), (7) *güven* (örgütü başarıya götürmeye yönelik yönetici davranışları), (8) *dikkate alma* (yöneticinin çalışanlara insanca muamele etmesi) boyutlarından oluşmaktadır.

Çalık ve Kurt'un (2010) öğrenci algılarına yönelik okul iklimini belirlemek için yapmış oldukları ölçme aracı çalışmasında ise (1) *destekleyici öğretmen davranışları*, (2) *başarı odaklılık*, (3) *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* olmak üzere Şekil 9'da gösterildiği gibi üç boyut ortaya çıkmıştır.

### Şekil 9

#### Okul İklimi Boyutları



Şekil 9'da gösterildiği gibi Çalık ve Kurt (2010) literatürde okul ikliminin tanımına ve çeşitli ölçme araçlarına yönelik çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardan hareketle üç önemli faktör üzerinde durulduğunu belirtmektedir. Bunlar (1) *okuldaki yöneticilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleri arasındaki ilişkileri*, (2) *okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik özellikleri*, (3) *başarı arzusudur*.

**Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutu.** Bu boyutta öğrencilerin başarılı olmasına etki eden ve onları ders çalışmaya yönlendiren faktörlerden söz edilebilir. Halpin ve

Croft'un çalışmasının üzerine araştırmacılar birbirinden farklı öğelerin öğrenme ortamını oluşturduğuna dair söylemlerle bulunmuştur. Okul ikliminin örgütsel, çevresel, sosyal duygusal, yapısal ve dilsel öğeler içermektedir. Araştırmalar sıklaştırılmış ve farklı araçlarla sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalar sırasında lise düzeyinde bir öğrenci grubundan önceki yıla göre farklı sonuçlar göstermiştir. Buna göre öğretmen desteği belirgin bir şekilde azalmıştır. Küçük grupla yapılan odak grup çalışmalarında çıkan sonuçlar onaylanmıştır. Öğrenciler yarıştıkları alanlarda başarılı olabilmek için yardımcı olacak öğretmenlerin katkı ve desteğini alamadıklarını belirtmiştir. Okul yönetimi hızlıca bir tartışma başlatmış ve sorunlara yönelik çözümler aramıştır (Freiberg, 1999). Turan'a (1998) göre okul ikliminin *destekleyici müdür davranışları* boyutu ile öğretmen bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bununla beraber öğretmenler öğrencilerin başarılı olması için gereken organizasyonu sağladığında ve okul iklimi bu durumu desteklediğinde öğrenci performansı artacak ve öğrenci daha fazla sorumluluk alacaktır. Bununla beraber gündelik durumlara karşı daha güçlü olacak ve başarısını artıracaktır (Sweetland & Hoy'dan akt. Çalık ve Kurt, 2010). Moos ve Trickett (1974) *Classroom Environment Scale (CES)*'de okul iklimi alt boyutlarından birini öğretmen desteği olarak belirtmiştir. Buna göre öğretmen öğrenciyle ilgilenir, yardımcı olur, arkadaşça yaklaşır ve ona güvenir (Akt. Arter, 1987). Bahçetepe ve Giogetti (2015) kaliteli bir eğitim sağlayabilmek için öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin iş birliği yapması gerektiğini, birbirilerine yardım ve desteklerde bulunmalarının önemini vurgulamaktadır.

**Başarı Odaklılık Boyutu.** Çalık ve Kurt (2010) okul ikliminin yalnızca öğrencileri etkilemekle kalmadığı aynı zamanda onlardan etkilendiğini öne sürmüştür. Okul iklimine ilişkin çalışmalar, öğrencilerin akademik performanslarının öğretmen desteği, sınıf etkinliklerine öğrencilerin katılımı, öğrencilerin başarıya adanmışlığını içeren olumlu okul iklimi ile ilişkisi olduğunu göstermiştir (Brand ve diğerlerinden akt. Çalık ve Kurt, 2010). Stern ve diğerleri (1975) tarafından tespit edilen Classroom Environment Index'te (CEI) okul iklimi boyutlarında da başarı standartları ele alınmıştır. Buna göre, başarmak için çaba göstermek de başarının bir ölçütüdür. Fraser, Anderson ve Walberg (1982) *Learning Environment Inventory*'de okul



iklimi belirleme aracının bir boyutunu hedefe odaklılık (*goal direction*) olarak göstermiştir. Bu sınıf içinde hedeflerin açıklığını ifade etmektedir (Akt. Arter,1987). Bahçetepe ve Giogetti (2015) okul akademik başarısı ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmanın sonucunda okul yöneticisi-öğretmen-öğrenci üçgeninde dayanışma olması halinde, öğrencinin öğrenmesinin ve dolayısıyla başarısının arttığını tespit etmiştir. Savaş ve Demirkasımoğlu (2020) ise okullarda öğrenme etkinliğini destekleyen bir iklim oluşturulması, öğretmenin mesleki performansının gelişmesiyle öğrencinin başarısının artmasına vesile olacağını belirtmiştir.

**Olumlu Akran İlişkileri ve Güvenli Öğrenme Ortamı Boyutu.** Öğrencilerin okullarda kendilerini evlerinde gibi hissetmelerini sağlamak, onlar için güvenli bir okul ortamı kurmak zor bir süreçtir. Bunun için destekleyici akademik ilişkilerin olduğu ve öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil olmasını içeren güçlü bir yapıya ihtiyaç vardır (Yazıcı, 2020). Perry (1908) öğrenciyi desteklemek için okul çevresinin öneminden bahsetmiştir. Öğrencilerin materyal çevredeki kalitenin öğrenciler üzerindeki etkilerini matematiksel bir oranda sunmak her ne kadar mümkün olmasa da öğrencilerin çevresel faktörlerden etkilendiklerini ve onlara bunun yalnızca “ev sahipliği” yapmanın ötesinde bir şey olduğunu hissettirmenin yönetsel bir görev olduğunu belirtmiştir (Akt. Freiberg, 1999). Etkili okul değişkenlerinden biri olarak gösterilen güvenli ve düzenli okul çevresi bu boyutun öğrenme ortamlarındaki önemini desteklemektedir. Lezotte'ye (1992) göre güvenli ve düzenli okul çevresi iş birlikçi takım öğrenmesi, akran öğrenmesi gibi istenen davranışların gözlemlendiği düzenli ve amaçlı yerlerdir. Dolayısıyla okul eşyalarına zarar vermek veya kavga etmek gibi olumsuz ve istenmedik öğrenci davranışları gerçekleşmez. Etkili okulların özelliklerinden birinin güvenli okul çevresine sahip olmalarıdır. Bu okulların en önemli özelliği öğrenmeye olanak sağlayan okul iklimine sahip olmalarıdır (Akt. Kuru Çetin, 2019).

## Okul İklimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bilim adamlarının örgüt iklimi kavramı ile ilgili uzlaştıkları belli tek bir tanım bulunmamakla beraber Ehrhart, Schneider ve Macey (2014) örgüt iklimini, örgüt üyelerinin olaylar, ilkeler, uygulamalar ve tecrübe ettikleri süreçlere dair paylaştıkları ortak anlamlar ve ödüllendirilen, desteklenen, beklenen olarak gördükleri davranışlar olarak tanımlar. Eserde örgüt iklimi kavramından, teorisine, araştırmalara ve araştırmacılara, uygulamalara kadar literatürde önem verilen tüm noktalara kronolojik bir sıra içerisinde değinilmiştir.

Arter (1987) eserinde okul iklimini eğitsel iklim kavramı ile açıklamıştır. Bununla birlikte kitabında okul iklimine dair tanımlar, önemi, ölçme yöntemleri ve araçlarından bahsetmiştir. Okul iklimine dair araçları bir araya toplaması ve karşılaştırması bakımından literatüre önemli bir katkıda bulunmuştur.

Schneider ve Barbara (2014) eserlerinde okul ikliminin yanı sıra okul kültürüne de tanımlar da bulunmuş, aralarındaki ilişkiyi incelemiş, kavramların tarihini ve uygulamalara ve yönelik bilgiler vermiştir.

Freiberg (1999) okul iklimi literatüründe sağlıklı okul ortamlarının oluşturulması, okul ikliminin önemi, okul ikliminin ölçülmesi, örgüt sağlığı, okul iklimi boyutları, öğretmenin okul iklimi üzerindeki rolüne değinmiştir.

Örgüt iklimi kavramına yönelik yurtdışında yapılan bu çalışmalara ek olarak Türkiye’de de kavram birçok eserde çalışılmıştır. Ertekin’in (1978) alanda yürütülen öncü çalışmalardan biri olarak kabul edilebilir. Çalışmada devlet dairesindeki örgüt iklimi incelenmiş, aynı zamanda örgüt iklimi kavramının tarihine, boyutlarına, çeşitlerine, örgüt kültürü ile arasındaki farklara kadar birçok konudan bahsetmiştir.

Çalık ve Kurt (2010) çalışmasıyla araştırmalarda okul ikliminin belirlenmesine yönelik katkıda bulunmuştur. Araştırmada okul iklimine yönelik öğrenci algıları üzerinde çalışılmış ve üç boyutta geçerlik güvenilirliği test edilen bir okul iklimi ölçme aracı literatüre kazandırılmıştır.

Topcu (2019) ise çalışmasında örgütsel iklim ve okul iklimi kavramları üzerinde durmuş, okul ikliminin kendine özgü yanlarından bahsetmiştir. Kavramın tarihsel gelişimi ve boyutları ile farklı kavramlarla ilişkileri incelenmiştir.

Özgenel'in (2020) editörlüğünü yaptığı derleme kitapta kavramın tanımı ve önemi, boyutları, çeşitleri, öncülleri ve çıktıkları, liderlikle ilişkisi, örgüt kültürü, örgüt sağlığı ve motivasyon ile ilişkileri, örgüt ikliminin ölçülmesi, psikolojik kavramlarla ilişkisi ve okul etkililiğine etkileri ele alınmıştır. Kitapta Işık (2020) lider davranışlarının örgüt iklimi üzerindeki etkileri olduğundan bahsetmektedir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği ile okul iklimi ilişkisinin incelendiği bu çalışma için dikkat çekicidir.

Özdemir ve diğerlerinin (2021) cinsiyet ve aile geliri bağlamında liseler arasında yürüttükleri sosyal adalet liderliği, okul iklimi, kültürel sermaye ve akademik başarı arzusu arasında ilişkiye yönelik çalışmalarında değişkenlerin akademik başarı arzusunu anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Ayrıca okul iklimi ve aile geliri arasındaki etkileşimin akademik istek üzerinde önemli bir etkisi olduğu gösterilmiştir.

### **Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi İlişkisi**

Okul iklimi öğrenci, veli, öğretmen, personel gibi üyelerinden ve ayrıca liderden etkilenen bir özelliğe sahiptir (Şentürk & Sağnak, 2012). Dolayısıyla okul yöneticisinin liderlik özelliklerinin ve davranışlarının da okul iklimini ve okul içi süreçleri etkilediği söylenebilir. Bu noktada sosyal adalet liderliği ile okul iklimi arasında bir ilişkisellik olduğunu düşünmek mümkündür.

Lewin, Lippitt ve White (1939), kişilerin birbirleri ile ilişkilerini konu alan "sosyal iklim" kavramına dönük çalışmalarında aynı zamanda kişiler arasında gözlemlenen iş birliği seviyesi, saldırganlık, iletişim seviyelerini birey yerine grubun bütünü gözlemlenmiştir. Bu çalışma sonunda grup liderinin davranışlarının grup atmosferi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu kavramsal model, okul iklimlerinin liderlik stillerinden ne derece etkilendiğini göstermiştir (Akt. Ehrhart, Schneider & Macey, 2013).

Örgüt iklimi gücünü etkileyen faktörlerden üzerinde en çok çalışılanı liderliktir (Ehrhart, Schneider & Macey, 2013). Araştırmalara göre, iklim gücü yüksek birimlerde liderler bilgi sağlamada yüksek (Gonzalez-Roma, 2002); açık, tutarlı ve anlaşılır davranışlara sahiptir (Zohar & Luria, 2004). Bununla beraber daha dönüştürücü (Zohar & Luria, 2004) oldukları da tespit edilmiştir (Akt. Ehrhart, Schneider & Macey, 2013).

Wang (2018) okullarda yaygın olan marjinalleşme, eşitsizlik ve bölücü eylemleri gidermek için okul müdürlerinin sosyal adaleti nasıl desteklediğini araştırdıkları çalışmada insanları sosyal adalet adına geliştirmek, sosyal adaletle okul iklimi oluşturmak, topluluklarla olumlu ilişkiler geliştirmek konuları üzerinde durulmuştur. Kanada'da yürütülen bu çalışmaya göre, okul örgütlerinde sosyal adaleti geliştirmek olumlu okul iklimi yaratmakta etkin bir rol oynamaktadır.

Kondakçı ve diğerleri (2016) okul müdürlerinin sosyal adaletle ilişkin rolleri üzerine yürüttükleri çalışmalarında okul ve toplum arasındaki sağlıklı ilişkinin inşa edilmesi bakımından okul müdürlerinin önemli rollere sahip olduklarını belirtmiştir. Türkiye'de özellikle dezavantajlı olarak kabul edilen okullardaki temel problem çevrenin ve toplumun desteğinden mahrum kalmalarıdır. Destekleyici okul çevresinin yaratılması olumlu okul iklimine sebep olacağından okul müdürlerinin sosyal adaletle ilişkin rollerinin önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Özdemir (2017) sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum ve okul bağlılığı davranışları arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmasında tüm paydaşlar için toplumsal bilinci yükseltmek için okul ikliminin desteklenmesinden bahseder. Bunu sosyal adalet liderliğinin *destek* boyutunda ele alır.

Yıldırım (2021) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında sosyal adalet ile adil okul iklimi arasındaki önemi göstermiştir. Wang'a (2018) göre okullarda sosyal adaletin sağlanması, sağlıklı okul ikliminin de oluşturulduğu anlamına gelmektedir. Buna göre, okul müdürlerinin sosyal adaleti anlama ve uygulama şekli okul iklimini etkileyen bir süreçtir. Bu durum öğretmenin performansını etkiler ve okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin önemini

göstermektedir. Araştırmanın diğer bir önemli sonucuna göre okul müdürleri tarafından sergilenen sosyal adalet liderliği davranışları ve öğretmen motivasyonu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Theoharis (2007) sosyal adalet liderliğini benimseyen okul müdürleri mahrum kalmış aileler ve dezavantajlı bölgelerdeki okulların tarihsel açığı kapatmalarına yönelik olumlu okul iklimi yaratma çabasından bahsetmiştir. Bu doğrultuda Yeşil ve Sincar (2021) eğitim süreçlerinde sosyal adalet liderliği üzerine yürüttükleri çalışmalarında sosyal adalet liderliğinin çok boyutlu bakış açıları gerektiren eğitimlerden ve yetiştirme süreçlerinden geçmelerinin önemini vurgulamıştır.

Ardakoç (2020) okullarda eğitimsel bir fırsat eşitliğine dayalı ikliminin oluşturulmasında okul müdürlerinin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Harris ve Jones (2019) fırsat yararlanamayan çocukların olumlu okul iklimini hissetmelerinin ilerleyen hayatlarında olumlu etkileri olacağından bahsetmiştir. Buna göre okul liderleri çocuklara ve diğer üyelere destek sağlar ve fırsat eşitliği yaratmayı başarırsa öğrencilerin ve eğitimin önündeki engelleri kaldırmış sayılacaktır.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplandığı sürece, kullanılan veri toplama araçlarına, kullanılan araçların uygulanışına, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine dair bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada öğrenci görüşlerine bağlı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi ile olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Erçetin ve Açıkalin'a göre (2020) araştırma deseni araştırmanın mantıksal yapısını oluşturan bir omurgadır. Yöntem ise araştırmacının verileri toplarken ve analizlerini yaparken kullandığı pratik yolları ifade etmektedir. Bu bağlamda kuramların test edildiği, ayrıca elde edilen sonuca etki eden unsurların tahmin ve tespit edildiği durumlara daha uygun olacağı için araştırmanın konusu ve problemine bağlı olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, birden çok değişken arasında birlikte değişimi gösteren bir tarama modeli olarak kabul edilen ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2006). Çeşitli bağlamsal değişkenler (cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu ilçe, ailenin aylık gelir durumu) ile okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları ve okul iklimi arasında var olan ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal adalet liderliği ve bağımlı değişkeni okul iklimi olarak belirlenmiştir.

#### **Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Bu araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Liseler ve İmam Hatip Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın yürütüldüğü ilçelerdeki resmî kurumların güncel listelerine Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sayfasında bulunan 2019-2020 yıllarına ait Eğitim İstatistikleri Belgesi (MEB, 2020) aracılığıyla ulaşılmıştır. Tablo 8'de araştırmanın evrenini

temsil etmek üzere örnekleme oluşturan ilçelerdeki okul sayıları, hedef evrendeki öğrenci sayıları, örneklem ve anket uygulanan grup ve kullanılabilir olan anket sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 8**

*Araştırmanın Hedef Evreni, Örneklem ve Ölçek Uygulanan Grup*

İlçe Adı	Okul sayısı (Anadolu, Mesleki ve Teknik, İmam Hatip Liseleri)	Hedef Evren		Örneklem		Uygulanan		Kullanılabilir Olan	
		f	%	f	%	f	%	f	%
ALTINDAĞ	35	5.792	10.05	38	9.89	33	8.73	33	8.4
ÇANKAYA	56	8.235	14.29	54	14.06	54	13.6	54	13.8
ETİMESGUT	24	6.460	11.21	43	11.19	44	11.1	44	11.2
GÖLBAŞI	14	1.570	2.72	11	2.86	14	3.5	14	3.6
KEÇİÖREN	38	11.446	19.86	76	19.79	71	17.9	71	18.1
MAMAK	32	7.610	13.20	51	13.28	44	11.1	42	10.7
PURSAKLAR	11	1.260	2.18	9	2.34	44	11.1	44	11.2
SİNCAN	28	6.984	12.12	47	12.23	46	11.6	46	11.7
YENİMAHALLE	38	8.260	14.33	55	14.32	46	11.6	44	11.2
TOPLAM	276	57.617	100	384	100	396	100	392	100

Tablo 8'de görüldüğü üzere araştırmanın evreni toplam 276 resmi kurumdan ve 57.617 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüleceği süre ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurulduğunda tüm evren grubuna ulaşmanın zor olması sebebiyle olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak ilçelere ve okul türlerine göre örneklem grubuna giren öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. Buna göre araştırmacının örneklem büyüklüğünü hesaplarken kendi özel durumuna göre gerekli formülleri kullanabileceği ve büyük gruplarda .05 hata payı ve %95 güven düzeyinde 384 rakamının evreni temsil ettiği varsayılmıştır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004).

Tabakalı ve orantılı seçim örnekleme yöntemlerinden faydalanılan bu araştırmada öncelikle tabaka ağırlığı belirlenmiş ve ilçelere göre kaç öğrenciye ölçek uygulanacağı belirlenmiştir. Ardından okul türlerine göre yeniden orantılı bir seçim yapılmıştır. Buna göre aşağıdaki örnek, ilçelere ve okul türlerine göre seçilen örneklemin sayısını vermektedir.

Hedef evrendeki toplam öğrenci sayısı: 57.617

Tabaka ağırlığı:  $384/57.617 = .0066$

Altındağ ilçesindeki toplam öğrenci sayısı: 5.792

Altındağ ilçesi bir tabaka olarak kabul edildiğinde:

$5.792 \times .0066 = 38.22$

Altındağ ilçesi İmam Hatip liseleri bir alt tabaka olarak kabul edildiğinde:

$(652 \times 38.22) / 5.792 = 4.30$  öğrenci

Altındağ ilçesi Meslek liseleri bir alt tabaka olarak kabul edildiğinde:

$(2.434 \times 38.22) / 5.792 = 16.06$  öğrenci

Altındağ ilçesi Anadolu liseleri bir alt tabaka olarak kabul edildiğinde:

$(2706 \times 38.22) / 5.792 = 17.85$  öğrenci

Yukarıda anlatılan örnek yöntemde görüldüğü gibi Altındağ ilçesinden rastgele belirlenen okul ya da okullardan toplam 38 öğrenci araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Aynı yöntemle, toplamları 384 olmak üzere, Çankaya'dan 54, Etimesgut'tan 43, Gölbaşı'ndan 11, Keçiören'den 76, Mamak'tan 51, Pursaklar'dan 9, Sincan'dan 47, Yenimahalle'den 55 öğrenci örneklem grubuna seçilmiştir.

Ancak araştırmada belirtilen toplam örnekleme garantiye almak maksadıyla sayıları 396 olan bir öğrenci grubuna anket uygulanmıştır. Bunlardan Altındağ ilçesinden 33, Çankaya'dan 54, Etimesgut'tan 44, Gölbaşından 14, Keçiören'den 71, Mamak'tan 42, Pursaklar'dan 44, Sincan'dan 46 ve Yenimahalle'den 44 tanesi kullanılabilir durumdadır. Böylelikle 392 kişiden alınan veriler üzerinde çalışılmıştır. Katılımcıların buldukları ilçelere göre dağılım oranları



incelendiğinde; Altından ilçeden 8.4; Çankaya'dan 13.8; Etimesgut'tan 11.2; Gölbaşı'ndan 3.6; Keçiören'den 18.1 Mamak'tan 10.7; Pursaklar'dan 11.2; Sincan'dan 11.7; Yenimahalle'den 11.2 oranında katılımcı ankete katılmıştır.

Ankete katılan öğrencilerden öncelikle kişisel bilgilerine dair bilgiler vermeleri istenmiştir. Kişisel bilgilerin frekanslarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

**Tablo 9**

*Anket Uygulanan Grubun Kişisel Öğelere Göre Dağılımı*

		N	%
Cinsiyet	Kız	181	46.2
	Erkek	211	53.8
Okul Türü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	11.5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	58.7
	Anadolu Lisesi	117	29.8
	Altındağ	33	8.4
	Çankaya	54	13.8
	Etimesgut	44	11.2
	Gölbaşı	14	3.6
Okulun Bulunduğu İlçe	Keçiören	71	18.1
	Mamak	42	10.7
	Pursaklar	44	11.2
	Sincan	46	11.7
	Yenimahalle	44	11.2
	2.000 TL ve altı	25	6.4
	2.001 TL – 5.000 TL	163	41.6
Aylık Gelir	5.001 TL – 10.000 TL	143	36.5
	10.001 TL ve üzeri	43	11.0
	Eksik veri	18	4.6
Toplam		392	100.0

Tablo 9'dan takip edilebileceği gibi hedef evreni temsil ettiği varsayılan örnekleme giren katılımcılardan 181'i kız, 211'i erkektir. Katılımcıların okul türlerinin dağılımı incelendiğinde, Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden 45 kişi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden 230 kişi, Anadolu Lisesi'nden 117 kişi araştırmaya katılmıştır. Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre Altındağ'dan 33, Çankaya'dan 54, Etimesgut'tan 44, Gölbaşı'ndan 14, Keçiören'den 71, Mamak'tan 42, Pursaklar'dan 44, Sincan'dan 46, Yenimahalle'den 44 öğrenciye anket uygulanmıştır. Son olarak katılımcıların ailelerinin aylık gelirine göre dağılımı incelendiğinde, 25 kişinin ailesinin gelirinin 2.000 TL ve altında olduğu, 163 kişinin aylık gelirinin 2.001 TL – 5.000 TL olduğu, 143 kişinin ailesinin gelirinin 5.001 TL – 10.000 TL arasında olduğu ve 43 kişinin ailesinin gelirinin 10.001 TL ve üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aylık gelir kısmında ayrıca 18 eksik veri bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama araçları SALÖ ve OİÖ 'nün araştırmada kullanılabilmesi adına öncelikle ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılara izin talebinde bulunulmuş ve ardından gereken izinler alınmıştır (EK-A, EK-B). Verilerin toplanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 23.02.2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda gereken "Etik Komisyon Onay Bildirimi Belgesi" (EK-Ç) alınmıştır. Ölçek formunun örnekleme oluşturan dokuz ilçedeki 9. Sınıf öğrencilerine uygulanması için gereken Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü yasal izni 03.05.2021 tarihinde 24960612 sayılı yazı (EK-D) ile alınmıştır.

Veri toplama araçları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kasım ayında okullar bizzat ziyaret edilmek üzere öğrencilere uygulanmıştır. Okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini engellemek suretiyle okul müdürlerinin uygun gördüğü bir zaman diliminde uygun sınıflar ve dersler seçilerek anketler uygulanmıştır. Covid-19 salgın hastalığı sırasında okullarda uygulanmakta olan sınıf karantinaları olmasından dolayı anketler planlanan teslim tarihlerinden geç zaman dilimlerinde alınabilmiştir. Hacettepe Üniversitesi'nin aldığı etik komisyon kararı belgesi ile Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izin yazısı formlar teslim

edilirken okul müdürlüklerine sunulmuştur. Formlarda ve izin yazılarında belirtildiği gibi çalışmanın bütünü gönüllülük ilkesi gözetilerek gerçekleştirilmiştir. Okul müdürünün uygulamaya izin vermediği iki okulda veri toplama çalışması yapılamamıştır.

Araştırmada öğrencilere dağıtılmak üzere veri toplama aracı iki yüzlü tek sayfadan oluşmuş şekilde 396 adet basılarak hazırlanmış ve uygulanmıştır (EK-C). İlçelere göre örneklem büyüklükleri dikkate alınmak suretiyle her okuldan en az 14 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Formlar bir dosya içerisinde okullardaki ilgili kişilere uygulanmak üzere araştırmacı tarafından teslim edilmiş ve geri alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada veri araçları önceden geliştirilmiş veya uyarlanmış olan ölçeklerin araştırmacılarından gerekli izinler alınmıştır. Bu ölçekler kullanılarak hazırlanan ölçek formunda üç bölüm yer almaktadır. İlk bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerine dair sorulara; ikinci bölümde Özdemir ve Kütküt 'ün (2015) geliştirdiği Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği 'ne (SALÖ) ilişkin ifadeler ve üçüncü bölümde ise Çalık ve Kurt'un (2010) geliştirdiği Okul İklimi Ölçeği 'ne (OIÖ) ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerindeki sorunlara cevap bulmak amacı ile anketlerin uygulanabilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve MEB'den gereken izinler alınmıştır. Daha sonra ise araştırma verileri okullar bizzat ziyaret edilerek ve gönüllülük ilkesi gözetilerek toplanmıştır.

2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 salgın hastalığı dolayısıyla uzaktan eğitim yapılması ile örnekleme ulaşmak konusunda zorluk yaşanmıştır. Öncelikle çevrimiçi ortamda hazırlanan ölçeklerle örnekleme ulaşmak istenmiştir. Ancak gereken sayıya ulaşamamıştır. Bu sebeple araştırma için verilen zaman aralığı içinde 2021-2022 eğitim- öğretim yılı I. Dönemi Kasım ayında yeniden yüz yüze eğitimin yapıldığı sırada okullar bizzat ziyaret edilerek toplanmıştır.

**Kişisel Bilgiler Bölümü.** Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, okulun türü, okulun bulunduğu ilçe ve ailenin aylık geliri olmak üzere toplam dört maddeden oluşan sorular sorulmuştur.

**Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği.** Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geçerlik ve güvenirliği test edilmiş ve kullanılabilir durumda olan 24 maddelik SALÖ okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemek üzere araştırmanın ölçme araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre, 5'li Likert tipi derecelendirme ile organize edilen ölçek *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım*'dan oluşan üç faktörden meydana gelmektedir. Sonuçlara göre, SALÖ varyansın %57'sini açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise üç faktörden oluşan modelin uyum iyiliği değerleri "mükemmel uyum" olduğunu göstermiştir. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach alfa değeri .94, alt boyutlarından *destek* için .91, *eleştirel bilinç* boyutu .92 ve *katılım* boyutu .72 puanlarında hesaplanmıştır. Ölçekte var olan sorulara örnek vermek gerekirse şöyledir: "Okul müdürü, okul kurallarını belirlerken görüşümüzü alır." Verilen maddeyi cevaplamak için şu derecelenmeler ve puanlar kullanılabilir: 1- Hiç Katılmıyorum, 2- Çok Az Katılıyorum, 3- Biraz Katılıyorum, 4-Çoğunlukla Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum.

**Okul İklimi Ölçeği – Öğrenci Formu.** Araştırmada sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için öğrenci görüşlerine yönelik hazırlanmış olan bir okul iklimi ölçeğine ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada Çalık ve Kurt'un (2010) geliştirdiği OİÖ kullanılmıştır. 22 maddeli ölçeğin iki maddesi Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili izin yazısının alınması sürecinde çıkarılmıştır. 5'li Likert tipi OİÖ *destekleyici öğretmen davranışları*, *başarı odaklılık*, *olumlu akran ilişkileri* ve *güvenli öğrenme ortamı* olmak üzere 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeğin toplam varyans değeri % 44.78 olarak görülmüştür. DFA çalışması 3 faktörlü modelin genel ve alt boyutlarına ilişkin uyum iyiliğinin "iyi uyum" olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .81, birinci faktör .79, ikinci faktör .77, üçüncü faktör ise .85 puanlarında hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan sorulara bir örnek vermek gerekirse

şöyledir: “Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.”

Verilen maddeyi cevaplamak için şu derecelendirmeler kullanılabilir: 1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3- Ara sıra, 4- Çoğunlukla, 5- Her zaman.

### Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

**Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışmaları.** Ölçeklerin güvenirliliği Cronbach Alpha Katsayıları hesaplanarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tümüne ve alt boyutlara ait tek tek güvenirlik analizi uygulanmıştır. SALÖ madde numaraları ve katsayı değerleri Tablo 10’da ve OİÖ’ye ait madde numaraları ve katsayıları ise Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 10**

*SALÖ Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayısı*

	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Numarası</i>	<i>Cronbach Alfa Katsayısı</i>
SALÖ		1-24	.961
	Destek	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	.924
	Eleştirel Bilinç	13,14,15,16,17,18,19,20,21	.932
	Katılım	22,23,24	.806

Tablo 10’da görüldüğü gibi SALÖ alt boyutları olan *destek* boyutunun güvenirlik katsayısı .924, *eleştirel bilinç* boyutunun güvenirlik katsayısı .932, ve *katılım* boyutu güvenirlik katsayısı .806 olarak hesaplanmıştır. SALÖ katsayısı ise .961 olarak tespit edilmiştir.

Özdemir ve Kütküt (2015) bu değerleri *destek* boyutu için .91, *eleştirel bilinç* için .92, *katılım* için .72 ve tümü için .94 olarak hesaplamıştır.

**Tablo 11**

*OİÖ Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayısı*

	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Numarası</i>	<i>Cronbach Alfa Katsayısı</i>
OİÖ		1-20	.891
	Destekleyici öğretmen davranışları	1,2,3,4,5,6,7,8	.885
	Başarı Odaklılık	9,10,11,12	.771
	Olumlu Akran İlişkileri ve Güvenli Öğrenme Ortamı	13,14,15,16,17,18,19,20	.708

Tablo 11'de görüldüğü gibi OİÖ'nin Cronbach alfa katsayısı .891; alt boyutların güvenilirlik katsayıları incelendiğinde *destekleyici öğretmen davranışları* boyutu katsayısı .885, *başarı odaklılık* boyutu .771 ve *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* boyutu katsayısı .708 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerin güvenilirliğini yorumlarken minimum kabul edilebilir değerin .70 olması ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Buna göre her iki ölçeğin de oldukça güvenilir olduklarını söylemek mümkündür.

**Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışmaları.** Araştırmanın veri toplama araçları SALÖ ve OİÖ 'nin geçerlik ve faktör yapısına ilişkin çalışmalar DFA kullanılmıştır. Bu noktada, yansız atama yoluyla belirlenen 392 kişinin cevapları IBM SPSS 22 yazılımında eksik veriler tamamlanarak IBM AMOS yazılımında işlenmiştir. SALÖ ve OİÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakılmış ve uyuma ilişkin indeksler incelenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk'e göre (2010)  $p$  değerindeki manidarlık arzu edilen bir durum değildir. Ancak araştırma örnekleminin büyük olması sebebiyle bu manidarlık normal karşılanabilir. Bu sebeple uyuma ait diğer indeksler incelenmiş, modeli iyileştirmek için gereken maddeler arası hata ilişki düzeyleri dikkate alınmış ve modifikasyon işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda, SALÖ 'ye ait 2.-3., 13.-14. ve 16.-17. maddeler arasında ve OİÖ 'ye ait 2.-8., 10.-11.,10.-12.,15.-17.,15.-19. ve 17.-19. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır.

DFA istatistiklerine göre yapının kabul edilebilir ve uyum değerleri olduğu söylenebilir (Şimşek, 2007). Tablo 12'de bu uyum değerlerine (Browne & Cudeck, 1989; Kline 2011; Schermelleh-Engel vd.,2003) yer verilmiştir.

**Tablo 12***DFA Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri*

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>
$\chi^2$ "p" değeri	$p < 1$	$p < .05$
$\chi^2/sd$	$< 2$	$< 5$
RMSEA	$< .05$	$< .10$
GFI	$< 1.00$	$< .95$
AGFI	$< 1.00$	$< .90$
CFI	$< 1.00$	$> .97$
S-RMR	$> .05$	$< .1$
NFI	$< 1$	$< 0.95$

Tablo 12'de gösterildiği üzere modelin iyiliğini gösteren değerler ki-kare( $\chi^2$ ), serbestlik derecesi (sd), RMSEA, GFI, AGFI, CFI, S-RMR ve NFI'dir. Bunlara bakılarak Tablo 13'te görüldüğü gibi SALÖ ve OİÖ'ye ait DFA sonuçlarının uyum değerleri incelenmiştir.

**Tablo 13***Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin DFA Sonuçları*

	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR
SALÖ	620.534	246	2.522	.062	.88	.85	.93	.90	.085
OİÖ	713.760	160	4.461	.094	.85	.81	.83	.80	.336

Tablo 13'te DFA sonuçlarına göre ölçeklerin uyum değerlerine yer verilmiştir. Değişkene ait kovaryans matrisi ve örneklemin kovaryans matrisi arasındaki farklılığın test edilmesi için ki-kare değeri kullanılır. Kline'a (2005) göre ki-kare değeri serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak verildiğinde anlamlıdır. Bu değer 3'ün altında ise iyi, 5'in altında ise kabul

edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Buna göre SALÖ için bu değer 2.52 ile iyi, OİÖ için 4.46 ile kabul edilebilir bir uyum göstermiştir.

Modele ilişkin parametrelerle evren korelasyonları arasındaki uyumu gösteren yaklaşık hataların ortalama karekökü [Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)] 0 ile 1 arasında bir değer alır (Çokluk vd.,2014). Hesaplanan değer .05'in altında ise uyumun iyi, 0.05-0.10 arasında ise uyumun kabul edilebilir olduğu söylenebilir. SALÖ için RMSEA değeri .062, OİÖ için .094 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçüklerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları görülmüştür.

Modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne kadar ölçtüğünü gösteren uyum değer iyilik uyum indeksidir [Goodness of Fit Index (GFI)]. Bu değer 0.95'ten büyük olması iyi, 0.90 ve 0.95 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğunu gösterir. SALÖ için GFI değeri .88, OİÖ için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Buna göre her iki ölçük de kabul edilebilir uyum değerleri göstermiştir. Düzenlenmiş iyilik uyum indeksi [Adjusted Goodness of Fit Indeks (AGFI)] serbestlik derecesine göre düzeltilmiş GFI değeridir ve düzeltilmiş uyum iyiliği anlamına gelir. 0.90'dan büyük olması iyi, 0.85 ve 0.90 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğu göstermektedir. SALÖ için AGFI değeri .85 kabul edilebilir, OİÖ için ise .81 olarak değer aralığında uyum göstermiştir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi [Comparative Fit Index (CFI)] değişkenler arasında bir ilişkinin olmadığını varsayılması durumunda modelin ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen modelin ürettiği kovaryans matrisi arasındaki karşılaştırmayı gösteren bir değer olarak tanımlanabilir. Bu değer, 0.95'ten büyük ise iyi uyum, 0.90 ve 0.95 arasında ise kabul edilebilir uyumu gösterir. CFI için SALÖ .93 kabul edilebilir, OİÖ .83 uyum değerleri aralığındadır.

Standartlaştırılmış hata kareler ortalaması kare kökü [Standardized Root Mean Squaren Residual (S-RMR)] değeri standardize edilen artıkların ortalama karelerinin karekökü olarak tanımlanabilir. Evrene ait kovaryans matrisleri ve örneklemden elde edilen kovaryans matrisleri arasındaki farkların ortalamasını gösterir. SALÖ S-RMR değeri .085, OİÖ için ise .336 uyum değerleri aralığında hesaplanmıştır.



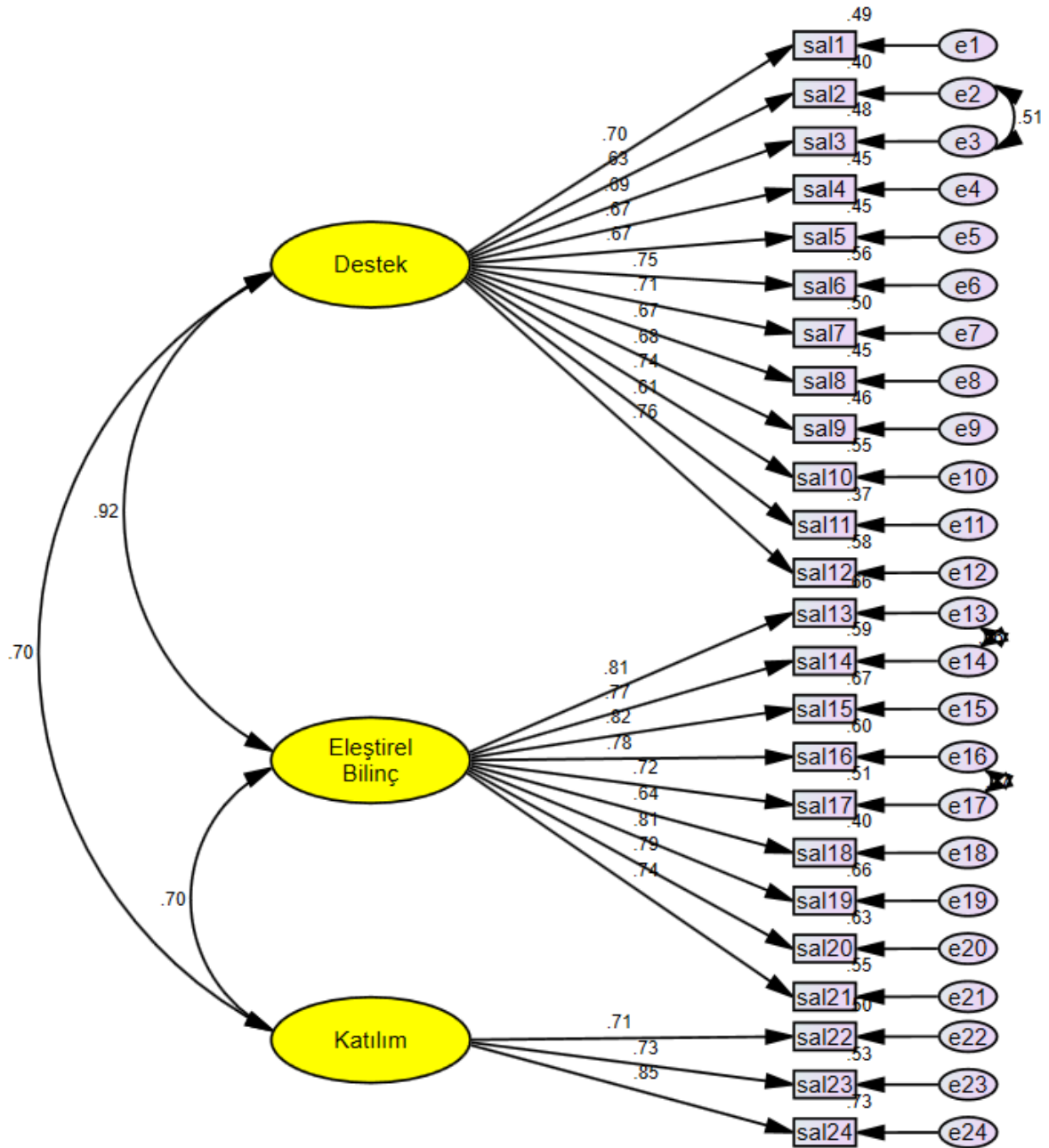
Normalleştirilmiş uyum indeksi [Normed Fit Index (NFI)] CFI 'e alternatif olarak geliştirilmiştir. 0-1 arasında değerler alır. Bu değer varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu araştırır (Bentler, 1990). NFI değeri için, SALÖ .90 ve OİÖ .80 olarak hesaplanmıştır. Her iki değerin de kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Özetle DFA sonucunda SALÖ ve OİÖ için ortaya konulan modellerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları gözlenmiştir. Sonuçlara göre DFA sonuçları geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliğini desteklemektedir.

Araştırma kapsamında yapılan DFA sonucunda elde edilen SALÖ ve OİÖ 'ye ait path diyagramları Şekil 10 ve Şekil 11'de gösterilmiştir.

Şekil 10

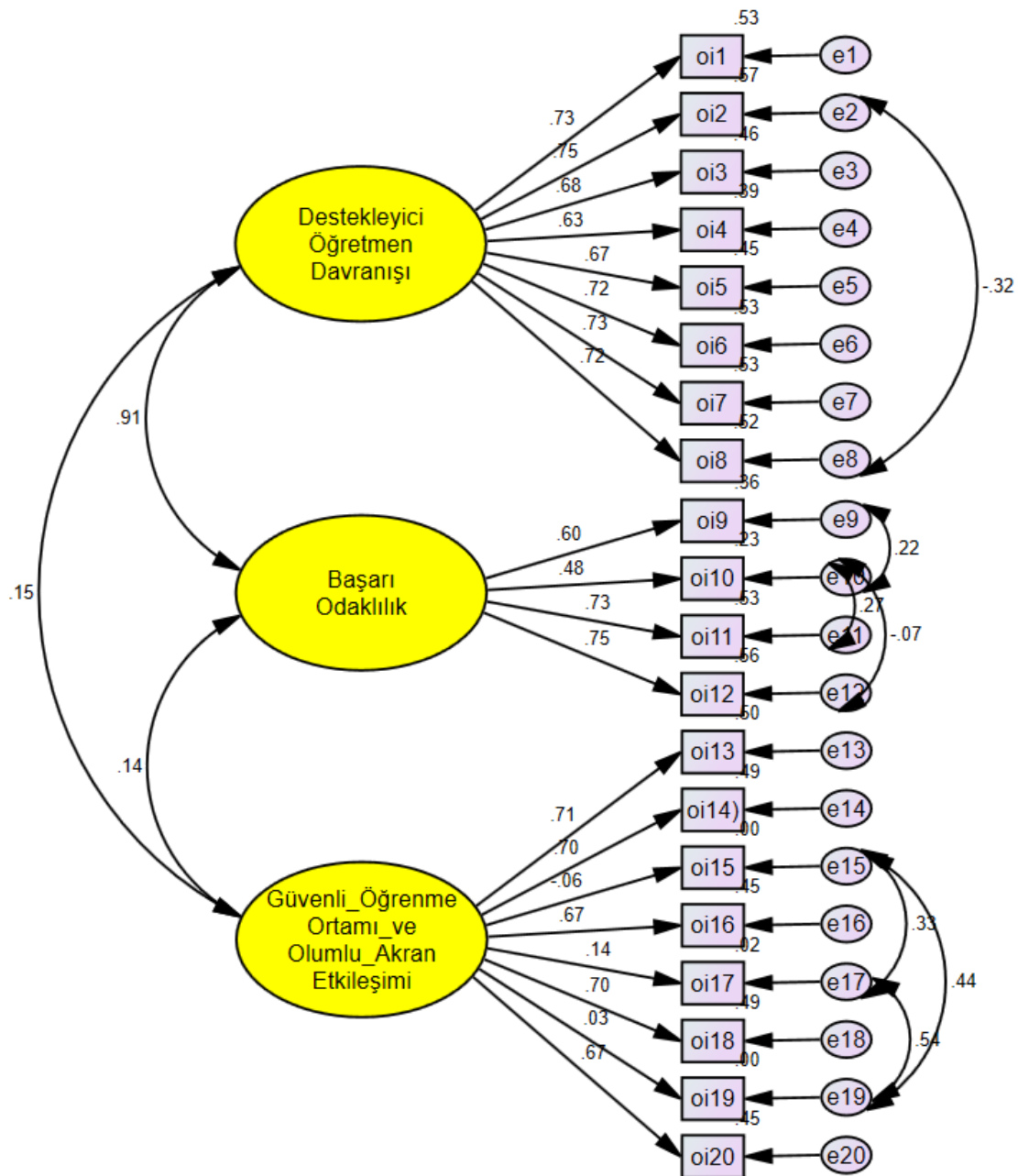
SALÖ DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=392)



CMIN=620.534; DF=246; CMIN/DF=2.522; RMSEA=.062; CFI=.937

Şekil 11

OİÖ DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=392)



CMIN=713.760; DF=160; CMIN/DF=4.461; RMSEA=.094; CFI=.836; GFI=.859

## Verilerin Analizi

Araştırma esnasında öğrencilerden toplanan formlar araştırmacı tarafından kontrol edilerek kullanılabilir olanlar belirlenmiştir. Bu esnada 396 formdan 4 tanesinin kullanılamaz durumda olduğuna karar verilmiştir. Araştırma verilerini analiz etmek için öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılarak kontrolleri yapılan veriler IBM SPSS 22 ve IBM AMOS yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce hatalı girişler düzeltilmiştir. Kayıp veriler analiz edilmiş ve ortalamalar yöntemi ile veriler atanmıştır. Bunun sonunda 392 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın alt problemlere ilişkin verilerin analizlerin çözümleri anlamlılık testleri  $p < .05$  düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli analizler öncesinde veri setinin parametrik test istatistiklerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi amacıyla normallik, eşvaryanslılık ve doğrusallık testleri yapılmıştır.

Araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayıları verilerin dağılımdaki normalliğini tespit etmek için incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2013) göre veri toplama araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1.0 ve -1.0 arasında değiştiğinde mükemmel olarak değerlendirilir. Tablo 14'te SALÖ ve OİÖ'nun alt boyutlarına ve toplamalarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmiştir.

**Tablo 14**

*Veri toplama araçlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine ait sonuçlar*

<i>Ölçek ve Boyutları</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
SALÖ	.035	-.459
Destek	-.097	-.473
Eleştirel Bilinç	-.109	-.768
Katılım	.618	-.806
OİÖ	-.035	.725
Destekleyici öğretmen davranışları	.044	-.711
Başarı odaklılık	-.004	-.836
Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı	.427	.514

Tablo 14'ten izlenebileceği üzere SALÖ ve OİÖ boyutlarında çarpıklık değerleri .035 ve -.035 arasında değişirken; basıklık değerleri -.456 ile -.711 arasında değişmektedir. Normal dağılım olması dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Ayrıca Levene F testi ile varyansların eşitliği kontrol edilmiştir. Buna göre araştırma verisi aritmetik ortalama, standart sapma, oran, yüzdelik, t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon gibi tekniklerle Tablo15'te gösterildiği gibi çözümlenmiştir.

### Tablo 15

#### *Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veri toplama araçları ve çözümleme teknikleri*

<i>Alt Problem</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>Çözümleme Tekniği</i>
S1. Öğrenci görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları nasıldır?	SALÖ	Aritmetik Ortalama Standart Sapma
S2. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri; a) cinsiyet, b) okulun türü, c) okulun bulunduğu ilçe, d) öğrencinin ailesinin aylık gelirin göre manidar bir farklılık göstermekte midir?	SALÖ	Betimsel İstatistikler t-Testi Tek yönlü ANOVA Testi Scheffe Testi
S3. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?	OİÖ	Aritmetik Ortalama Standart Sapma
S4. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşleri; a) cinsiyet,	OİÖ	Betimsel İstatistikler t-Testi Tek yönlü ANOVA Testi

b) okulun türü,		Scheffe Testi
c) okulun bulunduğu ilçe,		
d) öğrencinin ailesinin aylık gelirine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?		
S5. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ve okul iklimi arasında manidar bir ilişki var mıdır?	SALÖ OİÖ	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
S6. Sosyal adalet liderliği, algılanan okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	SALÖ OİÖ	Çoklu Regresyon

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğrenci görüşlerine göre araştırmanın birinci sorusu olan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve üçüncü sorusu olan okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı ( $5-1=4$ ,  $4/5=0.80$ ) katsayısı esas alınarak oluşturulmuştur. Buna göre Tablo 16'da ağırlık aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı gösterilmiştir.

**Tablo 16**

*SALÖ Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı*

<i>Sınırlar</i>	<i>Seçenekler</i>
1-1.80 arası	Hiç Katılmıyorum
1.81- 2.60 arası	Çok Az Katılıyorum
2.61- 3.40 arası	Biraz Katılıyorum
3.41- 4.20 arası	Çoğunlukla Katılıyorum

---

4.21 – 5. 00 arası	Tamamen katılıyorum
--------------------	---------------------

---

Tablo 16'ya göre 1-1.80 arası “Hiç Katılmıyorum” ve 1.81- 2.60 arası “Çok Az Katılıyorum” olarak gösterilmiştir. Dolayısıyla bu seçenekler düşük düzey katılımı temsil etmektedir. 2.61- 3.40 arası “Biraz Katılıyorum” seçeneği ile orta düzeyde katılımı ifade eder. 3.41- 4.20 arası “Çoğunlukla Katılıyorum” ve 4.21- 5.00 arası “Tamamen Katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Benzer şekilde OİÖ için Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı Tablo 17'de gösterilmiştir.

### **Tablo 17**

#### *OİÖ Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı*

---

<i>Sınırlar</i>	<i>Seçenekler</i>
1-1.80 arası	Hiçbir Zaman
1.81- 2.60 arası	Nadiren
2.61- 3.40 arası	Ara Sıra
3.41- 4.20 arası	Çoğunlukla
4.21 – 5. 00 arası	Her Zaman

---

Tablo 17'de gösterildiği gibi 1-1.80 arası “Hiçbir Zaman” ve 1.81-2.60 arası “Nadiren” seçenekleriyle düşük katılımı göstermektedir. 2.61-3.40 arası “Ara Sıra” seçeneği ile orta düzey katılımı gösterir. 3.41- 4.20 arası “Çoğunlukla” ve 4.21- 5.00 arası “Her Zaman” seçenekleriyle yüksek oranda katılımı temsil ettikleri söylenebilir.

İkinci ve dördüncü alt sorularda araştırmancın değişkenleri cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu ilçe ve ailenin aylık gelirine göre incelenmiştir. Bu bağlamda iki alt değişkenden oluşan cinsiyet için t-Testi, ve diğer çıkarımsal analizler için üç ya da daha fazla gruptan oluşan değişkenlere yönelik tek yönlü varyans analizi [One-way Analysis of Variance (ANOVA)] testi

uygulanmıştır. ANOVA testinin sonunda istatistiksel olarak farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Levene F testi sonunda varyansların eşit dağıldığı görüldüğünden Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi gözetilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik beşinci sorunun analizinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır. Bu noktada korelasyon katsayısının yorumlamasına ilişkin sınırlar (Büyüköztürk vd., 2014) Tablo 18’de gösterildiği gibi dikkate alınmıştır.

**Tablo 18**

*Korelasyon Katsayısı Yorumlanmasında Dikkate Alınan Sınırlar*

<i>Korelasyon Katsayısı</i>	<i>Değerlendirme</i>
0.00- 0.30	Düşük Düzey İlişki
0.31- 0.70	Orta Düzey İlişki
0.71- 1.00	Yüksek Düzey İlişki

Tablo 18’de görüldüğü gibi korelasyon katsayısı düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Araştırmanın son sorusu sosyal adalet liderliğinin okul iklimini yordama düzeyine ilişkin bir problemi ele almaktadır. Burada bağımsız değişkenin bağımlı değişkende gözlenen değişimi ne derece açıkladığını ifade etmek amaçlanmaktadır. Bu sebeple öncesinde normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı problemlerinin varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Verilerin normal dağıldığı, doğrusal bir ilişki olduğu ve çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür. Regresyon analizi ile değişkenler arasında kurulan ilişkiye yönelik modelin anlamlı istatistik verileri oluşturduğu görülmüştür.



## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, alt problemlere ilişkin araştırma bulgularına ve ilgili alan yazında yapılan tartışmalara yer verilmiştir.

#### Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın alt problemlerinden birinci ve ikinci sorulara cevap verebilmek için öncelikle 9. Sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplara göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemeye yardımcı olan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 19'da gösterilmiştir.

**Tablo 19**

*Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=392)*

<i>Değişkenler</i>	<i>En az</i>	<i>En fazla</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>Katılım Düzeyi</i>
Sosyal Adalet Liderliği	1	5	3.07	1.01	Orta
Toplam					
1. Destek	1	5	3.16	1.03	Orta
2. Eleştirel Bilinç	1	5	3.18	1.13	Orta
3. Katılım	1	5	2.38	1.33	Düşük

Tablo 19'da gösterildiği gibi öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına göre algılarına bakıldığında sosyal adalet liderliği düzeyi ( $\bar{x}$ ) 3.07 ( $S= 1.01$ ) olarak görülmüştür. Buna göre öğrencilere göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde bulmaktadırlar. Öğrenciler sosyal adalet liderliği alt boyutlarından *destek* için orta düzeyde ( $\bar{x}=3.16$ ;  $S= 1.03$ ), *eleştirel bilinç* için orta düzeyde ( $\bar{x}=3.18$ ;  $S= 1.13$ ), *katılım* boyutu için düşük düzeyde ( $\bar{x}=2.38$ ;  $S= 1.33$ ) katılım göstermiştir. En yüksek katılım düzeyi destek boyutunda görülmüştür. Buna göre, eleştirel bilinç oluşturmada okul müdürlerinin yeterli olmadığını, okulla ilgili süreçlerde öğrencilerin katılımına ağırlık verilmediği

söylenbilir. Diğerlerinden daha yüksek olmasına rağmen *destek* boyutunda ise öğrencilerin okul müdürlerinden gördükleri desteğin diğer boyutlara oranla yüksek seviyede olduğu, fakat yine de orta düzeyde algılandığı söylenbilir.

Elde edilen sonuç Özdemir'in (2017) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiye yönelik araştırması ile benzerlik göstermektedir. Bozkurt (2018) da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları gösterme düzeyinde benzer bir sonuca ulaşmıştır. Gören (2019) de aynı şekilde orta seviyede sosyal adalet liderliği davranışları sergilendiğini çalışmasında belirtmiştir.

### **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete göre Karşılaştırılması**

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğrenci algılarının cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

**Tablo 20**

*Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Destek	Kız	181	3.3057	.93	390	2.567	.010*	+
	Erkek	211	3.0396	1.09				
Eleştirel Bilinç	Kız	181	3.2907	1.05		1.64	.097	-
	Erkek	211	3.1015	1.19				
Katılım	Kız	181	2.2799	1.34		-1.51	.130	-
	Erkek	211	2.4842	1.31				
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	Kız	181	3.1700	.93		1.735	.080	-
	Erkek	211	2.9916	1.08				

\*  $p < .05$

Tablo 20'de öğrencilerin okul müdürlerinin davranışlarına ait görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi için ölçeğin geneline ve alt boyutlara yönelik t-testi analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre, elde edilen değerler incelendiğinde, sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından

*destek* boyutunda cinsiyete göre [ $t(390) = -2.56, p < .05$ ] anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşlerinin *destek* boyutuna ilişkin daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak, kız ve erkeklerin *eleştirel bilinç* [ $t(390) = 1.64, p < .05$ ] ve *katılım* [ $t(390) = -1.51, p < .05$ ] boyutları ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla beraber okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği [ $t(390) = 1.73, p < .05$ ] kız ve erkeklere göre belirgin bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde Bozkurt (2018) okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Ancak Gören (2019) çalışmasında öğrencilerin okul müdürü tarafından sergilenen sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarına ilişkin olarak kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha olumlu bir algıya sahiptir.

### **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne göre Karşılaştırılması**

Öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşmasını gösteren analiz sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

**Tablo 21**

*Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Okul türü	N	$\bar{x}$	sd	S	F	p	Anlamlı Fark
Destek	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	3.2691		.76			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	2.9543		1.05	13.168	.000*	B-C, C-B
	C. Anadolu Lisesi	117	3.5306		.97			
Eleştirel Bilinç	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	3.2327		.85			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	2.9804		1.13	11.473	.000*	B-C, C-B
	C. Anadolu Lisesi	117	3.5818		1.14			
Katılım	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	2.8444	2-389	1.11			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	2.2399		1.17	4.638	.010*	A-B, B-A
	C. Anadolu Lisesi	117	2.5100		1.62			
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	3.2007		.71			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	2.8716		1.00	12.476	.000*	B-C, C-B
	C. Anadolu Lisesi	117	3.4230		1.03			

\* $p < .05$

Tablo 21'den izlenebileceği üzere tek yönlü ANOVA ve Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre okul türünde sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarının tümü için farklılaşma görülmüştür. *Destek* [ $F(2-389) = 13.168, p < .05$ ] boyutuna göre farkın kaynağı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin algıları ( $\bar{x} = 3.26, S = .76$ ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilere ( $\bar{x} = 2.95, S = 1.05$ ) göre daha olumlu algıladıkları görülmüştür. *Eleştirel bilinç* [ $F(2-389) = 11.473, p < .05$ ] boyutunda okul türlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Farklılığın kaynağı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Mesleki Teknik Anadolu Lisesi arasında olarak bulunmuştur. Buna göre Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin eleştirel bilinç oluşturulmasına yönelik olumlu algıları ( $\bar{x} = 2.98, S = 1.13$ ) Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden ( $\bar{x} = 3.58, S = 1.14$ )

daha düşüktür. *Katılım* [ $F(2-389) = 4.638, p < .05$ ] boyutunda ise Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin okuldaki süreçlere katılımlarına ilişkin algıları ( $\bar{x} = 2.84, S=1.11$ ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden ( $\bar{x} = 2.23, S=1.17$ ) daha olumludur. Sosyal adalet liderliği için ise [ $F(2-389) = 12.476, p < .05$ ] Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ortalamaları arasında fark olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler ( $\bar{x} = 3.42, S=1.03$ ) okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını Anadolu İmam Hatip Lisesinde ( $\bar{x} = 3.20, S=.71$ ) ve Mesleki ve Teknik Lisesinde ( $\bar{x} = 2.87, S=1.00$ ) okuyanlara oranla daha yüksek ve olumlu bulmaktadır.

Gören (2019) çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarında öğrenci görüşlerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesine oranla daha yüksek olduğunu görmüştür.

### **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin ilçelere göre farklılaşma durumunu görmek için ANOVA testi ile analiz yapılmıştır. Bulgular Tablo 22'de gösterilmiştir.

**Tablo 22**

*Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İlçe Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Destek		18.524	.000*	A-Ç, E, G, K, M, P, S, Y ve Ç-A, E, K, P, M, S, Y ve E-A, Ç ve G-A ve K-A, Ç ve M-A, Ç ve P-A, Ç ve S-A, Ç ve Y-A, Ç
Eleştirel Bilinç		13.341	.000*	A-Ç, E, G, K, M, P, S, Y ve Ç-A, E, K, M, Y ve E-A, Ç ve G-A ve K-A, Ç ve M- A ve P-A ve Y-A
Katılım	8-383	14.184	.000*	A-Ç, G, M, P, S, Y ve Ç-A, E, K ve E-Ç, P ve G-A ve K-Ç, P ve M- A, P ve P-A, E, K, M ve S-A ve Y-A
Sosyal Adalet Liderliği Toplam		14.184	.000*	A-Ç, E, G, K, M, P, S, Y ve Ç-A, E, K, M, S, Y ve E-A, Ç ve G-A ve K-A, Ç ve M-A, Ç ve P-A ve S-A, Ç ve Y-A, Ç

\* $p < .05$

A: Altındağ, Ç: Çankaya, E: Etimesgut, G: Gölbaşı; K: Keçiören; M: Mamak, P: Pursaklar, S: Sincan, Y: Yenimahalle

Tablo 22’de gösterildiği gibi sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarından *destek* [ $F(8-382) = 12.249, p < .05$ ], *eleştirel bilinç* [ $F(8-383) = 16.800, p < .05$ ], *katılım* [ $F(8-383) = 14.184, p < .05$ ] için ilçelere göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Buna göre farkın kaynağı incelendiğinde *destek* boyutunda Altındağ-Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ve Çankaya- Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Pursaklar, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Etimesgut- Altındağ, Çankaya ve Gölbaşı- Altındağ ve Keçiören- Altındağ, Çankaya ve Mamak - Altındağ, Çankaya ve Pursaklar- Altındağ, Çankaya ve Sincan - Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle - Altındağ, Çankaya arasındadır. *Eleştirel Bilinç* boyutunda ise farkın kaynağı Altındağ - Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ve Çankaya - Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Yenimahalle ve Etimesgut- Altındağ, Çankaya ve Gölbaşı- Altındağ ve Keçiören - Altındağ, Çankaya ve Mamak - Altındağ ve Pursaklar - Altındağ ve Yenimahalle - Altındağ arasındadır. *Katılım* boyutunda farklılaşma, Altındağ- Çankaya, Gölbaşı, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ve Çankaya - Altındağ, Etimesgut, Keçiören ve Etimesgut - Çankaya, Pursaklar ve Gölbaşı - Altındağ ve Keçiören -

Çankaya, Pursaklar ve Mamak - Altındağ, Pursaklar ve Pursaklar - Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Sincan - Altındağ ve Yenimahalle – Altındağ arasındadır. Sosyal adalet liderliği için ilçelere göre anlamlı fark oluşturan kaynağın Altındağ- Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ve Çankaya- Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Etimesgut -Altındağ, Çankaya ve Gölbaşı- Altındağ ve Keçiören- Altındağ, Çankaya ve Mamak- Altındağ, Çankaya ve Pursaklar- Altındağ ve Sincan- Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle- Altındağ, Çankaya olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, sosyal adalet liderliği toplam ve alt boyutlarında Altındağ ve Çankaya ilçelerinde sıklıkla görülen bir farklılaşma tespit edilmiştir. Arslan (2019) Ankara ili örneğinde yürüttüğü araştırmasında okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ve alt boyutlarının öğretmen algılarında ilçelere göre farklılaştığını göstermiştir. Farklılığın Altındağ, Çankaya, Sincan ve Yenimahalle lehine olduğunu göstermiştir.

### **Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Ailesinin Aylık Gelirine göre Karşılaştırılması**

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin ailesinin aylık gelirine göre farklılaşma durumuna yönelik bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

**Tablo 23**

*Öğrencilerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Ailenin Aylık Gelir Durumu</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	2.000 TL ve altı	3.1885	3-370	.362	.780	-
	2.001 TL ve 5.000 TL	3.1284				
	5.001 TL ve 10.000 TL	3.0352				
	10.000 TL ve üzeri	3.1647				
Destek	2.000 TL ve altı	3.1907		.417	.741	-
	2.001 TL ve 5.000 TL	3.2256				
	5.001 TL ve 10.000 TL	3.1225				
	10.000 TL ve üzeri	3.2917				
Eleştirel bilinç	2.000 TL ve altı	3.3028		.350	.789	-
	2.001 TL ve 5.000 TL	3.2577				
	5.001 TL ve 10.000 TL	3.1381				
	10.000 TL ve üzeri	3.2211				
Katılım	2.000 TL ve altı	2.8267		.960	.412	-
	2.001 TL ve 5.000 TL	2.3701				
	5.001 TL ve 10.000 TL	2.3858				
	10.000 TL ve üzeri	2.5271				

Tablo 23'ten görülebileceği üzere sosyal adalet liderliği [ $F(3-370) = .362, p > .05$ ] ve alt boyutları [ $F(3-370) = .417$  (*destek*),  $.350$  (*eleştirel bilinç*),  $.960$  (*katılım*)  $p > .05$ ] ortalamalarında öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Gören (2019) çalışmasında öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre sosyal adalet liderliği algılarında farklılaşmalar tespit etmiştir. Buna göre, ailesi düşük gelire sahip öğrencilerin sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarına yönelik algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Gören'e (2019) göre, dezavantajlı grupların okuldaki personelden olumlu ve adil bir yaklaşım gördüklerini hissettikleri ile açıklanmaktadır.

### **Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorusuna cevap verebilmek ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere ölçeklerden alınan puanların betimlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bunlar Tablo 24'te gösterilmiştir.



**Tablo 24**

*Okul İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=392)*

<i>Değişkenler</i>	<i>En az</i>	<i>En fazla</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>Katılım düzeyi</i>
Okul İklimi Toplam	1	5	3.15	.80	Orta
Destekleyici öğretmen davranışları	1	5	3.15	1.05	Orta
Başarı odaklılık	1	5	3.07	1.14	Orta
Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı	1	5	2.96	.84	Orta

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğrencilerin okul iklimine ilişkin aldıkları puanların ortalaması ( $S=.80$ ) 3.15'tir. Buna göre öğrencilerin okul iklimi algısı orta düzeyde görülmüştür. Alt boyutlardan *destekleyici öğretmen davranışları* ise ( $\bar{x}= 3.15$ ,  $S=1.05$ ) orta düzeyde ancak *başarı odaklılık* ( $\bar{x}= 3.07$ ,  $S=1.14$ ) ve *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamından* ( $\bar{x}= 2.96$ ,  $S=.84$ ) yüksek görülmüştür.

Akgül (2013) benzer şekilde ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalamasını orta seviyede "ara sıra" olarak hesaplamıştır. En yüksek boyut *başarı odaklılıkta* görülürken en düşüğü *destekleyici öğretmen davranışları* olarak belirtilmiştir. Buna göre, öğrencilerin okul içinde destekleyici öğretmen davranışları, başarıya odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları gibi konularda okulu yetersiz buldukları söylenebilir.

### **Okul İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete göre Karşılaştırılması**

Öğrencilerin okul iklimi görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi için genel okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik analizler yapılmış, sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir.

**Tablo 25***Okul İklimine İlişkin Öğrenci Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Okul iklimi toplam	Kız	181	3.1971	.67	.874	.373	-
	Erkek	210	3.1259	.89			
Destekleyici öğretmen davranışları	Kız	181	3.1698	1.01	.334	.738	-
	Erkek	210	3.0396	1.09			
Başarı odaklılık	Kız	181	3.1920	1.12	1.79	.073	-
	Erkek	211	2.9838	1.15			
Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı	Kız	181	2.9775	.74	.309	.754	-
	Erkek	210	2.9510	.92			

Tablo 25'te gösterildiği üzere öğrencilerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak farklılaşmanın incelenmesi için t-testi uygulanmıştır. Buna göre okul iklimi geneli ( $t = .874$   $p > .05$ ) ve alt boyutlarından *destekleyici öğretmen davranışları* toplam puanlarının ( $t = .334$   $p > .05$ ), *başarı odaklılık* ( $t = 1.79$   $p > .05$ ) ve *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* ( $t = .309$   $p > .05$ ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ne var ki her bir boyuta ilişkin durum kendi içinde değerlendirildiğinde kız öğrencilerin olumlu okul iklimi algıları erkek öğrencilerin algılarından daha yüksektir.

Akgül (2013) ise *başarı odaklılıkta* bir farklılaşma olmamasına rağmen, *destekleyici öğretmen davranışları* ve *güvenli öğrenme ortamında* bir farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Buna göre, farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğunu söylemek mümkündür.

**Okul İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulun Türüne göre Karşılaştırılması**

Araştırmanın dördüncü alt problemlerinden biri olan okul ikliminin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere veriler üzerinde ANOVA testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26***Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri*

<i>Boyutlar</i>	<i>Okul türü</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Destekleyici öğretmen davranışları	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	3.3821		.86			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	229	3.0522		1.06	2.678	.070	-
	C. Anadolu Lisesi	117	3.2543		1.07			
Başarı odaklılık	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	3.1185		1.05			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	2.8993		1.15	8.338	.000*	B-C, C-B
	C. Anadolu Lisesi	117	3.4202		1.09			
Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	2.9992	2-389	.75			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	229	2.9379		.90	.248	.781	-
	C. Anadolu Lisesi	117	2.9991		.76			
Okul iklimi toplam	A. Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	3.2696		.64			
	B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	229	3.0952		.87	1.765	.173	-
	C. Anadolu Lisesi	117	3.2410		.68			

\* $p < .05$ 

Tablo 26'dan görüleceği üzere okul iklimi alt boyutlarından *destekleyici öğretmen davranışları* [ $F(2-389) = 2.678, p > .05$ ] okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak, *başarı odaklılık* [ $F(2-389) = 8.338, p < .05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklılığın kaynağı ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi-Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi arasındadır. Buna göre Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerin ( $\bar{x} = 3.11, S = 1.05$ ) Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilere ( $\bar{x} = 2.89, S = 1.15$ ) göre başarıya daha fazla önem verildiği ve okul ikliminde bunun daha olumlu bir şekilde algılandığını söylemek mümkündür. Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin akademik bir başarıya ulaşma arzularının okul içi süreçlerde desteklenmediğini söylemek mümkündür. *Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* [ $F(2-389) = .248, p > .05$ ] için okul türlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Okul iklimi

genel ortalamasına göre [ $F(2-389) = 1.765, p > .05$ ] okul türüne ilişkin herhangi bir anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Akgül (2013) okul türü değişkenine göre genel okul iklimi algısında bir farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Buna göre farkın kaynağı Mesleki ve Teknik Liseler ise Anadolu Liseleri arasında görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin okul iklimi algıları diğer lise türlerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca bakarak Mesleki ve Teknik Liselerde meslek dersleri esnasında atölyelerde usta-çırak ilişkilerinin gelişmesi, informal yapıların öğrenci ve öğretmen arasındaki paylaşımı derinleştirmesi farklılığın sebebi olarak değerlendirilebilir.

### Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemek için genel ve alt boyutlara yönelik ANOVA testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

**Tablo 27**

*Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye göre ANOVA Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Destekleyici öğretmen davranışları		12.142	.000*	A-Ç, E, G, K, M, P, S ve Ç-A, E, Y ve E-A, Ç ve G-A ve K-A ve M- A ve P-A, Y ve S-A ve Y-Ç, P
Başarı odaklılık	8-382	16.051	.000*	A-Ç, E, G, K, M, P, S, Y ve Ç-A, E, K, M, S, Y ve E- A, Ç, ve G- A ve K-A, Ç ve M-A, Ç ve P-A ve S-A ve Y-A, Ç
Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı		14.184	.018*	A-Ç, P, S, Y ve Ç-A ve E-P, K-P ve P-E, K ve S-A ve Y-A
Okul iklimi toplam		5.168	.000*	A-Ç, K, P ve Ç-A ve K-A, P-A

\* $p < .05$

A: Altındağ, Ç: Çankaya, E: Etimesgut, G: Gölbaşı; K: Keçiören; M: Mamak, P: Pursaklar, S: Sincan, Y:

Yenimahalle

Tablo 27’de görüldüğü gibi okul iklimi genel ve alt boyutlarında okulun bulunduğu ilçeye göre anlamlı bir farklılaşmadan bahsetmek mümkündür. *Destekleyici öğretmen davranışları* [ $F(8-382) = 12.142, p < .05$ ], *başarı odaklılık* [ $F(8-382) = 16.051, p < .05$ ] ve *olumlu akran ilişkileri*

ve *güvenli öğrenme ortamı* [ $F(8-382) = 14.184, p < .05$ ] ile ilçelere göre anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Farkın hangi gruplar arasında olduğu tabloda belirtilmiştir. Buna göre *destekleyici öğretmen davranışları* boyutunda Altındağ ilçesi ile Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan; Çankaya ile Altındağ, Etimesgut, Yenimahalle; Etimesgut ile Altındağ, Çankaya; Gölbaşı ile Altındağ; Keçiören ile Altındağ; Mamak ile Altındağ; Pursaklar ile Altındağ, Yenimahalle; Yenimahalle ile Çankaya, Pursaklar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. *Başarı odaklılık* boyutunda ise farkın kaynağı Altındağ ile Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle; Çankaya ile Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle; Etimesgut ile Altındağ, Çankaya; Gölbaşı ile Altındağ; Keçiören ile Altındağ, Çankaya; Mamak ile Altındağ, Çankaya; Pursaklar ile Altındağ; Sincan ile Altındağ ve Yenimahalle ile Altındağ, Çankaya arasında görülmüştür. *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* boyutunda bu fark Altındağ ile Çankaya, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle; Çankaya ile Altındağ; Etimesgut ile Pursaklar; Keçiören ile Pursaklar; Pursaklar ile Etimesgut, Keçiören; Sincan ile Altındağ ve Yenimahalle ile Altındağ arasındadır. Okul iklimi genelinde ise farkın kaynağı Altındağ ile Çankaya, Keçiören, Pursaklar; Çankaya ile Altındağ; Keçiören ile Altındağ; Pursaklar ile Altındağ'dır.

Sonuç olarak okulun bulunduğu ilçe ile okul iklimi arasında bir ilişki olduğu ve buna bağlı olarak okul ikliminde farklılaşmalar olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın kaynağı ise okul iklimi toplam ve alt boyutlarında büyük oranda Altındağ ve Çankaya ilçeleri arasında görülmüştür.

### **Öğrencilerin Okul iklimine İlişkin Görüşlerinin Ailenin Aylık Gelir Durumuna göre Karşılaştırılması**

Öğrenci görüşlerinin okul iklimine ilişkin algısının ailenin aylık gelir durumuyla ilişkisini incelemek için ANOVA testi kullanılmıştır ve Tablo 28'de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 28***Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri*

<i>Boyutlar</i>	<i>Aylık Gelir</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	
Okul iklimi toplam	2.000 TL ve altı	3.1118		.208	.891	-	
	2.001 TL ve 5.000 TL	3.2100					
	5.001 TL ve 10.000 TL	3.1646					
	10.000 TL ve üzeri	3.1310					
Destekleyici öğretmen davranışları	2.000 TL ve altı	3.0543		.192	.902	-	
	2.001 TL ve 5.000 TL	3.1931					
	5.001 TL ve 10.000 TL	3.1417					
	10.000 TL ve üzeri	3.2197					
Başarı odaklılık	2.000 TL ve altı	3.0300	3-370	.692	.557	-	
	2.001 TL ve 5.000 TL	3.1595					
	5.001 TL ve 10.000 TL	3.0122					
	10.000 TL ve üzeri	3.2461					
Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı	2.000 TL ve altı	2.8493		1.224	.301	-	
	2.001 TL ve 5.000 TL	3.0486					
	5.001 TL ve 10.000 TL	2.9915					
	10.000 TL ve üzeri	2.8015					

Tablo 28'den görülebileceği üzere OİÖ'nün [ $F(3-370) = .208, p > .05$ ] ve alt boyutlarında [ $F(3-370) = .192$  (*destekleyici öğretmen davranışları*),  $.692$  (*başarı odaklılık*),  $1.224$  (*olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı*);  $p > .05$ ] öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

### **Öğrencilerin Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ve Okul İklimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki**

Araştırmanın altıncı alt problemi öğrenci görüşlerine göre okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu sebeple ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır. Tablo 29'da puanlara ait matrise yer verilmiştir.

**Tablo 29***Öğrencilerin Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Faktörleri Pearson Korelasyon Matrisi*

<i>Boyutlar</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. SALÖ	-							
2. Destek	.958*	-						
3. Eleştirel bilinç	.947*	.846*	-					
4. Katılım	.720*	.595*	.607*	-				
5. OİÖ	.747*	.714*	.710*	.540*	-			
6. Destekleyici öğretmen davranışları	.802*	.765*	.755*	.600*	.890*	-		
7. Başarı odaklılık	.880*	.900*	.796*	.560*	.668*	.718*	-	
8. Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı	.383*	.368*	.353*	.296*	.751*	.424*	.337*	-

\* $p < .01$ 

Araştırmada yer alan öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına yönelik görüşleri ile okul iklimine ilişkin görüşlerin ilişkisi Tablo 29' da gösterilmektedir. Buna göre SALÖ ve OİÖ'ye ait ilişki ( $r=.74, p<.01$ ) yüksek düzeyde ve manidardır. SALÖ'nün *destek* boyutu en yüksek *başarı odaklılık* ( $r=.90, p<.01$ ) olmak üzere, okul iklimi ölçeğinin *destekleyici öğretmen davranışları* ( $r=.76, p<.01$ ) ile yüksek, *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* arasında ( $r=.36, p<.01$ ) manidar bir ilişki görülmüştür. *Eleştirel bilinç* ile yine *başarı odaklılık* ( $r=.79, p<.01$ ) boyutları arasında en yüksek olmak üzere, *destekleyici öğretmen davranışları* ( $r=.75, p<.01$ ) ile yüksek, *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* ( $r=.35, p<.01$ ) arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki vardır. *Katılım* boyutu ile okul iklimi ölçeğinin *destekleyici öğretmen davranışları* ( $r=.60, p<.01$ ) en yüksek, *başarı odaklılık* ( $r=.56, p<.01$ ) orta ve *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* ( $r=.29, p<.01$ ) arasında düşük ilişki tespit edilmiştir. Matriste yer alan en düşük ilişki *katılım* ve *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* arasındadır. Bununla beraber en yüksek ilişki *destek* boyutu ( $r=.90$ ) ile *başarı odaklılık* arasında görülmüştür. Sonuçlar okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ile okul da oluşturulan iklim arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Arslan'nın (2019) çalışmasına göre sosyal adalet liderliği ile örgütsel etik iklim arasında benzer şekilde olumlu ve yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bununla beraber Gören (2019) tarafından sosyal adalet liderliği ile okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasında yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

### Sosyal Adalet Liderliğinin Okul İklimi Yordamasına Ait Sonuçlar

Araştırmanın son alt problemi sosyal adalet liderliğinin okul iklimi yordayıcısı olup olmadığına dair bulgular gerektirdiğinde veriler çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Buna göre Tablo 30'da elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 30**

*Sosyal Adalet Liderliğinin Okul İklimi Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken: Okul İklimi					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Destek	.283	.050	.364	5.633	.000*
Eleştirel bilinç	.231	.046	.327	5.000	.000*
Katılım	.075	.026	.125	2.890	.004*
$r = .74$	$r^2 = .559$	$F = 163.583$	$p = .000^*$		
$n = 392, *p = .000$					

Tablo 30'da gösterildiği üzere sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından *destek* ve *eleştirel bilinç* ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .74, r^2 = .55, p < .01$ ). Bu ilişkide okul ikliminin %56'sı sosyal adalet liderliğinin boyutları (*destek, eleştirel bilinç, katılım*) tarafından açıklanmaktadır. Buna göre değişkenlerin önemi  $\beta$  ile açıklanır ve sırasıyla şöyledir: *destek* ( $\beta = .36$ ), *eleştirel bilinç* ( $\beta = .32$ ) ve *katılım* ( $\beta = .12$ ) t- testi sonuçlarına bakılacak olunursa *destek* ( $t = 5.63, p < .05$ ), *eleştirel bilinç* ( $t = 5.00, p < .05$ ), *katılım* ( $t = 2.89, p < .05$ ) okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu durumda sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin olumlu davranışlarının paralel şekilde okul iklimini de etkileyeceği söylenebilir.



Bu sonuçlara ek olarak Arslan (2019) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okullarda artması ile algılanan örgütsel etik iklimin de olumlu yönde etkileneceğini tespit etmiştir.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölüm, araştırma sonucunda elde edilen bulguların bir özetini ve bunlara bağlı yorumları içermektedir. Bununla beraber geliştirilecek araştırma konularına ve uygulamalara yönelik öneriler de burada sunulmuştur.

#### Sonuçlar

Ankara ili 9 metropoliten ilçede yürütülen araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada gönüllülük ilkesine bağlı kalmak şartıyla toplanan 392 kişilik bir veri seti incelemeye alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal adalet liderliği, bağımlı değişkeni ise okul iklimi olarak ele alınmıştır. Araştırmada SALÖ (Özdemir & Kütküt, 2015) ve OİÖ (Çalık & Kurt, 2010) olmak üzere iki ölçek öğrencilerinin cevaplaması için verilmiştir. Bununla beraber öğrencilerden cinsiyet, okulun bulunduğu ilçe, okul türü ve ailenin aylık geliri olmak üzere dört kişisel bilgi sorusu sorulmuştur. Bunlara bağlı olarak araştırma sorularına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgulara ulaşmak için öğrencilere okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşleri sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin sosyal adalet liderliğine yönelik algılarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Bununla beraber en yüksek ortalama *eleştirel bilinç* boyutunda gerçekleşirken en düşük ortalama ise *katılım* boyutunda görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin okul süreçleri için eleştirel bilincin geliştirilmesi konusunda olumlu algılara sahip oldukları ancak süreçlerdeki katılımlarına yönelik algılarının ise düşük seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci problemde bu algıların kişisel bilgilerle ilişkileri incelenmiştir. İlk olarak cinsiyet faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Buna göre, diğer boyutlarda bir farklılık görülmesi de öğrencilerin *destek* boyutunda cinsiyete göre algılarının

farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılığın kaynağı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla okul süreçlerinde daha çok desteklendiklerini düşünmelerine yönelik olumlu algılarıdır.

Diğer bir kişisel bilgi olarak okulun türüne göre okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışına yönelik öğrenci algılarındaki farklılaşma incelenmiştir. Buna göre, sosyal adalet liderliğinin tüm boyutlarında okul türüne bağlı farklılaşma görülmüştür. *Destek* ve *eleştirel bilinç* boyutlarında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında bir farklılaşma vardır. Sosyal adalet liderliği toplamında da aynen görüldüğü gibi öğrencilerin en yükseği Anadolu Liselerinde olmak üzere sırasıyla Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine oranla daha olumlu *destek* ve *eleştirel bilinç* algılarına sahip oldukları görülmüştür. *Katılım* boyutunda ise Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseler arasında bir farklılaşma görülmüştür. Buna göre, Anadolu Liselerinde *katılıma* ilişkin olumlu algı sırasıyla Anadolu Lisesi ve Mesleki Liselerden daha yüksek görülmüştür.

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarının okulun bulunduğu ilçe ile ilişkisinin incelenmesinde öğrenci görüşlerine göre tüm boyutlarda manidar farklılaşmalar gözlenmiştir. Buna göre ilçe faktörü öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarında değişiklikler yaratmaktadır. Farklılığın kaynağı incelendiğinde sosyal adalet liderliği toplam ve alt boyutları için Altındağ ve Çankaya ilçeleri en yüksek farklılaşmayı temsil etmektedir.

Öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerinin sosyal adalet liderliği algıları üzerinde bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin okul iklimi algılarının incelenmesi üzerine kuruludur. Buna göre öğrencilerin okul iklimi algıları okul iklimi genel ve alt boyutlarında orta düzey olarak görülmüştür. Boyutlar arasında en yükseği *destekleyici öğretmen davranışları* ve en düşüğü ise *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin öğretmenlerinden destek görmesiyle okul iklimi algılarının olumlu yönde etkilendiğini, bununla beraber güvenli öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve olumlu akran etkileşiminin sağlanması konuları üzerinde çalışılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin değişkenlerinden biri olarak okul iklimi algısının cinsiyete ilişkin değişiklik gösterip göstermediği üzerinde durulmuştur. Cinsiyet faktörünün okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet faktörünün okul iklimi toplamı ve alt boyutlarına ilişkin algılarında kız öğrenciler için erkeklere nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul iklimine ilişkin öğrenci görüşlerinin okulun türüne göre karşılaştırılmasında *başarı* odaklılık alt boyutunda bir farklılaşma görülmüştür. Farklılaşmanın kaynağı Mesleki ve Teknik Liseler ile Anadolu Liseleri arasındadır. Buna göre Anadolu Liselerinde başarıya odaklılık sırasıyla Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerden daha yüksektir. Dolayısıyla olumlu okul iklimi algıları da daha yüksektir.

Öğrencilerin okul iklimi algısının okulun bağlı bulunduğu ilçe ile ilişkisi incelendiğinde Altındağ ve Çankaya ilçelerinin büyük oranda farklılaşma yarattığını söylemek mümkündür. Buna göre *destekleyici öğretmen davranışları*, *başarı odaklılık* ve *olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* alt boyutlarında Altındağ ve Çankaya'da sıklıkla farklılık görülmüştür. Bunu ilçelerin sosyo ekonomik yapısı, gelişmişlik düzeyleri, eğitim ortalamaları ile açıklamak mümkündür. Bununla beraber öğrencilerin okul iklimi algıları ailenin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın beşinci problemine ilişkin analizlerde önemli bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ve okul iklimi algıları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürünün sergilediği *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* boyutlarına yönelik davranışları, okul ikliminin *destekleyici öğretmen davranışları*, *başarı odaklılık*, *olumlu akran ilişkileri* ve *güvenli öğrenme ortamı* boyutlarının algılarında belirleyici olmaktadır.

Araştırmanın son alt problemi için doğrusal regresyon analizi kullanılarak önemli bir diğer sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, okul ikliminin %56'sı sosyal adalet liderliğinin *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* boyutları tarafından açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle sosyal adalet liderliği okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır.

## Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçlarına paralel birtakım önerilere yer verilmiştir. Bunlar araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

### Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan 9. Sınıf öğrencilerinin görüşlerini alarak yürütülmüştür. Farklı okul türlerinde ve eğitim kademelerinde okuyan öğrencilerin görüşleri alınarak aynı konu üzerinde çalışılabilir.

2. Araştırma yalnızca öğrenci görüşlerini kapsamaktadır. Öğretmenler, okul personeli ve veliler için de aynı kavramlara yönelik bir çalışma yürütülebilir.

3. Araştırmanın hedef evreni Ankara ilidir. Örnekleme ise 9 metropoliten ilçe olarak belirlenmiştir. Araştırma Türkiye'deki diğer illerde de gerçekleştirilebilir. Benzer şekilde Türkiye'deki eğitim kurumları ile farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ve okul iklimi algıları karşılaştırılabilir.

4. Nicel araştırma tekniği kullanılarak yürütülen araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Benzer bir çalışma nitel veya karma desenle de yapılabilir. Bu şekilde araştırmada elde edilen bulgular diğer araştırma desenlerinden elde edilecek bulgularla desteklenebilir.

5. Araştırmada sosyal adalet liderliği ve okul iklimi değişkenlerine yer verilmiştir. Sosyal adalet liderliği kavramı diğer birçok kavramla beraber yeniden çalışılabilir.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarının okul ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği becerilerini geliştirmeleri için yönetim alanında gerçekleştirilen eğitimlerde

sosyal adalet liderliği kavramı ve örnek uygulamaları üzerinde durulabilir, araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilebilir. Bu sayede okullarda sosyal adalet liderliği davranışları arttırılabilir. Dolayısıyla okul iklimi, okul aidiyeti, etik iklim gibi diğer okul içi sũreçler de olumlu yœnde etkilenebilir.

2. Demokratik yœnetim sũreçlerinin geliştirilmesi için gerekli yasal dũzenlemeler ve okul kuralları yeniden gœzden geğirilebilir. Őđrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, Őđrenci-Őđretmen-akran etkileşiminin arttırılabileceği ortamları hazırlamak ũzere gereken dũzenlemeler yapılabilir. Sosyal adalet temalı aktiviteler yapılabilir.

3. Okul mũdũrlerinin eğitim yœnetimi bilgi ve becerilerinin, bununla beraber sosyal adalet liderliği becerilerinin geliştirilmesi için ũniversitelerdeki ilgili birimlerle etkileşim arttırılabilir ve dũzenli eğitimlerle okul mũdũrleri liderlik becerilerini gœzden geğirebilir ve arttırabilir.

4. Okulu açık bir sistem olarak değerlendirildiğinden œevresiyle ve diğer kurumlarla etkileşim içinde olduğunu sœyleyebiliriz. Dolayısıyla okullarda sosyal adaleti sağlamak için Öncelikle toplumda sosyal adaleti sağlamaya yœnelik adımlar atmak, gereken eğitimleri ve yasal dũzenlemeleri sağlamak gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi
- Alpay, M. Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), s.9-11
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), s.47-57.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, s.501–520.
- Arslan, A. (2019). Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Arter, J.A. (1987) *Assessing School and Classroom Climate*, Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. s.4, 11,23-25, 41-64
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950)  
[https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_tur.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf) Erişim Tarihi: 15.03.2022
- Avrupa Sosyal Şartı. (1996) <https://www.anayasa.gov.tr/media/3680/avrupasosyalsarti.pdf>  
 Erişim Tarihi: 15.03.2022
- Aydın, M., & Akto, A. (2021). Paulo Freire ve eğitim felsefesi. *Şarkiyat* 13(3) s.1180.  
<https://doi.org/10.26791/sarkiat.1037987>
- Bahçetepe, Ü.& Giogetti, F.M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Journal of Innovation in Education*, 1(3) s.83-101
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Tekağaç Basım.

- Balçı, A. (2007) *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Pegem. s.186-187
- Barry,B. (2017). *Sosyal adalet neden önemlidir*. Küy yayınları. s.18-19,57-58, 66-67
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), s.11, 141-156.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), s.238–246.
- Bilge,B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), s.12-23
- Birleşmiş Milletler Antlaşması. (1945)  
[https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/2212020141836bm\\_01.pdf](https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/2212020141836bm_01.pdf)
- Bozdemir, R., & Duman, N. (2020). Sosyal hizmet ve adalet savunuculuğu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (69), s.1106-1112.
- 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), s.721-732
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Bronfenbrenner, M. (1971). *Income Distribution Theory*. Aldine – Atherton.
- Browne M.W.& Cudeck R. (1989) Single sample crossvalidation indexes for covariance-structures. *Multivariate Behavioral Research*. 24(4), s.445-55.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Pegem. s.126-127
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem. s.59, 91



- Büyükgöze H., Şayir G., Gülcemal E., & Kubilay S. (2018). Sosyal Adalet Liderliği ile Öğrenci Bağlılığı İlişkisinin Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), s.932- 961.
- Cohen, E. and R. Lotan, (1995) Producing equal status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, (1), s.160
- Cohen, E., & Lotan, R. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogenous classroom*. Teachers college press
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), s.199-236. <https://doi.org/10.1037/a0031757>
- Committee for Children. (2005). *Steps to respect*.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. Cassell, s.189-205
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. H. Jerome Freiberg (ed.) *Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press. s.30-35
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği 'nin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), s.172, 167-180.
- Çelik, K., Yüce Tar, Y., & Kaygusuz, C. (2014). Sosyal haklar açısından alacaklı bir grup: Samsun'da yaşayan Romanların eğitim, çalışma ve konut hakkı açılarından değerlendirilmesi. K. Akkoyunlu Ertan, F. Kartal, & Y. Şanlı Atay (Der.) *Sosyal Adalet İçin İnsan Hakları: Sosyal haklar*, 377-396. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü. s.231

Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. 8. Baskı. Pegem. s.230-245

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem.

Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. C. Marshall & M. Oliva (Eds). *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed). Allyn & Bacon, s.19-34.

Davis, B.M. (2019). Respect. Alan M. Blankstein, Paul D. Houston (Ed.) *Leadership for social justice and democracy in our schools*. Corwin s.3

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.

Diş, O. & Akbaşı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (2), s.86-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/47860/586375>

Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. 11. Baskı, Beta Basım A.Ş, s.292.

Ehrhart, M. G., Schneider, B., & Macey, W. H. (2013). *Organizational climate and culture*. Routledge. s.12-19,64-65,82,100

Ehrhart, M.G., & Raver, J.L. (2014) *The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture*. Benjamin Schneider & Karen M. Barbera (Eds.) Oxford University Press s.153,157-158

Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Engellilerin haklarına dair sözleşme

[https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm\\_48.pdf](https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf) Erişim

Tarihi: 15.03.2022

Erçetin, Ş. Ş., & Açıkalin, Ş. N. (2020). Bilimsel araştırmalarda temel yaklaşımlar- Araştırma modelleri ve desenleri. Şefika Şule Erçetin (Ed.) *Araştırma Teknikleri*. Nobel. s.42-44

Erişim tarihi: 16.03.2022

Ertekin, Y. (1978). Örgüt İklimi. Doğan Basımevi. s.24-27

Eryılmaz, E. (2020). John Rawls'un İnsaf Olarak Adalet Teorisi'nin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Güz (30) s.223-240.

Fleishman, E. (1953). Leadership climate, human relations training and supervisory behavior. *Personnel Psychology*, 6(2), s.205-222.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). McGraw-Hill.

Frattura, E. M., & Capper, C. A. (2009). *Meeting the needs of students of all abilities: how leaders go beyond inclusion*. Corwin Press.

Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments, H. Jerome Freiberg (Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press s.13, 18-23, 25, 28

Freire, Paulo. (1993) *Ezilenlerin pedagojisi*. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek (Çev.) Ayrıntı Yayınları, 2020. s.12-14,26, 183

Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Sage Journals: Educational Administration Quarterly*. 48(2) s.191-229.<https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>

Furnham, A., & Goodstein, L.D. (1997). The Organizational Climate Questionnaire. *The 1997 Annual*. Vol 2, Consulting. s.164

Glickman, Scheurich, J., & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence creating high-achievement classrooms, schools, and districts*. Corwin Press.

- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, (32), s.793–837.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi
- Güllü, G. (2019) Yeni teknolojiler, değişen endüstri ve işçi sendikalarındaki dönüşüm. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 41(2) s.432-452.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Destekleyici Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), s. 575-602.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hardiman, R., Jackson, B., & Griffin, P. (2007). Conceptual foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed). Routledge. s.35–66.
- Harris, A. & Jones M. (2019). Leading for equity. *School Leadership & Management*, 39(5), s.391-393.

- Hobsbawm, E. (2006). *Kısa 20. Yüzyıl 1914-1991 Aşırıliklar Çağı*. Yavuz Aloğan (Çev.), Everest.
- Hoy, W. K. & Clover, I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), s.93-110.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel. s.185
- Hoyle, J. R. (1975). Learning Environments: Space and Perceptions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED117815.pdf> Erişim tarihi: 20.03.2022 s.4-6  
<http://www.cfchildren.org/programs/str/overview/>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), s.28-40.
- Işık, M. (2020). Örgüt iklimi ve liderlik. M. Özgenel (Ed.) *Örgüt ve okul iklimi*. Nobel.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (6th ed.). Allyn & Bacon. s.43
- İnce, M. (2017). Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (1), s.294-319.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuiibfd/issue/36470/417292>
- Kadınlara Karşı Her türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (1985) <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/KadinlaraKarsiAyrımcılığınOnlenmesiSozlesmesi.pdf> Erişim Tarihi: 15.03.2022
- Karacan, H., Bağlıbel, M. & Bindak, R. (2015). Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12(31), s. 54-68. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183435> )
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. Wiley. s.65-66

- Kılıç, Y. (2014). Türkiye’de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), s.243-263.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44715/555671>
- Kline R. B, (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kline RB. (2011). *Hypothesis Testing. Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3rd ed. The Guilford Press. s.7,192- 209,342
- Koçak, S. & Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Educational Administration and Management*, 16(4)  
<https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>
- Konaklı,T. (2019). Örgüt kültürü ve iklimi. Necati Cemaloğlu ve Murat Özdemir (Eds.). *Eğitim Yönetimi*. Pegem s.346
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları*. Pegem. s.353-361
- Kuru Çetin, S. (2019). Eğitim Yönetiminde Etkililik ve Örgüt Geliştirme. Necati Cemaloğlu & Murat Özdemir (Eds.). *Eğitim Yönetimi*. Pegem. s.431
- Lee, C. C. (2007). *Social Justice: A moral imperative for counselors*. American Counseling Association
- Lewis, J., Arnold, M. S., House, R., & Toporek, R. (2002). ACA Advocacy Competencies, *American Counseling Association*. s.1–2. [http:// www.counseling.org/Publications/](http://www.counseling.org/Publications/)
- Lindsey, R.B., Lindsey, D. B., & Terrel, R. D. (2019). Social justice focusing on assets to overcome barriers. Alan M. Blankstein & Paul D. Houston (Eds.) *Leadership for social justice and democracy in our schools*. Corwin s.29,31
- Litwin, G.H., & Stringer,R.A. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Harvard University Press s.1

- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and Diversity- Challenging Theory and Practice in Education*. Sage, s.2
- Marshall, C.& Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Pearson Education, s.1-15, 24,735.
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü*. Osman Akınhay & Derya Kömürcü (Çev.) Bilim ve Sanat Yayınları. s. 749,210,295
- MEB. (2020). Eğitim istatistikleri. ankara.meb.gov.tr: <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24/6). Resmî gazete (Sayı: 14574).
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. Free Press s. 98
- Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Münüsoğlu, H. (2020). Eğitimin Kültürel Temelleri. Zeliha Nilüfer Nahya (Ed.) *Eğitim Antropolojisi*. Nobel, s.152
- No Name Calling Week. (2004). <https://www.glsen.org/no-name-calling-week> Erişim Tarihi: 15.04.2022
- North, C. (2008). What is all this talk about “social justice”? Mapping the terrain of education’s latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110 (6), s.1182-1206.
- OECD, Data <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm> Erişim tarihi: 20.03.2022
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5 (42), s.221-234
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), s.267-281.

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık. s.40-41,222
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), s.201-218.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017a). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40) s.111-127
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017b). Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), s.576-601.
- Özdemir, M., Gören S. Ç., Gülcemal, E., Sağbaş, N. Ö. & Vural, G. (2021). Social justice leadership, school climate, cultural capital and academic aspiration in Turkish high schools: contextual influence of gender and family income, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2021.2010517
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), s.85-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59498/855234>
- Özgenel, M. (2020) Örgüt iklimi ve Örgüt Kültürü. Mustafa Özgenel (ed.) *Örgüt ve Okul İklimi* Nobel. s.86
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (23), s. 13-23
- Parlar, H. (2020). Örgüt İklimi Tipleri. Mustafa Özgenel (ed.) *Örgüt ve Okul İklimi*. Nobel. s.29-36
- Payne, M., Conroy, S., & Racine, L. (1998). Creating positive school climate. *Middle School Journal*, 30(2), s.65-67.



- Payne, R., & Mansfield, R. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*.18(4), s. 515-526.
- Ratts, M. & Anthony, L. (2010). The Dimensions of Social Justice Model: Transforming Traditional Group Work Into a Socially Just Framework, *The Journal for Specialists in Group Work*, (35)2, s.160-168
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Belknap Press. s.51-54.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, (5) s.3–17.
- Salamanca Bildirgesi (1994) <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/diger-bildirgeler/salamanca-bildirgesi> Erişim tarihi: 16.03.2022
- Sapon & Shevin, M. (2007). *Widening the circle;The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Savaş G. & Demirkasımoğlu, N. (2021). Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin (OÖİÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52.
- Schein, E. H. (1978). *Örgüt psikolojisi*. M. Tosun (Çev.). TODAİE. s.18
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive Goodness-Of-Fit Models. *Methods Of Psychological Research Online*, (8) 2, s.23-74
- Schneider, B. & Karen, M. (Eds.) (2014). *The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture*.Oxford University press.
- Sertoğlu, R. (2010). *Stratejik liderlik*. Etap Yayınevi.
- Shipler, D.K. (2004). Total Poverty Awareness. *New York Times*. Erişim Tarihi: 21 Şubat 2004: <https://www.nytimes.com/2004/02/21/opinion/total-poverty-awareness.html>

- Skrla, L., & Scheurich, J.J. (Eds.). (2003). *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies, and Politics* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465615> s.2
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/ araştırmalar. *Özel Eğitim Dergisi*. 5(2) s.15-23
- Sue, D. W., & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (5th ed.). John Wiley and Sons.
- şama, E., & Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), s.313-342.
- şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), s.29-47.
- şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Harvard University.
- Theoharis, G. & Causton-Theoharis, J.N. (2008) Oppressors of emancipators: Critical dispositions for preparing inclusive schools leaders. *Equity and Excellence in Education*, 41(2), s.230-246.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), s.221-258.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: seven keys to equity, social justice, and school reform*. Teachers College Press.
- Topcu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü*. Anı Yayıncılık.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1965). Stages of small-group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2, s.419-427.

- Turan, S. (1998). Measuring Organizational Climate and Organizational Commitment in the Turkish Educational Context. Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (St. Louis, MO, October 30- November 1, 1998). ED 429359.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tylor, D.B. (1920). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. John Murray.
- Uğurlu, C., & Kumru, T. (2019). Öğrencilerin Okul Müdürünün Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*. Pegem. s.214-220.
- United Nations., & International Forum for Social Development. (2006). *Social justice in an open world: The role of the United Nations*. United Nations. s.16
- Vaandering, D. (2010). The significance of critical theory for restorative justice in education. *The Journal of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 32(2), s.145-176.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Wade, R. (2007). *Social studies for social justice: teaching strategies for the elementary classroom*. Teachers College Press. s. 1-2
- Wang F. (2018). Social Justice Leadership—Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*. 54(3), s. 470-498. doi:[10.1177/0013161X18761341](https://doi.org/10.1177/0013161X18761341)
- Wayne, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (567) s. 88-107.
- Winslade, J. M., & Monk, G. D. (2006). *Narrative counseling in schools: Powerful and brief* (2nd ed.) Corwin Press. s. 99

- Yazıcı, Ş. (2020). Olumlu ve olumsuz okul iklimi. Mustafa Özgenel (Ed.) *Örgüt ve Okul İklimi* Nobel.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık. s. 50
- Yeşil, E. & Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönelim Bilimleri Dergisi*. 8(1) s. 288-296.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tez]. Karabük Üniversitesi.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Zhang, Y., Goddard, J. T. & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social Justice Leadership in Education: A Suggested Questionnaire. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3 (1), s. 57-59. DOI: 10.30828/real/2018.1.

**EK-A: SALÖ Kullanım İzni**

24.01.2021

Gmail - Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği - Öğrenci Formu Kullanım İzni hk.



zehra munus [REDACTED]

**Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği - Öğrenci Formu  
Kullanım İzni hk.**

murat özdemir [REDACTED]

26 Ekim 2020 19:25

Alıcı: zehra munus [REDACTED]

Sayın Zehra MÜNÜSOĞLU,

"Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)-Öğrenci Formunu" tez çalışması kapsamında veri toplama aracı olarak kullanmanız tarafımızca uygun görülmüştür.

İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

.....

Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

## EK-B: OiÖ Kullanım İzni

24.01.2021

Gmail - Okul İklimi Ölçeği

**Okul İklimi Ölçeği**

2 ileti

**TÜRKER KURT**

26 Ekim 2020 19:43

Alıcı:

Sayın Zehra Münüsoğlu,

TED Eğitim Bilim Dergisinde yayınlanmış olan Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi başlıklı makale çalışmamız kapsamında geliştirdiğimiz Okul İklimi Ölçeği'ni yüksek lisans tez çalışmanızda çalışmanızda ve diğer bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ek olarak gönderdim. Ölçekle ilgili ilave bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda iletişim kurmaktan çekinmeyiniz.

İlginiz için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Türker KURT  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı  
Tel: [Redacted]  
Mobil: [Redacted]

## EK-C: Veri Toplama Aracı

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket formu ile Ankara ilinde 9. sınıfta okuyan ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisi incelenecektir. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır. Araştırmanın ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci, üçüncü bölümde sosyal adalet liderliği ve okul iklimi algı durumunuzu ölçmeye dayalı sorular bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her soruyu işaretlemeniz ve ölçüğe **isim yazılmaması** önemle rica olunur. Ölçüğe vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Zehra MÜNÜSOĞLU  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

<b>1. Bölüm: Kişisel Bilgiler</b> Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.											
<b>Cinsiyetiniz:</b>	<input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek										
<b>Okulunuzun Türü:</b>	<input type="radio"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi <input type="radio"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <input type="radio"/> Anadolu Lisesi										
<b>Okulunuzun Bulunduğu ilçe:</b>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"><input type="radio"/> Altındağ</td> <td style="width: 50%;"><input type="radio"/> Mamak</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> Çankaya</td> <td><input type="radio"/> Pursaklar</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> Etimesgut</td> <td><input type="radio"/> Sincan</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> Gölbaşı</td> <td><input type="radio"/> Yenimahalle</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> Keçiören</td> <td></td> </tr> </table>	<input type="radio"/> Altındağ	<input type="radio"/> Mamak	<input type="radio"/> Çankaya	<input type="radio"/> Pursaklar	<input type="radio"/> Etimesgut	<input type="radio"/> Sincan	<input type="radio"/> Gölbaşı	<input type="radio"/> Yenimahalle	<input type="radio"/> Keçiören	
<input type="radio"/> Altındağ	<input type="radio"/> Mamak										
<input type="radio"/> Çankaya	<input type="radio"/> Pursaklar										
<input type="radio"/> Etimesgut	<input type="radio"/> Sincan										
<input type="radio"/> Gölbaşı	<input type="radio"/> Yenimahalle										
<input type="radio"/> Keçiören											
<b>Ailenizin aylık geliri:</b>	<input type="radio"/> 2.000 TL ve altı <input type="radio"/> 2.001 TL – 5.000 TL <input type="radio"/> 5.001 TL – 10.000 TL <input type="radio"/> 10.001 TL ve üzeri										

## 2. Bölüm: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?

Görüşünüzü; 1-Hiç Katılmıyorum, 2- Çok Az Katılıyorum, 3- Biraz Katılıyorum, 4-Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

	Okul Müdürü;	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Başarısızlığımızı önleyecek tedbirler alır.	①	②	③	④	⑤
2	Düşük gelirli arkadaşlarımıza yardım eder.	①	②	③	④	⑤
3	Düşük gelirli arkadaşlarımızı korur.	①	②	③	④	⑤
4	Gelişimimize katkı sağlayacak kurslara katılmamız için bizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
5	Engelli arkadaşlarımız için konforlu bir okul ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤
6	Hepimizin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.	①	②	③	④	⑤
7	İhtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
8	Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.	①	②	③	④	⑤
9	Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.	①	②	③	④	⑤
10	İhtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için bizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
11	Teknolojiyi eğitimimizde aktif olarak kullanabileceğimiz ortamlar oluşturur.	①	②	③	④	⑤
12	Başarısı düşük arkadaşlarımızın başarılarını artırmak için çaba gösterir.	①	②	③	④	⑤
13	Farklı görüşlere açıktır.	①	②	③	④	⑤
14	Eleştiriye açıktır.	①	②	③	④	⑤
15	Açık fikirli olmamızı teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
16	Farklı kültürlere saygılı olmamızı teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
17	Toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermemizi teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
18	İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz.	①	②	③	④	⑤
19	Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	①	②	③	④	⑤
20	Düşüncelerimizi açıkça ifade etmemize imkân sağlar.	①	②	③	④	⑤
21	Farklılıklara eşit mesafede durur.	①	②	③	④	⑤
22	Okul kıyafetini belirlerken görüşümüzü alır.	①	②	③	④	⑤
23	Seçmeli derslerin belirlenmesinde görüşümüzü alır.	①	②	③	④	⑤
24	Okul kurallarını belirlerken görüşümüzü alır.	①	②	③	④	⑤



### 3. Bölüm: Okul İklimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler size göre ne sıklıkla doğrudur?

Görüşünüzü; 1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Ara sıra, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
2	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	①	②	③	④	⑤
6	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	①	②	③	④	⑤
7	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	①	②	③	④	⑤
8	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	①	②	③	④	⑤
9	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.	①	②	③	④	⑤
10	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	①	②	③	④	⑤
11	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceğine inandırır.	①	②	③	④	⑤
12	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.	①	②	③	④	⑤
13	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.	①	②	③	④	⑤
14	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.	①	②	③	④	⑤
15	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
16	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.	①	②	③	④	⑤
17	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.	①	②	③	④	⑤
18	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.	①	②	③	④	⑤
19	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalarını yaparken eğleniriz.	①	②	③	④	⑤
20	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmalarını yaparken bazı öğrenciler gruptan dışlanır.	①	②	③	④	⑤

**EK-Ç: Etik Komisyon Onay Bildirimi**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 15/03/2021  
Sayı: E-35853172-300-00001497568  
  
0001497568

Sayı : E-35853172-300-00001497568  
Konu : Zehra MÜNÜSOĞLU (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi: 10.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001439877 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden **Zehra MÜNÜSOĞLU'nun Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** sorumluluğunda yürüttüğü "**Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğrenci Görüşleri**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Şubat 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 40522F04-E745-4B91-8B95-82242139085C

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevda TOPAL

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051008



## EK-D: İl Milli Eğitim Uygulama İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:  
03/05/2021  
Sayı:  
E-605 99-0000  
0001367639

Sayı : E-14588481-605.99-24960612  
Konu : Araştırma İzni

03.05.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 06.04.2021 tarihli ve 00001528618 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zehra MÜNÜSOĞLU'nun "**Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğrenci Görüşleri**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:  
Gereği:  
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:  
B Planı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Emniyet Mah. Alpaslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

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

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

E-Posta: [istatistik06@meb.gov.tr](mailto:istatistik06@meb.gov.tr)

İnternet Adresi: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)

Unvan : Memur

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Faks: \_\_\_\_\_

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgun.meb.gov.tr> adresinden b0d4-e5ef-3408-bba0-0f24 kodu ile teyit edilebilir.

**EK-E: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

06/06/2022

(İmza)

Zehra MÜNÜSOĞLU

**EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

06/06/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
06/06/2022	143	202,737	24/05/2022	%15	1851492317

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Zehra MÜNÜSOĞLU

**Öğrenci No.:** N17234938

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

İmza

**Programı:** Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

## EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

06/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Students' Opinions on The Relationship Between Social Justice Leadership and School Climate

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
06/06/2022	143	202,737	24/05/2022	%15	1851492317

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Zehra MÜNÜSOĞLU

**Student No.:** N17234938

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Master of Arts in Educational Administration

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

## EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

06/06/2022

(imza)

Zehra MÜNÜSOĞLU

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

